



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências
Campus Bauru
Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Lilian Giacomini Cruz

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO
SOBRE A AGENDA 21 ESCOLAR

Bauru
2014

Lilian Giacomini Cruz

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO
SOBRE A AGENDA 21 ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Bauru

2014

CRUZ, Lillian Giacomini.

Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 Escolar./Lillian Giacomini Cruz, 2014.

201 f. : il.

Orientadora: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2014.

1. Educação Ambiental. 2. Educação Ambiental Escolar. 3. Agenda 21. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LILIAN GIACOMINI CRUZ, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Aos 09 dias do mês de junho do ano de 2014, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós -graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. MARIA ISABEL GONÇALVES CORREA FRANCO do(a) Departamento de Educação / Universidade de São Paulo, Prof. Dr. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO do(a) Fundamentos Da Educação / Universidade Federal do Rio de Janeiro, Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de LILIAN GIACOMINI CRUZ, intitulada "Políticas Públicas de Educação Ambiental: um estudo sobre a Agenda 21 escolar". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


Prof. Dr. MARIA ISABEL GONÇALVES CORREA FRANCO


Prof. Dr. CARLOS FREDERICO BERNARDO LOUREIRO


Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI


Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS

A Geny e Marta, que iluminaram o caminho pelo qual haveria de andar.

AGRADECIMENTOS

*Os que lutam
"Há aqueles que lutam um dia; e por isso são bons;
Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis."*

Bertolt Brecht

Meus agradecimentos a todos aqueles que participaram da construção desta tese, em especial a todos os que me acompanharam nestes anos de luta e que comigo permanecerão.

À Profa. Dr^a. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, pelas valiosas recomendações e pela orientação exemplar, bem como pela contribuição ao meu crescimento pessoal e intelectual. Pelo acolhimento, pela presteza e pela paciência, e principalmente por acreditar neste trabalho.

À Profa. Dr^a. Maria de Lourdes Spazziani e à Profa. Dr^a. Maria Isabel Gonçalves Correa Franco, pelas importantes colaborações com que me presentearam após a leitura atenciosa do material apresentado no exame de qualificação, na primeira etapa deste trabalho, ainda como Dissertação de Mestrado. Agradeço também todo o apoio e a confiança pela indicação ao Doutorado Direto.

Ao Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro e à Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, pela disposição em participar da banca examinadora, agora, na defesa da Tese de Doutorado.

À minha família, pela compreensão, pela paciência e, acima de tudo, pelo amor de sempre. Em especial ao Wilians, que esteve presente desde o início, me acompanhando durante a fase de coleta de dados, em todas as escolas, em todas as cidades por onde andei, sempre me apoiando, até o final. Meus sinceros agradecimentos pela sua paciência e dedicação.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru, em especial ao Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, ao Prof. Dr. Lucas André Teixeira, à Profa. Msa. Marcela de Moraes Agudo, à Profa. Msa. Juliana Pereira Neves, à Profa. Msa. Marina Battistetti Festozo, à Profa.

Dra. Nadja Janke e à Profª. Msa. Luciana Falcon Cassini (i.m.). A amizade, as leituras, os questionamentos, a troca de ideias e toda a dinâmica do grupo proporcionaram-me, sem dúvida, grande crescimento.

Ao amigo, Prof. Dr. Paulo Alexandre Gouveia Martins, exemplo de educador, por sempre acreditar em mim e nessa conquista, pela leitura do trabalho, pela troca de ideias, pelo seu carinho e por sua luta e dedicação por uma escola pública de qualidade.

À Maria Helena Lopes, pelo carinho com que me recebeu, pela atenção, pelo apoio dado para a realização deste trabalho.

A todos os professores que trabalhavam nas escolas da DERO em que realizei a pesquisa, e que com ela colaboraram participando das entrevistas.

Peço desculpas àqueles que não foram nominalmente citados nessas rápidas linhas, mas que concederam informações e contribuições importantes para a realização deste trabalho.

A todos, minha sincera gratidão!

meus olhos e os teus

Põe no teu rosto, amigo,
os meus dois olhos
e depois olha o mundo
como eu.

E então me dá amigo,
os teus dois olhos
para que eu olhe o mundo
como vês.

Depois, chega mais perto,
mais ainda.

Chega junto de meu rosto,
amigo, pra que me veja
nos meus olhos do teu rosto
e com os teus olhos nos meus.
Pois assim eu vou saber quem sou
sabendo em mim, amigo, quem tu és.

Depois, olha o teu rosto
com os teus dois olhos
no meu rosto, amigo,
para que saibas quem eu sou
e quem tu és.

(Carlos Rodrigues Brandão)

CRUZ, L. G. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO SOBRE A AGENDA 21 ESCOLAR**. 2014. 201 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

RESUMO

A inserção da Educação Ambiental (EA) no ambiente escolar, se considerarmos a história da Educação Ambiental no Brasil, não é um tema recente nas agendas públicas dos governos. Não se tem identificado nas escolas a implementação concreta de ações com o propósito de incentivá-la e promovê-la, do modo como prevê a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) de 1999. A preocupação está na relação entre a escola e a EA, mais especificamente com a forma, com o modo ou com que tipo de propósito ela vem sendo trabalhada neste ambiente, e mais, como vem ocorrendo a implantação de programas propostos pelas diferentes esferas de governo. Em 2004 o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria, propuseram a criação da *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA)* e a realização da *Agenda 21 Escolar*, por meio do Programa “*Vamos Cuidar do Brasil com as escolas*”. No mesmo ano a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) também apresentou uma proposta para o desenvolvimento de uma *Agenda Ambiental Escolar*, para auxiliar a inserir a temática ambiental no Projeto Pedagógico da Escola. Este estudo teve como objetivo identificar escolas que trabalham com a proposta da Agenda 21 Escolar; investigar o quê e como elas realizam quando afirmam trabalhar com a proposta; revelar as dificuldades e as facilidades encontradas pelos educadores; e, além disso, problematizar a inserção curricular das políticas públicas de educação ambiental e analisar o papel destas políticas públicas na inserção da educação ambiental nas escolas públicas. Para tal, optou-se pela pesquisa qualitativa, delimitando como universo de pesquisa as escolas públicas estaduais da cidade de Ourinhos/SP e região. A Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos (DERO) encampa 31 escolas em 12 municípios. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com professores, coordenadores e diretores, totalizando 84 participantes. 94% das escolas da DERO afirmaram trabalhar com a proposta, e de maneira geral, as ações educativas desenvolvidas no processo de implantação de suas agendas limitaram-se ao trabalho com projetos. Estes foram pontuais, apresentando-se de forma descontextualizada e descontínua, geralmente desenvolvidos por professores da área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Os principais obstáculos apontados pelos participantes foram: “*Falta de tempo*”, devido à obrigatoriedade do cumprimento do Currículo Oficial implantado em 2008, “*Falta de envolvimento dos professores*” e “*Falta de verba*”. O “*Envolvimento e fortalecimento do grupo*”, “*Aumento da limpeza do ambiente escolar*” e a “*Redução do lixo produzido*” estão entre os principais resultados concretos e práticos da Agenda 21 que puderam ser identificados nas escolas da DERO. Para compreender os dados revelados neste estudo, adotou-se como referencial teórico a educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora. Como resultado das análises empreendidas pode-se afirmar que a educação ambiental, da forma como a entendemos, ainda encontra grandes dificuldades para inserir-se na escola pública, e isso ocorre, principalmente, pelas contradições presentes nas políticas públicas de EA nos diferentes níveis dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Educação Ambiental Escolar; Agenda 21; Políticas Públicas de EA.

CRUZ, L. G. **PUBLIC POLICIES FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION: A STUDY OF THE SCHOOL AGENDA 21**. 2014. 204 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

ABSTRACT

The Environmental Education's insertion in the school, if we consider the history of the Environmental Education in Brazil itself, does not constitute a recent topic in the governments' public agendas. However, we haven't identified in the schools the concrete implementation of actions with the purpose of encouraging it and promoting it, as recommended by the Environmental Education National Policy (PNEA, 1999). In this case, the main concern is with the relationship between school and EE, more specifically with the form, the way or with which kind of purpose the EE has been done in this environment, even more, how the proposed programs by the different spheres of the government have been applied. In 2004, the Ministry of Environment and the Ministry of Education proposed, in partnership, the creation of the Committee for Environment and Quality of Life at School (COM-VIDA) and the implementation of School Agenda 21 through the Program "Let's Take Care of Brazil with schools". In the same year, the State Department of Education (SEE/SP) also submitted a proposal to the development of a School Environmental Agenda and to support the school staff to insert the environmental issue into the school Pedagogical Project. This study, therefore, aimed to identify the schools that work with the proposal of the School Agenda 21; to investigate what they do it and how they accomplish it when they claim to work with this proposal; to reveal the difficulties and facilities faced by educators; and furthermore, to discuss the curricular inclusion of public environmental education policies and to analyze the role of these public policies in the insertion of environmental education in public schools. For that, we've elected the qualitative approach as our research method, outlining as the research universe the public schools of the city of Ourinhos / SP and region. The Direction of Education of the Region of Ourinhos (DERO) has 31 schools in 12 cities. The instrument for data collection was semi-structured interview with teachers, coordinators and directors, adding up 84 participants. The proposal of the School Agenda 21 had a great acceptance in schools of DERO, since 94% of them assumed working with it. In a general way, the educational activities developed by schools during the implementing process of their agendas were restricted to project work. These were punctual, showing up as decontextualized and discontinuous projects, usually developed by teachers of Natural Sciences area, Mathematics and its technologies. The main barriers mentioned by the participants were: "Lack of time" due to the requirement to carry out the Official Curriculum implemented in 2008, "Lack of teachers involvement" and "Lack of funding". The "involvement and strengthening of the group", "Increasing the cleaning of the school environment" and "Reduction of waste produced" are among the main concrete and practical results of Agenda 21 which could be identified in schools of DERO. To understand these and other data of this study, we've adopted as theoretical reference the critical, emancipatory and transformative environmental education. As a result of the our studies, we can say that environmental education, as we see it, still finds it very difficult to become part of the public school, and this occurs mainly because of the existing contradictions in EA public policies in the different levels of the education systems.

Keywords: School Environmental Education. Agenda 21. Environmental Education Policies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 Localização da cidade de Ourinhos no Estado de São Paulo	33
Imagem 2 Sede da DERO na cidade de Ourinhos/SP	33
Imagem 3 Curso de EA no contexto escolar – Ipiranga/DERO	39
Imagem 4 Entrevista realizada coletivamente durante o HTPC	41
Imagem 5 Visita à escola noticiada em jornal local	42
Imagem 6 Materiais apresentados às escolas da SEE/SP para a implantação da Agenda 21 Escolar	75
Imagem 7 Projeto “Horta”	92
Imagem 8 Projeto “Revitalização do refeitório”	93
Imagem 9 Projeto “Colcha de Retalhos”	95
Imagem 10 Projeto “Navegar em águas limpas – Salve o Rio Pardo”	96
Imagem 11 Projeto “Navegar em águas limpas – Salve o Rio Pardo”	98
Imagem 12 Outras atividades da Agenda 21 realizadas por algumas escolas da DERO	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Roteiro de entrevista para coleta de dados - Escolas que afirmaram trabalhar com a Agenda 21 Escolar	35
Quadro 2	Roteiro de entrevista para coleta de dados - Escolas que afirmaram não trabalhar com a Agenda 21 Escolar	36
Quadro 3	Caracterização geral das escolas envolvidas na Pesquisa	43
Quadro 4	Sequência dos passos apresentados no documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e no estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar	77
Quadro 5	Sugestões para realização dos passos apresentadas pelo documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e pelo estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Início do processo da Agenda 21 Escolar nas escolas da DERO	66
Gráfico 2	Relação entre a Agenda 21 e outros programas/propostas	71
Gráfico 3	Constituição das comissões ou grupos de trabalho	83
Gráfico 4	Frequência das reuniões	87
Gráfico 5	Documento de referência para a implantação da Agenda 21 Escolar	88
Gráfico 6	Parcerias	90
Gráfico 7	Principais temas abordados na forma de projetos na Agenda 21	91
Gráfico 8	Subtemas trabalhados dentro do tema “Saúde e Qualidade de Vida”	100
Gráfico 9	Recursos utilizados para a implementação de ações e projetos	113
Gráfico 10	Obstáculos e falhas da Agenda 21	115
Gráfico 11	Acertos ou sucessos da Agenda 21	124
Gráfico 12	Resultados concretos e práticos identificados nas escolas	127

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

HTPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

CATI – Coordenadoria de Assistência Técnica Integral

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CNIJMA – Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente

CNUMAD – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

CONAMA – Conselho Nacional do Meio Ambiente

COM-VIDA – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola

CPDS - Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21

DE – Diretoria de Ensino

DERO – Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos

EA – Educação Ambiental

EF – Ensino Fundamental

EM – Ensino Médio

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

ONG – Organização Não-Governamental

OT – Orientação Técnica

PC – Professor Coordenador

PCOP – Professor Coordenador de Oficina Pedagógica

REBAL – Rede Brasileira de Agendas 21 Locais

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SP – São Paulo

UE – Unidade Escolar

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. METODOLOGIA	29
2.1. O Universo da pesquisa e os sujeitos investigados	32
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	46
3.1. Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora.....	46
4. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 NAS ESCOLAS ESTUDADAS	58
5. AS AÇÕES EDUCATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 NAS ESCOLAS ESTUDADAS	83
6. OS AVANÇOS E OS OBSTÁCULOS NA IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTUDADAS	111
7. COMPREENDENDO A IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 ESCOLAR PELA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	132
8. CONCLUSÃO	152
REFERÊNCIAS	161
ANEXO.....	171
APÊNDICE.....	183

1. INTRODUÇÃO

Toda pesquisa é provocada por um questionamento que provoca certo desassossego no pesquisador. No meu caso, essa preocupação encontra-se na relação entre a escola e a educação ambiental (EA), mais especificamente com a forma, com o modo ou com que tipo de propósito ela vem sendo trabalhada neste ambiente. E, mais ainda, como vem ocorrendo a implantação de algumas propostas oficiais de trabalho com a EA por parte tanto do Governo Federal quanto dos Governos Estaduais e Municipais.

Tal preocupação me acompanha desde 2003, após a conclusão do curso de Graduação em Ciências Biológicas, quando iniciei o trabalho docente, ingressando no magistério público estadual de São Paulo, no município de São Paulo, como professora de Ciências e Biologia, quando então conheci o modo como a EA vinha sendo desenvolvida nas escolas.

Conforme apontam vários autores (KRASILCHIK, 1986; SEGURA, 2001; COPELLO, 2006; BRASIL, 2007; GUERRA et GUIMARÃES, 2007; OLIVATO et al, 2007), os poderes públicos no Brasil, em suas várias instâncias e por diferentes mecanismos, têm buscado promover e incentivar a EA nas escolas. Tais iniciativas, somadas às de outras instâncias, têm incentivado a realização de práticas escolares voltadas à EA. Nesse sentido, a inserção da EA nas escolas brasileiras é tema amplo que merece observação em contextos diversos.

O Censo Escolar de 2001, o primeiro que incluiu uma questão sobre EA, constatou que 61,2% de todas as escolas brasileiras declararam trabalhar com esta temática. Mais tarde, no ano de 2004, este percentual saltou para 94% (VEIGA et al, 2006). Os resultados desses dois censos mostram, portanto, que atualmente a EA está presente em milhares de escolas brasileiras.

O estudo intitulado **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, identificou dados importantes sobre o panorama da EA no Brasil (TRAJBER; MENDONÇA, 2006). Segundo os resultados desse estudo, grande parte dos trabalhos educativos ambientais na escola é desenvolvida ou sob a forma de projetos ou por meio da inserção dos temas em disciplinas específicas, em geral nas aulas de Ciências ou Geografia. Os principais temas identificados na pesquisa foram água; lixo e

reciclagem; e poluição e saneamento básico.

Durante o período em que estive no magistério público estadual de São Paulo, pude observar a situação descrita pelo estudo acima referido. Nas escolas onde atuei trabalhava-se a EA por meio de projetos, mas estes eram desenvolvidos sempre de forma pontual e fragmentada, e de maneira geral, “liderados” por professores da área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*,¹ ou ainda por professores de Geografia, uma das disciplinas que compõe a área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

Carvalho (2008) problematizou esta situação:

Na escola, organizada sobre a lógica dos saberes disciplinares, o resultado é que, por exemplo, o professor de Geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo; o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização; o professor de Biologia não recupera os processos históricos e sociais que interagem na formação de um ecossistema natural, e assim por diante (CARVALHO, 2008, p.128-129).

Observei ainda que, dentro das escolas, existia uma grande dificuldade de implantação e sucesso de projetos em EA. De forma geral, os projetos se estendiam às disciplinas de áreas “afins”, reduzindo a interdisciplinaridade a um “cruzamento de disciplinas”, ou melhor, de partes dos conteúdos disciplinares, que eventualmente ofereciam pontos de contato nas atividades letivas.

Esta imagem de “encontro” de partes do conteúdo que “se parecem” revelava a existência de uma representação da interdisciplinaridade bastante precária, na qual o mais simples vigorava. Integrar disciplinas aos pares, aos trios, como geralmente ocorre em nossas escolas, indica a precariedade da reflexão sobre esse conceito-chave para a reconstrução da educação, e particularmente da EA sob novos paradigmas.

Também observei, ao longo de minha trajetória profissional e depois, durante a fase de coleta de dados para este estudo, o mesmo que vários autores já indicaram: muitas das atividades em EA são desenvolvidas apenas em datas “comemorativas”, como, por exemplo, no “Dia Mundial da Água” e no “Dia ou Semana do Meio Ambiente”, também de forma pontual e isolada, não estabelecendo qualquer ligação com os conteúdos abordados nas disciplinas, e não tendo continuidade no decorrer do ano letivo.

Essa constatação merece reflexão mais aprofundada. De acordo com Barcelos (2007), as dificuldades em se trabalhar com EA nas escolas são decorrentes da rigidez das

¹ De acordo com os PCNs (EM), as disciplinas Biologia, Física, Química e Matemática compõem a área das “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”.

estruturas curriculares vigentes na maioria das redes de ensino escolar, bem como das concepções e das metodologias que ainda têm como fundamento a ciência moderna – cartesiana, positivista, empirista – para a organização do mundo e da própria ciência. Ainda segundo o autor, se não temos um currículo escolar aberto o suficiente para a discussão de certas temáticas ou para a sua inclusão como conteúdos sem a criação de novas disciplinas, isto não deve servir de obstáculo para que as mesmas não sejam contempladas. Com muita frequência, as questões ambientais são tratadas apressada e superficialmente. O resultado são conclusões “equivocadas e que muito pouco contribuem para um trabalho educativo e de pesquisa, comprometido com o urgente e necessário repensar de nossas representações e práticas de EA” (BARCELOS, 2007, p. 77).

O mesmo autor aponta para o fato, já constatado em várias pesquisas realizadas sobre as tendências e perspectivas de trabalho em EA no Brasil, de que a hegemonia das atividades educativas realizadas por professores com a EA é constituída de ações fora da sala de aula. São realizadas em outros espaços que não o da escola e de seus respectivos conteúdos mínimos ministrados. Não minimizando a importância desses “outros espaços” fora da escola, para uma educação cidadã e criadora de espaços democráticos e libertários, o autor ainda afirma:

(...) considero da maior relevância e pertinência, neste momento, trabalhos e pesquisas em educação ambiental que visem à construção de alternativas de intervenção sobre as questões ecológicas, tomando como ponto de partida o espaço das relações didático-pedagógicas no cotidiano escolar. Explicitando: há que se descobrir formas e metodologias de trabalho de pesquisa e de educação ambiental nas quais a reflexão sobre as questões ecológicas estejam intrinsecamente relacionadas com os conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, áreas e/ou níveis do processo educativo escolar. (BARCELOS, 2007, p. 81).

Para muitos professores a ideia de trabalhar com projetos que envolvam de maneira interdisciplinar todas as disciplinas ainda é desconfortável, pois não é fácil abandonar o “modelo tradicional de ensino”, explicitado pelo argumento de que não podem “atrasar” o conteúdo programático estabelecido desde o planejamento.

Ou, como nos afirma ainda Fazenda:

Um olhar interdisciplinarmente atento recupera a magia das práticas, a essência de seus movimentos, mas sobretudo, induz-nos a outras superações ou, mesmo, a reformulações. Exercitar uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua. Tão habituados nos encontramos à ordem formal convencionalmente estabelecida que

nos incomodamos, ao sermos desafiados a pensar a partir da desordem, ou de novas ordens que direcionam novas e provisórias ordenações (FAZENDA, 1997, p. 248).

De acordo com Cascino (2007), existe certa distância entre as intenções expressas nos documentos produzidos para a inserção da EA na escola e o que é desenvolvido na prática. Pela publicação de manuais e de volumes que buscam conceituar o que é EA, temos verificado a perda da dimensão complexa que dá origem ao próprio movimento ambientalista.

Muitos educadores, preocupados com a problemática ambientalista, concordam que educação ambiental é a realização de atividades voltadas à formação de uma consciência ambientalista estrita, conservacionista e/ou preservacionista. Uma consciência restrita, portanto, a aspectos naturalistas, que considera o espaço natural “fora” do meio humano, independente dos meios socioculturais produzidos pelas populações. Desta visão origina-se a maior parte das ações de educação ambiental, predominantemente voltadas às problemáticas locais, com delimitação municipal, buscando atender, portanto, uma lógica de defesa do espaço natural *stricto sensu* (CASCINO, 2007, p. 53).

Este tipo de tratamento dado pelas escolas às questões ambientais, e aqui criticado pelo autor, causava-me certa angústia, pois não estava de acordo com as minhas concepções de educação, de função social da escola e de EA.

Quando penso sobre a EA no ambiente escolar e em como ela vem sendo trabalhada, me questiono se existe de fato clareza, por parte dos educadores, sobre “de quê” Educação estão falando. A que referenciais estarão se reportando? Qual visão de mundo, de relações humanas, de processos de ensino e aprendizagem, de cidadania, de participação política pautam suas reflexões e de ações no quadro da escola formal onde exercem sua profissão?

O estudo **Fontes de informação dos professores da educação básica:** subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental, realizado pelo Grupo de pesquisa em Educação Ambiental da UNESP – Bauru/SP (GPEA),² aponta que, com relação à concepção de EA, pode-se observar que os professores têm apresentado representações difusas, não demonstrando apropriar-se de concepções mais elaboradas acerca do ambiente e da EA, confirmando os estudos e as pesquisas que tratam desse tema, iniciados por Reigota (1995, 1999a, 1999b, 1999c) e já exaustivamente

² O Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP-Bauru, do qual faço parte, foi formado em 1999 e, desde então, atua com o objetivo de contribuir ao desenvolvimento da pesquisa em Educação Ambiental. Em 2008 iniciou um Projeto de Pesquisa financiado pela FAPESP, denominado "Fontes de Informação dos Professores da Educação Básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental", sendo finalizado em 2010.

desenvolvido por tantos outros pesquisadores (TOZONI-REIS, 2008a).

A identificação das concepções ou das representações dos professores nas pesquisas em EA, que já foram bastante estudadas, criaram um quadro de tendências que, embora com classificações variadas, têm núcleo comum. De acordo com Tozoni-Reis (2008a), essas concepções/representações podem ser apresentadas em diferentes categorias, como a *disciplinatória-moralista*, que orienta sua prática para “mudanças de comportamentos” ambientalmente inadequados, identificada também como “adestramento ambiental”; a *ingênua-imobilista*, que se preocupa fundamentalmente com a “contemplação” da natureza, centrando o processo educativo na sensibilização ambiental; a *ativista-imediatista*, que supervaloriza a ação imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de ação-reflexão-ação pelo ativismo ambientalista; a *conteudista-racionalista*, que orienta o processo educativo para a transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente, considerando que essa transmissão/assimilação tem como consequência uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente; e a *crítica-transformadora*, que concebe a educação como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que têm como objetivo a construção de uma sociedade sustentável nas dimensões ambiental e social.

A reflexão que empreendi sobre esses estudos mostrou-me a possibilidade de superar as formas mais ingênuas de tratar a EA, que tanto me incomodavam desde meu ingresso na rede pública de ensino como professora. Foi naquele momento, já na Pós-Graduação, quando tive a oportunidade de ingressar no GPEA, que comecei a participar da pesquisa acima referida, e também a ter acesso a novos conhecimentos, novas leituras; e, sobretudo, foi naquele momento que descobri a educação ambiental crítica.

Assim, a abordagem teórico-metodológica que fundamenta minhas ações, de modo a realizá-las de um modo mais consequente e coerente, vem agora, neste trabalho de pesquisa, da EA crítica, transformadora e emancipatória, que emerge da pedagogia crítica, que tem seu ponto de partida na teoria crítica de interpretação da realidade social.

Loureiro et al (2009a) consideram a abordagem marxista como o referencial teórico que dá maior sustentação a estas análises da realidade social.

Saviani (1996) argumenta sobre a importância deste referencial no processo de superação do senso comum educacional (conhecimento da realidade imediata, aparente, da educação), pois permite, pela reflexão teórica (movimento do pensamento, reflexões, abstrações acerca dos fenômenos educacionais e educativos), alcançar a “consciência filosófica” que consiste na compreensão aprofundada da

realidade, definida como “realidade concreta da educação” – concreta pensada – realidade educacional plenamente compreendida (LOUREIRO et al, 2009a, p. 86).

Buscando informações diretamente junto ao autor citado acima, Saviani (2008a), é possível afirmar que a tarefa a que se propõe à pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica, em suma, a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. Destaca-se, neste sentido, a conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolar, assim como o provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.

Ainda segundo Saviani (2008a), o povo não precisa de escola para desenvolver cultura popular, uma cultura assistemática e espontânea: ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

O saber escolar pressupõe a existência do saber objetivo (e universal). O que se convencionou chamar de “saber escolar” não é outra coisa senão a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível em uma etapa histórica determinada, para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização.

Essas reflexões me levam a acreditar na ideia de que a escola precisa, rápida e urgentemente, superar a visão superficial de EA que tem apresentado em suas práticas. Assim, segundo Tozoni-Reis (2012), é importante que a inserção da EA na escola se dê pela sua inserção no currículo, compreendendo-a como uma atividade nuclear da forma como discutiu Saviani (2008a), ou seja, a EA deve ser compreendida como atividade nuclear da escola, propiciando aos alunos a aquisição de instrumentos de acesso ao saber elaborado.

Ainda sobre isso, vejamos:

O uso cada vez mais corrente e generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da ideia contida nela, como se fosse uma reunião de palavras com poder de abrir as portas para um amplo e extensivo campo de consenso. Com frequência se dissemina a ideia simplista de que, cada vez que essas palavras quase mágicas são mencionadas ou inseridas em um projeto ou programa de ação, imediatamente está garantido um

campo de alianças e de compreensões comuns a unir todos os educadores de boa vontade desejosos de ensinar as pessoas a ser mais gentis e cuidadosas com a natureza. A expressão “Educação Ambiental” passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das “boas práticas ambientais” ou ainda dos “bons comportamentos ambientais”. (CARVALHO, 2008, p. 153).

De acordo com Barcelos (2007, p. 74), é necessário partirmos de uma iniciativa em que história e ambiente, cultura e natureza “façam parte de um mesmo complexo biopsíquico”. Desta forma, estaríamos referendando a ideia de que nossa história passada se confunde com a história das crises e dos problemas ambientais contemporâneos, e daríamos crédito à ideia da necessidade de, juntamente com as denúncias e os protestos, fazer-se uma sincera autocrítica, que nos levasse a assumir os papéis que nos cabem.

Assim, estaremos aceitando também a nossa parcela de responsabilidade sobre o que de bom e de mau avistamos quando olhamos para o passado. Um passado do qual não podemos fugir, muito menos nos desculpar pura e simplesmente, pois o que estamos vivenciando hoje nada mais é que o produto, o resultado, das iniciativas humanas – autoritarismos, fanatismos, destruição ecológica, aniquilamento do diferente, desprezo pelas minorias -, iniciativas e atitudes estas que certamente fizeram parte de escolhas, e que provavelmente não eram as únicas possíveis de serem feitas. De outra forma estaríamos abrindo espaço para o alerta feito por Octávio Paz para o fato de que os seres humanos, mais que atores de sua história, precisam ser conhecidos e também se auto-reconhecerem como a própria história em permanente (re) (des) construção (BARCELOS, 2007, p. 75).

Segundo Tozoni-Reis (2008b), a crise do ambiente, inserida em uma supercrise mundial, exige uma nova abordagem para a educação, colocando a EA como dimensão da educação.

De acordo com Layrargues (2002), a EA convencional, pragmática, entende que a crise ambiental é derivada da perda de capacidade de compreensão do funcionamento dos sistemas ecológicos, e por isso a confusão entre conteúdos ecológicos e abordagem biologicista, chegando-se às premissas do conhecer para amar e do amar para preservar, sempre com argumentos utilitaristas.

Já a educação ambiental crítica entende que a crise ambiental é decorrente do agravamento da tensão da lógica da apropriação privada dos recursos humanos e naturais, que na ordem econômica competitiva, são forçados ao uso abusivo. Analisar o funcionamento da sociedade resultará forçosamente na compreensão e conscientização dos processos sociais e econômicos que determinam as divisões sociais e as relações de exploração e domínio de uns sobre os outros; o que evidentemente não é do interesse dos grupos sociais dominantes. [...] Assim, apesar da crise ambiental ser, na verdade, uma manifestação de um dilema civilizacional, sob a ótica hegemônica a crise ambiental deve aparecer como um problema situado na interface da relação do ser humano com a natureza (LAYRARGUES, 2002, p. 192).

A construção de uma EA crítica, de acordo com Carvalho (2008), implica a explicitação de posições teórico-metodológicas, como a visão de educação como um processo de humanização socialmente situado.

Colocadas as reflexões acerca da EA a que me refiro, ou seja, a partir da definição dos referenciais de mundo, de educação e de sociedade que adotei para compreender a problemática ambiental, foi possível dar origem e desenvolvimento a este estudo. Em meados de 2004 fui convocada, juntamente com outros professores de Ciências, Biologia e Geografia, a participar de uma orientação técnica (OT) na Diretoria de Ensino da Região Centro do município de São Paulo/SP, da qual fazia parte naquele ano. Naquela ocasião, nos foi apresentada uma publicação da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) e da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP): **Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável**, que apresenta como propostas o desenvolvimento de uma Agenda Ambiental Escolar e o auxílio à equipe escolar para inserir a temática ambiental no projeto pedagógico da escola, além de propor diferentes situações de atividades que sensibilizem os alunos, e toda a comunidade, para a mudança de atitudes e hábitos, principalmente, quanto ao uso da água (SÃO PAULO, 2004).

Além desse primeiro contato com a publicação, também recebemos uma orientação para que, ao retornarmos às escolas, fizéssemos a mesma apresentação aos demais professores, à coordenação e à direção, e que iniciássemos o processo de construção de um projeto para a implantação da Agenda 21 Escolar. Também foi a primeira vez que tomei conhecimento desta proposta.

Ao final daquele ano não recebi notícia e nenhuma solicitação de relatórios sobre seu desenvolvimento na escola, assim como não participei de nenhum outro momento de capacitação para sua a implantação, ou seja, não se ouviu falar mais nada a respeito da implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas do Estado de São Paulo para a qual tínhamos sido chamados.

Por iniciativa própria, em 2005, realizei um curso de especialização em Gerenciamento Ambiental, na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, da Universidade de São Paulo (USP), campus de Piracicaba. Para a monografia de final de curso realizei um trabalho de pesquisa em que decidi construir (pautada no documento estadual **Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável**) uma Agenda 21 na escola onde atuava. A intenção de construir uma Agenda 21 escolar tinha como objetivo geral promover

a participação de alunos, professores, direção e todos os demais funcionários e colaboradores na análise de questões ambientais relativas à escola.

A escolha pelo trabalho com EA foi influenciada, mais uma vez, pela inquietação e pelo incômodo com a maneira como esta vinha sendo trabalhada (ou não) nas escolas onde atuei e, mais especificamente, naquela onde me encontrava em 2005. Já a escolha pela Agenda 21 não se deu apenas pelo meu interesse pela referida proposta, pelo fato de ela ser pautada na Agenda 21 Global,³ mas, acima de tudo, pelo meu interesse pela EA no contexto escolar e sobre sua inserção na escola pública.

Lembremos que a Agenda 21 é resultado da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), a Rio-92, e pactuou compromissos socioambientais possíveis para o desenvolvimento sustentável definindo ações e metas para enfrentar – segundo os princípios econômicos dos representantes oficiais dos países signatários – os problemas ambientais no mundo. Estes países comprometeram-se a implantá-la em diferentes níveis políticos e sociais, no caso do Brasil, nos níveis nacional, estadual e municipal. Assim, reconhecendo sua contraditória origem, decidi trabalhar com a Agenda 21 Escolar por ser esta a proposta que chegou às escolas públicas do Estado de São Paulo da forma como aqui já relatei.

Em um trabalho apresentado na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (CRUZ; TOZONI-REIS, 2012), discute-se que, com relação à EA, os compromissos possíveis da Agenda 21 encontram-se expressos no capítulo 36, intitulado “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”. Nele podemos encontrar a proposta para o fortalecimento de atitudes, valores e ações considerados ambientalmente saudáveis na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Segundo esse documento, esse fortalecimento passa pela promoção do ensino, da conscientização e do treinamento. A implantação da Agenda 21 no Brasil, em especial o capítulo 36, contribuiu para estimular um rico e caloroso debate acerca dos conceitos de EA, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. Franco (2006) identifica nesse documento o estímulo para essas discussões, especialmente em torno da temática “educação para a sustentabilidade”.

Esse debate coloca em confronto a EA na Agenda 21 – que apresenta a educação

3 Um dos documentos oficiais elaborados na *II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CNUMAD), realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro (Brasil) – evento por nós conhecido como Eco-92. Nos 40 capítulos desse documento estão definidos os compromissos que 179 países assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento econômico, social e ambientalmente sustentável. (BRASIL, 2004).

para o desenvolvimento sustentável – e a EA no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra, esses dois últimos elaborados no Fórum Global de 1992, promovido por entidades da sociedade civil. O confronto se deu, e ainda se dá, em torno das posições dos governos, representantes dos países signatários da Agenda 21, e as posições dos movimentos ambientalistas (no plural) e de seus simpatizantes, signatários do Tratado e da Carta da Terra (CRUZ; TOZONI-REIS, 2012). As propostas de construção de sociedades sustentáveis e de desenvolvimento sustentável expressam diferentes posições, mas, não sendo objetivo deste estudo aprofundar essa análise, indico a base de suas contradições.

O conceito de desenvolvimento sustentável, formulado no contexto de *uma nova ordem econômica internacional*, foi apresentado pela primeira vez na Conferência de Estocolmo em 1972 e sistematizado em 1987 pelo Relatório Brundtland, ou o **Nosso Futuro Comum** (CMMAD, 1991), elaborado pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse Relatório, desenvolvimento sustentável “não é um estado permanente de harmonia, mas um processo de mudança no qual a exploração dos recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional estão de acordo com as necessidades atuais e futuras” (CMMAD, 1991, p. 10). Como podemos ver, é uma proposta de crescimento econômico dos países do mundo globalizado – no modelo atual de desenvolvimento – com controle ambiental. Esse Relatório, que muito contribuiu para consolidar o conceito de desenvolvimento sustentável desde então, discute as desigualdades econômicas e sociais entre os países do mundo e no interior das sociedades como uma das causas da degradação ambiental e propõe políticas para o enfrentamento desses problemas. A desigualdade é tratada como um desajuste a ser superado pela universalização do desenvolvimento econômico, porém com sustentabilidade: nada de novo na promessa da modernidade (CRUZ; TOZONI-REIS, 2012).

Por outro lado, no Fórum Internacional das ONGs, evento paralelo à Rio-92, o movimento ambientalista pactuou o **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Para que possamos compreender as bases sociais e políticas desse documento, lembremos que o movimento ambientalista não é homogêneo: ele tem diferentes correntes, com diferentes ideias, estratégias e práticas. No entanto, de acordo com Cruz e Tozoni-Reis (2012), podemos afirmar que uma unidade de princípios, construída na diversidade, se manifesta: o posicionamento contrário às políticas de

desenvolvimento sustentável. Mais do que isso, esses ambientalistas têm denunciado o desgaste que a própria ideia de sustentabilidade vem sofrendo por ter sido apropriada pelos representantes do modelo de desenvolvimento hegemônico no cenário internacional. Assim, substituir a expressão “desenvolvimento sustentável” pela ideia de “construção de sociedades sustentáveis” tem implicações teóricas, políticas e sociais profundas, que revelam diferentes paradigmas para sua compreensão.

É no interior desse debate, refletindo essas contradições, que a proposta da Agenda 21 Escolar aparece e começa a ser implementada nas escolas brasileiras. Além disso, o modo como se deu o encaminhamento da Agenda 21 Escolar às escolas paulistas, de cima para baixo e sem uma preocupação educativa nem ambiental, também me provocou grande indignação. Por um lado, a SEE/SP e a Diretoria de Ensino (DE) impuseram-nos esse trabalho com exigências de importância e urgência e, já no ano seguinte, essa importância e essa urgência “caíram no esquecimento”, e nada mais se falou a respeito.

No entanto, esse episódio – muito mais do que um processo – trouxe-me dúvidas que me estimularam a continuar investigando a proposta de implantação da Agenda 21 Escolar. Além disso, o que me intrigava era o fato desta proposta, por sua natureza, constituir-se em algo externo à equipe escolar. Considerei interessante avaliar como os professores, e toda a equipe escolar, receberam a proposta: afinal, sabemos que toda proposta educativa está sujeita a interpretações e reinterpretações por aqueles que a implementam, assim como está sujeita à resistências (LOPES, 2004). Que interpretações e reinterpretações fizeram os professores e as equipes escolares das escolas estaduais de São Paulo no processo de implantação da Agenda 21 Escolar? Esta questão continha, segundo minhas análises, um interessante problema de pesquisa para nortear um estudo.

É importante destacar que, no mesmo ano de 2004, o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e o Ministério da Educação (MEC), em parceria, publicaram o material **Formando Com-vida: Construindo Agenda 21 na Escola**. Este apresenta uma proposta para se criar a *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola* (COM-VIDA) e para se realizar a Agenda 21 Escolar. A publicação faz parte do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, definido na *I Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente* (CNIJMA),⁴ que visa construir um processo permanente de EA na escola.

4 Iniciativa do MMA/MEC visando o envolvimento de adolescentes no debate sobre políticas públicas de meio ambiente. A I CNIJMA, que aconteceu no ano de 2003, em Brasília/DF, envolveu 15.452 escolas em todo o país, mobilizando 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios. Em 2005/2006 aconteceu a segunda versão do CNIJMA, que envolveu 11.475 escolas e comunidades e 3.801.055 pessoas em 2.865 municípios. A III CNIJMA, em

Considerando também esta proposta do Governo Federal para a construção das Agendas 21 nas escolas, outros questionamentos surgiram: será que as escolas vêm trabalhando com tal proposta? Como ela tem sido incorporada pelas equipes escolares? O que facilita e o que dificulta o trabalho com propostas como esta nas escolas?

Foi com tais indagações que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Bauru, na linha de pesquisa que estuda Educação Ambiental, para desenvolver meu trabalho de Mestrado e, a partir delas, planejar mais detalhadamente e desenvolver o estudo cujos resultados foram apresentados na banca de qualificação e tiveram como indicação dar a eles continuidade e aprofundamento em forma de um trabalho de doutorado direto, uma tese. É essa tese de doutorado que agora apresento neste estudo.

Em “Metodologia” são apresentados os procedimentos de pesquisa utilizados neste estudo, além de alguns escritos teóricos sobre metodologia de pesquisa qualitativa.

Em “O processo de implantação da Agenda 21 nas escolas estudadas” apresento as propostas da Agenda 21 Escolar e das ações conjuntas do MEC e da MMA enquanto Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG – PNEA), relatando como essa proposta chegou às escolas estaduais paulistas por meio de duas publicações: **Formando Com-vida: Construindo Agenda 21 na Escola** (MEC/MMA) e **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável** (SEE/SP-CENP). O conteúdo, as semelhanças e as diferenças entre estas publicações também são discutidos, e, além disso, são apresentados os dados referentes ao processo de implantação da Agenda 21 nas escolas da DERO, coletados durante as entrevistas.

Nas “Ações educativas para a implantação da Agenda 21 nas escolas estudadas”, descrevo e analiso as ações desenvolvidas pelas escolas da DERO como parte de suas agendas, bem como os seus desdobramentos no cotidiano das escolas.

“Os avanços e os obstáculos na implantação da Agenda 21 nas escolas estudadas” traz as principais dificuldades encontradas pelos professores da DERO no processo de implantação das agendas de suas escolas, bem como as dificuldades que se tornaram verdadeiros obstáculos para aquelas escolas que não conseguiram dar início ao processo. Além disso, apresento também alguns acertos ou sucessos e os resultados concretos e

práticos que já puderam ser identificados nas escolas.

Para o aprofundamento das análises até aqui empreendidas, em “Compreendendo a implantação da Agenda 21 Escolar pela análise das Políticas Públicas”, apresento as discussões sobre políticas públicas para melhor compreensão e análise dos resultados obtidos neste estudo. A discussão, neste item, gira em torno de um ponto crítico central, que são as políticas públicas de educação e de EA, mais especificamente: como estão colocadas, e como se relacionam nas diferentes esferas de governo.

E, por último, na “Conclusão”, apresento uma síntese das ideias principais deste estudo e finalizo com a apresentação da tese como resultado das análises aqui empreendidas.

2. METODOLOGIA

O *campo científico* pode ser entendido como um “universo social como os demais, no qual se trata, como em todas as partes, de questões de poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de conservação ou de subversão, etc.” (BORDIEU, 1997, p. 89). Assim, um processo investigativo exige que os pesquisadores tomem decisões e adotem posicionamentos considerando as regras deste campo, como forma de inserir-se e nele atuar. Diante disso, é preciso apresentar o caminho científico-metodológico e as circunstâncias em que foram construídos os resultados deste estudo.

A partir da formulação do problema de pesquisa - “Que interpretações e reinterpretações fizeram os professores e as equipes escolares das escolas estaduais de São Paulo no processo de implantação da Agenda 21 Escolar?” – foi preciso definir objetivos para o estudo, que se desdobraram em:

- Identificar as escolas da DERO que trabalham com a proposta da Agenda 21 Escolar;
- Investigar os caminhos de implementação da Agenda 21 Escolar nestas escolas: o quê e como as escolas da DERO realizam quando afirmam trabalhar com a proposta, analisando avanços e limites;
- Revelar as dificuldades e as facilidades encontradas pelos educadores para a implantação da Agenda 21 Escolar;
- Problematizar a inserção curricular das políticas públicas de educação ambiental;
- Analisar o papel das políticas públicas de educação ambiental na inserção da educação ambiental nas escolas públicas.

Com os objetivos definidos, inseri-me num processo de apropriação da realidade do ponto de vista prático e teórico, a fim de compreendê-la.

Também foi preciso reconhecer a escola como um cenário de alta complexidade, com um nível de realidade que não pode ou que não poderia ser quantificado, o que me levou a optar por desenvolver uma pesquisa qualitativa. De acordo com Minayo (2008), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja,

(...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2008, p. 21).

Apesar da minha formação ser em Biologia, uma área da Ciência que já foi conhecida como “ciência dura”,⁵ acredito que o trabalho docente, o envolvimento com a Educação, e mais especificamente com a EA, muito me aproximou das Ciências Humanas e Sociais, onde existe uma maior identidade entre sujeito e objeto. Como afirma Minayo (2008, p. 13), a pesquisa nessa área “lida com seres humanos que, por razões culturais de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos”.

De acordo com Devechi e Trevisan (2010), as abordagens qualitativas surgiram na educação como consequência das críticas às abordagens quantitativas, em que tudo era explicado pelo uso de medidas, de procedimentos estatísticos, de testes padronizados e codificados por sistemas numéricos. Nessas abordagens a finalidade da investigação (educativa) consiste, como nas Ciências Naturais, em ascender ao conhecimento de regularidades que, funcionando como leis, poderiam aplicar-se à prática (educativa) com o objetivo de melhorar a sua eficácia. Elas defendem, assim, a neutralidade do pesquisador diante dos fatos e da unidade do método, ou seja, propõem o transporte dos princípios e a regularidades das Ciências da Natureza para o interior das Ciências Humanas. Além disso, segundo os autores, preconizam que o tipo de conhecimento correto é o conhecimento científico provado, desmerecendo qualquer outro tipo de conhecimento como pré ou anticientífico. Ainda a esse respeito:

As pesquisas qualitativas aparecem para dar conta do lado não perceptível e não captável apenas por equações, médias e estatísticas; emergem para mostrar que o procedimento fundamentado apenas na matemática era insuficiente para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 150).

Surgem, portanto, como forma de evitar o tecnicismo e o reducionismo lógico-formal nas investigações educacionais em favor da recuperação da subjetividade. O diferencial das

5 Tradução literal do inglês “*hard science*”. São chamadas de *hard sciences* as áreas do conhecimento humano que se baseiam em dados experimentais, quantificáveis, ou no método científico, e se concentram na precisão e na objetividade. São frequentemente contrastadas com as *soft sciences*, as quais são consideradas menos rígidas (MARZANO; PICKERING; POLLOCK, 2008).

pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente, porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito (DEVECHI; TREVISAN, 2010).

De acordo com Moraes (1997), as pesquisas qualitativas contribuíram para o surgimento do novo paradigma da educação, cujas principais ideias são: a integração do qualitativo ao quantificável; a totalidade indivisa; a visão sistêmica, ecológica, 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.

Segundo Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

De acordo com Tozoni-Reis (2007b):

“a pesquisa em educação possui caráter essencialmente qualitativo, sem perder o rigor metodológico e a busca por compreender os diversos elementos dos fenômenos estudados”. Ainda segundo a autora, “a discussão sobre a natureza de uma pesquisa toma como base a ideia de *paradigma*” (TOZONI-REIS, 2007b, p.10)

E ainda:

A insatisfação com os modelos teóricos dominantes de explicação da vida, próprias do mundo científico, tem mobilizado os esforços, teóricos e práticos, em direção à superação desses paradigmas. Nas ciências humanas e sociais, há muito tempo buscamos superar o paradigma dominante nas ciências exatas e naturais pelos novos referenciais para a interpretação da realidade humana e social. São com essas preocupações que temos tratado a pesquisa em educação como uma tarefa filosófica que exige compreender como o ser humano se relaciona com as *coisas*, com a natureza, com a vida (TOZONI-REIS, 2007b, p. 11).

O conceito de paradigma, apesar da ambiguidade do termo, tem sido usado para

caracterizar o estado da investigação e duas tendências conflitantes em pesquisa: um paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa modelada nas Ciências Naturais e baseada em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões; e outro que advoga uma lógica própria para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, procurando as significações dos fatos no contexto concreto em que ocorrem (CHIZZOTTI, 2001, p. 12).

A pesquisa em educação investiga *fenômenos educativos*, tanto no ambiente escolar como fora da escola, nos diversos espaços da sociedade, e estes “deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, para que possamos produzir conhecimentos comprometidos com a educação crítica e transformadora” (TOZONI-REIS, 2007b, p. 12).

2.1. O Universo da pesquisa e os sujeitos investigados

Tendo já definido como objeto de pesquisa a implantação da proposta da Agenda 21 Escolar nas escolas públicas estaduais de São Paulo, passei a uma fase exploratória, a fim de selecionar o universo da pesquisa, criar critérios para a inclusão dos sujeitos no estudo, selecionar os instrumentos de coleta de dados e estabelecer estratégias para entrada no campo.

Para definir o universo da pesquisa avaliei que, apesar da minha área de atuação docente ser o município de São Paulo/SP, tinha que levar em consideração o fato de estar afastada do trabalho e residindo no município de Bauru/SP, para realização do curso de pós-graduação. Sendo assim, seria mais adequado escolher outra região para se constituir no universo da pesquisa. Encerrado o período de cursar disciplinas, transferi minha residência para Ourinhos/SP e, sendo assim, escolhi esta cidade e sua região.⁶

A DERO encampa 31 escolas estaduais em 12 municípios jurisdicionados: Bernardino de Campos, Campos Novos Paulista, Canitar, Chavantes, Espírito Santo do Turvo, Ibirarema, Ipaussu, Ourinhos, Ribeirão do Sul, Salto Grande, Santa Cruz do Rio Pardo e São Pedro do Turvo. Consultar algumas fotografias feitas durante a coleta de dados em “Apêndice”.

⁶ Por “região” compreendemos aqueles municípios onde se localizam as escolas que estão sob a organização da DERO – Diretoria de Ensino de Ourinhos.

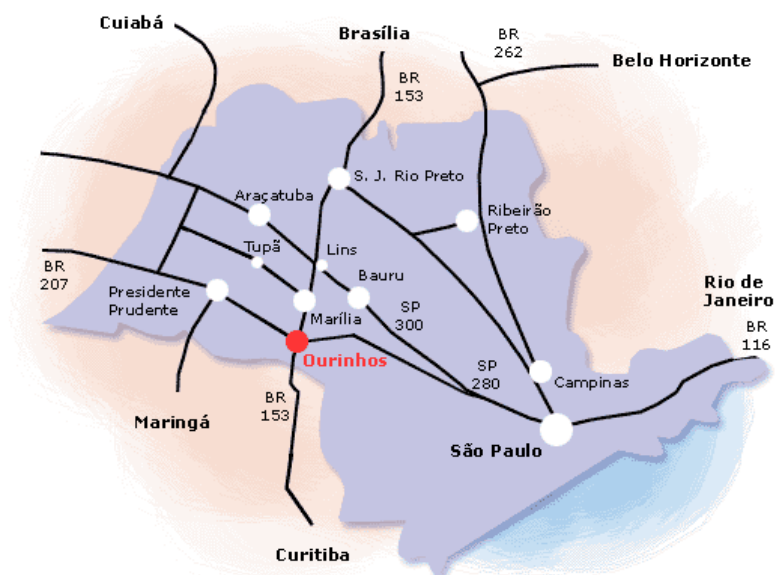


Imagem 1: Localização da cidade de Ourinhos no Estado de São Paulo.
 Fonte: Prefeitura Municipal de Ourinhos.
 Disponível em: <<http://www.ourinhos.sp.gov.br>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

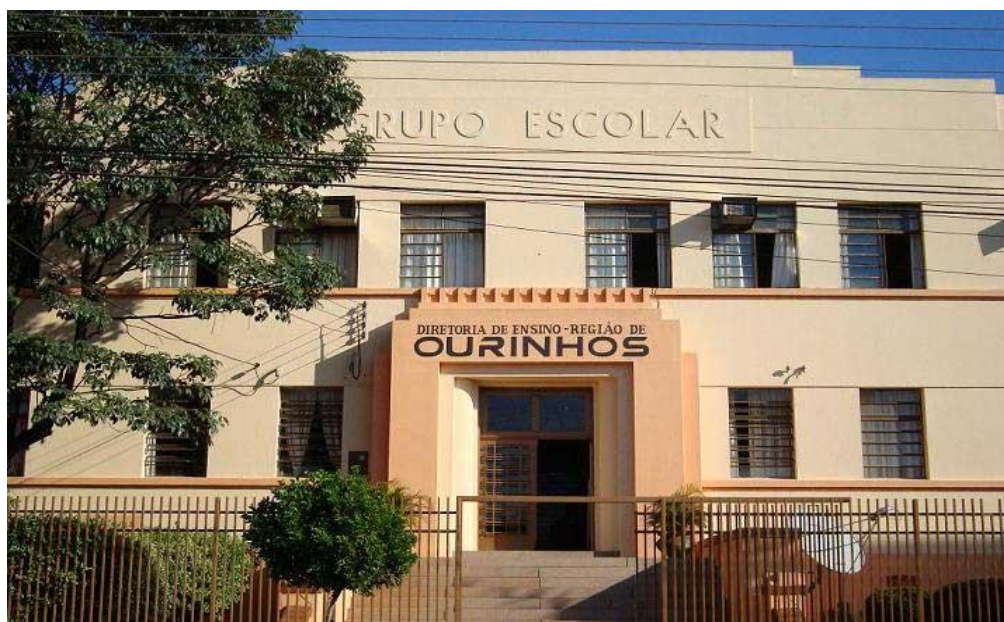


Imagem 2: Sede da DERO na cidade de Ourinhos/SP.
 Fonte: Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos.
 Disponível em: <<http://deourinhos.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Com relação à identificação do problema e sua delimitação, Chizzotti (2001) nos traz que esta fase pressupõe uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõe, também, uma partilha prática das experiências e das percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. Sendo assim, para compreender

como a proposta da Agenda 21 Escolar foi recebida e desenvolvida nesta região, julguei pertinente realizar a pesquisa em todas as 31 escolas que abrangem essa Diretoria de Ensino.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a *entrevista semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada (MINAYO, 2008b, p. 64). Esse tipo de entrevista também é conhecida como *não-diretiva*. A entrevista não-diretiva, ou abordagem clínica, é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado. (CHIZZOTTI, 2001, p. 92).

A entrevista, “tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo” (MINAYO, 2008b, p. 64).

De acordo com Rosa e Arnoldi (2008), o pesquisador deve optar pela técnica de coleta de dados por meio da entrevista quando precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. Ainda segundo as autoras, só os sujeitos selecionados e conhecedores do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.

Chizzotti (2001) ressalta que a *entrevista não-diretiva* pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, das concepções e das ideias.

A seleção dos sujeitos entrevistados seguiu os critérios do material federal **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola** e do material estadual **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**. Elaborados para auxiliar ou subsidiar a implantação da Agenda 21 nas escolas, propõem a formação de uma comissão ou grupo de trabalho com o objetivo de, além de favorecer a construção da agenda, acompanhar a EA na escola. A orientação presente nesses materiais é que essa comissão, ou grupo de trabalho, seja constituída por representantes de toda a comunidade escolar, ou seja, alunos, professores, coordenadores, diretores, demais funcionários da escola, pais de alunos, membros da comunidade em geral etc. A partir dessas orientações, decidi entrevistar os membros dessas comissões que, por ventura, teriam se formado nas escolas, isto é, seria interessante entrevistar os atores sociais que tinham uma vinculação mais significativa com o processo de implantação da Agenda 21. Nas escolas que

declararam não trabalhar com a referida proposta entrevistei membros da direção, da coordenação ou do corpo docente.

Os roteiros de entrevista foram elaborados tendo como ponto de partida um questionário formulado pelo MMA em parceria com a Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e Agenda 21 (CPDS) e a Rede Brasileira de Agendas 21 Locais (REBAL), utilizado na Pesquisa Nacional para Identificar os Resultados de Implementação de Processos de Agendas 21 Locais. Este questionário esteve disponível no sítio do MMA na internet, no período de julho a agosto de 2009, e foi por mim adaptado em dois instrumentos, o primeiro para as escolas que implantaram a proposta e o segundo para as que não implantaram, como apresentado nos quadros a seguir.

Quadro 1: Roteiro de entrevista para coleta de dados – Escolas que afirmaram trabalhar com a Agenda 21 Escolar

<p>BLOCO 1 – DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Identifique o momento em que o processo de Agenda 21 foi iniciado em sua escola. 2) Identifique a(s) pessoa(s) que tomou a iniciativa de construir a Agenda 21 na sua escola. 3) No processo implantação da Agenda 21 foi constituída uma comissão (Com-Vida) ou grupo de trabalho? 4) Na etapa de constituição dessa comissão, quem coordenou o processo? 5) A comissão se reuniu ou ainda se reúne com regularidade? Com qual regularidade? 6) Descreva como tem funcionado a comissão da Agenda 21 na sua escola. 7) O processo de Agenda 21 foi interrompido em algum momento? 8) Descreva quais foram as etapas percorridas para a implantação da Agenda 21 na sua escola. Em que estágio vocês estão neste momento? 9) Qual a metodologia de implantação? Você considera essa metodologia igual ou diferente daquela indicada pelo MEC e MMA? 10) Já existe um Fórum da Agenda 21 Local? Você e/ou a escola conhecem suas atividades? 11) A escola faz parcerias com outras escolas, entidades da sociedade civil, poder público, estabelecimentos comerciais ou indústrias? 12) A escola conta com o apoio de outros programas do Governo do Estado? 13) A escola conta algum tipo de financiamento para o projeto da Agenda 21? 14) Quais os tipos de recursos utilizados para a sustentação financeira da Comissão e/ou para a implementação de ações/projetos atualmente? 15) A escola (ou representante) participou da capacitação sobre a Agenda 21 (“Água hoje e sempre: consumo sustentável”) oferecida pela D.E. em 2005? 16) A escola recebe algum tipo de apoio técnico permanente para viabilizar a construção e/ou implementação de ações da Agenda 21? Qual apoio técnico? 17) Quais os mecanismos utilizados para a comunicação da Agenda 21 com a comunidade escolar? 18) Há apresentação de resultados da Agenda 21 para a comunidade escolar? <p>BLOCO 2 – RESULTADOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 19) Em sua avaliação, quais os resultados concretos/práticos da Agenda 21 que podem ser identificados na escola? 20) Você percebe relação entre a Agenda 21 e outros programas e/ou propostas que têm como objetivo a consolidação das políticas públicas de educação, e de EA mais especificamente? 21) Houve influência da Agenda 21 no fortalecimento dos diferentes setores da comunidade escolar? Quais? 23) A Agenda 21 teve algum efeito sobre as questões ambientais identificadas dentro da escola? Quais ações contribuíram para este efeito? <p>BLOCO 3 – AVALIAÇÃO E CONTINUIDADE DA AGENDA 21</p> <ol style="list-style-type: none"> 24) Na sua avaliação, quais são os principais acertos ou sucessos da Agenda 21? 25) Quais são os principais obstáculos ou falhas no processo de Agenda 21? 26) Você tem mais algum ponto que gostaria de citar com relação à Agenda 21 escolar ou às políticas que
--

buscam promover o desenvolvimento sustentável em seu município/região?

Quadro 2: Roteiro de entrevista para coleta de dados – Escolas que afirmaram NÃO trabalhar com a Agenda 21 Escolar

- 1) O (a) professor (a) tem conhecimento da proposta de implementação da Agenda 21 nas escolas apresentada pelo MEC/MMA e SEE? Se sim, há quanto tempo e como tomou conhecimento?
- 2) A escola (ou representante) participou da capacitação sobre a Agenda 21 (“Água hoje e sempre: consumo sustentável”) oferecida pela DE em 2005
- 3) A escola recebe algum tipo de apoio técnico permanente para viabilizar a construção e/ou implementação de ações da Agenda 21? Qual apoio técnico?
- 4) A escola está envolvida atualmente em algum outro Projeto? Se sim, há quanto tempo?
- 5) Quais são, em sua avaliação, os principais motivos pelos quais a escola ainda não conseguiu iniciar o processo de construção de sua Agenda Ambiental?

No mesmo período, antes de entrar em contato com a DERO para dar início à coleta dos dados, decidi entrar em contato com o MEC, por meio de correio eletrônico, a fim de saber se este órgão possuía algum tipo de levantamento a respeito do trabalho com Agendas 21 nas escolas brasileiras. Julguei que seria interessante obter dados oficiais para que pudesse ter um panorama geral que posteriormente fosse confrontado com os dados coletados em campo, ou com dados fornecidos pela SEE/SP, com a qual também vim a entrar em contato posteriormente, porém, sem sucesso.

Muito rapidamente o MEC respondeu à minha solicitação e me encaminhou uma planilha (ANEXO) intitulada Com-Vidas_IICNIJMA, onde constavam informações como: INEP (número), Localização (rural ou urbana), Rede (Estadual, Municipal ou Privada), Tipo (5a a 8a série), Escola (nome), Endereço, Número, Município, UF, CEP, DDD, Telefone, Fax, E-mail, Etnia, Com-Vida (sim ou não), sobre 4.383 escolas nas 27 unidades federativas brasileiras, que afirmaram trabalhar com a COM-VIDA. Dentre elas, interessava-me aquelas pertencentes à DERO e verifiquei que somente 10 escolas dos municípios de Bernardino de Campos (1), Campos Novos Paulista (1), Ourinhos (4), Santa Cruz do Rio Pardo (3) e Salto Grande (1), afirmaram trabalhar com a COM-VIDA.

A planilha fornecida pelo MEC é parcialmente apresentada como “Anexo” deste estudo – afinal, interessavam-me apenas os dados relativos ao Estado de São Paulo, mais especificamente da cidade de Ourinhos e região.

De acordo com a pessoa responsável no MEC, que respondeu à minha solicitação, essas informações foram obtidas por respostas enviadas pelas escolas, por meio de correio eletrônico, a uma solicitação deste órgão para que estas afirmassem se trabalhavam ou não com a COM-VIDA.

De posse dessas informações, fiz o primeiro contato com a DERO. Inicialmente com uma carta de apresentação emitida pela Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP-Bauru, mencionando o tema, o interesse e a explicação dos motivos da pesquisa, entrei em contato com a Secretária da Dirigente Regional de Ensino. Esta, imediatamente, encaminhou-me à Professora Coordenadora de Oficina Pedagógica (PCOP)⁷ de Ciências e Biologia, que seria a pessoa responsável pela coordenação e pelo desenvolvimento de projetos nas escolas, entre outras coisas.

O contato com a PCOP foi muito tranquilo e agradável. A professora foi bastante receptiva, acolhendo-me de maneira muito atenciosa e carinhosa. Após uma longa conversa, na qual expus a ela minha trajetória profissional e os motivos que me levaram a realizar a pesquisa, minhas intenções e meus desejos, ela revelou-se grande conhecedora do assunto. A professora afirmou que já há algum tempo vinha trabalhando com as escolas da DERO a implantação e o desenvolvimento da Agenda 21, e que tinha, inclusive, a intenção de construir a Agenda também na própria Diretoria de Ensino.

Desde esse primeiro contato, a PCOP considerou-me como uma parceira que chegava para ajudá-la a dar continuidade aos projetos nas escolas e para auxiliá-la na construção da Agenda 21 da DERO. Colocou-se imediatamente à disposição para me ajudar no que fosse possível para o desenvolvimento da pesquisa. Essa sua postura fez com que eu me sentisse ainda mais motivada para a realização do meu trabalho.

Antes de iniciar o trabalho com as entrevistas nas escolas, a PCOP julgou pertinente me apresentar aos diretores das escolas durante uma reunião realizada na DERO. Nessa reunião, que ocorreu em outubro de 2009, fiz uma apresentação do meu projeto de pesquisa e solicitei a eles autorização para realizar as entrevistas nas escolas que dirigiam. A mesma reunião de apresentação foi feita também com os coordenadores, em março de 2010.

Minayo (2008) afirma que o princípio básico em relação à apresentação é que uma pessoa de confiança do entrevistado, um líder da coletividade, uma pessoa conhecida e bem aceita, faça a mediação entre ele e o pesquisador. Sendo assim, o fato de ser apresentada na Diretoria de Ensino pela PCOP de Ciências e Biologia, deixou-me bastante tranquila e segura para iniciar as entrevistas nas escolas. Por outro lado, ainda de acordo com a autora, seria muito arriscado entrar, sobretudo em comunidades ou grupos conflituosos, sem antes saber o que o mediador representa: ele pode tanto abrir quanto fechar portas. Este ponto

⁷ Atualmente denominado Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico (PCNP). A mudança de nomenclatura se deu pelo Decreto N° 57.141/2011, com a reorganização da estrutura da SEE/SP.

deixou-me um pouco apreensiva porque, sendo docente da rede pública estadual de São Paulo, sabia que as relações hierárquicas no sistema de ensino não são muito tranquilas. Sabia da possibilidade de ser rejeitada, principalmente pelos professores, pelo fato de ser apresentada a eles por representantes da Diretoria de Ensino. Além disso, esse é o órgão que mais diretamente representa o Governo do Estado, que estabelece relações de trabalho bastante conflituosas com toda categoria dos professores da rede estadual. Felizmente não tive esse problema, pois tanto a DERO quanto a “pessoa” da PCOP eram muito “bem vistas”, aceitas e respeitadas nas escolas.

De acordo com Minayo (2008), essa conversa inicial, que alguns pesquisadores denominam “aquecimento”, visa “quebrar o gelo”, perceber se o possível entrevistado tem disponibilidade para dar informações e criar um clima o mais descontraído possível para nossas conversas. Ainda segundo a autora, a construção da identidade do pesquisador pelo grupo vai se forjando nas várias instâncias de convivência, desde o início. Neste sentido, eu contava com uma ajuda: também era professora da rede estadual de ensino.

Outro fato importante, ocorrido durante essa fase de apresentação e aproximação dos sujeitos da pesquisa, foi ser convidada pela PCOP a participar de um curso de capacitação oferecido pela empresa Ipiranga⁸ em parceria com a DERO. O curso, intitulado Programa Educação Ambiental 2009 – Curso de Educação Ambiental no contexto escolar, era dirigido aos coordenadores das escolas da região e teve duração de dois dias. Foi realizado no Centro de Referência do Ensino Fundamental da UNESP-Ourinhos. Participei de um dos dois dias do curso (imagem 3).

De acordo com a PCOP, e também com a ministrante do curso, o objetivo era realizar uma oficina como parte de capacitação/instrumentalização para a implementação da Agenda 21 nas escolas da DERO.

⁸ Empresa do segmento de distribuição de combustíveis no Brasil.



Imagem 3: Curso de Educação Ambiental no contexto escolar – Ipiranga/DERO.
Fonte: Cruz (2010).

Depois de muito tempo dedicado à apresentação dos projetos ambientais desenvolvidos pela empresa, houve um momento de discussão sobre algumas questões relacionadas à “prática”, isto é, sobre como desenvolver efetivamente as ações para a construção da agenda nas escolas. Esta foi uma dificuldade apontada pela grande maioria dos participantes. Houve também um momento de sensibilização, com o desenvolvimento de algumas dinâmicas, e também a realização de um “diagnóstico ambiental”, em que os participantes citaram os aspectos ambientais positivos e negativos da cidade. Dentre os aspectos negativos, os participantes elegeram aquele considerado como “ponto crítico”, de prioridade, e em seguida todos foram convidados a fazer uma reflexão sobre a questão proposta pela ministrante: “Como trabalhar com a comunidade escolar o consumo responsável (ponto crítico selecionado) até o dia 18 de dezembro de 2009 (final do ano letivo)?”.

De uma maneira geral avalio que a iniciativa da DERO de promover esse curso como forma de capacitação foi bastante positiva, no sentido de que toda contribuição e atenção dadas às escolas durante o processo de implantação da Agenda 21 seriam muito valiosas. No entanto, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico, julgo que ele não atingiu esse objetivo. Pude observar que muitos dos participantes saíram de lá quase como entraram: com muitas dúvidas e bastante desorientados no que diz respeito à implantação da

Agenda 21 nas escolas. Discutirei essa relação público-privado, isto é, a parceria entre escolas e empresas no que diz respeito à educação ambiental, mais adiante no item 5: “Ações educativas para a implantação da Agenda 21 nas escolas estudadas”.

Terminada essa fase inicial, decidi começar a coleta de dados, visitando as escolas e realizando entrevistas. Porém, como já estávamos nos aproximando do final do ano, fui orientada pela PCOP, e também por algumas coordenadoras com as quais tive contato no curso citado, para que deixasse essa etapa para o início do ano letivo seguinte. O “fechamento” do ano nas escolas costuma ser sempre muito tumultuado, principalmente porque é a época em que ocorre a aplicação das provas do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).⁹ Assim, decidi adiar o início das entrevistas.

Já em 2010 esperei passar outro período também atribulado, que é o início do ano letivo, e resolvi dar início à coleta de dados por meio das entrevistas, em março. Logo no primeiro contato com as escolas, deparei-me com outro grande obstáculo: a greve dos professores.

Os professores da rede estadual de SP reivindicavam, principalmente, reajuste salarial, mas tinham também outras reivindicações. Eles permaneceram em greve durante o período de oito de março a oito de abril de 2010, e encerraram a greve sem conseguir nenhuma destas reivindicações. Foi nesse clima tenso, de indignação e ressentimento, que iniciei o trabalho de campo nas escolas da DERO, em abril de 2010. Eu sabia que tal contexto exigiria mais cuidado, uma atenção muito maior ao me aproximar dos professores que integrariam o grupo de entrevistados. Procurei observar com todo rigor as exigências e os cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista: respeito muito grande ao entrevistado, observação do dia e do horário para a entrevista e garantia do anonimato.

Foram realizadas 31 entrevistas nas 31 escolas pertencentes à DERO (Quadro 3) e mais uma entrevista com a PCOP de Ciências e Biologia. 28 delas foram gravadas em gravador de voz digital e, posteriormente, transcritas na íntegra. Das restantes, anotei os resultados de três em um caderno de campo e uma foi respondida sob a forma de questionário pela professora participante. Algumas delas foram realizadas com mais de uma pessoa: por isso o número total de entrevistados foi 84, entre professores, coordenadores e diretores que participaram das entrevistas realizadas no período de abril a agosto de 2010.

9 O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada desde 1996 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEE/SP.

Em algumas escolas, as entrevistas foram realizadas coletivamente durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC),¹⁰ conforme podemos visualizar nas imagens abaixo.



Imagem 4: Entrevista realizada coletivamente durante o HTPC.
Fonte: Cruz (2010).

Em umas das escolas, minha visita foi noticiada do jornal local.

¹⁰ A partir do ano de 2012 a sigla para “Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo” (HTPC) foi substituída por “Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo” (ATPC), devido à mudança no tempo referente ao trabalho, de 60 para 50 minutos, igualando-o ao tempo da hora/aula.

Inocência Moreira conta com programa Agenda 21

A EE Cel. José Inocência Moreira, de Bernardino de Campos, recebeu na segunda-feira a noite, durante a reunião de HTPC, a visita da mestrand Lillian Giacomini, que esteve na escola para conhecer os trabalhos realizados pelos professores e alunos a respeito da Agenda 21, visto que esse trabalho vem sendo desenvolvido plenamente há alguns anos.

A última ação desenvolvida pelos alunos, ocorreu na ginca de aniversário da escola,

no mês de abril quando confeccionaram bandeiras de alguns países participantes da Copa do Mundo, com materiais recicláveis. "Contamos sempre com a presença da PCOP da Diretoria de Ensino, Maria Helena Lopes, que acompanha o projeto e nos apóia sempre que necessário", conta a diretora Val Peruche.

Val, junto com a professora Maria Cristina e as coordenadoras Patrícia e Denise expuseram os trabalhos e fotos das atividades já realiza-



das. Ao tomar conhecimento, Lillian ficou surpresa com as ações que estão sendo desenvolvidas pela escola e prontificou-se a somar seus conhecimentos aos da equipe escolar, através de palestras aos alunos assim que possível.

A equipe escolar agradece a visita, aos alunos e seus pais, que colocam em prática as ações propostas na Agenda 21, deixando a Escola e consequentemente o município envolvidos e comprometidos com o meio ambiente, florescendo a consciência ecológica.

Aprovada durante a ECO-

92, no Rio de Janeiro, a Agenda 21 contém compromissos para mudanças do padrão de desenvolvimento no presente século. Resgata assim, o termo "Agenda" no sentido de intenções, desejo de mudanças para um modelo de civilização em que predomine o equilíbrio ambiental e a justiça social entre as nações. A elaboração de uma agenda ambiental na escola, se constitui em um produto que estimulará mudanças duradouras na unidade escolar e consequentemente a toda comunidade envolvida.



Imagem 5: Visita à escola noticiada em jornal local.
Fonte: Jornal Folha Regional – Bernardino de Campos/SP – 13/05/2010.

Quadro 3: Caracterização geral das escolas envolvidas na Pesquisa.

Nº	Município	Nº de habitantes ¹¹	Escola	Ciclos	Zona	Nº de alunos ¹²	Nº de professores que participaram das entrevistas
1	Bernardino de Campos	10.777	E.E. Cel. José Inocêncio Moreira	EFII/EM	Urbana	509	3
2	Bernardino de Campos	10.777	E.E. Dr. Miguel Priante Calderaro	EFII/EM/EJA	Urbana	686	2
3	Campos Novos Paulista	4.539	E.E. Prof. ^o . Theodorico de Oliveira	EFII/EM/EJA	Urbana	528	2
4	Canitar	4.348	E.E. Aparecido Gonçalves Lemos	EM	Urbana	168	2
5	Chavantes	12.113	E.E.Dr. Ernesto Fonseca	EFII/EM/EJA	Urbana	1.127	1
6	Espírito Santo do Turvo	4.246	E.E. Prof. ^a . Terezinha Mariano Magnani	EFII/EM	Urbana	525	3
7	Ibirarema	6.715	E.E. Francisco Duarte	EFII/EM/EJA	Urbana	813	2
8	Ipaussu	12.999	E.E. Prof. ^o . Júlio Mastrodomênico	EM/EJA	Urbana	465	1
9	Ourinhos	102.302	E.E. Dr. Ary Corrêa	EFII/EM/EJA	Urbana	841	2
10	Ourinhos	102.302	E.E. Prof. ^o . Dalton Morato Vilas Boas	EFI	Urbana	169	1
11	Ourinhos	102.302	E.E. Domingos Carmelino Caló	EFII/EM/EJA	Urbana	952	1
12	Ourinhos	102.302	E.E. Prof. ^a . Esmeralda Soares Ferraz	EFII/EM	Urbana	793	2
13	Ourinhos	102.302	E.E. Horácio Soares	EFII/EM	Urbana	879	3
14	Ourinhos	102.302	E.E. Prof. ^o . José Augusto de Oliveira	EFII/EM	Urbana	814	1
15	Ourinhos	102.302	E.E. José Paschoalick	EFI/EFII/EM	Urbana	718	3
16	Ourinhos	102.302	E.E. Prof. ^a . Josepha Cubas da Silva	EFII/EM/EJA	Urbana	757	3
17	Ourinhos	102.302	E.E. Prof. ^a . Justina de Oliveira Gonçalves	EFII/EM/EJA	Urbana	1.239	4

¹¹ Dados do censo realizado pelo IBGE em 2010. Disponíveis em <http://www.censo2010.ibge.gov.br..>

¹² Dados finais do Censo Escolar 2010, publicados no Diário Oficial da União no dia 20 de dezembro de 2010. Disponíveis em <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>.

18	Ourinhos	102.302	E.E. Prof ^a . Maria do Carmo Arruda Silva	EFII/EM/EJA	Urbana	886	3
19	Ourinhos	102.302	E.E. Orlando Quagliato	EFI/EFII/EM	Rural	346	3
20	Ourinhos	102.302	E.E. Virgínia Ramalho	EFI/EFII/EJA	Urbana	900	2
21	Ribeirão do Sul	4.442	E.E. Nicola Martins Romeira	EFII/EM/EJA	Urbana	536	1
22	Salto Grande	8.783	E.E. Pe. Mario Briatore	EFII/EM	Urbana	893	1
23	Caporanga – Distrito de Santa Cruz do Rio Pardo	-	E.E. Biécio de Brito	EFII/EM	Urbana	101	1
24	Santa Cruz do Rio Pardo	43.812	E.E. Durvalina Teixeira da Fonseca	EFI	Urbana	370	2
25	Santa Cruz do Rio Pardo	43.812	E.E. Dr. Genésio Boamorte	EFII/EM/EJA	Urbana	672	16
26	Santa Cruz do Rio Pardo	43.812	E.E. Leônidas do Amaral Vieira	EM/EJA	Urbana	764	2
27	Sodrélia – Distrito de Santa Cruz do Rio Pardo	-	E.E. Prof ^o . Oswaldo Salles	EFII	Urbana	70	6
28	Santa Cruz do Rio Pardo	43.812	E.E. Sinharinha Camarinha	EFI/EFII/EJA	Urbana	1.224	3
29	Santa Cruz do Rio Pardo	43.812	E.E. Prof ^o . Tomaz Ortega Garcia	EFII/EM/EJA	Urbana	501	2
30	Santa Cruz do Rio Pardo	43.812	E.E. Prof ^a . Zilda Comegno Monti	EFII/EM	Urbana	569	3
31	São Pedro do Turvo	7.184	E.E. Homero Calvoso	EFII/EM/EJA	Urbana	864	2

Ao entrar em contato com as escolas, por meio dos professores coordenadores, para marcar as entrevistas, apesar de não definir a quantidade de pessoas que poderiam participar, informei-lhes que seria interessante entrevistar o maior número possível entre aquelas que estavam mais diretamente envolvidas no processo de implantação da Agenda 21. Sendo assim, alguns coordenadores acharam melhor marcar a entrevista para ser realizada durante a HTPC, quando um grande número de professores estaria reunido. A entrevista foi realizada coletivamente, na HTPC, em quatro escolas.

As entrevistas duraram entre 10 minutos e 1 hora e 25 minutos, dependendo do número de pessoas e/ou da disponibilidade delas. O tratamento dos dados consistiu na

transcrição das entrevistas, e o conteúdo foi analisado de acordo com um sistema de categorias. As narrativas foram decompostas em função do relevante interesse contido no discurso e agrupadas nas seguintes categorias temáticas: “O processo de implantação da proposta da Agenda 21”; “As ações educativas para a implantação da proposta da Agenda 21”; “Os avanços e os obstáculos na implantação da Agenda 21”; e “Compreendendo a implantação da Agenda 21 Escolar pela análise das Políticas Públicas”.

Os sujeitos da pesquisa – os professores e outros profissionais do ensino entrevistados – não serão identificados pelo nome, mas por um código, de acordo com critérios por mim estabelecidos, como segue:

→ Os professores: cada um será identificado por uma combinação de duas letras:¹³

- 1ª letra: a letra “P” para designar que se trata de um(a) professor(a);
- 2ª letra: a primeira letra da disciplina que leciona (ex.: Ciências = C);

→ Os Professores Coordenadores: cada um será identificado pela letra “C”,¹⁴

→ Os Diretores e vice-diretores: cada um será identificado por uma letra: “D” para designar que se trata de um diretor(a), ou “V” para designar que se trata de um(a) vice-diretor(a);

→ A Professora Coordenadora de Oficina Pedagógica: será identificada pela sigla PCOP.

¹³ Acrescento uma aspa ao código de identificação de um(a) professor(a) para diferenciá-lo(a) de outro(a) que atua na mesma escola e leciona a mesma disciplina.

¹⁴ Acrescento uma aspa ao código de identificação de um PC para diferenciá-lo de outro que atua na mesma escola.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1. Educação Ambiental crítica, emancipatória e transformadora

Concluído o processo de coleta e tratamento dos dados, me aprofundei em um processo de apropriação teórica, a fim de iniciar as análises para a melhor compreensão dessa realidade. Para isso, me posicionei pela EA crítica, emancipatória e transformadora. Mas o que são todos esses qualificativos? O que é uma educação ambiental, crítica, emancipatória e transformadora? Ou seja: por que a defesa de uma educação que seja ambiental? O que é a educação ambiental crítica, ou melhor, ela é crítica em relação a quê? Qual educação queremos para a emancipação dos sujeitos? Emancipação do quê? Que educação está voltada para a transformação? Qual transformação? O que transformar? Essas questões precisam ser respondidas teoricamente para que este estudo possa tomar como referência a educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora.

Iniciemos essas reflexões buscando compreender que o século XX esteve marcado por inúmeros acontecimentos históricos que foram relevantes para a construção de um sentimento de indignação quanto às questões ambientais em alguns grupos sociais. Muitos autores que se dedicam ao estudo do ambiente e da educação ambiental destacam a necessidade de contextualização histórica da educação ambiental, que surgiu a partir do movimento ambientalista no Brasil e no mundo (CARVALHO, 2002, 2004; GRUN, 2005, 2007; REIGOTA, 1999a, 1999b, 1999c; GUIMARÃES, 1995, 2000, 2004; LOUREIRO, 2003, 2004; e LEFF, 2001a, 2001b, 2003, 2006, entre muitos outros).

Esse consenso sobre a contextualização histórica da educação ambiental contribuiu substancialmente para a compreensão das relações entre as sociedades e o ambiente em que vivemos, inclusive do ponto de vista da educação. Outro consenso que emerge dessas discussões diz respeito ao modelo fragmentado do nosso que-fazer ambiental e educativo sob a lógica da ciência moderna, como discute particularmente Grün (2005). Esse modelo é desprovido de condições teóricas e metodológicas que possibilitem a compreensão das relações sociais, econômicas, políticas, ideológicas, culturais e ecológicas que exigem as questões ambientais e educacionais tal como a compreendemos. Nesse sentido, assim como outros membros do GPEA-Bauru/SP, grupo de pesquisa em EA do qual faço parte, tenho convivido com a ideia de que é impossível realizar ações educativas ambientais – teóricas e práticas – que apresentem resultados significativos e coerentes, com a sustentabilidade natural e social que desejamos, baseando-se no referencial hegemônico da ciência moderna

consolidado em nossas sociedades.

Diante da necessidade de construção de uma sociedade sustentável, participativa e socialmente justa (FÓRUM DAS ONGS, 1994), a educação tem como desafio, portanto, vencer as concepções fragmentadas relativas ao mundo e ao lugar que o homem nele ocupa. Vencer a fragmentação da lógica da modernidade na organização da ciência e da sociedade significa investir em novas propostas educativas que estimulem o pensamento e a ação socioambientais. Para que esta possibilidade se concretize, é necessário definir quais os processos de formação humana que contribuem para a construção de uma nova lógica civilizatória para a humanidade. Isso é, quais são os desafios para a transformação do modelo de desenvolvimento dominante e de superação da crise socioambiental vigente? É neste sentido que a pesquisa em educação ambiental que fazemos poderá contribuir para que uma nova relação homem-natureza-sociedade se estabeleça. (TOZONI-REIS et al, 2011, p. 3).

Assim, de acordo com Loureiro (2006), as discussões inerentes à EA só adquiriram caráter público de projeção no cenário brasileiro, isto é, só adquiriram presença concreta nas questões inerentes à dinâmica de múltiplos grupos e classes sociais, redefinindo configurações institucionais e aspectos normativos do Estado, em meados da década de 1980. Foi neste período que ocorreram os primeiros encontros nacionais, a atuação das organizações ambientalistas se fez crescente e houve uma ampliação da produção acadêmica.

Segundo Carvalho (2004), foi a partir da década de 1980 que se organizaram encontros que intensificaram o diálogo entre militantes, cientistas e intelectuais, e, ainda, começou a se construir uma identidade social em torno de práticas educativas voltadas para o meio ambiente. Tal percurso mostra um caráter bastante politizado, no viés da articulação civil, de construção da EA no Brasil, diferentemente do que aconteceu em outros países, onde a EA filiou-se a correntes muito mais conservadoras, conhecidas como “conservacionistas”. Esse contexto acabou por conferir, a partir dos primeiros anos da década de 1980, um perfil menos conservacionista e mais crítico aos programas, aos projetos e às experiências de EA no Brasil. Não se pode dizer, no entanto, que essa mesma tendência tenha influenciado de forma clara as políticas públicas para educação ambiental definidas neste período no Brasil, “nas quais ficam evidentes as marcas das tendências neoliberais e da influência das políticas globais comandada pelas instituições internacionais de financiamento da educação” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2012, p. 263).

De acordo com Loureiro (2006), a importância da EA para o debate educacional no Brasil se explicita na obrigatoriedade da sua abordagem definida pela Constituição de 1988, no primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental, de 1994, nos Parâmetros

Curriculares Nacionais, lançados oficialmente em 1997, e na Lei Federal que define a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9795/1999). “São instrumentos que asseguram à Educação Ambiental um caráter interdisciplinar e transversal, indispensável e indissociável das políticas educacional e ambiental brasileira” (LOUREIRO, 2006, p. 46).

Mais recentemente, como uma tentativa de tornar a PNEA visível no campo das práticas e políticas curriculares, tivemos aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA, 2012). Segundo Oliveira e Carvalho (2012, p. 266), “essa diretriz indica que a EA no Brasil é regulada por meio de uma Política Nacional (PNEA) que estabelece princípios e objetivos de observância obrigatória e que, para se efetivarem no ensino formal, necessitam de normatização por parte do CNE”. Esta política serviria de base para atender às exigências legais e, especialmente, para oferecer princípios e diretrizes operacionais para sua integração transversal em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Segundo Loureiro (2006, p. 46), a despeito de todos estes instrumentos estabelecidos, e mesmo considerando os inegáveis avanços obtidos após a promulgação da PNEA e sua regulamentação em 2002, “é possível inferir que a Educação Ambiental ainda não se consolidou como política pública de caráter democrático e universal, ou seja, enquanto um direito extensível a todos, segundo as especificidades culturais de cada grupo social”. Ainda segundo o autor, há dificuldades institucionais, políticas e econômicas de inserção da EA nas diferentes políticas setoriais e de adequação dos sistemas educacional e ambiental às suas finalidades.

Então, se tomarmos como referência a afirmação de Grün (2005) de que o “ambiental”, isto é, a preocupação com as relações mais conscientes e consequentes das sociedades com o ambiente em que vivem, é uma “área de silêncio” da educação, e se ampliarmos, por ora, a educação para além da educação escolar, como um processo de formação humana, entenderemos o sentido histórico e político da inclusão do ambiental na educação: a educação ambiental.

Para Carvalho (2002), o atributo "ambiental", longe de cumprir apenas uma função adjetivante, ao especificar uma educação em particular, constitui um traço identitário da EA, marcando sua origem em um contexto histórico determinado: os movimentos sociais ambientais e seu horizonte de crítica contracultural. Ainda segundo a autora, é neste último sentido que o "ambiental" ganha uma função substantiva, ao demarcar o pertencimento desta educação a uma tradição ambiental e seu universo de valores, práticas e atores sociais.

Outros autores, no entanto, questionam a pertinência do uso “ambiental” em

educação (LOUREIRO, 2006; PELIZZOLI, 2003, entre outros), afirmando haver, inclusive, uma redundância – afinal, não seria possível uma educação fora do ambiente, do espaço, das relações materiais, culturais e simbólicas.

Para Loureiro (2006), o uso indiscriminado do adjetivo “ambiental”, e não só na educação, pode contribuir pouco para resolver a confusão e até gerar outros níveis de incompreensão. No entanto, assim como já discutido,

(...) seu uso se justifica à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e da ciência cartesiana e positivista (esfera econômica-esfera social; sociedade-natureza; mente-corpo; matéria-espírito etc.). (LOUREIRO, 2006, p. 34).

Com relação ao caráter crítico da educação ambiental, a crítica situação ecológica global, evidenciada pelos processos de mudança climática, esgotamento dos recursos naturais e degradação ambiental, acompanhados de crescentes conflitos socioambientais, nos sugere perguntar: que relação pode se estabelecer entre esta situação e os fundamentos do modo de produção e reprodução capitalista? Assim, compreendo que a educação ambiental não se resume a ensinar as características físicas, químicas e biológicas dos sistemas ecológicos e/ou as suas dinâmicas, embora estes sejam, certamente, conhecimentos importantes para o reconhecimento das limitações do ambiente, das consequências que podem ser geradas pelos desequilíbrios e da necessidade de preservação ambiental. Considerando a relação dos problemas ambientais que vivemos com o modo de produção capitalista, a educação ambiental crítica problematiza no processo educativo, então, o papel do ser humano na biosfera, e permite compreender as complexas relações estabelecidas entre a sociedade e a natureza e os processos históricos que condicionam a organização das relações sociais presentes nas diferentes sociedades (TOZONI-REIS et al, 2011).

Concordando com Trein (2012), que responde a questão da “educação ambiental crítica, crítica de quê?”, o materialismo histórico, formulado por Marx e Engels, pode nos ajudar nesta compreensão, pois já continha, no século XIX, uma profunda preocupação com a sustentabilidade das bases materiais da vida humana. Marx e Engels estabeleceram um profícuo diálogo com os cientistas de sua época, que lhes forneceram os fundamentos para uma crítica ao processo predatório das relações que os seres humanos estabelecem com a natureza sob o modo de produção capitalista.

Marx, ao analisar a sociedade europeia do século XIX, apontou que, em todos os

tempos, a marca distintiva entre os seres humanos e os demais seres vivos é dada pelo trabalho. A esse respeito, Trein (2012) argumenta:

(...) os homens satisfazem as suas necessidades do corpo e do espírito através de uma atividade intencional, ou seja, antes de realizarem uma atividade estabelecem uma intenção e uma finalidade. O trabalho é a transformação material da natureza, do ambiente em que estamos inseridos, de forma a garantir a nossa sobrevivência individual e de nossa espécie. Nessa medida, também transformamos as nossas relações sociais e a nós mesmos. Por isso hoje podemos nos interrogar sobre o que há de comum entre as questões que afetam o mundo do trabalho e as que afetam o ambiente. (TREIN, 2012, p. 304).

Assim, podemos buscar nos **Manuscritos econômico-filosóficos** (2004) de Marx uma tentativa de definição do conceito de natureza:

A natureza é o corpo inorgânico do homem. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio para não morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza (MARX, 2004, p. 84).

Aqui se evidencia que, para Marx, não existe dicotomia entre o ser humano e a natureza, pois esta não é algo externo ou um mundo exterior. A natureza oferece ao homem seu meio de vida imediato, assim como a matéria, o objeto e a ferramenta de sua atividade vital, ou seja, o trabalho (SABBATELLA; TAGLIAVINI, 2013).

O trabalho como atividade humana transformadora tem o potencial de, agindo no mundo da necessidade, nos levar ao mundo da liberdade, onde podemos exercitar nossas capacidades para além da produção de bens necessários apenas à nossa sobrevivência física, para satisfazer outras necessidades próprias da sociabilidade humana como arte e a cultura em geral (TREIN, 2012). Quanto à relação trabalho-natureza na produção da riqueza, em **O capital** (2000) Marx assinala que a natureza é, junto ao trabalho, ponto de partida da produção de valores de uso, isto é, da produção do que é necessário para a vida humana no ambiente:

Neste trabalho de conformação, o homem se apóia constantemente nas forças naturais. O trabalho não é, pois, a única e exclusiva fonte dos valores de uso que produz, da riqueza material. O trabalho é, como disse William Petty, o pai da riqueza, e a terra, a mãe (MARX, 2000, p. 10).

Em sua **Crítica ao Programa de Gotha** (2012), Marx reforça a ideia de natureza como parte fundamental da produção de valores de uso e como primeira fonte dos meios e objetos de trabalho. A propriedade sobre a natureza é o que vai determinar que uma parte da humanidade, que não a dispõe, deva entregar sua força de trabalho àqueles que se apoderaram destas condições materiais de trabalho. Trata-se de uma das condições históricas para o surgimento da força de trabalho enquanto mercadoria no modo de produção capitalista (SABBATELLA ; TAGLIAVINI, 2013).

Com relação à separação homem-natureza e campo-cidade, desde **Os Manuscritos econômico-filosóficos** (2004), Marx destaca que o trabalho alienado converte a natureza em algo estranho ao homem, em um “mundo alheio”, “hostilmente contraposto ao trabalhador”. No marco da apropriação privada existe uma alienação com respeito à natureza, em função da qual os meios de vida e de trabalho não pertencem ao trabalhador e se apresentam a ele como objetos externos.

De acordo com Sabbatella e Tagliavini (2013), a união do homem com a natureza não necessita de explicação, e sim a sua separação. Essa separação é de caráter histórico e é a base sobre a qual se assenta a relação capital-trabalho. O trabalhador é separado do seu “corpo inorgânico”, ao mesmo tempo em que o produto do seu trabalho se converte em mercadoria apropriada pelo capitalista.

El proceso de expulsión de pequeños propietarios y de cercamiento de tierras comunales es el punto de partida de la acumulación originaria. Masas humanas pasan a engrosar las filas del proletariado urbano. Como bien señalan Bellamy Foster (2004) y Foladori (2001) no puede soslayarse el entendimiento que tiene Marx de la separación campo-ciudad consumada en el modo de producción capitalista. La agricultura capitalista se caracteriza por la gran propiedad, el despoblamiento rural y el hacinamiento urbano. Además de ser la causa fundamental de la polución y la depredación, quedan disociadas progresiva y radicalmente las fuentes de la producción de medios de vida y materias primas de los centros de consumo. Es la fractura del metabolismo social con la naturaleza.¹⁵ (SABBATELLA; TAGLIAVINI, 2013, p. 5).

Outro ponto muito importante a ser discutido é a questão da degradação da agricultura pelo capital. Ainda segundo os autores supracitados, no capítulo XIII de **O**

¹⁵O processo de expulsão dos pequenos proprietários e de cercamento das terras comunais é o ponto de partida da acumulação primitiva. Massas humanas passam a engrossar as filas do proletariado urbano. Como bem apontam Bellamy Foster (2004) e Foladori (2001) não se pode ignorar o entendimento de Marx sobre a separação campo-cidade, consumada no modo de produção capitalista. A agricultura capitalista se caracteriza pela grande propriedade, pelo despovoamento rural e pela superlotação urbana. Além de ser a causa fundamental da poluição e da depredação, ficam dissociadas dela, progressiva e radicalmente, as fontes de produção dos meios de vida e as matérias primas dos centros de consumo. É a fratura do metabolismo social com a natureza.

capital, Marx afirma que o capitalismo degrada ambas as fontes de riqueza, o homem e a terra, e, ao contrário do que comumente se crê, ele não somente investigou as consequências da exploração capitalista sobre o trabalho, como também compreendeu o dano que o latifúndio capitalista provoca sobre a vitalidade do solo.

A grande indústria e a agricultura extensiva explorada industrialmente atuam em unidade, uma devastando a força de trabalho e outra degradando a força natural da terra. O latifúndio capitalista é a raiz de uma ruptura irreparável no processo interdependente do metabolismo social. De acordo com Foster (2004), o conceito de metabolismo se refere à interação entre natureza e sociedade por meio do trabalho humano, e permite a Marx dar uma expressão mais sólida e científica a relação fundamental.

Segundo Foladori (2001), a agricultura colocada a serviço do “valor de troca”, substituindo a do “valor de uso”, é a condição para que os investimentos de capital proporcionem rendimentos cada vez mais crescentes, ao mesmo tempo em que diminuem a fertilidade natural do solo. A obtenção de ganhos extraordinários – valor de troca – é possível, ainda que com rendimentos físicos decrescentes, até que em um dado momento ocorre uma crise ecológica. Ainda a respeito, Sabbatella e Tagliavini (2013) nos trazem:

Por otra parte, Engels en *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre* planteaba que en el capitalismo lo que prima es siempre la inmediatez, el beneficio inmediato es el único fin del capitalista aislado, sin importar las consecuencias de la producción e intercambio. El capitalista produce sin tomar en consideración el posible agotamiento o degradación del recurso, ni siquiera para una potencial utilización por otros capitalistas.¹⁶ (SABBATELLA; TAGLIAVINI, 2013, p. 5).

No que tange à ampliação do sistema de necessidades e à expansão do capital sobre a natureza, ponto de discussão bastante importante para a EA, em **Grundisse** (2011), Marx nos traz que a criação da mais-valia absoluta exige a ampliação constante da esfera de circulação de mercadorias. A expansão capitalista, portanto, supõe uma progressiva conquista ou superação das formações econômicas e sociais anteriores, em particular a abolição da produção de “valores de uso”, com o fim de submetê-la ao intercâmbio com intenções de lucro – “valores de troca”. Assim, o comércio já não aparece com a função de possibilitar às produções autônomas o intercâmbio de seu excedente. A criação de mais-valia

¹⁶Além disso, Engels, em “*O papel do trabalho na transição do macaco para o homem*” argumentou que, no capitalismo, o que importa é sempre o imediatismo: o benefício imediato é o único fim para o capitalista individualista, independentemente das consequências da produção e troca. O capitalista produz sem levar em consideração a possível destruição ou degradação dos recursos, até mesmo para uso potencial por outros capitalistas.

relativa requer a ampliação do consumo dentro da esfera de circulação: quantitativa, primeiro; qualitativa, depois; e, por último, a produção de novas necessidades, o descobrimento e a criação de novos valores de uso.

Com esse fim, o capital se lança à exploração da Terra em todas as direções, em busca de novas propriedades e novos objetos naturais. A natureza perde seu caráter divino e é transformada em objeto de exploração em função do aproveitamento útil para a satisfação destas novas necessidades. A ampliação incessante do sistema humano de necessidades – geradas pela ideologia capitalista – e a conseqüente expansão das ações humanas sobre a natureza são inerentes ao processo de produção e reprodução capitalista (SABBATELLA; TAGLIAVINI, 2013).

Trazendo a discussão para os dias de hoje, em que conceitos como “desenvolvimento sustentável”, “economia verde” e “sociedade de consumo” se fazem presentes de maneira agressiva na sociedade brasileira e no mundo capitalista como um todo, penso que a pergunta apresentada por Löwy (2013, p. 58) seja bastante pertinente: “Há que se promover o desenvolvimento, ou deve-se escolher o decrescimento?” Para o autor as duas opções compartilham uma concepção meramente quantitativa de crescimento, positivo ou negativo, ou de desenvolvimento das forças produtivas, mas ele nos coloca que é possível uma terceira opção, mais apropriada: “uma *transformação qualitativa* do desenvolvimento”. E ainda:

Esto significa poner fin al monstruoso despilfarro de recursos del capitalismo basado en la producción a gran escala de productos innecesarios y/o nocivos: las industrias de armamentos de son un buen ejemplo de esto, pero una gran parte de los “bienes” producidos en el capitalismo –con sus inherentes obsolescencias– no tienen mas utilidad que generar ganancias para las grandes corporaciones. La cuestión central no es el “consumo excesivo” en abstracto, sino el prevaleciente *tipo* de consumo, basado como está en la apropiación ostentosa, el desperdicio masivo, la alienación mercantilista, la obsesiva acumulación de bienes, y la compulsiva adquisición de su dono verdades impuestas por la “moda”. Una nueva sociedad orientaría la producción hacia la satisfacción de bienes auténticos, comenzando con aquellos que podrían describirse como “bíblicos” –agua, comida, ropa, hogar– pero incluyendo también servicios básicos: salud, educación, transporte, cultura¹⁷ (LÖWY, 2013, p. 58).

¹⁷Isto significa por um fim ao monstruoso desperdício de recursos do capitalismo baseado na produção em grande escala de produtos desnecessários e/ou nocivos: as indústrias de armamento são um bom exemplo disto, mas uma grande parte dos “bens” produzidos no capitalismo – com suas inerentes obsolescências – não tem outra utilidade além de gerar ganhos para as grandes corporações. A questão central não é o “consumo excessivo” em abstrato, e sim o tipo prevalecente de consumo, baseado como está na apropriação ostentosa, no desperdício massivo, na alienação mercantilista, na obsessiva acumulação de bens e na aquisição compulsiva de pseudonovidades impostas pela moda. Uma nova sociedade orientaria a produção para a satisfação de bens autênticos, começando por aqueles que poderiam ser chamados de “bíblicos” – água, comida, roupa, casa – mas incluindo também os serviços básicos: saúde, educação, transporte, cultura.

Loureiro (2009), também nos traz considerações sobre isso, fazendo um exercício reflexivo sobre a EA, trazendo-a para o contexto da atual crise do capitalismo:

Como o capitalismo procura superar suas crises para garantir aquilo que lhe é estrutural? Aquilo que lhe é intrínseco enquanto relação? Entender onde está o processo determinante da configuração do capitalismo hoje é decisivo para a compreensão da própria discussão ambiental. Por que se não é feita essa discussão, a tendência é despolitizar, colocando a ênfase estritamente no plano ético-moral – o que explica em parte os motivos que levam a educação ambiental a ficar presa à promoção e questionamento de valores e se afastar da política e da economia. É como se tudo fosse um jogo simbólico e cultural; fica parecendo que é apenas uma questão de se deixar de ser egoísta para ser bom, deixar de ser competitivo para ser solidário. E como se tal mudança se desse em cima de uma escolha pessoal livre, descolada das relações sociais historicamente definidas. (LOUREIRO, 2009b, p. 12).

Ainda segundo o autor, o fato de vivermos em uma “sociedade produtora de mercadorias” nos impede de desejarmos crítica e individualmente a mudança desta sociedade para uma sociedade sustentável: afinal, a sociedade não é um ente separado de nossas relações. Sendo assim, seria preciso muito mais que uma mudança ética:

(...) é preciso estabelecer um processo coletivo, um projeto político no sentido gramsciano, em que haja uma intencionalidade clara por parte de agentes sociais em superar e transformar as relações que constituem esta sociedade e, portanto, a nós mesmos. Nós, nessa sociedade. Não é a sociedade e nós. Somos nós, nessa sociedade” (LOUREIRO, 2009b, p. 13).

A abordagem crítica da educação ambiental entre os autores de referencial marxista diz respeito, segundo Tozoni-Reis (2009), à necessidade de problematizar criticamente as ações humanas no ambiente em uma perspectiva materialista (a produção e a reprodução da vida no modo de produção capitalista), histórica (como essas ações foram construídas historicamente sob a lógica desse modo de produção) e dialética (superando a lógica formal, um pensamento mais complexo, que busca compreender as múltiplas determinações das ações humanas no ambiente sob a organização social do modo de produção capitalista).

Segundo Layrargues (2006, p. 90), a vertente crítica da educação ambiental, referenciada na dialética marxista, argumenta sobre a impossibilidade radical de transformarmos a sociedade a partir dos paradigmas configurados pela filosofia e pela ciência moderna no contexto socioeconômico do capitalismo. Assim, esse autor reafirma a hipótese de que só é possível proteger a natureza com a transformação da sociedade como um todo, em uma proposta de organização social na qual as relações entre o “eu e o outro” e

entre os homens e seu ambiente não sejam marcadas pela dominação.

Nessa concepção, a educação tem objetivos de formação humana para a transformação societária e os conteúdos não aparecem de forma fragmentada ou desconexa. Estão carregados de sentido, de história e de contexto, visando uma ação política ampla, pela articulação radical entre teoria e prática em ação transformadora: ao modificar conscientemente o mundo material e revolucionar a subjetividade das pessoas (LOUREIRO, 2004), temos como consequência a atuação na história para a construção de alternativas ao modo de nos organizarmos e vivermos em sociedade.

Com relação à formação humana para a transformação da sociedade, é importante discutir agora o papel e o caráter emancipador da educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora à qual me referi.

Para Loureiro (2005, p. 32), tendo como referência Adorno (2000), o conteúdo emancipatório da EA pode ser entendido enquanto movimento de libertação consciente e de superação permanente das formas de alienação material e simbólica, coletiva e individual, existentes em cada fase historicamente definida. E, ainda, “educar é emancipar a humanidade, criar estados de liberdade diante das condições que nos colocamos no processo histórico e propiciar alternativas para irmos além de tais condições”, mas não no sentido absoluto proposto pela Razão Iluminista e pela ciência moderna de matriz cartesiana e positivista, pois estas acreditaram na prosperidade humana progressiva, baseada no conhecimento total e no domínio da realidade pela racionalidade objetiva, em que, portanto, haveria um momento futuro para atingirmos a plenitude como seres.

Ainda segundo o autor:

(...) a ação emancipatória é o meio reflexivo, crítico e autocrítico contínuo pelo qual podemos romper com a barbárie do padrão vigente de sociedade e de civilização, em um processo que parte do contexto societário em que nos movimentamos, do "lugar" ocupado por cada sujeito, estabelecendo experiências formativas, escolares ou não, em que a reflexão problematizadora da totalidade, apoiada numa ação política, propicia a construção de sua dinâmica. Emancipar não é estabelecer o caminho único para a *salvação*, mas sim a possibilidade de construirmos os caminhos que julgamos mais adequados à vida social e planetária, diante da compreensão que temos destes em cada cultura e momento histórico, produzindo patamares diferenciados de existência (LOUREIRO, 2005, p. 32).

Na perspectiva freireana a emancipação é fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica. Na proposta de Freire a emancipação ganha o significado de humanização. Humanização esta que se opõe à desumanização e luta

contra ela. As duas,

(...) dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. A desumanização é fato histórico, a humanização é vocação humana. O homem é projetado para ser mais, e se a ordem existente não possibilita isso, ela não está de acordo com a natureza humana, sendo, portanto, injusta (FREIRE, 2005, p. 32).

O caminho da emancipação humana por meio do resgate de sua verdadeira humanização é uma tarefa histórica do ser humano, situada em um contexto social e objetivo concreto, envolvendo pessoas e comunidades reais. Segundo Freire (2005, p. 136), a emancipação, fundada em uma percepção crítica sobre a realidade social, é fundamental, mas esta precisa ter relação com a transformação mais ampla da sociedade. Ainda segundo o autor, a pergunta que se coloca é: “a favor de quem e contra quem eles usam sua nova liberdade na aprendizagem e como é que essa se relaciona com os outros esforços para transformar a sociedade?” Nessa perspectiva a emancipação, como processo e resultado, pode ser concebida como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando um pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder.

Procurando responder às perguntas inicialmente formuladas – “qual educação queremos para a emancipação dos sujeitos?” e “que educação está voltada para a transformação?” –, considero importante voltar ao contexto escolar, cenário deste estudo, e discutir o papel da escola e do trabalho educativo na busca desta emancipação e desta transformação. Considero também que são fundamentais para essa compreensão os pressupostos da pedagogia crítica. A educação ambiental crítica, como a compreendo, tem relação direta com a pedagogia crítica e, mais especificamente, com a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2005).

Podemos definir a pedagogia crítica, de maneira geral, como uma síntese das propostas pedagógicas que têm como fundamento a crítica da sociedade capitalista e da educação como reprodutora das relações sociais injustas e desiguais (SAVIANI, 1997).

De acordo com Loureiro et al (2009a) esta tendência crítica é, portanto, uma proposta que orienta ações educativas para a formação humana onilateral, como defendia Marx, em contraposição à formação unilateral, resultante das relações sociais de exploração da sociedade capitalista.

Com relação à pedagogia histórico-crítica, e no que diz respeito à especificidade dos processos educativos, para Saviani (2005) o processo de humanização exige, como objeto da educação, a “identificação dos elementos culturais” para apropriação, e também a identificação das formas pedagógicas desta apropriação. A análise crítica das relações sociais na pedagogia histórico-crítica define o comprometimento da educação no movimento maior de transformação da sociedade capitalista, por meio de funções bastante específicas: de promover o processo, pleno e reflexivo, de apropriação da cultura como instrumento de prática social transformadora.

Ainda segundo Saviani (2005), a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica, e conseqüentemente “o trabalho educativo é ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Segundo Loureiro et al (2009a), temos aqui a valorização dos saberes culturais, em sua forma concreta, como eixo da proposta pedagógica comprometida com a instrumentalização dos sujeitos, considerados singulares, para a prática social, entendida como transformadora. Sendo assim, ainda segundo os autores, a educação deve ser compreendida como uma prática preocupada com a apropriação dos saberes que garantam condições aos sujeitos que, de forma autônoma e emancipada, realizem uma prática social transformadora. Neste sentido, destacam-se o importante papel da escola, como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado, e do educador, enquanto mediador deste processo de apropriação.

De acordo com Loureiro et al (2009a, p. 89), tais pressupostos educativo-pedagógicos garantem as condições de se construir uma pedagogia histórico-crítica para a educação ambiental como proposta de apropriação crítica de saberes que garantam condições de realizar práticas sociais sustentáveis, do ponto de vista social e ambiental. Ainda segundo os autores, “a pedagogia crítica para a educação ambiental articula a concepção de ambiente pautado nos aspectos sociais, históricos e políticos, o ambiente compreendido como concreto pensado, como “síntese de múltiplas determinações”.

4. O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 NAS ESCOLAS ESTUDADAS

A Agenda 21 é o mais importante compromisso socioambiental em prol do desenvolvimento sustentável firmado durante a CNUMAD, conhecida como Rio-92, pois estabelece ações e metas para enfrentar os problemas ambientais no mundo. Os países signatários da Agenda 21 comprometeram-se em implantá-la em diferentes níveis políticos e sociais, no caso do Brasil do nível nacional aos estaduais e municipais.

Em seu preâmbulo, o documento oficial da Agenda 21 Global nos traz:

(...) a Agenda 21 está voltada para os problemas prementes de hoje e tem o objetivo, ainda, de preparar o mundo para os desafios do próximo século. Reflete um consenso mundial e um compromisso político no nível mais alto no que diz respeito a desenvolvimento e cooperação ambiental. O êxito de sua execução é responsabilidade, antes de mais nada, dos Governos. Para concretizá-la, são cruciais as estratégias, os planos, as políticas e os processos nacionais. A cooperação internacional deverá apoiar e complementar tais esforços nacionais. Nesse contexto, o sistema das Nações Unidas tem um papel fundamental a desempenhar. (BRASIL, 1995, p. 11).

Estruturada em quarenta capítulos, organizados em quatro seções – Dimensões Sociais e econômicas; Conservação e gestão dos recursos para o desenvolvimento; Fortalecimento do papel dos principais grupos locais; e Meios de implementação – a Agenda 21 constitui-se em um plano de ação estratégico, visando promover, em escala planetária, a sustentabilidade. É uma agenda para a construção de um novo padrão de desenvolvimento.

Referente à educação, o capítulo 36 da Agenda 21, intitulado “Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento”, propõe um esforço global para fortalecer atitudes, valores e ações que sejam ambientalmente saudáveis e que apoiem o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do ensino, da conscientização e do treinamento.

De acordo com Tozoni-Reis (2008b), a CNUMAD revisitou o documento de Tbilisi¹⁸ para elaborar a proposta de educação ambiental apresentada na Agenda 21, especialmente no capítulo 36, retomando, recontextualizando e ampliando princípios e recomendações. Neste capítulo do documento, segundo a autora, a educação ambiental está voltada para o desenvolvimento sustentável, sendo a integração entre desenvolvimento e ambiente o princípio básico e diretor da educação e da educação ambiental. A proposta é reorientar o ensino formal e informal, modificando atitudes e comportamentos pela aquisição de

18 Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi (1977).

conhecimentos e valores.

Merecem destaque, nesse documento, a integração de disciplinas pela organização multi e interdisciplinar dos currículos, o desenvolvimento de métodos de ensino e, principalmente, a comunicação. O ensino básico é muito valorizado; entende-se que a universalização do acesso à educação básica é uma estratégia de promoção da equidade e compensação das disparidades econômicas, sociais e de gênero. A conscientização ali colocada tem os conhecimentos e informações como instrumentos articulados à sensibilização, participação e responsabilidade, e pretende garantir atitudes e comportamentos compatíveis com o desenvolvimento sustentável. O desenvolvimento de recursos humanos é uma preocupação fundamental; o documento recomenda que conhecimentos e habilidades devam ser preocupação fundamental da política de formação da força de trabalho “flexível e adaptável” às exigências ambientais e do desenvolvimento (TOZONI-REIS, 2008b, p. 4).

De acordo com Franco (2006), a implantação da Agenda 21 na educação visa iniciar um amplo movimento de debates e reflexões em torno da temática “educação para a sustentabilidade”, tendo como eixos os referenciais e os princípios da educação ambiental, expressos no **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra**.¹⁹ A Agenda 21 Escolar tem como objetivo construir uma nova cultura da sustentabilidade, que valorize todos os atores da comunidade educativa como sujeitos sociais, corresponsáveis nos projetos de transformação da realidade.

A proposta da Agenda 21 Escolar surgiu e começou a ser implementada nas escolas brasileiras quando o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) passaram a trabalhar juntos na EA no nível federal, através do órgão gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

O MMA e o MEC vêm desenvolvendo ações conjuntas desde 2003, ano da regulamentação da Lei nº 9.795/99, que instituiu a PNEA. O Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC) formam o Órgão Gestor da PNEA (OG-PNEA) (TAMAIIO, 2008).

De acordo com o OGPNEA (2006), para responder às demandas da implementação da PNEA, o Órgão Gestor organizou-se em *linhas de ação* que conferem maior potencial de organicidade e viabilização de ações estruturantes. Como o presente estudo tem uma abordagem de educação ambiental voltada para o ensino formal (Agenda 21 Escolar), serão

¹⁹ Documentos elaborados no Fórum Global 92, promovido pelas entidades da sociedade civil, em evento que ocorreu paralelamente à Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (ECO-92), no Rio de Janeiro, em junho de 1992, do qual participaram mais de 1300 entidades de vários países.

apresentadas aqui apenas as ações desenvolvidas pela CGEA/MEC, que coordena as ações do Órgão Gestor no âmbito do ensino formal.

O CGEA/MEC criou o Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as escolas: sistema de Educação Ambiental no ensino formal*, por meio do qual elabora e viabiliza políticas públicas que fortalecem o enraizamento da educação ambiental nos estados e nos municípios, contando com a parceria dos sistemas de ensino e de instituições privadas.

O programa foi pensado como um círculo virtuoso, contendo ações práticas integradas, contínuas e transversais a todas as disciplinas. As ações se distribuem em quatro modalidades: difusa, presencial, educação a distância e ações estruturantes (BRASIL, 2007).

A modalidade difusa atua por meio de campanhas pedagógicas, como a Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA), que envolve a participação da comunidade escolar e do entorno no debate de questões socioambientais.

As ações presenciais são dedicadas à formação de professores e envolvem, entre outras ações, a organização de encontros e ciclos de seminários para o aprofundamento conceitual que permita a produção de conhecimentos locais significativos, e também a experimentação de algumas práticas como, por exemplo, a metodologia de projetos de intervenção e transformadores, por meio de instrumentos como a pesquisa-ação-participativa e o fomento à relação escola-comunidade. Já as tecnologias de informação e comunicação são parte da modalidade de educação à distância (BRASIL, 2007).

COM-VIDAS (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola) e Coletivos Jovens são ações estruturantes que envolvem a intervenção. No ano de 2004 o MMA e o MEC, em parceria, publicaram o material **Formando Com-vida: Construindo Agenda 21 na Escola**. Este apresenta uma proposta para se criar a *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola* e para se realizar a Agenda 21 Escolar. Essa publicação faz parte do programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*, já citado anteriormente.

De acordo com Macedo (2007), o programa *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* foi criado depois da realização da I CNIJMA, em 2003. Após uma seleção realizada por meio de análises das propostas das escolas de todo o país, 400 jovens reuniram-se em Brasília para representar suas escolas e seus estados. Os produtos dessa conferência foram uma carta, chamada **Carta Jovens Cuidando do Brasil**, e alguns produtos de comunicação, como um espaço no rádio. Esta carta apresenta recomendações sobre como os jovens vão cuidar do Brasil e dos diferentes ecossistemas e propõe a construção de uma Agenda 21

Escolar, com a criação de um conselho na escola que se comprometa com a questão da qualidade de vida do entorno próximo e de suas repercussões no contexto brasileiro.

A proposta da formação das COM-VIDAS, com a participação dos alunos, surgiu com o intuito de estimular a participação e a integração da comunidade escolar no diagnóstico e na solução de problemas enfrentados nas escolas, além de trazer uma base conceitual maior em EA para os professores. Dessa forma, segundo Macedo (2007), deu-se início a um processo de formação, em julho de 2004.

O primeiro encontro de formação foi chamado de F1 (Encontro de Formação de Educadores Ambientais) e contou com a participação dos jovens, que foram selecionados nas escolas, e de seus professores. Neste primeiro encontro, a proposta foi trabalhar a formação destes professores e alunos, para um adensamento conceitual através de um material produzido em parceria pelo MEC e MMA, chamado *Caderno de Consumo Sustentável*. O tema consumo sustentável foi trabalhado com os professores por meio da pedagogia de projetos. Com os alunos, desenvolveu-se a *Agenda 21 Escolar* para a criação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na escola, por meio de outra metodologia denominada *Oficina de futuro* (MACEDO, 2007, p. 3).

Ainda segundo a autora, durante o encontro de formação F1, também foi proposto que cada Estado fizesse os seus encontros de formação F2, dando continuidade para as formações F3. A etapa F3 envolveu a formação de dois alunos e os dois professores de cada escola. Em São Paulo, os formadores que participaram do processo formativo junto às escolas foram jovens atuantes em entidades ambientalistas, órgãos públicos, universidades e ligados ao movimento estudantil, que já possuíam alguma experiência com trabalhos na área ambiental. Esses jovens formadores, de diferentes regiões do Estado, também participaram de um *Seminário de Formação*, que aconteceu em Bertioga no ano de 2004, e ficaram responsáveis por levar essas informações, a formação que receberam, para suas regiões – as bacias hidrográficas (MACEDO, 2007).

Macedo (2007) também nos traz que o processo formativo F3, no Estado de São Paulo, realizou-se com o apoio das Diretorias de Ensino do Estado e, em algumas regiões, conseguiu-se articulação com as Secretarias Municipais e com algumas escolas particulares. O objetivo central da etapa F3 foi criação das COM-VIDAS e sua articulação com as questões socioambientais, a fim de serem trabalhadas com maior atenção, de uma forma interdisciplinar que atingisse todos os níveis do ensino formal.

No entanto, no presente estudo foi possível observar, pelas entrevistas com os professores e, principalmente com a PCOP, que todo esse processo de formação acima

descrito não ocorreu ou não atingiu a DERO. Não identifiquei, em momento algum, sinais de que esses encontros ou seminários de formação tenham ocorrido nesta Diretoria de Ensino.

Percebi que o único contato mais “estrito” com a publicação federal **Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola** ocorreu somente durante a realização da Conferência de Meio Ambiente nas escolas, no ano de 2008. Além disso, muitos professores sequer tinham conhecimento desta publicação do MEC/MMA.

No Estado de São Paulo, a apresentação da proposta da Agenda 21 Escolar se deu por meio do material **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, publicado pela SEE e pela CENP em 2004. Segundo Gardel (2009), a SEE/SP, por meio da CENP, implementa ações de formação de professores e elabora materiais pedagógicos sobre a temática ambiental para subsidiar os professores a tratar essa problemática no currículo da Educação Básica. Segundo a autora, esse processo ocorreu de forma mais sistemática a partir de 1999, quando a CGEA foi implantada no âmbito da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF/MEC), com a função de elaborar diretrizes para a inclusão da política de educação ambiental.

A CGEA/MEC, antes da implementação de suas diretrizes e da elaboração dos **Parâmetros em Ação: Meio Ambiente**, “promoveu reuniões centralizadas com especialistas de várias universidades e com representantes das Secretarias de Estado da Educação (SEDUC) para conhecimento das ações de EA nos Estados” (GARDEL, 2009, p. 11). Elaborou também um diagnóstico preliminar, por meio de encaminhamento de ofícios acompanhados de questionário às Instituições Governamentais e Não Governamentais que atuam junto ao ensino fundamental, com o objetivo de mapear materiais existentes, eventos, cursos, projetos e propostas de trabalho desenvolvidas no ensino formal no Brasil.

Os dados preliminares desse levantamento, publicados no **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**, em 2001, ao incluírem o Estado de São Paulo,

indicaram para a Secretaria de Educação de São Paulo que, a despeito da oferta de grande número de projetos ambientais às escolas, apoiados por materiais pedagógicos e formação de professores, ainda havia necessidade de promover políticas públicas mais efetivas para ampliar e consolidar a formação de técnicos, funcionários e professores neste segmento. Diante dessa constatação surgiu a necessidade de elaborar um programa da Secretaria de forma a promover a formação de professores em EA, para atender as diretrizes existentes em Lei específica para essa temática e as orientações educacionais existentes nos documentos nacionais do MEC (GARDEL, 2009, p. 12).

A autora afirma ainda que a publicação **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável** surgiu nesse contexto, e para sua elaboração foi contratada uma equipe de consultores para produzir um material pedagógico estruturado de forma interdisciplinar e transversal, sob a forma de projetos, com atividades investigativas, de sensibilização e conscientização, para promover a aquisição de novos valores e mudança de hábitos.

Esse material pedagógico incluiu em sua estrutura organizacional todas as disciplinas do currículo, com atividades apoiadas no desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais e afetivas dos educandos, com sugestões para a elaboração da agenda ambiental da Água para atender alunos dos ciclos I, II e Ensino Médio (GARDEL, 2009, p. 14).

Apesar de terem sido publicados por diferentes instâncias de governo (federal e estadual) e de apresentarem enfoques diferentes, tanto o **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável** quanto o **Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola** preconizam a implantação da Agenda 21 nas escolas. No entanto, o documento estadual recebeu um tratamento muito mais direcionado, e tal empenho por parte da CENP/SEE-SP foi decorrente do fato de tais ações (documento e orientações técnicas) integralizarem uma proposta de formação dos PCOPs e professores para o trabalho com a EA (ORSI, 2008).

Quanto à trajetória da proposta, como sabemos, as políticas públicas de educação e particularmente as propostas curriculares, ou de reestruturação curricular, percorrem um longo caminho até chegarem às escolas e às salas de aula. Tal trajeto pode abranger desde a transferência de políticas públicas entre os diferentes países, com a apropriação das políticas de agências multilaterais por governos nacionais, até a transferência dessas políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Ao circularem pelo “corpo social da educação”, os textos que embasam os currículos são fragmentados, sendo que “alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los” (LOPES, 2004, p. 113). Nesse sentido, no longo trajeto para a concretização das políticas públicas de educação, e, no caso, de educação ambiental, assim como as propostas curriculares, sendo múltiplas as leituras possíveis realizadas por múltiplos leitores, entendo que elas estão em constante processo de interpretação e reinterpretação. Que interpretações são essas?

Segundo Lopes (2004), as instituições e seus grupos têm diferentes histórias,

concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às propostas curriculares. Já Lambertucci (2008), ao analisar diversos materiais desenvolvidos pelo governo federal e pelo governo do Estado de São Paulo – entre eles os dois documentos vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar, **Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola** (MEC/MMA) e **Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável** (SEE/SP) – concluiu que os mesmos devem ser entendidos como resultado das políticas públicas elaboradas pelo Estado visando à disseminação da Educação Ambiental nas escolas. De forma mais específica, a referida pesquisadora assinala em sua investigação que, no caso destes documentos, as políticas sob as quais foram elaborados apresentam-se vinculadas aos Acordos Internacionais, como segue:

A pesquisa revelou que estas políticas, presentes no Estado brasileiro desde a década de 1970, apresentam-se, de maneira geral, vinculadas aos Acordos Internacionais dos quais o Brasil é signatário. Foi possível destacar algumas Conferências, Programas e publicações realizadas no âmbito internacional que constatei contribuíram e inspiraram a elaboração de políticas voltadas para o enraizamento da Educação Ambiental no Brasil. A pesquisa revelou também que a partir destes grandes eventos o Estado brasileiro foi criando leis e programas com o objetivo de cumprir as metas propostas pelos Acordos Internacionais elaborados nestes grandes eventos (LAMBERTUCCI, 2008, p. 173).

De acordo com Orsi (2008), os exemplares do documento federal **Formando Com-Vida: Construindo Agenda 21 na Escola** foram distribuídos para as escolas por meio dos Correios, acompanhados de um formulário intitulado **Pesquisa – COM-VIDA e da Agenda 21na Escola**, no formato de um cartão resposta (já selado), em que as escolas apresentariam dados do desenvolvimento da COM-VIDA e indicariam um estudante representante desta. Ainda de acordo com a autora, também foram realizadas videoconferências voltadas à equipe escolar pelo MEC/MMA, em parceria com as SEE (inclusive a SEE/SP), visando motivar a participação das escolas na II CNIJMA, a criação da COMVIDA e a implantação da Agenda 21 na Escola.

Quanto ao documento estadual **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, Orsi (2008), que em seu estudo realizou uma entrevista com uma professora da CENP responsável pela implantação da Agenda, afirma que este chegou às escolas por meio das DEs, quando os diretores destas foram convocados pelos PCOPs para uma orientação técnica sobre tal documento. Os diretores das escolas receberam alguns exemplares deste documento (10 para cada UE). Depois disso, foram convocados os professores

coordenadores (PCs) e, em um outro momento, também os professores, para participarem de OTs sobre o documento e, posteriormente, sobre o desenvolvimento da proposta.

Isso posto, vejamos como foi, especificamente, o processo de implantação da Agenda 21 Escolar nas 31 escolas que compõem a DERO. Isto é, quais particularidades podemos identificar nesse processo de implantação? Que interpretações e reinterpretções fizeram os coordenadores, diretores e professores destas escolas entrevistados neste estudo?

Para identificar e compreender o percurso percorrido, do encaminhamento da proposta à Diretoria de Ensino (DERO) e desta para as escolas, me inseri na exploração deste contexto, optando por visitar as 31 escolas e utilizando a *entrevista* como fonte de informações.

As entrevistas tiveram o objetivo de coletar dados que mostrassem, da forma mais clara possível, *quantas* escolas vêm desenvolvendo a proposta de implantação da Agenda 21 Escolar e *como* isso vem ocorrendo. Além disso, procurava saber também que fatores facilitam ou dificultam o desenvolvimento de propostas como esta no universo escolar.

Foram realizadas 31 entrevistas semiestruturadas com diretores, professores e coordenadores nas escolas. Participaram das entrevistas 84 pessoas, sendo 39 professores coordenadores (46%), 34 professores do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (41%) e 11 diretores ou vice-diretores (13%). Foi realizada também uma entrevista com a PCOP de Ciências e Biologia na Diretoria de Ensino.

Também é importante constatar quem são os professores que mais se dedicam à educação ambiental; entre os professores entrevistados, foi possível identificar 6 professores de Ciências, 1 de Biologia, 2 de Geografia, 2 de Língua Portuguesa, 1 de História, 1 de Química, 1 de Física, 1 de Arte e 1 de Inglês. Mas observa-se também que nem todos os professores entrevistados informaram a disciplina pela qual são responsáveis.

Ao entrevistar a PCOP, foi possível constatar que o conhecimento da proposta de implantação da Agenda 21 Escolar se deu ao mesmo tempo em que a publicação e a chegada à Diretoria de Ensino do material **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**. Vejamos sua fala:

Foi precisamente quando da publicação da CENP, da Secretaria da Educação, “Água Hoje e Sempre: consumo sustentável”, então, nós tivemos uma capacitação centralizada, onde a professora Marlene Gardel coordenava os trabalhos, e tivemos então a apresentação da publicação com oficinas voltadas para as mais variadas disciplinas. Esse material é dividido para o Ciclo I, para o Ciclo II e para o Ensino Médio, uma abordagem interdisciplinar, colocando EA mesmo em todas as disciplinas, e no adendo aí dessa publicação, então, nós temos um capítulo especial

sobre a Agenda 21, com as orientações, a importância. Daí, nós oferecemos, fui eu e uma coordenadora de matemática aqui da Oficina Pedagógica, depois nós fomos oferecendo capacitação pra diretor, pra professor, e, tivemos também uma atuação importante do Instituto Vid'água, de Bauru. Eles estiveram aqui com um curso de formação pra professores de todas as disciplinas. O coordenador de Geografia mediu toda uma formação que envolveu também o Simpósio de EA, e o Ivan, que faleceu há pouco tempo, do Instituto Vid'água, e o Rodrigo, que hoje é prefeito de Bauru, também vieram enriquecer. Mas, o ponto de partida mesmo foi a publicação da CENP “Água Hoje e Sempre: consumo sustentável”, aí as ações foram se somando, né. Isso foi em 2004 (PCOP).

Apesar de 2004 ter sido o ano de publicação dos documentos de referência para a implantação da Agenda 21 Escolar do MEC/MMA e da CENP/SEE-SP, das 29 escolas que afirmaram trabalhar com a proposta, 48% afirmaram ter dado início ao processo somente no ano de 2008 (Gráfico 1), enquanto que apenas 21% deram início no ano de 2004.

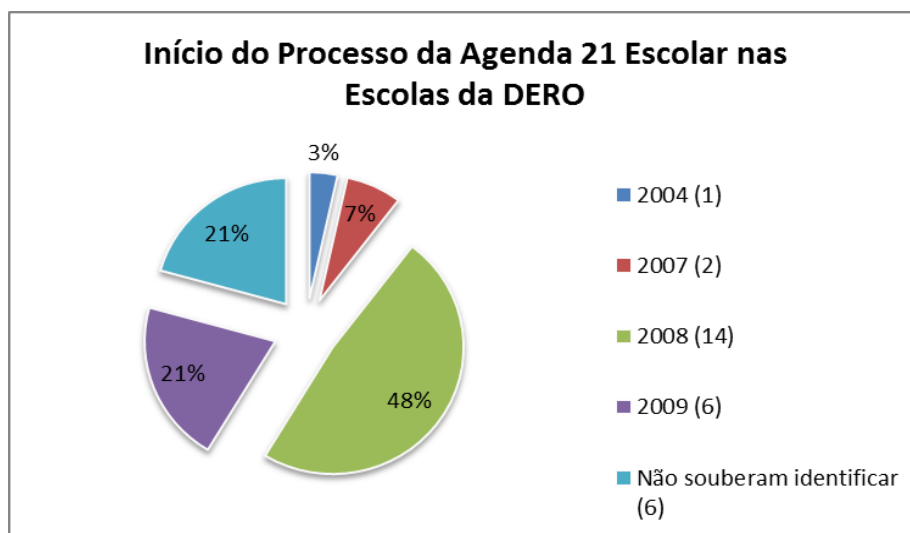


Gráfico 1

De acordo com o Gráfico 1, podemos afirmar que quase 70% das escolas levaram em torno de 4 a 5 anos para darem início ao processo de implantação de suas Agendas. Esse processo, tão diverso no que diz respeito à demora na implantação, tem diferentes causas.

Quando indagados sobre isto, os professores entrevistados trouxeram algumas informações. Segundo eles, isso se deu principalmente pelo fato de que à época destas publicações, especialmente o **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, da CENP e SEE/SP, não houve nenhuma “cobrança” específica para a Agenda 21, ou seja, haviam recomendações quanto ao desenvolvimento, ao trabalho em sala de aula com as atividades propostas pela publicação, mas a Agenda 21 em si não esteve em pauta naquele momento, como podemos perceber pelas suas falas:

A proposta, na ocasião, quer dizer, em 2004/05, ao apresentar a publicação, nós analisamos todo o seu conteúdo e dentro desse conteúdo, a Agenda 21. Apresentamos o material, mas ela não transcorreu assim de uma forma intensa, ela veio dentro do pacote do material, não foi assim, específico, né? Então, nós mencionamos, nós lemos, nós estudamos, falamos, mas dentro dos temas do “Água Hoje e Sempre”, né? Eram os rios da cidade... então, ficou aí mais nessa questão (PCOP).

Em outro momento, em uma das escolas, ouvi:

Não, naquela época não tinha, não se trabalhava a Agenda 21, era um projeto de meio ambiente... Pra falar a verdade, acho que naquela época a gente nem citava a Agenda 21... Eu me lembro que chegou esses livros logo que eu vim pra cá, a coordenadora falou pra gente olhar, trabalhar, que provavelmente fosse cobrado mais pra frente, porque nunca é cobrado na hora... Ela falou pra gente ir vendo como que funcionava, pra gente já ir colocando esses projetos na escola, né, pra hora que tiver, a gente já ter uma noção, mas como Agenda 21 ele não foi trabalhado não (PG).

Já em 2008, de acordo com a PCOP, houve uma “pressão” maior, por parte da Diretoria de Ensino, para que as escolas dessem início ao processo de implantação de suas Agendas efetivamente. No entanto, essa pressão da Diretoria, representada pela figura da PCOP, deu-se muito mais por uma motivação pessoal do que por uma preocupação ou por uma exigência de instâncias superiores para o cumprimento da proposta, como podemos perceber em sua fala:

Agora, em 2008, nós, por ocasião da participação no “Diálogo Interbacias²⁰”, esse evento de Avaré, onde a gente volta sensibilizado com as questões ambientais, porque ali nós temos a visão de cientistas, ambientalistas e organizações não governamentais, então, na verdade, você faz assim, um apanhado da situação real mesmo, da importância da EA na escola, então, daí é que fomos para a Agenda 21 das escolas e da Diretoria de Ensino. Aí sim. Aí é que teve uma capacitação específica direcionada pra Agenda 21, porque assim, com o “Água”, em 2004, você tinha assim, notícias, porque tinha ações do MEC, no caso a Conferência Infante Juvenil para o Meio Ambiente. Eram ações que fervilhavam EA, então, você tinha escolas que davam início ao trabalho de elaboração da Agenda 21, mas, meio que assim, vamos dizer, amadoramente, né? Então aí, em 2008, é que a gente começou a capacitação específica mesmo, convocando diretor, convocando coordenador, específico para Agenda 21, aí é que veio mesmo acontecer de forma específica. Porque até então, ela existia, algumas escolas tinham, outras não. Eu tenho, por exemplo, o Sinharinha, né, que já tem antes de 2008, né, mas não era algo assim, que tinha um acompanhamento, uma cobrança mais direta. Aí, em 2008, foi pra todas as escolas (PCOP).

20 O “Diálogo Interbacias de Educação Ambiental e Recursos Hídricos” é realizado anualmente, desde 2003, no município de Avaré/SP. Estão entre os objetivos permanentes do Diálogo, discutir e avaliar os resultados e avanços da educação ambiental e a gestão dos recursos hídricos no Estado de São Paulo.

Alguns professores citaram também a participação na III CNIJMA, ocorrida em 2008, como desencadeadora do processo de construção de suas agendas, como nos revelam algumas falas:

Em 2008 nós trabalhamos com aquela escolha de delegados para a Conferência de Meio Ambiente, fizemos vários trabalhos com os alunos, encaminhamos a proposta e eles mesmos desenvolveram projetinhos, todos eles, e eles faziam apresentações para os outros alunos e a gente teve até uma matéria publicada no jornal, e essas apresentações eram sobre a Agenda 21 e partindo disso, em todo período importante a gente sempre tá trabalhando, Semana da Água, Semana do Meio Ambiente, então, todos os períodos que dá, o dia da árvore, coisa e tal, a gente sempre procura trabalhar o meio ambiente com eles de várias formas, tá? (PC).

Em uma outra escola:

Pra ser Agenda 21 aqui mesmo, foi a partir da terceira Conferência do Meio Ambiente, à partir da terceira. Mas a escola já trabalhava dentro de linhas voltadas ao meio ambiente desde 99/2000, já vem essas questões. Agora, trabalhar prevenção, dengue, essas situações assim, arrecadação de agasalho, de cesta básica, isso já vinha acontecendo. A Agenda 21 mesmo, a implantação dela é decorrente da 3ª Conferência do Meio Ambiente, que aconteceu em agosto de 2008. Aí que veio colocar o quê, essa estrutura que o COM-VIDA apresenta, até então eram projetos de Meio Ambiente. À partir do COM-VIDA, da estrutura que o COM-VIDA pede, é que se transformou em Agenda 21 (PG).

Em outro momento, com outros professores:

O pontapé inicial foi dado em 2008, devido à Conferência Nacional do Meio Ambiente e como consequência dessa Conferência, surgiram, foram feitas, várias reuniões com os alunos e com os professores, e na reunião de pais nós comentamos, divulgamos para a comunidade a intenção da escola em relação à Agenda 21, de se construir a Agenda 21 da escola. Houve também uma parceria com o Grêmio Estudantil, porque o Grêmio Estudantil tem os responsáveis por essa questão ambiental, então, nós fizemos uma reunião com o grêmio também pra fazer essa parceria com eles, então, praticamente em 2008 foi isso que aconteceu, tá? A Conferência e as reuniões com esse público aí, foi o início da conversa, só (C).

De acordo com a PCOP, 90% das escolas da DERO participaram da III CNIJMA, realizada em 2008, desenvolvendo atividades, selecionando trabalhos dos alunos, escolhendo delegados representantes etc.

Apesar da participação significativa das escolas na III CNIJMA, realizada em 2008 e também em outras edições, os professores da DERO não receberam nenhum curso ou seminário de capacitação ou de formação que apresentasse o documento **Formando COM-**

VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola. Lembremos que este documento foi elaborado no nível federal para atender ao pedido dos jovens delegados e delegadas que participaram da I CNIJMA em 2003, para a criação de conselhos jovens e Agendas 21 nas escolas como espaços de participação em defesa do meio ambiente (BRASIL, 2004).

Portanto, e de acordo com os dados apresentados, a tramitação da proposta da Agenda 21 Escolar, das esferas superiores (MEC/MMA e SEE/SP) até as escolas da DERO, deu-se por um processo iniciado em 2004, ano da publicação dos materiais **Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na Escola** e **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**.

Como pudemos observar pelas falas dos professores entrevistados, naquele primeiro momento o trabalho desenvolvido nas escolas com o material não tinha como objetivo principal a implantação da Agenda 21 Escolar, e sim o desenvolvimento das atividades de EA em torno da temática central: *Água*.

Algumas escolas deram início ao processo de implantação da Agenda 21 naquela época, outras se sentiram motivadas com a participação na CNIJMA, mas isso não perdurou por muito tempo, isto é, em nenhuma destas poucas escolas a Agenda 21 Escolar foi implantada efetivamente, tornando-se parte do projeto político pedagógico da escola e sendo levada à diante ao longo dos anos.

Os professores entrevistados trouxeram informações que nos permitem perceber que o processo de implantação da Agenda 21 Escolar somente se iniciou tempos depois (2008/2009) por recomendação da DERO, representada pela figura da PCOP.

Outro fato interessante é que a iniciativa da PCOP de implantar a Agenda 21 nas escolas, assim como a Agenda 21 da própria diretoria de ensino, fundamentou-se em questões diversas, até mesmo pessoais, e não em recomendações e/ou “exigências” da SEE/SP. Mesmo existindo hoje outras questões, como a adoção do Currículo Oficial e o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) das escolas, no foco da SEE/SP, e conseqüentemente no da DERO, houve uma preocupação, por parte da PCOP, em trabalhar com EA por meio da implantação da Agenda 21 Escolar.

Esses dados apontam a importância do papel do professor coordenador, e neste caso, da professora coordenadora de oficina pedagógica, como articuladora na implantação de projetos e/ou programas que têm como objetivo a consolidação das políticas públicas de EA.

No caso da DERO, vimos que a PCOP exerceu um papel fundamental, na medida em que estimulou e desencadeou o processo de construção das agendas nas escolas. O estímulo

e o processo de formação, por meio das OTs, deu-se inicialmente junto aos PCs das escolas, e estes tinham como “tarefa” transmitir tais informações ao corpo docente e à comunidade escolar em geral, atuando como articuladores do processo.

Também era de interesse deste estudo saber como os professores da DERO relacionavam a proposta da Agenda 21 Escolar com outros programas e/ou propostas que têm como objetivo a consolidação das políticas públicas de educação, e de EA mais especificamente.

Será que os professores da DERO enxergavam alguma ligação entre a Agenda 21 e todos os outros programas já desenvolvidos nas escolas? Será que a SEE/SP definia determinadas “prioridades” nas diferentes propostas enviadas às DEs ou tratava igualmente todas elas? Lembremos que o poder público, como responsável pelo funcionamento dos processos educativos escolares, preside a organização e o funcionamento das instituições educativas – as escolas –, os processos educacionais e a política educacional, definindo objetivos, estabelecendo normas e aplicando recursos materiais necessários para sua realização, avaliando resultados (SEVERINO, 1986). No caso da Agenda 21 Escolar, a proposta nacional é que os Estados assumam esse papel.

Quando questionados sobre a articulação da proposta da Agenda 21 Escolar com outros programas educacionais, 79% dos professores entrevistados afirmaram haver uma relação.

É interessante observar que 58% dos professores entrevistados disseram haver relação entre a proposta da Agenda 21 Escolar e o **Currículo Oficial do Estado de São Paulo**. Além disso, 11% acreditam haver relação com os PCNs, mais especificamente com os *temas transversais*, e mais 11% dos professores entrevistados não citou ou *não soube* responder à questão, conforme nos mostra o gráfico 2.



Gráfico 2

Vejamos algumas falas dos professores entrevistados a respeito da relação da Agenda 21 Escolar com o Currículo do Estado de São Paulo:

Com o currículo, né. Dentro do próprio currículo oficial a Agenda 21 já é trabalhada, como eu já falei pra você, a questão do lixo, do meio ambiente, em Geografia, então ela já está inserida no próprio currículo do Estado de São Paulo. São trabalhados diversos temas ambientais (C).

Num outro momento, com outra coordenadora:

Não, tem sim! Eu estava pensando exatamente nisso, na relação com a nova proposta, a professora de Geografia ela trata, ela fala de Agenda 21, é um termo comum na boca das crianças, entendeu? Tanto é que quando eu fui convidar pra esse evento, eles não tinham dúvida do que era, entendeu? Isso tá dentro do currículo de Geografia. Ela coloca, ela traz uma porção de informações, inclusive ela fala que isso não começou agora, que a gente já trata disso há muito tempo, né? (C).

Em outra escola, com outros professores:

PC: A nova proposta tá (...) todos os assuntos, assim, que a gente deve trabalhar na Agenda 21, que a gente percebe, ela está inserida, inclusive a PCOP fez esse programa, né? “É tal assunto, tá na sexta série, livro tal”, ela fez esse levantamento uma vez, ela mandou o papel. Ela fez um levantamento de alguns assuntos que a gente teria que trabalhar, mas que a gente já trabalha nessa proposta dos livrinhos aí.

PC’: A relação do conteúdo que tem nos livrinhos com o conteúdo que na Agenda 21 é contemplado.

Lilian: Mas, nos caderninhos vem alguma coisa sobre Agenda 21 especificamente?

PC: Não, não vem, nenhum. Eu trabalhei com os quatro já e não está escrito, você sabe que aquele assunto ... Tanto que a gente ... esse de sexta série do ano passado, a gente falou assim: “Ó, isso tudo poderia fazer parte da Agenda 21”.

Agora, vejamos algumas falas dos professores entrevistados sobre a relação da Agenda 21 Escolar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) / (Temas Transversais) e alguns projetos da SEE/SP:

Nossa... tudo... tem tudo a ver, né? É que assim, a gente responder de improviso não é simples, tem que recorrer a registros, à leituras que a gente já fez, ao que existe, mas sei lá, tem alguns exemplos assim que você pode pegar... se você pega os PCNs hoje, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais, você tem os temas transversais que a escola precisa trabalhar, cada professor precisa trabalhar com o aluno, independente da área que ele é, e a questão ambiental ela é premente, né? Então isso é um exemplo, a questão ambiental hoje ela tá, ela tem que ser política pública, né, e como política pública ela tem que se manifestar de várias maneiras, inclusive como currículo obrigatório das escolas, desde as crianças até as universidades tem que trabalhar a questão ambiental o tempo todo, independente da área de formação que seja o professor ou o aluno, né? (D).

Em outra escola, com as coordenadoras:

C: Na nova proposta mantém-se a proposta pra trabalhar com isso daí, inclusive nos cadernos de Ciências mesmo é muito cobrado isso daí, o Meio Ambiente, 5ª, 7ª, fala da saúde, tá bem contemplado sim...

C’5: No *Projeto Ler e Escrever* que é o nosso de 1ª a 4ª série, a 3ª série trabalha com lixo, a 4ª série tem um projeto sobre a Mata Atlântica... o 2º ano é os animais do Pantanal...

C: E tem o *DAC* (Disciplina de Apoio Curricular) do 3º ano todo voltado para a conscientização do Meio Ambiente.

Em outro momento, com a coordenação e direção de outra escola:

C: De certa forma, por exemplo, no material do **Ler e Escrever**, que é a implantação de um novo sistema aí, ele traz. Dentro dos textos, mesmo assim, pra você trabalhar a questão da língua portuguesa, ele aborda muitos textos que estão falando do meio ambiente, do lixo, né, então, de certa forma, sim. Não é uma coisa que está totalmente desvinculada, acredito que no material de Ciências também (...)

D: Oitava série é globalização.

C: Eu acho que aí partiria mesmo da postura do professor, de estar mostrando essa ligação pros alunos, porque eu acredito que o aluno, pelo menos o nosso aluno, sozinho, hoje, não tem essa visão. Então, partiria mesmo do professor estar amarrando as coisas, mas eu acredito que tenha sim, a gente fala tanto, a questão do papel, da reciclagem do papel, da árvore, do lápis, que eles destroem, né, têm mania (...) Ainda está faltando o envolvimento das pessoas pra que isso se torne mais claro.

Alguns professores da DERO não veem relação alguma entre a Agenda 21 Escolar e outros programas apresentados às escolas, conforme podemos observar em algumas de suas falas:

É desconexo. Eu acho que faltou e pode até ser colocado ainda, que como é um currículo, e eu acho que todo currículo tem que ser aberto, essa inclusão da Agenda 21 no currículo. Ele ficou voltado somente para as disciplinas, com o trabalho didático dentro da sala de aula. Não há no currículo nada que faça os alunos sentirem prazer em trabalhar com EA. É trabalhado porque faz parte do currículo, do conteúdo que o professor está aplicando naquele momento, mas aquilo de ele vir e participar por ele, isso não existe. E se você ver, até na dinâmica da aula não tem nada assim de interessante que o faça sentir vontade de participar (C).

Em outra escola, outra coordenadora também fala a respeito:

Eu acho que não tem ligação. Cada hora tem que atender uma! O professor até reclama porque ele tem obrigação, tem uma coisa pra seguir, um tempo pra trabalhar com o material do governo e ele tem que estar encaixando isso aí. Eu acho que tá separado, não tem relação não. Eu acho que devia estar incluído, até a PCOP, ela tenta, ela chama a gente pra lá, pra gente tá incluindo os assuntos no plano do professor, ela fala assim: “Olha, aqui nesse momento dá pra encaixar a saúde, nesse momento dá encaixar isso...”. Ela tenta ajudar, gente só tá encaixando com a ajuda dela (C).

Em outro momento, em outra escola, diretora e professora dialogam:

D: Colocando as apostilas (...) a gente olha as apostilas, os caderninhos, que é o conteúdo que é trabalhado pelos professores, pela maioria dos professores, e a Agenda 21 ficou de lado, totalmente!

PB: A parte de Ciências e Biologia, o conteúdo que tá caderno, ele é voltado para o homem e o meio ambiente? É, ele é, então dá, por exemplo, na quinta série você vai trabalhar Água, Ar e Solo e ali trabalha essa parte de meio ambiente, dos problemas...

D: Porque *você* puxa, porque *você* extrai, não que vem lá no caderninho, você extrai, é diferente!

PB: Sim... é... eu aproveito o que tá ali e tento levar.

D: Ela esmiúça, por quê? Porque ela tá com a Agenda 21 na cabeça, agora quem não tem Agenda 21 na cabeça, vai trabalhar o cru lá e vai passar por cima. Porque eu conheço o conteúdo de Ciências lá... porque você extrai, você suga, você vai além do aquilo lá. Agora quem tá ali vendo as letras e os itens, passa por cima (...)

PB: É, se ele não levar pro lado de preservação do meio ambiente, fica

simplesmente o conteúdo ali por si só mesmo. Verdade, não tinha pensado por esse lado!

Ainda sobre a relação da Agenda 21 Escolar com outros programas e/ou propostas, percebi um esforço enorme por parte da DERO, representada pela PCOP, para estabelecer um certo “diálogo” entre o trabalho com a Agenda 21 e o Currículo do Estado de São Paulo. Como podemos observar nas falas dos professores entrevistados acima transcritas, muitos deles conseguem fazer essa relação, pois, segundo eles, as questões ambientais são muito abordadas no **Caderno do Aluno**,²¹ tanto no do Ensino Fundamental quanto no do Ensino Médio.

Durante a entrevista realizada com a PCOP, pude perceber que houve uma preocupação em destacar aqueles conteúdos abordados nos “cadernos do aluno”, que poderiam estar ligados à Agenda 21 Escolar, de modo a facilitar o trabalho dos professores, já que a referida proposta apresentava-se, ou ainda se apresenta, em alguns casos, como algo ilegível, incompreensível. Vejamos uma de suas falas:

(...). E depois, entra o nosso próprio currículo e a gente está sempre chamando a atenção, e uma das ações importantes que eu acho que merece registro, é a participação da Oficina Pedagógica, onde cada coordenador, cada PCOP, levantou a presença das questões ambientais nas diversas disciplinas. Nós fizemos uma orientação técnica para os coordenadores, e cada coordenador foi lá na frente, usou um Power Point, usou um texto e tal, pra levantar as questões ambientais, em que bimestre, em cada disciplina, onde elas se faziam presentes. Biologia, Geografia e Ciências é natural, mais fácil, está explícito ali. Agora, nas outras, a gente achou que precisava destacar. Então, foi um fato importante, eu achei que uma grande contribuição (PCOP).

A partir dos dados apresentados, podemos constatar que a pergunta “Você percebe relação entre a Agenda 21 e outros programas e/ou propostas que têm como objetivo a consolidação das políticas públicas de educação, e de EA mais especificamente?” deu origem a respostas bastante diversas, que demonstram uma falta de clareza, ou até mesmo uma falta de compreensão por parte dos professores entrevistados, sobre a diferença entre um programa e/ou proposta que visa colocar em ação uma política pública, como é o caso da Agenda 21 Escolar, e os PCNs e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, além dos projetos ou campanhas mais “pontuais” lançados pela Secretaria de Educação e também por

21 O “*Caderno do Aluno*”, desenvolvido em 2009, é um material distribuído bimestralmente aos alunos da rede pública estadual de São Paulo e é específico por disciplina. Foi desenvolvido e entregue aos estudantes de todas as séries. É um material que tem a referência pessoal do aluno. Nele, o aluno registra anotações, faz exercícios e desenvolve as habilidades do Currículo com a coordenação e mediação do professor (Mais informações: www.saopaulofazescola.sp.gov.br).

outros órgãos do Governo do Estado. A partir de suas falas, podemos inferir que tudo o que se refere à prática da EA do contexto escolar se encontra sob o enorme “guarda-chuva” das determinações/reinvindicações superiores que chegam a todo momento às escolas sem as necessárias apresentações, discussões e até mesmo cursos de formação para a melhor compreensão destes programas, respondendo à algumas questões, como as seguintes: De onde vêm? A que política atendem? Quais seus objetivos? Como trabalhá-los em sala de aula?

Podemos perceber que o fato de mais da metade (58%) dos professores entrevistados afirmarem haver relação entre a Agenda 21 Escolar com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo deve-se ao esforço da PCOP em fazer, ou até mesmo “forçar” esta relação, por meio das OTs que promoveu, a fim de incentivar o trabalho com a Agenda 21 Escolar, sem ter que deixar de lado o trabalho diário com as atividades propostas pelos “caderninhos”, exigência da SEE/SP.

Depois de apresentados os dados sobre o processo de implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas da região de Ourinhos-SP, é importante neste estudo empreender um esforço para compreendê-los. Se por um lado o papel dos professores é fundamental para compreendermos o processo de implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas que pertencem à DERO, o papel do material encaminhado sintetiza a proposta de implantação. Vimos na Introdução como este material chegou às Diretorias de Ensino que compõem a rede pública estadual paulista como “referência” ou “documento orientador” desta implantação. Vejamos aqui seu significado no processo estudado.



Imagem 6: Materiais apresentados às escolas da SEE/SP para a implantação da Agenda 21 Escolar.

O processo de implantação da Agenda 21 nas escolas do Estado de São Paulo teve, portanto, o apoio desse material. Mas quais são o seu significado e o seu conteúdo?

Lambertucci (2008) descreve como estão organizados os dois materiais que orientam a implantação da Agenda 21 Escolar, apresentados às escolas da SEE/SP. Com relação ao documento estadual:

Com 256 páginas, está dividido em um texto de apresentação, uma “Carta para os Professores”, um texto introdutório e um texto de apoio para os professores sobre a proposta de dois projetos. Além destes textos o material apresenta seis capítulos sendo que os três primeiros apresentam sugestões de atividades elaboradas para os alunos do Ensino Fundamental Ciclo I e os três últimos capítulos apresenta sugestões com atividades elaboradas para os alunos do Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio. O material apresenta, ao final, atividades complementares, sendo que um texto é direcionado para o professor de Arte e outro para os professores de Ciências e Biologia, apresentam, ainda sugestões de atividades para os alunos. Ao final apresenta um texto para a construção da Agenda Ambiental na Escola, a bibliografia consultada e endereços eletrônicos de órgãos governamentais, ONGs, universidades e jornais (LAMBERTUCCI, 2008, p. 42).

Quanto ao documento federal:

Com 42 p., está dividido em um texto de apresentação e mais três partes. Na primeira parte, os textos têm a função de explicar o que é a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola” (COM-VIDA) e a “Agenda 21” na Escola e como elas podem ser organizadas. Na segunda parte há sugestões de oficinas para a preparação da “Agenda 21 Escolar” e referências bibliográficas. Na terceira parte constam os anexos: um modelo do “Acordo de Convivência da COM-VIDA”; as principais organizações na escola: grêmios estudantil, associação de pais e mestres, conselho de escola, sendo que há explicações sobre cada uma delas; as leis e diretrizes que reforçam a existência da COM-VIDA; a “Carta Jovens Cuidando do Brasil – Deliberações da Conferência Infanto-Juvenil”; a “Plataforma das ações prioritárias da Agenda 21 Brasileira” com seus 21 objetivos e endereços eletrônicos de órgãos governamentais (LAMBERTUCCI, 2008, p. 43).

Orsi (2008), que também analisou as publicações, identificou que, embora ambos orientem a construção da Agenda 21 Escolar, estes são muito diferentes, pois apresentam objetivos, procedimentos, atividades, configuração, enfoque e extensão diversos.

Apesar de tão distintos, ao analisarmos especificamente a proposição da construção da Agenda 21 Escolar (que no caso do documento federal inclui o documento inteiro e, no caso do documento estadual, inclui apenas uma seção deste – a penúltima), tanto o documento federal quanto o estadual apresentam essencialmente os mesmos “passos”. Embora apresentem estes mesmos passos, as dinâmicas e a sequência propostas para a concretização dos mesmos são diferentes (ORSI, 2008, p. 91).

Vejamos a seguir a “sequência dos passos” e as “sugestões para a realização dos passos” sistematizadas por Orsi (2008), e que são sugeridos pelos documentos federal e estadual para a construção da Agenda 21 Escolar:

Quadro 4 – Sequência dos passos apresentados no documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e no estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar (ORSI, 2008).

PASSOS	DESCRIÇÃO DOS PASSOS	DOCUMENTO FEDERAL	DOCUMENTO ESTADUAL
A	Organizar uma Comissão da Agenda 21 Escolar	Passo 1	Passo 1
B	Apresentar a Comissão da Agenda 21 Escolar	Integrado ao Passo 1	Passo 2
C	Realizar um diagnóstico da situação do ambiente escolar	Passos 2, 3 e 4	Passo 3
D	Definir objetivos da Agenda 21 Escolar	Passo 2	Integrado ao Passo 3
E	Definir as ações da Agenda 21 Escolar	Passo 5	Passo 4
F	Estabelecer parcerias para a Agenda 21 Escolar	Passo 6	Integrado ao Passo 4
G	Divulgar a Agenda 21 Escolar	Integrado aos passos 4 e 6	Passo 5
H	Avaliar a implementação da Agenda 21 Escolar	Integrado ao passo 5	Passo 6

Quadro 5 – Sugestões para realização dos passos apresentados pelo documento federal Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola e pelo documento estadual Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável para a construção da Agenda 21 Escolar (ORSI, 2008).

PASSOS	DOCUMENTO FEDERAL	DOCUMENTO ESTADUAL
A	Os participantes da CNIJMA devem se reunir, organizar-se e convidar outras pessoas que se interessem pelo assunto (inclusive organizações já existentes na escola ³) para uma reunião onde será estabelecida a COM-VIDA. Os participantes estabelecerão juntos, a partir da construção do "Acordo de Convivência" como a COM-VIDA será organizada.	A direção da escola deve instituir a Comissão da Agenda Ambiental na Escola, que deve contar com a participação de um representante de todos os setores da escola. Se possível, um representante da direção deve coordenar tal Comissão.
B	A apresentação da COM-VIDA está integrada a sua própria formação já que toda a comunidade escolar é convidada a participar. Ao divulgar a reunião para a formação da COM-VIDA, de certo modo, já estar-se-á divulgando-a.	A direção deve comunicar sua decisão de construir a Agenda Ambiental Escolar, dar posse aos integrantes da Comissão e apresentá-los à comunidade escolar.
C	Em suas reuniões, os integrantes da COM-VIDA devem, através da "Oficina de futuro" com as etapas "Árvore dos sonhos", "As Pedras no Caminho" e "Jornal Mural: viagem ao passado e ao presente" realizar um diagnóstico da situação do ambiente escolar.	A Comissão deve aplicar um questionário para identificar como a comunidade escolar vê a escola, o que elas entendem como negativo e quais as suas sugestões para melhorar o ambiente.
D	Ao realizar a etapa "Árvore dos sonhos" da "Oficina de futuro", os integrantes da COM-VIDA, divididos em grupos, apontam seus sonhos. Depois, a partir de uma negociação coletiva dos sonhos, estabelecer-se-ão quais são os objetivos da Agenda 21 Escolar.	Depois de aplicar o questionário a Comissão deverá classificar, quantificar e qualificar os dados coletados. A partir dessas informações definirá as prioridades ou os objetivos dos trabalhos.
E	Definidos os objetivos, a COM-VIDA deve organizar as ações e preparar um plano para agir (qual, quando, quem, como).	Terminado o diagnóstico, a Comissão deve organizar um cronograma de ações (como, quem, quando e onde).
F	Realizado o plano de ação, a COM-VIDA deve buscar parcerias dentro e fora da escola visando à realização da Agenda 21 na escola (outras escolas, entidades da sociedade civil, poder público, estabelecimentos comerciais, indústrias, entre outros).	Ao definir suas ações, a Comissão já deve pensar e buscar os parceiros para essas ações.

PASSOS	DOCUMENTO FEDERAL	DOCUMENTO ESTADUAL
G	Divulgar as ações da COM-VIDA, utilizando todos os meios disponíveis (murais, alto-falantes, programas de rádio, reuniões, etc.).	As ações e resultados devem ser amplamente divulgados (informativos, panfletos, murais, palestras, encontros, etc.).
H	O plano de ações precisa ser acompanhado e avaliado a cada passo para verificar se os objetivos (os sonhos) estão sendo alcançados.	A Comissão deve adotar um sistema de avaliação e acompanhamento coletivos, para haver uma confrontação das metas desejadas com os resultados atingidos.

Segundo Orsi (2008), o documento federal não identificou nenhuma menção direta quanto a conhecimentos a serem trabalhados, nem indicações do trabalho com valores. E mais:

A definição de EA, apresentada nesta proposta, aponta para a necessidade de mudanças de valores e para o respeito às diversas formas de vida. Apresenta uma visão integrada do homem com a natureza e aponta para a responsabilidade das pessoas com relação ao meio ambiente (ORSI, 2008, p. 64).

Pelas ações propostas, o documento dá grande ênfase à democracia e à participação democrática. A própria dinâmica sugerida para a construção da COM-VIDA, assim como para a formulação e a implementação da Agenda 21 Escolar (Oficina do Futuro),²² é democrática. Sugere-se sempre que todos possam participar das decisões, por meio de discussões e negociações.

Orsi (2008) ainda atenta para um fator preocupante: ao incentivar a prática sem a necessária articulação desta com os conhecimentos e os valores, corre-se o risco de que as ações realizadas resultem em um ativismo sem grande força para provocar mudanças significativas, sem efetividade na transformação da realidade. Segundo a autora, o material valoriza muito a participação enquanto ação, mas não valoriza tanto a reflexão sobre/para a ação.

Em relação ao documento estadual, Orsi (2008) afirma ser a dimensão dos conhecimentos a mais valorizada, pois

(...) das 256 páginas que compõem o material, praticamente, 230 páginas destinam-se a apresentar conhecimentos (através de textos, tabelas, gráficos, esquemas, fotos, poesias, músicas) e abordagens para desenvolver tais conhecimentos (através de exemplos, sugestões e orientações para os professores). (ORSI, 2008, p. 76).

Como o próprio título sugere, os conhecimentos apresentados estão relacionados à temática da água; no entanto, estes são bastante diversificados e envolvem vários aspectos da questão nas diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, ainda com relação à dimensão dos conhecimentos, a pesquisadora faz uma ressalva: o reducionismo presente em várias atividades. Ainda de acordo com a autora, percebe-se uma grande ênfase nos aspectos econômicos do uso da água, notadamente os que dizem respeito à economia individual do

22 Trata-se de uma metodologia criada pela ONG Instituto ECOAR para a cidadania.

consumo, enquanto que não há praticamente nenhum direcionamento para os aspectos políticos, tecnológicos, sociais, culturais, ou mesmo econômicos, de forma mais ampla, nem há reflexões sobre a influência que essas esferas têm sobre a questão ambiental mais geral. O elemento *água* é amplamente valorizado e abordado em uma perspectiva antropocêntrica e utilitarista da natureza.

Em um estudo apresentado na sétima edição do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), em 2013, também fizemos esse exercício comparativo das duas publicações apresentadas às escolas estaduais paulistas. O documento federal, já em sua “Apresentação”, propõe a formação de uma comissão para tratar de assuntos de cunho ambiental na escola, principalmente, da elaboração coletiva da Agenda 21 Escolar. Ou seja, esse documento trata dos temas ambientais de forma ampla e seu estudo de forma participativa. Por outro lado, o material estadual **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, como o próprio título já indica, não faz nenhuma menção direta à proposta da Agenda 21 ao longo de toda sua “Apresentação”, indicando apenas propostas de trabalho diretamente ligadas ao uso e à conservação de recursos naturais, mais especificamente a água. Portanto, logo no início dos documentos vemos diferentes abordagens para a educação ambiental na escola: uma proposta mais complexa, coletiva e participativa de estudo dos temas ambientais, considerados de forma ampla, e uma proposta pontual, que trata a educação ambiental pelo estudo isolado de temas ambientais, vinculados, em geral, a algumas disciplinas do currículo escolar, em particular às Ciências e à Geografia. (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013).

Seguindo em nossas análises, percebemos que ambas as publicações trazem definições bastante genéricas, e até mesmo simplistas, sobre a proposta da Agenda 21 Escolar e sua importância na escola. No caso da publicação estadual, a Agenda 21 Escolar aparece como uma proposta que “sintetiza os compromissos dos educadores e sinaliza para a participação de diferentes atores e interesses” (SÃO PAULO, 2004, p. 13). Esta definição, segundo nossas análises, permite identificar o processo de construção da Agenda 21 Escolar como “pensado” pelos educadores e transmitido aos demais membros da comunidade escolar. Lembremos que a proposta é reduzida a um programa de atividades relacionadas ao uso racional da água, vinculado aos conteúdos curriculares de determinadas disciplinas e transmitido à comunidade escolar – alunos e demais membros – sob formas tradicionais de ensino (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013).

Quanto à definição dada à Agenda 21 Escolar pela publicação federal, percebo que

ela é compreendida como uma Agenda 21 Local, isto é, como resultado dos compromissos de cada grupo social, incluindo a escola. Neste caso, identifico a necessidade de um esclarecimento maior sobre como seria seu desenvolvimento no ambiente escolar, ou seja, não há uma orientação para seu desenvolvimento no universo escolar especificamente. A especificidade da educação escolar desaparece, neste documento, sob a forma de mais um “grupo social” que discute coletivamente as questões ambientais que os afeta.

Vejamos a definição apontada pela publicação estadual:

Proposta da Agenda Ambiental na Escola, elaborada pelo Programa Nacional de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, em que se especificam as ações de curto, médio e longo prazo necessárias à formação de atitudes para a redução de consumo e a discussão sobre o uso sustentável da água – as duas finalidades convergentes destas orientações. Uma proposta unificadora para a escola, a Agenda sintetiza os compromissos dos educadores e sinaliza para a participação de diferentes atores e interesses. A Agenda é um programa de atividades para que a questão da água se mantenha viva no âmbito escolar, devendo ser continuamente trabalhada pela equipe pedagógica e administrativa. (SÃO PAULO, 2004, p. 13).

Já a publicação federal, em sua segunda edição, traz a seguinte definição:

No nosso caso, a Agenda 21 é um instrumento para a Com-vida planejar suas atividades, fazer projetos coletivos que possam realmente transformar a realidade, aumentar seu diálogo com a comunidade de seu município, e se ligar em uma proposta de Agenda global. (BRASIL, 2007, p. 22).

De acordo com as discussões (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013), um balanço entre as duas propostas de implantação da Agenda 21 Escolar apresentadas às escolas paulistas aponta que a proposta do Estado de São Paulo traz uma concepção até certo ponto superficial de educação ambiental, além de ser muito prescritiva e normativa no que diz respeito à forma de educar, ou melhor, à concepção de educação. Isso desde a apresentação do material, como um roteiro de atividades e/ou um receituário que, se trabalhado pelos professores em sala de aula, pode trazer resultados positivos, até a fundamentação teórica sobre aprendizagem como “mudança de comportamentos”.

Sabemos do caráter tecnicista da enorme influência do behaviorismo como abordagem do processo de ensino-aprendizagem no Brasil, abordagem esta já superada nas discussões sobre a educação em uma perspectiva crítica, emancipatória e transformadora (SAVIANI, 2008). Também Loureiro (2012, p. 79) destaca que “defender a ideia de que mudar comportamento é sinônimo de mudar a realidade é apostar que as relações se dão

sempre do indivíduo para o outro, por somatório e bom exemplo”, ou seja, “não há dialética entre eu-outro, mútua determinação”.

Esse individualismo epistemológico e metodológico, além das graves consequências no campo da educação, configura-se no campo ambiental, como considera Loureiro (2012), com um novo “moralismo”, agora ambiental:

Como os sujeitos são isolados do contexto, uma análise moralista fica facilitada. O problema deixa de se situar no lugar do sujeito nas relações de produção e na vida cotidiana, e passa para a esfera do julgamento moral: este é “bom” ou “mal” (valores cujos conteúdos são definidos pelos grupos hegemônicos em determinada cultura). Assim, o problema deixa de ser primordialmente as relações sociais e passa a ser o indivíduo. Logo, não há problema em ser proprietário capitalista, desde que este seja bom. (LOUREIRO, 2012, p.79).

A proposta federal nos parece mais ampla por dar grande importância à participação dos envolvidos, garantindo condições para a mediação autônoma do professor. Por outro lado, esse material enfatiza a dimensão da participação em detrimento das dimensões do conhecimento e dos valores, e, neste caso, segundo Orsi (2008), assume o considerável risco de propor ações que resultem em um ativismo sem grande força para provocar mudanças significativas. O individualismo aqui também não foi superado (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013).

No entanto, ainda segundo nossas análises,

(...) as duas propostas têm “filiação” com as políticas de educação ambiental propostas pelo poder público de um Estado que cada vez mais se desresponsabiliza pela educação e pelas questões ambientais, o que nos leva a concluir que a implantação da Agenda 21 Escolar, como da própria Agenda 21, é permeada por disputas entre aqueles que a propõe – os governos – e aqueles que as deveriam executar – os sujeitos concretos que atuam nas escolas: gestores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos. Essas disputas dizem respeito às formas históricas, políticas e sociais das relações entre a sociedade e o ambiente em que vivem (CRUZ; TOZONI-REIS, 2013, p. 12).

Já para outra autora, Höfling (2001), para melhor compreensão e avaliação das políticas públicas sociais implementadas por um governo, é fundamental a compreensão da concepção de Estado e de política social que sustentam tais ações e programas de intervenção. Visões diferentes de sociedade, Estado e política educacional geram diferentes projetos de intervenção nesta área. Neste sentido, esta questão será discutida de maneira mais aprofundada mais adiante, em “Compreendendo a implantação da Agenda 21 Escolas pela análise das Políticas Públicas”.

5. AS AÇÕES EDUCATIVAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 NAS ESCOLAS ESTUDADAS

Como parte dos objetivos do presente estudo, identifiquei pelas entrevistas de que forma as escolas selecionadas, que afirmavam trabalhar com a Agenda 21, desenvolveram este trabalho. Tinha interesse em saber *o quê* essas escolas faziam e/ou fazem, que tipo de atividades desenvolviam e/ou desenvolvem, para afirmarem que têm suas Agendas 21 implantadas ou em via de implantação.

Conforme as propostas das duas publicações citadas, **Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na Escola** (MEC/MMA) e **Água e Hoje Sempre: consumo sustentável** (SEE/SP/CENP), uma de minhas primeiras perguntas era se essas escolas haviam formado comissões ou grupos de trabalho para tratar especificamente de assuntos relacionados à Agenda 21, ou “uma comissão comprometida com a escola e a comunidade” (BRASIL, 2004). Das 29 escolas que afirmavam trabalhar com a proposta, um número bastante significativo, 83%, formaram comissões ou grupos de trabalho.

Estas comissões eram formadas em grande parte por professores (27%), seguidos por membros de equipes gestoras (18%), representadas por coordenadores e direções das escolas, e por representantes dos alunos (16%). Chamou minha atenção o fato de que a participação dos pais de alunos e de membros da comunidade em geral era bastante reduzida, como nos mostra o Gráfico 3.

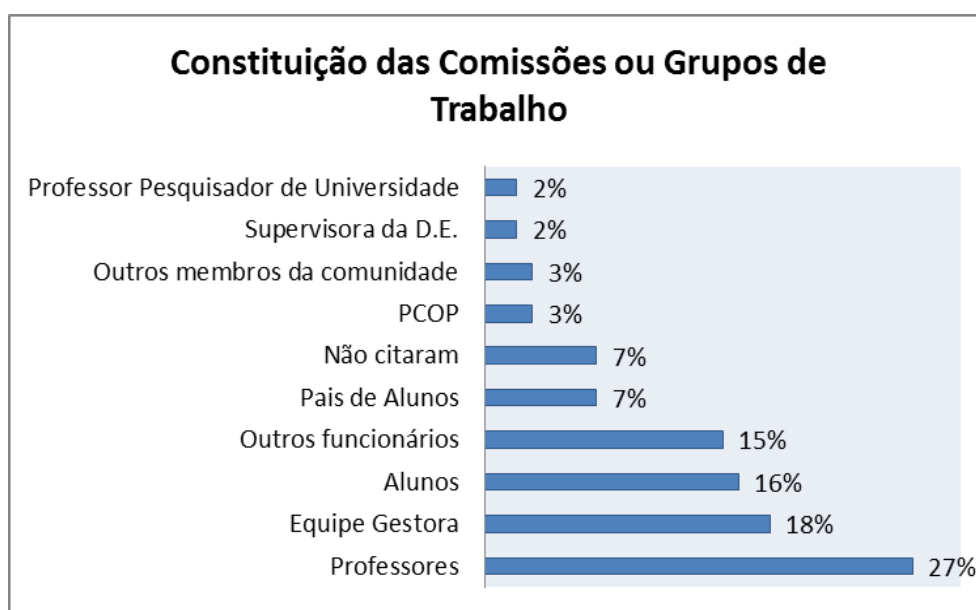


Gráfico 3

Essa falta de participação dos pais pode também ser identificada nas falas dos professores entrevistados:

Lilian: Então, vocês falaram que os alunos sabem do trabalho com a Agenda 21 e isso foi feito através de conversas com eles nas salas?

C: Isso.

Lilian: E o resto da comunidade escolar? Os outros funcionários, os pais, eles sabem disso, que existe esse trabalho?

D: Os funcionários todos se envolvem.

C: Os pais eu não sei, porque até pra eles virem na reunião é muito duro, pra eles largarem, né?

D: Eles perdem dia de serviço...

C: Então, tem tudo essas coisas, até pra reunião de pais aqui é difícil, é complicado.

C': O envolvimento da comunidade é um pouco delicado aqui, quando eles vêm pra reunião, a preocupação é assinar o papel, o que comprova que eles vieram, somente.

Em outro momento, com outros professores, em outra escola, a falta de participação dos pais na implantação da agenda também foi tema de conversa:

A escola fica na zona rural e muitas famílias moram em sítios, por esse motivo, torna-se difícil a participação dos pais devido à distância, à locomoção e também devido ao fato deles trabalharem “por dia”, recebem por dia e por isso não podem perder um dia de trabalho, e à noite, eles afirmam que o cansaço é muito grande, afinal trabalham pesado nas lavouras (C).

Então, se por um lado temos a formação das comissões sugerida pelo documento oficial por um número bastante significativo de escolas, por outro essas comissões parecem ser inoperantes. As falas acima registradas nos permitem inferir sobre a falta de organização do tempo e do espaço na cultura escolar para determinadas questões/assuntos. Além disso, percebemos também uma ausência de vínculo dos pais com as escolas, e em alguns casos percebemos essa ausência também nos professores. Não há um comprometimento tanto dos pais quanto dos educadores em geral, pois me parece que nesses espaços a urgência da crise ambiental ainda não está posta.

Se a escola e a família são as principais instituições educadoras em nossas sociedades, por que elas não têm conseguido uma interação maior? Estudando estas relações, Szymansky (1997) afirma que a escola e a família são instituições que têm em comum a preparação dos jovens para a inserção na sociedade, sendo elas os primeiros espelhos nos quais nos vemos e os primeiros mundos que habitamos. Embora ambas as

instituições tenham a responsabilidade de educar os jovens, a escola tem uma particularidade, que é a obrigação de ensinar conteúdos específicos dos diversos ramos do conhecimento, tendo características diferentes das famílias, pois “a ação educativa dos pais difere necessariamente da escola nos seus objetivos, conteúdos, métodos, no padrão de sentimentos e emoções que estão em jogo, na natureza dos laços pessoais entre os protagonistas e, evidentemente, nas circunstâncias em que ocorrem” (SZYMANSKY, 1997, p. 217).

Também sobre o distanciamento das duas instituições, Franco (2009) afirma que, em vez de estabelecerem uma parceria, uma vez que ambas almejam o desenvolvimento do aluno/filho, querendo que se desenvolva em sua plenitude, percebe-se que a relação entre a família e a escola está abalada:

De um lado, os professores reclamam da atuação dos pais, acusando a família de desestruturada, ausente, afirmando que as crianças e os jovens estão desinteressados pela escola, que são carentes, procurando, dessa maneira, justificar o insucesso de alguns alunos na escola. De outro, os pais reclamam do excesso de faltas dos professores, da postura autoritária na relação com os alunos e a família (FRANCO, 2009, p. 96).

Esse distanciamento cria dificuldades no processo educativo para as duas instituições, embora as alternativas para estabelecer uma relação de respeito mútuo e democrático com os pais sejam evidentes:

Esta relação de respeito mútuo e democrático seria gradualmente construída, uma relação de confiança mútua entre a equipe escolar e as famílias. Conflitos existiriam sim, mas sua solução na base de uma relação de confiança seria muito mais fácil e efetiva. Ambas as partes aprenderiam a negociar uma com a outra. Mais do que isso, aprenderiam a se conhecer, a se respeitar e a se ajudar (SZYMANSKI, 1997, p. 215).

Por outro lado, sabemos que a escola não tem se esforçado para construir essa relação de confiança. As reuniões de pais e professores têm sido, em geral, momentos de tensão para todos os envolvidos, pois, ao invés de abordar aspectos significativos, que justifiquem sua convocação, têm sido um espaço e um tempo pouco aproveitados:

a reunião de pais é um importante instrumento para que a escola possa compartilhar a tarefa de educar seus alunos/filhos. Não pode ser apenas um espaço de queixas, reclamação e resolução de problemas de ordem prática, financeira e burocrática (FRANCO, 2009, p. 97).

Vários temas podem ser discutidos nos encontros com os pais, como é o caso da Agenda 21 Escolar, procurando-se integrá-los na comunidade escolar, dando-se uma nova dimensão a essas reuniões, para que os membros envolvidos participem das reflexões sobre os problemas da escola e do planejamento das ações.

De acordo com Vieitez (2007), professores, funcionários e pais encontram-se sufocados pela questão primária da sobrevivência, restando-lhes pouco tempo, energia física e disposição psíquica para se dedicarem à participação na gestão da escola. Por outro lado, o “poder democrático” que lhes é atribuído não se consolida, não os capacita a intervir nos assuntos escolares, o que contribuiu, segundo nossos dados, para o enfraquecimento das comissões destinadas à implantação da Agenda 21.

Além disso, e ainda mais impactantes na organização da escola, segundo esse mesmo autor, outros fatores, também de ordem política e social, vêm contribuindo para o aprofundamento desse distanciamento na escola pública: a precarização do mercado de trabalho, a crise ideológica do movimento democrático popular e a ampla disseminação midiática do *pensamento único*, de inspiração neoliberal, que vêm consolidando os valores de concorrência e de individualismo, em detrimento dos valores da cooperação. Isto já se pode observar nas coletividades escolares com o afloramento de um individualismo inusitadamente generalizado (VIEITEZ, 2007, p. 32).

Interessante também é o fato de que, apesar de muitas das escolas afirmarem ter formado uma comissão ou grupo de trabalho, identifiquei também seu esvaziamento: 72% delas não se reúnem com regularidade.

Desse modo, os assuntos da Agenda 21 foram paulatinamente transferidos, no meio de assuntos diversos, a *algumas* HTPCs (reuniões semanais), ou ainda, segundo os depoimentos dos entrevistados, somente ao planejamento (semestral), conforme nos aponta o Gráfico 4.

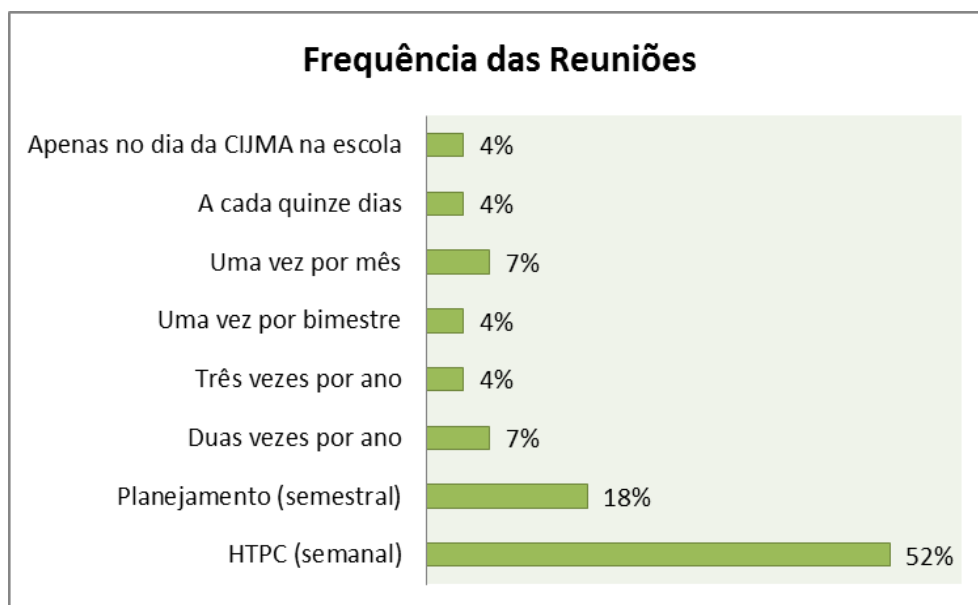


Gráfico 4

Apesar do esvaziamento das comissões, percebi nos dados um movimento espontâneo de cooperação, como evidenciado nas falas dos professores entrevistados:

Assim, cada um trabalha dentro do seu setor, né, aí é assim, porque sentar e falar: “Hoje tem reunião, esse mês tem reunião”, é difícil por causa do tempo mesmo, mas assim, sempre conversando um com o outro, passando né, tem a moça ali da secretaria que ela não deixa a peteca cair, sabe, ela tá sempre assim: “Ó a Agenda 21, ó a Agenda 21...”, então, tem um que às vezes esquece, mas sempre tem um ou outro que cobra, que tá cutucando, entendeu? Mas tá indo... (C).

Em outro momento, em outra escola, com outros professores:

C: Agora, nós conversamos aqui na coordenação e com alguns professores, mas assim, não é nada muito sistemático, nada muito assim... a gente se reúne especificamente pra aquilo.

D: Esse ano houve uma retomada da questão do lixo reciclável pelos próprios professores, eles pediram pra gente comprar as lixeiras coloridas, a gente comprou. Até foi comprado no fim do ano passado, mas aí resolveu deixar pra esse ano, porque final de ano, aquelas coisas... então assim, nessas coisas, de vez em quando, a gente se cruza e conversa: “Ó, tá faltando aquilo...”.

C: Ou em HTPC sai o assunto e a gente começa, a gente não coloca um nome, não é uma reunião específica da Agenda 21, mas acabam surgindo assuntos da Agenda 21.

Outro fator bastante evidente é que 80% das escolas que afirmaram trabalhar com a Agenda 21 citaram como referência a publicação da SEE/SP e da CENP, **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**. Destes 80%, 48% citaram também a publicação do

MEC/MMA, **Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola**, como nos aponta o Gráfico 5.

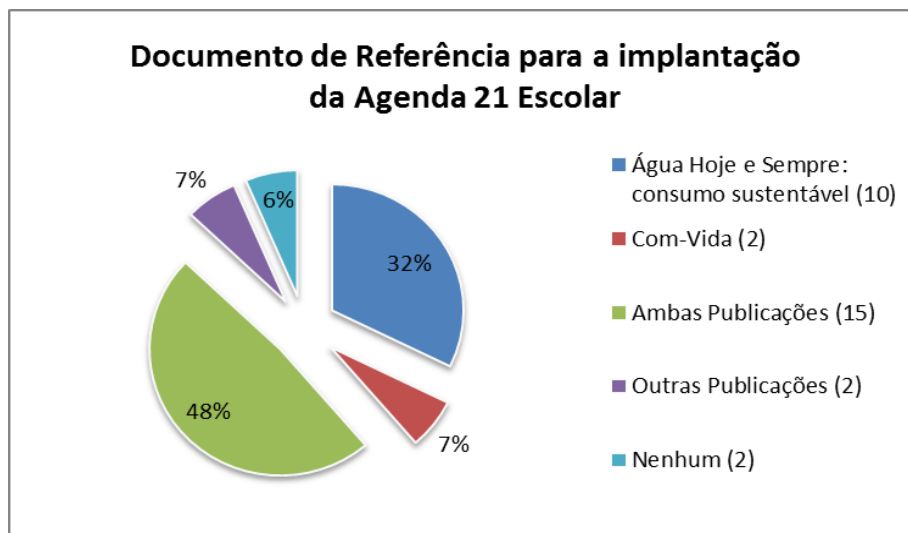


Gráfico 5

Apesar de estas publicações terem sido citadas como *fonte de referência* no processo de implantação das Agendas, percebi nas falas dos entrevistados, que, em alguns casos, principalmente a publicação da SEE/SP/CENP foi utilizada muito mais como um livro didático, ou melhor, como um “receituário”, do que como uma fonte de referência ou um documento norteador.

Quando veio também o livro, era pra gente chegar e trabalhar aqueles conteúdos do livro, matar o livro, assim, então a gente acabava matando o livro em dois meses, o que não era (...) era pra gente estar trabalhando ao longo do ano, no decorrer do ano. Chegou o livro e fez a gente matar o livro, assim, e num período de seis meses a gente tinha que ter dado conta... Ele foi usado como um livro. Todos os professores, cada um pegou a sua disciplina, voltou na sala de aula e trabalhou aquele conteúdo, então não houve algo que ficasse... ela veio, passou pela escola e foi, nos outros anos já não (...). Então, no planejamento mostravam esses livros, falavam que o professor teria que trabalhar, mas também não tinha nada assim dessas ações diárias (...) eu acho que a Agenda 21 tem que ser um trabalho diário, um trabalho constante de conscientização, e teve também ações pontuais e eles acabavam amarrando só nas pontuais (C).

Em outra escola:

C: Essa (Água Hoje e Sempre) nós temos aqui e a outra (MEC), não. Nós não conhecíamos.

C': Esse livro (Água Hoje e Sempre) foi muito usado no ano de 2008. Aqui era escola de tempo integral, eles entravam às sete horas e saíam às quatro, então, eu até trabalhava com “Saúde e qualidade de vida” e nós fizemos um trabalho com

esse livrinho em “Saúde e qualidade de vida e experiências em Matemática”, então foi feito com alunos de sexta série e nós usamos esse livrinho do começo ao fim dele. Foi feito um trabalho em cima e se chamava até “Projeto Água”, mas ainda naquela época não se falava nada de Agenda 21.

Com outros professores, em outra escola, o modo como foi utilizada a já referida publicação também foi tema de conversa:

Nós nos baseamos mais no documento federal, no “COM-VIDA”. O “Água Hoje e Sempre” nós usamos também, mas foi feito um trabalho assim, em sala de aula, com os alunos. Com os professores de matemática, os alunos trouxeram as contas de água e foi feito todo um trabalho de leitura da conta de água com eles, do consumo, aí teve uma premiação para os alunos que no outro mês trouxessem a conta de água com consumo menor (...) então, teve um trabalho assim em sala de aula e não foi com a escola toda, foram algumas salas... Os professores de Ciências e Geografia também trabalharam. (C).

De acordo com Franco (2006b), é preciso estar ciente das dificuldades para a construção e para a implementação da Agenda 21 nas escolas. Ela não pode ser encarada como mais um receituário ou projeto padrão para a resolução formal de problemas socioambientais.

Esta é uma visão ingênua, que ainda considera o modelo como foco e não as múltiplas e indissociáveis relações entre conhecimento, cultura, ética, economia, política e meio ambiente para a elaboração de propostas educativas inovadoras e fortalecidas pelo comprometimento de todos os sujeitos-atores-autores de uma coletividade (FRANCO, 2006b, p. 27).

Observei também que, apesar de 90% das escolas da DERO terem participado da III CNIJMA, realizada pelo MMA, em parceria com o MEC, em 2008, grande parte das escolas que citaram utilizar somente a **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, da SEE/SP e da CENP, como metodologia de implantação, afirmaram também não ter conhecimento da publicação do MEC/MMA, o que nos revela uma contradição, pois a CNIJMA preconiza a formação de comissões (COM-VIDA) para a construção da Agenda 21 nas escolas. Vejamos algumas falas dos professores entrevistados:

C: Nós seguimos mais o “Água Hoje e Sempre: consumo sustentável”.

Lilian: Vocês não conheciam essa do MEC?

C: Eu já vi esse documento, mas a gente não tem, né?

C’: Nós não temos aqui. Se tem, deve estar aí escondida em algum lugar...

C: Eu cheguei a ver esse documento sim, não sei se foi lá na orientação com a PCOP...

Em outra escola:

PH: Nós trabalhamos o “Água Hoje e Sempre” porque eu já conhecia, eu já havia desenvolvido um trabalho parecido em outra escola. A cartilha do MEC eu não conhecia. Do MEC, os recursos que eu utilizei foram alguns vídeos que eu baixei do site e passei para os alunos.

C: Não conheço a do MEC.

Outro dado relevante é que 72% das escolas afirmaram trabalhar com parcerias e, em 53% dos casos (Gráfico 6), essas parcerias foram feitas com entidades/órgãos do governo, como a Prefeitura Municipal, a Casa da Lavoura, a Casa da Agricultura, o Programa “Óleo Mundo”, a Coordenadoria de Assistência Técnica Integral (CATI) e a Polícia Militar do Estado de São Paulo (ambiental/florestal).

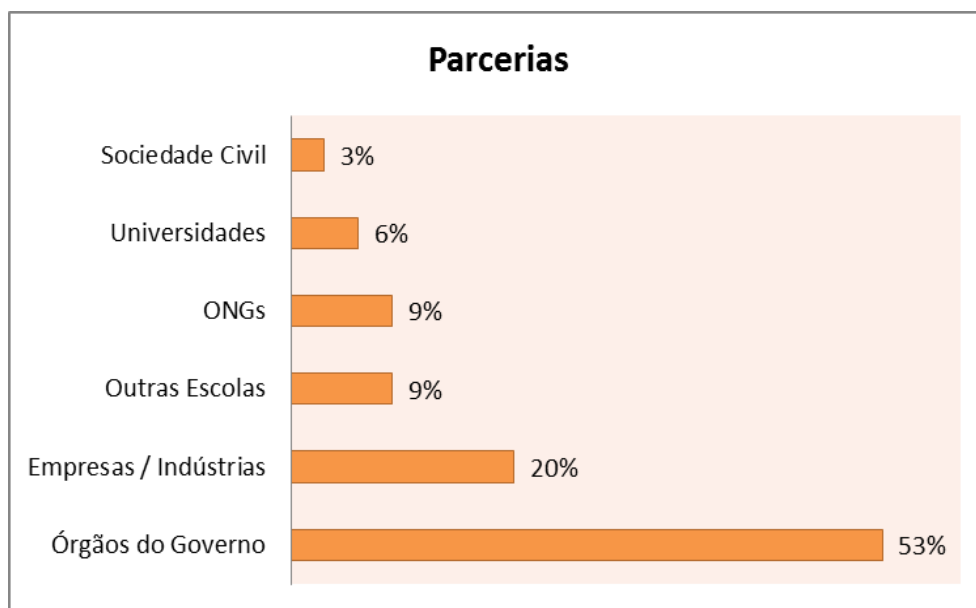


Gráfico 6

Interessante também é que, apesar de a maioria das escolas terem buscado ajuda de parceiros diversos, quando perguntados sobre se conheciam a existência de um Fórum da Agenda 21 Local e as suas atividades, 100% dos entrevistados não souberam responder de forma assertiva, isto é, as escolas não tinham nenhuma informação sobre a existência de alguma “movimentação” nessa área que pudesse colaborar significativamente na implantação de suas Agendas. Alguns entrevistados de escolas da região de Ourinhos falaram a respeito da participação do município no projeto **Município Verde Azul**, da Secretaria do Meio Ambiente de São Paulo; no entanto, também não procuraram estabelecer

contato com os responsáveis por essas ações no município.

De maneira geral, identifiquei que a Agenda 21 vem sendo desenvolvida sob a forma de projetos nas escolas da DERO. Este fator foi identificado tanto nas falas dos entrevistados quanto na leitura e na análise dos documentos fornecidos pelas escolas. O gráfico 7 nos mostra os temas mais abordados nestes projetos.

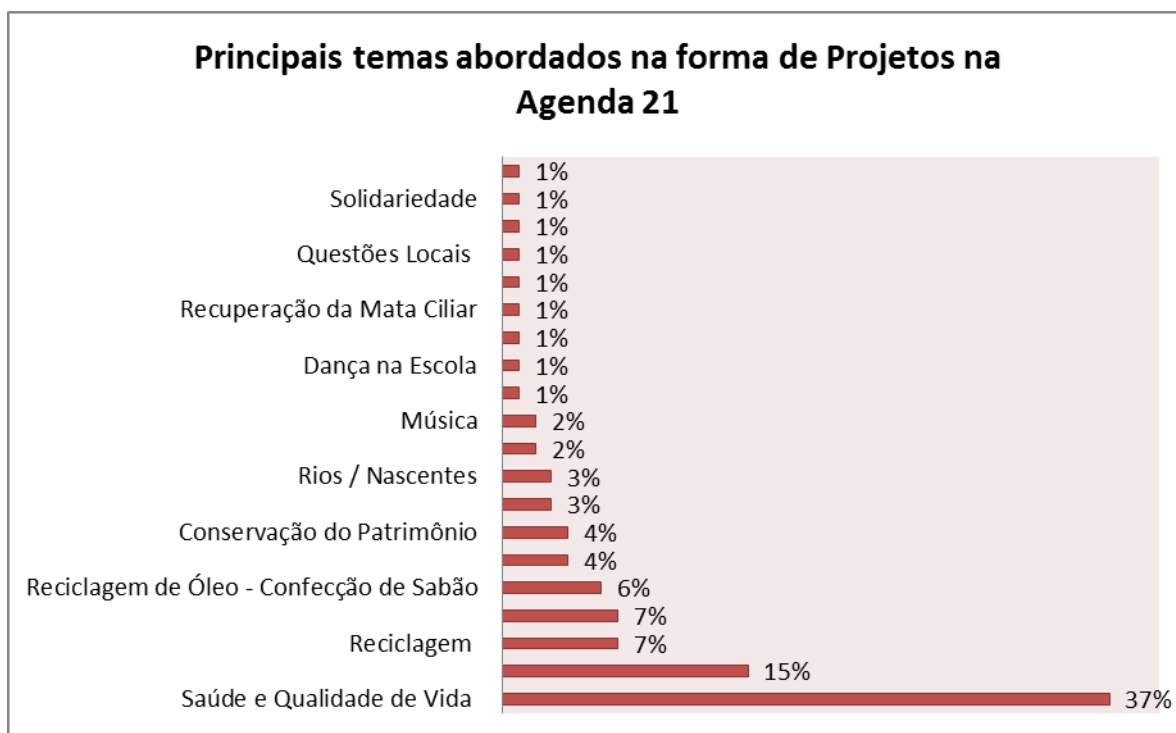


Gráfico 7

Mesmo considerando a importância do trabalho coletivo na implantação das Agendas e sua fragilidade – pois, quando ocorria era de forma espontânea – muitas atividades práticas foram realizadas. Além dos depoimentos, há algumas fotografias que mostram ações desenvolvidas pelas escolas para a implementação de suas agendas:



Imagem 7: Projeto Horta.
Fonte: Cruz (2010).

O projeto Horta foi desenvolvido por uma escola localizada nas dependências de uma usina (de açúcar e etanol, entre outros produtos). Para a realização e a manutenção deste projeto, contou-se com o apoio desta empresa. Atualmente, o projeto está parado e a horta não está mais produzindo, mas a escola pretende retomá-lo.

Vejamos algumas falas dos professores entrevistados:

C: A horta esse ano não está funcionando, o ano passado foi feito (...) inclusive foi feito bolo depois com as cenouras que colheram na horta, a verdura, alface, cada um levava um pouquinho (...) um dia fez uma salada pra todos, inclusive aqui na merenda, um dia serviu salada com a verdura daqui.

C': Até o pessoal da usina, os funcionários vieram, antes do recesso, e carpiram tudo pra gente estar montando esse ano, esse segundo semestre. Até ficou pra cada professor escolher um canteiro e ver o que iria plantar, mas até agora nós não conseguimos ainda colocar isso em prática, mas ainda é uma ação pra ser

desenvolvida no segundo semestre.

Lilian: E a horta também foi uma ação da Agenda 21?

C: Da Agenda 21(...).



Imagem 8: Projeto Revitalização do refeitório.
Fonte: Cruz (2010).

O projeto **Revitalização do refeitório** foi desenvolvido por uma das escolas com o objetivo de melhorar o ambiente onde os estudantes fazem a merenda, além de reduzir o desperdício de alimentos. A escola recebeu do Governo do Estado um balcão térmico para alimentos, daqueles convencionalmente utilizado em restaurantes, a fim de adotar o sistema conhecido como “self service”, onde os próprios estudantes podem se servir da merenda. Desta forma, de acordo com os professores entrevistados, os estudantes passaram a colocar no prato somente a quantidade que desejavam comer, evitando, assim, as sobras de

alimentos nos pratos. Antes disso, essa distribuição era bem mais irracional, além de conter uma concepção ideológica de massificação das pessoas: eram as merendeiras que colocavam a merenda, com a mesma qualidade e quantidade, para todos os estudantes.

Vejamos algumas falas dos professores entrevistados:

Então, tanto em relação ao desperdício quanto à implantação de outras ações, por exemplo, a gente introduziu na escola o balcão térmico. O governo do Estado mandou pra todas as escolas estaduais um balcão térmico para a merenda, e essa é uma coisa que entra também, porque uma coisa que incomodava muito a gente, era o tanto de resíduo de comida que as crianças deixavam no prato. Então, aquilo tinha uma bacia assim, que era só pra colocar as sobras, você entendeu? E daí, a gente fez um trabalho com as crianças, né, e também contamos com a parceria da Escola da Família, que fez todos os cartazes pra implantação do balcão térmico. Foi surpreendente, a própria merenda escolar²³ veio reconhecer que nós estávamos com uma economia significativa de coisas, porque não estava mais indo comida para o lixo, né. Então, deu bastante resultado, eu acho que assim, dentro da escola a gente tem passado uma peneira fina mesmo nessas coisas (C).

Outra ação relacionada ao balcão térmico, à mudança no sistema de servir a merenda, foi a troca de pratos de plástico por pratos de vidro, pois com o passar do tempo, os pratos de plástico vão perdendo aquela película protetora e eles ficam muito anti-higiênicos. Daí, a gente também junto com o balcão, a gente investiu e comprou 200 pratos colorex e tal. A Escola da Família também nos ajudou com os cartazes de divulgação e conscientização, eram cartazes feitos de uma forma assertiva, sabe: “Nessa escola todo mundo só coloca no prato a quantia que é capaz de comer”, “Nessa escola ninguém conversa com a boca cheia”, “Nessa escola nós nos servimos somente dos alimentos que queremos comer”, etc. Esses cartazes ficaram uns três meses lá, daí foram caindo mas nós não colocamos mais, precisamos refazer. Acho que foi o que deu bastante resultado. E daí, outras ações conjuntas, daí a gente comprou garfo também, pra eles não comerem com aquela colher de plástico, as toalhas, a gente comprou aquelas toalhas plásticas e aí essas coisas vão entrando, quer dizer, é uma preocupação com o meio ambiente na medida em que eu não estou desperdiçando o alimento, que é uma coisa tão importante, né. Mas eu acho que tem mais ações que a gente podia estar (...). (D).

23 Setor da D.E. responsável pelo controle da merenda escolar nas escolas.



Imagem 9: Projeto Colcha de Retalhos.
Fonte: Cruz (2010).

O projeto **Colcha de Retalhos** foi desenvolvido por uma das escolas da DERO como parte do processo de implantação da Agenda 21. Segundo os professores entrevistados, este foi um projeto desenvolvido coletivamente, confeccionado com a ajuda de todos. Além de discutir temas ambientais, o projeto tinha também como objetivo desenvolver valores, atitudes e principalmente o trabalho coletivo. Vejamos algumas falas dos professores a respeito:

PA: A história da colcha de retalhos foi o seguinte: cada professor levou um texto para sua sala para ser lido com os alunos, e levou também um retalhinho, um paninho também, e aí foram escolhidos 5 alunos de cada sala para levar a colcha para a casa com uma pasta que continha as orientações que se tinha que fazer. Do texto lido era tirado uma palavra-chave e esta palavra era escrita no retalho e a mãe o costurava na colcha.

C: E cada um costurava do seu jeitinho! Ia linha, a agulha e um pedacinho de retalho.

PA: Para cada texto tinha uma palavra correspondente. Como eu não consegui que os professores me fornecessem textos sobre meio ambiente, pra fazer só sobre

meio ambiente, e aí também ficava muito chato só sobre meio ambiente, pra criança chegar em casa, comentar com o pai e tudo... Aí eu peguei pelo “Se eu me mudo, todos mudam”, entendeu? Quando eu mudo, todos à minha volta percebem. Então, o meio ambiente também é assim, se eu faço a minha parte, o outro se sente na obrigação de fazer, porque cada um tem que fazer a sua parte.

C’: A PCOP se apaixonou por essa colcha, foi um trabalho muito maravilhoso.

PA: Então, as histórias que estão aqui, são histórias que falam de valores, então por exemplo, peguei o hino de Ourinhos, peguei paródia, peguei de tudo... e aí pra cada texto foi escolhida uma palavra e com essa palavra, no final, eu produzi um texto que falava sobre meio ambiente, como se por exemplo, assim, eu, eu que eu falo é cada um, tivesse tomado consciência que ele precisa modificar, ele precisa fazer alguma coisa pelo meio ambiente e as pessoas fazerem também. Então, ele fica tão motivado com aquilo que no final ele convida todo mundo a participar, mas eu produzi o texto com as palavras da colcha. Todos trabalharam, todos os segmentos da escola: professores, direção, o pessoal da limpeza, da cozinha, da secretaria, todo mundo.

C: Esse trabalho teve o envolvimento da escola toda e dos pais também, da comunidade. E foi legal porque no final ela expôs essa colcha ali fora, e a hora que eles viram tudo pronto, eles vinham aqui e se orgulhavam dizendo “Esse foi eu que fiz!”, todo mundo de enxergava ali, sabe?



Imagem 10: Projeto Navegar em águas limpas – Salve o Rio Pardo.
Fonte: Cruz (2010).

O projeto **Navegar em águas limpas – Salve o Rio Pardo** foi desenvolvido por uma das escolas do município de Santa Cruz do Rio Pardo, com o objetivo de incentivar a preservação e promover discussões acerca da importância do rio para a cidade. De acordo com as professoras entrevistadas, este é um dos projetos desenvolvidos pela escola como parte do plano de ação proposto na elaboração da Agenda.

O rio Pardo atravessa a cidade e está entre os maiores rios do Estado de São Paulo, com 264,5 km de extensão. Desde sua nascente, no município de Pardinho, até sua foz, na represa localizada no município de Salto Grande, percorre quinze cidades, entre elas: Pardinho, Botucatu, Pratânia, Itatinga, Avaré, Cerqueira Cesar, Iaras, Santa Bárbara, Óleo, Bernardino de Campos, Santa Cruz do Rio Pardo, Chavantes, Canitar, Ourinhos e Salto Grande. Destas cidades percorridas pelo rio Pardo, 6 fazem parte da DERO.

De acordo com a Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Santa Cruz do Rio Pardo, esse rio está entre os poucos não poluídos do Estado de São Paulo e, de acordo com o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), ele está classificado como de *classe II*, em que a água serve para abastecimento humano após tratamento convencional, para a irrigação de alimentos, para a recreação e para a pesca, com proteção das comunidades aquáticas.

Dentre as atividades desenvolvidas pela escola, como parte do projeto, estão a soltura de peixes no rio, caminhadas de manifestação, o plantio de mudas de espécies nativas nas margens etc. Vejamos algumas fotos cedidas pela escola:



Imagem 11: Projeto Navegar em águas limpas – Salve o Rio Pardo.
Fonte: E.E. Sinharinha Camarinha. Disponível em: <http://sinharinha.com.br/>. Acesso em: 25 nov. 2010.

Outras atividades, não necessariamente desenvolvidas no modelo de projetos, também foram desenvolvidas pelas escolas como parte das ações de suas Agendas. Pode observar que as escolas desenvolveram atividades bastante variadas, e que estas vão desde trabalhos artesanais com materiais recicláveis, passando pela restauração do patrimônio escolar (móveis antigos, documentos etc.), até a conservação da cobertura vegetal/jardim (imagem 12).



Imagem 12: Outras atividades da Agenda 21 realizadas por algumas das escolas da DERO.
Fonte: Cruz (2010).

Saúde e Qualidade de Vida (37%) e Economia de recursos e materiais (15%) são os temas mais trabalhados pelas escolas no processo de construção de suas Agendas.

Dentro do tema “Saúde e Qualidade de Vida”, vários outros “subtemas” foram relacionados, como nos mostra o Gráfico 8. Dengue (33%) é o subtema mais trabalhado pelas escolas.

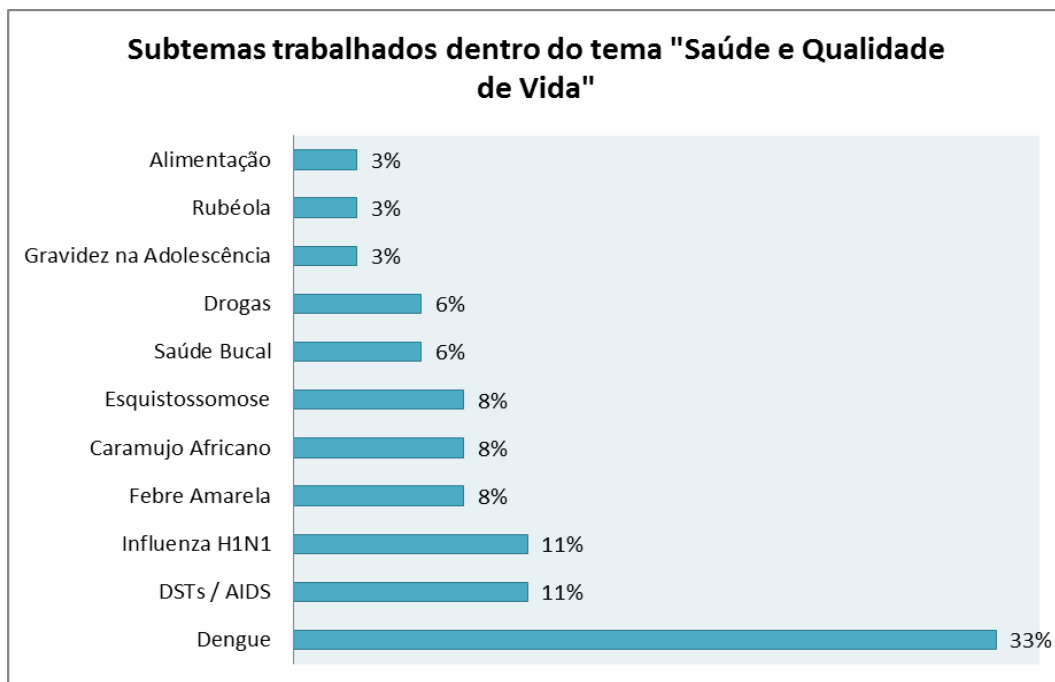


Gráfico 8

As falas de alguns entrevistados revelam também que em parte das escolas se considera que elas já trabalhavam com a Agenda 21 mesmo antes da chegada da proposta, pois elas sempre trabalharam com “projetos” relacionados ao meio ambiente e apenas não sabiam que se tratava da Agenda 21.

Porque antes a gente colocava, né, ações do meio ambiente, desenvolvendo ações relacionadas ao meio ambiente, a não degradação disso, de manancial, de mata ciliar, recuperação, agora a gente fala da Agenda 21, agora tem um nome. Antigamente a gente fazia mas não usava o termo e até hoje, às vezes a gente esquece, né, na hora de escrever fica mais fácil, mas na hora de falar... nas reuniões, muitos pais também não sabem o que é, do que se trata, né, se ele perguntar, né, às vezes a gente fala: “é onde estão colocadas todas as ações que a gente desenvolve na escola, na preservação do meio ambiente...”, então, tem que ser curto e grosso (D).

Em outro momento, uma coordenadora de outra escola também fala a respeito:

Na verdade, esse projeto ele não veio exatamente com esse nome: “Agenda 21”, ele começou com outros temas, como: “Prevenção também se ensina”, aquele projeto da água lá, que era pra preservar a água... Então, esses projetos já estão na escola há algum tempo, só que agora, a partir de 2008, que houve uma organização para um núcleo comum que é a Agenda 21. Esse projeto somou todos os outros e agora é um conjunto (C).

Definir a Agenda 21 como um apanhado de projetos pontuais cujos temas se

relacionam nos revela a existência de um equívoco em relação à compreensão da sua proposta, e também da própria educação ambiental. Essa falta de compreensão sobre os princípios da proposta fez com que a Agenda 21 Escolar apenas institucionalizasse, de certa forma burocratizando, aqueles projetos já desenvolvidos pelas escolas.

Não minimizando a importância de se trabalhar com projetos, ainda mais com projetos que tratem de temas tão atuais como a Dengue ou como a Economia de Recursos e Materiais, entre outros, percebo que grande parte das escolas que afirmaram trabalhar com a Agenda 21, não planejaram suas ações de acordo com um diagnóstico ambiental prévio, que permitisse identificar os *seus* problemas ambientais, específicos daquela comunidade, daquele município.

Embora algumas escolas afirmem ter realizado diagnósticos ambientais, muitas vezes, esses diagnósticos não foram um processo participativo e democrático, ficando limitados apenas aos professores, à equipe gestora e a alguns poucos alunos, ou seja, os fatores levantados como problemas ambientais foram assim identificados de acordo com a visão e as concepções de pequenos grupos.

Vejamos algumas falas dos professores entrevistados a respeito:

O diagnóstico já existia, né, porque como já trabalhávamos o meio ambiente, já existia. Aluno joga muito papel, aluno gasta muita energia, o bebedouro vivia pingando, o banheiro cheio de vazamentos porque os canos da escola eram muito antigos, né. Enchente, quando dá muita chuva forte, a água entra, a enxurrada entra tudo ali pela porta, porque é rebaixada, então, até já havia foto disso, já havia um pré-diagnóstico aqui na escola, foi só redigir esse pré-diagnóstico (PG).

Em outra escola houve uma conversa com as coordenadoras sobre o mesmo assunto:

C: O diagnóstico foi feito assim: o que está difícil na nossa escola? O que está acontecendo que não está bom em nossa escola? E à partir daí eles foram diagnosticando, e o que foi diagnosticado: sair da sala sem fechar a porta, sem apagar a luz, deixar o ventilador ligado, papel esparramado pela sala, o uso do banheiro deixando a torneira aberta ou o jato da água muito forte que é um desperdício também.

C': A luz acesa na própria sala dos professores, quando não tem necessidade, orientamos para que a última pessoa a sair verifique se está tudo desligado. Isso tudo a gente tem feito e a gente tem cobrado e tem visto que os colegas também estão participando.

Lilian: Dessa etapa do diagnóstico, os alunos participaram também, foi todo mundo que participou?

C: Não, infelizmente não, nós não fizemos isso. Deveríamos ter feito assim junto com os alunos, mas sempre que temos a oportunidade, porque de vez em quando a gente faz visita na sala, a gente comenta isso com eles: desligar o ventilador, o papel no chão, e a gente já fala o nome Agenda 21, o que é a agenda, né, que é onde você guarda seus compromissos e assim por diante, vamos fazendo essa

orientação.

Em outro momento, em outra escola, conversei com outra coordenadora:

Então, o quadro de diagnóstico foi montado em cima daquilo que a gente realmente achava que estava fora do limite, por exemplo, usa-se muito papel, aí nós decidimos que iríamos reutilizar o papel, então na máquina de Xerox usa-se o verso de folhas usadas, e os professores já sabem quando pedem pra tirar cópia, se vai o fundo “borrado” é porque já sabe que é papel reutilizado, né. A questão da energia, às vezes passava-se o dia com a luz acesa, né, e agora não, sempre tem alguém que verifica e apaga se for necessário, né. Então, assim, foi em cima de coisas que a gente mesmo percebeu que estava sendo desnecessário, entendeu? Com os alunos a gente está devendo essa parte, foi até comentado, foi passado, mas assim, levar ali... como se diz, não adianta a gente ter só a teoria, mas por enquanto com os alunos a gente não tem assim, nós não colocamos em prática totalmente ainda, a gente só passou algumas orientações, comentamos, falamos sobre o desperdício, papel no chão, então quer dizer, já vai evitando também o uso de papel desnecessário, né? (C)

A falta de um diagnóstico ambiental que permitisse à escola planejar suas ações fez com que algumas escolas optassem por trabalhar com alguns temas, sob a forma de projetos, que não necessariamente atendessem às suas necessidades, como nos revela a fala a seguir:

Eu acho que como aqui em Santa Cruz não há problema de apagão, de falta de energia e a nossa água é da melhor qualidade, não precisa nem filtrar se quiser e nunca falta, não tem por quê... Os alunos não enxergaram que isso uma hora vai trazer problema. O ano passado ou retrasado, veio um cara que fez nós trabalharmos a casca dos alimentos... Gente, foi um fiasco! Aquele pessoal ficou contando mil coisas e os alunos falavam: “Professora, na minha casa tá sobrando abóbora e eu vou comer casca de abóbora? Eu moro no sítio... tá cheio... No fundo da minha casa tem um monte de bananeira e eu vou comer casca de banana”? (PC).

Ainda sobre a questão do diagnóstico ambiental, percebi que grande parte dos professores entrevistados não sentia a necessidade de sua realização, pois acreditava que as escolas não apresentavam problemas ambientais ou, pelo menos, que estes não eram tão evidentes. O fato de grande parte destas escolas estarem localizadas em cidades relativamente pequenas, ou até em zonas rurais, que evidentemente não apresentam os mesmos problemas que as grandes cidades, pode ter contribuído para a formação desse imaginário. Desta forma, não planejaram as ações de suas agendas de acordo com os problemas específicos ou as necessidades daquelas escolas, bairros ou municípios. Vejamos uma conversa estabelecida a esse respeito em uma das escolas visitadas:

Lilian: (...) porque o ideal seria a gente trabalhar um tema que fosse realmente comum a todos da escola, inerente àquela escola, específico, porque às vezes a gente trabalha um tema muito amplo, e o quê o aluno faz? Aquilo é importante, óbvio, claro, mas aí, pra ele, aquele problema não afeta tão diretamente (...). Nesse sentido que eu perguntei, se vocês chegaram a procurar, apesar da escola estar bem conservada, bem localizada (...). o município não tem problemas tão visíveis (...).

C: Não (...) a realidade nossa é outra (...). A gente tem sim problemas com alunos, de comportamento, mas não chega a ser comparado ao que a gente ouve das grandes cidades...

Lilian: E nem algo que caracterize a escola por conta disso (...).

C: Não!

C': Por isso que nós pegamos um tema mais simples, corriqueiro. Talvez, agora, com uma nova avaliação, a gente pode estar pensando num tema mais amplo(...).

Em outra escola:

Então, foi o seguinte, nós fizemos a comissão e aí veio o pessoal da prefeitura. A gente tinha feito um diagnóstico anteriormente à vinda deles, assim, com relação ao concreto da escola mesmo, porque aqui, dentro da escola, eu não tenho esse problema de conscientização, nada. De um modo geral, são alunos bem educados em relação ao meio ambiente também. Eles são conscientes, ainda mais pelo fato de serem de zona rural, já trabalham com a terra, já têm todo um cuidado, então ficou mais fácil. O problema maior foi no vilarejo (...). (C).

Quando questionados sobre apoio técnico, isto é, se a escola recebia algum tipo de apoio técnico permanente para viabilizar a construção e/ou a implementação de ações da Agenda 21, 83% das escolas afirmaram que sim, mas disseram que esse apoio vinha unicamente da DERO, mais especificamente pelas orientações técnicas da PCOP de Ciências e Biologia.

Vejamos algumas falas dos professores entrevistados sobre o apoio técnico para viabilizar a construção da Agenda 21 Escolar:

Tudo o que nós tivemos de orientação, tivemos com a diretoria de ensino e bem firme também. Virou quase uma apelação, uma imposição, mas... tivemos apoio sim e ela está sempre a disposição (C).

Em outro momento, outra coordenadora afirmou:

O principal apoio técnico nosso é a PCOP, o que a gente precisa ela viabiliza, então ela é o nosso apoio técnico. Se a gente precisar de uma palestra, ela nos ajuda a conseguir e é por aí (...). (C).

Ainda acerca de capacitações ou orientações técnicas para a implantação da Agenda 21 Escolar, tivemos algumas falas bastante interessantes nesse sentido, como a conversa que destaco a seguir:

PC: Eu, particularmente, eu acho que a maioria teve que fazer isso, pelo fato de você ter que fazer, eu tive que estudar mais, ver mais algumas coisas de outros lugares, como é que foi a Agenda 21 e tal, mas eu percebo assim, que a maioria está meio perdida ainda, né, não chegou... o que exatamente, aqui por exemplo, a coordenadora que teve a capacitação, mas eu acho que a gente devia ter uma pessoa, assim, que ajudasse a gente a fazer um projeto. Nós fizemos esse projeto, mas do jeito que nós entendemos.

PC’: Essa última vez que veio pra nós, ele chegou assim: “Tem que fazer um negócio da Agenda 21(...)”, meio a toque de caixa, quer dizer (...).

PC’: Hoje em dia quando tem uma O.T., quem vai é o coordenador e não o professor que mexe com aluno. Quem deveria ir na O.T.? Os PCOPs foram pra não sei aonde numa capacitação e ficaram quatro dias em uma reunião lá... Ficaram quatro dias! Aí, essa PCOP vem para a diretoria e em um dia ela passa para o coordenador, e o coordenador vem para a escola e passa em meia hora no HTPC para o professor! Aí em meia hora a gente pega essa bomba e a gente vai se virando meio que sozinho, né?

PC’: A gente revolta com isso! Quem deveria estar lá, no lugar da PCOP era eu!

Durante a entrevista realizada com a PCOP de Ciências e Biologia, responsável pela proposta de implantação das Agendas 21 nas escolas da DERO, perguntei a ela sobre esse apoio técnico oferecido às escolas:

É, então, o que ficou combinado, né, a partir da Orientação Técnica, que envolvia um representante de cada escola, as orientações básicas, né, com reprodução de materiais, e depois, ficou combinado que à medida que as escolas encontrassem dificuldades, porque às vezes, é difícil uma pessoa do próprio ambiente falar em economia de materiais, por exemplo, né? Então, às vezes, vindo um de fora ficava mais fácil aí a socialização dessas questões, então, isso aconteceu, muitas escolas chamaram (PCOP).

Quando perguntada sobre qual era a principal orientação dada às escolas para a implantação de suas Agendas, a PCOP respondeu:

Bom, primeiro que, Agenda 21 ninguém sabia o que era, sabe. “É uma Agenda com 21 páginas?”, apareceu de tudo, eu acho que eu tenho até esse diagnóstico que a gente fez, onde cada um escreveu o que achava e foi muito engraçado isso daí (...) mas foi assim a nossa primeira ação, né? Então, alguns já faziam alguma ligação com a EA, mas não era comum não. Então, nós tivemos que começar do zero mesmo, né, começar do zero e procurando assim, trazer poesia pra esse tema, né (...). (PCOP)

(...) Então, a recomendação foi que cada escola fizesse o seu diagnóstico, que olhasse pra si e pinçasse, recortasse algumas ações, mas ações essas que era possível você quantificar, você qualificar, né, e fosse exequível, certo? Então, nada muito grande, pelo menos nesse momento, né? Eles perguntavam: “Aí, mas precisa fazer

gráfico e tal?”, eu falei: “Sim, pode fazer um gráfico de comparação, mas precisa ver o que vai ser feito na prática...”, eu acho que num segundo momento, trabalhar com gráficos eu acho que vai ser uma coisa boa, a recomendação foi que não apertassem demais as pessoas pra não se transformar em: “É tão difícil que eu vou ficar indiferente”, isso eu queria evitar. Então, reduzir o consumo da energia elétrica, apagando a luz durante o dia; reduzir o consumo de água, arrumando torneiras, né, coisas que já fazem em muitos casos, mas sem a intenção, né. Coisas que já fazemos, como a parte de prevenção que é muito forte na nossa Diretoria, o trabalho de prevenção é algo importante e é algo que já está sendo feito, então, é fácil pra você: “Puxa, não é algo impossível, eu já faço isso”, né, e a melhoria da qualidade do ensino, que também são pontos em que nós nos dedicamos muito, então, acabou ficando assim: o uso de materiais, envolvendo energia elétrica, água, principalmente, materiais como papel, tinta de impressora, coisas nossas aqui do dia-a-dia, reduzir mesmo, né? (PCOP).

Como parte das ações da DERO, representada pela PCOP, no que diz respeito ao apoio técnico para o trabalho com a Agenda 21 Escolar, foi oferecida uma OT em parceria com a empresa Ipiranga, conforme já comentei na “Metodologia” deste estudo. Partindo do que vivenciei, ao participar de um dos dois dias do curso, acredito ser importante fazer uma discussão mais aprofundada sobre a parceria escola-empresa no trabalho com a EA, isto é, sobre essa “nova” modalidade de atuação da esfera privada na oferta educacional.

Assumindo os pressupostos que vêm apoiando a lógica mercantilista no campo econômico, que impõem um redirecionamento do papel do Estado na economia como condição para a eficiência e a produtividade, na área educacional tal movimento evidencia-se como uma das formas de enfrentamento do caótico quadro educacional do país. Ou seja, as empresas privadas vêm sendo “convocadas” pelo Estado para serem co-responsáveis pelo financiamento do ensino público, sob pena de se verem incapacitadas para competir na sociedade tecnológica moderna. Considerando-se a pressuposta incapacidade do poder público de gerir e financiar a educação, a parceria com o empresariado emerge como uma das soluções para sua melhoria (SOUZA, 2000).

Neste sentido, de acordo com Bagnolo (2010, p. 403), é necessário compreender as motivações que levam as empresas a atuarem nas escolas, em especial no campo da EA, e “questionar o vigor desses programas num contexto onde as organizações são as principais, se não as únicas provedoras de uma formação ambiental na escola frente a uma desqualificação da educação pública, o que pode configurar uma nova relação de dominação no espaço escolar”.

Ainda segundo a autora, na própria PNEA (1999) a participação de empresas públicas e privadas é incentivada pelo poder público, no desenvolvimento de programas de EA em parceria com a escola, com a universidade e com as organizações não

governamentais (seção II, artigo 13). No entanto, essa relação que se estabelece entre a escola e a empresa, no que tange à EA, não deve ser creditada somente à presença da temática na lei. Mais do que isso, a inserção da EA empresarial no ambiente escolar configura-se dentro de um debate mais amplo sobre o papel das empresas na sociedade contemporânea e globalizada, e sobre o discurso por elas utilizado para legitimar suas ações frente à sociedade (BAGNOLO, 2010).

O discurso mais utilizado e aceito atualmente é o da Responsabilidade Social Empresarial (RSE), definido pelo Instituto Ethos (2004, s.p.) 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.

Essa responsabilidade abraçada pelas organizações nem sempre existiu. De acordo com Rico (2004), até o início da industrialização brasileira, as ações empresariais de cunho social foram sempre pontuais, dependentes e heterogêneas, podendo classificá-las como filantropia.

Somente a partir da década de 1980, com a intensificação do desenvolvimento tecnológico, a eliminação das fronteiras nacionais e a ressurreição dos valores liberais na economia brasileira, foi que o mercado se viu impelido a mudar suas diretrizes rumo a um mercado consumidor que não estava mais interessado somente em preço (RICO, 2004).

Percebe-se naquele momento o nascimento de uma nova mentalidade empresarial, que respeita os ditames de uma nova ordem econômica e social e assume novas funções na sociedade. Essas funções decorrem tanto da exigência do mercado externo, como também da pressão da sociedade civil por produtos de qualidade e socialmente responsáveis.

Para atender a esta nova demanda, as organizações empresariais começaram a promover um discurso politicamente correto, implantando, junto à comunidade, projetos sociais que podem gerar ganhos na condição do trabalhador e da população envolvida, tornando-se também um poderoso instrumento de marketing social (RICO, 2004).

Outro ponto importante desta discussão é o fato de que, vinculado a essa atuação crescente do empresariado escolar no espaço escolar, encontra-se o movimento ideológico de reprodução de um capitalismo apresentado como sustentável ou verde, com múltiplas implicações do ponto de vista educativo.

O que me preocupa é fato destas práticas educativas desenvolvidas por empresas, ser a única e/ou predominante no espaço escolar, em detrimento das ações financiadas por outras organizações da sociedade, inclusive, pelo próprio Estado. Levando em conta a breve descrição do curso de formação oferecido à DERO pela empresa Ipiranga, feita anteriormente, posso tentar uma classificação provisória que merece maior aprofundamento empírico, mas que também foi apresentada por outros autores, como Bognolo (2010) e Lamosa (2010), ao estudarem a parceria público-privado no trabalho com EA nas escolas: as empresas praticam uma EA com um posicionamento muito distante daquele proposto pela EA crítica, emancipatória e transformadora. Ainda assim e, contraditoriamente, estabeleceram-se processos educativos capazes de fazer a crítica ao padrão de desenvolvimento, mas não aos seus agentes protagonistas (LAMOSA, 2010).

Isto posto, é claro que uma ressalva poderia ser feita, pois os professores podem receber apoio material das empresas sem, com isso, aderir a seus princípios. No entanto, seria ingenuidade acreditar que a presença de empresas e seu discurso empreendedor no âmbito das escolas públicas é inócua: na verdade, as parcerias público-privadas impactam de diversas maneiras a comunidade escolar.

Para Bagnolo (2010), um primeiro limite da EA empresarial está na pouca participação dos educadores e educandos na elaboração, reelaboração e efetivação dos projetos propostos. Em sua grande maioria, segundo a autora, o professor acaba apenas repassando as informações aos alunos que, mecanicamente, reproduzem o que está sendo posto pela organização empresarial. E ainda:

Ao mesmo tempo, os temas propostos ou os projetos elaborados não partem do cotidiano do aluno, buscando-se, sempre, temas “macro” ambientais, que acabam despolitizando e gerando uma “a-criticidade” do contexto em que esses jovens vivem, sobretudo porque, geralmente, são moradores das regiões mais pobres da cidade e, por coincidência ou não, nas redondezas das empresas. Assim, questões como a destinação do lixo doméstico, poluição de córregos e rios, o próprio ambiente escolar, o consumo e suas consequências são abandonadas em função de temas macro, que são importantes, mas não fazem parte da realidade vivida pelo aluno. Assim, podemos afirmar que há uma desvinculação quase sempre presente entre os problemas ambientais e a realidade social. Mais uma vez, uma despolitização do fazer do educador ambiental e do educando (BAGNOLO, 2010, p.410).

A este respeito, Loureiro e Lima (2012) também nos trazem exemplos de outras parcerias, como o **Projeto Escolas Sustentáveis**, em parceria com a Rede Municipal de Educação de Curitiba; os projetos **Escolas Sustentáveis** e **Escola no Campo**, parceria da

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

Segundo os autores, o discurso central dessas parcerias está no empreendedorismo, na solidariedade entre as pessoas (concebidas fora das relações de produção) e na ação moralmente orientada como elementos capazes de gerar a sustentabilidade. Com essa tese, que é típica do novo padrão de sociabilidade do capital, a EA torna-se um instrumento ideológico de apaziguamento de conflitos ambientais, “entrando em contradição com as propostas críticas existentes no campo e que visam à superação de desigualdades e de transformação social como condição para o enfrentamento da crise ambiental” (LOUREIRO; LIMA, 2012, p. 299).

Retomando a apresentação dos resultados, diante dos dados referentes ao modo como as escolas da DERO vêm desenvolvendo o processo de implantação de suas Agendas 21, ou seja, diante mais especificamente das atividades realizadas por estas escolas que lhes permitem afirmar que desenvolvem a referida proposta, podemos afirmar que, de uma maneira geral, identificamos que as escolas da DERO trabalham com Agenda 21 Escolar sob a forma de projetos. Entre estes projetos, os temas mais abordados foram aqueles relacionados à *Saúde e Qualidade de Vida*.

Identificamos também que, apesar da grande maioria das escolas terem constituído comissões ou grupos de trabalho para tratar especificamente de assuntos referentes à implantação da Agenda 21 Escolar, essas comissões ou grupos de trabalhos não realizaram diagnósticos ambientais, a fim de identificar os problemas ambientais das escolas e dos seus entornos, que poderiam direcionar os projetos a serem desenvolvidos com as comunidades escolares.

Outra questão relacionada ao trabalho com a Agenda 21 Escolar sob a forma de projetos é que estes, em geral, não se configuram como processos contínuos nas escolas. Ou seja, são quase sempre projetos com um tema ambiental, tratados de forma pontual, fragmentada, desenvolvidos em um curto período de tempo, além de não apresentarem integração entre as diferentes disciplinas. Geralmente estes projetos são desenvolvidos por

professores da área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”.

Lembremos que as orientações presentes tanto na publicação **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na Escola**, do MEC e da MMA, quanto na publicação **Água hoje e sempre: consumo sustentável**, da SEE/SP, têm como principal objetivo subsidiar as escolas na inserção da temática ambiental em seus projetos político-pedagógicos, de forma transversal e interdisciplinar, para ampliar e dar continuidade aos projetos bem-sucedidos na escola.

Sobre a prática de projetos pontuais, vejamos que, de acordo com Veiga (1995), um projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Desta forma, todo projeto político-pedagógico está longe de ser técnico: é – da sua elaboração à sua realização – um processo político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, e expressa interesses reais e coletivos dos grupos majoritários nele envolvidos. Então, um projeto educativo é sempre político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, aquela que o PPP assume. Ainda segundo a autora, na dimensão pedagógica desse projeto reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade das ações educativas na escola. Trata-se da formação do cidadão, tendo-se que assumir também qual cidadão se quer formar: deseja-se um cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo ou um cidadão que se adéqua à sociedade tal como ela se apresenta, injusta e desigual?

Assim, é fundamental, não só no processo de implantação da Agenda 21 Escolar, mas pensando também para além dela, no processo de inserção da própria EA no contexto escolar, considerá-la como parte do PPP da escola, como um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola e da comunidade, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas é constitutiva” (VEIGA, 1995, p. 110).

O PPP não visa apenas um rearranjo formal ou técnico da escola, mas a qualidade em todo o processo vivido. Vale acrescentar ainda que a organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e as contradições dessa sociedade.

O grupo de educadores que estiver suficientemente “incomodado” em se perceber como mero executor de propostas que, pela forma como observamos, têm como

compromisso a manutenção desta sociedade injusta e desigual, mesmo reconhecendo que a escola emerge do mesmo projeto social mais amplo, posicionar-se-á pelo reconhecimento e pela análise dos conflitos que acontecem na escola, em particular aqueles relacionados às relações de poder, por meio da análise de documentos como o regimento escolar e o organograma, mas também dos planos de ensino, das falas, das representações (RESENDE, 1995, p. 93-94). E – no caso em estudo – das propostas e projetos oriundos das políticas públicas de educação e de educação ambiental.

A busca por uma formação continuada que se constitua em aprofundamento teórico-metodológico da prática cotidiana poderá, então, ser encarada como via de acesso à competência necessária, pois sem ela será difícil solidificar uma proposta de organização coletiva na escola.

6. OS AVANÇOS E OS OBSTÁCULOS NA IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTUDADAS

Como o indicado na Introdução, este estudo foi impulsionado por um questionamento que me causava certo desassossego. A forma como se vinha trabalhando a EA nas escolas era uma das questões que mais me incomodavam. Interessava-me saber, evidenciar e socializar o que tornava tão difícil a inserção da educação ambiental dentro da escola, o que fazia com que propostas como a Agenda 21 Escolar não fossem realizadas.

Encontrar uma Diretoria de Ensino em que 94% das escolas a elas vinculadas trabalham, em diferentes estágios, a proposta da Agenda 21 Escolar, foi para mim motivo de grande surpresa, despertando diferentes sentimentos no decorrer do estudo: em um primeiro momento a suspeita, depois a subestimação do trabalho desenvolvido pelas escolas e, por fim, a compreensão do contexto atual das escolas nas quais a proposta foi inserida, a reconciliação, a valorização, e as análises críticas.

Acredito que ao final da coleta de dados consegui descobrir, e com as análises compreender, evidenciar e socializar, algumas das principais dificuldades e/ou obstáculos que as escolas vinculadas à DERO vêm encontrando durante o processo de implantação de suas Agendas. Os professores entrevistados neste estudo revelaram também alguns dos resultados concretos e práticos que já podem ser visualizados em suas escolas, assim como os acertos e os sucessos no trabalho com a Agenda 21 Escolar.

Levando-se em consideração que o período de coleta de dados foi de abril a agosto de 2010, a primeira dificuldade que pude identificar, e que era bastante evidente, foi o fato de que 62% das escolas da DERO que afirmaram trabalhar com a Agenda 21 ainda não tinham realizado até o momento das entrevistas nenhuma reunião específica com suas comissões ou grupos de trabalho. Assim, a discussão sobre os pontos positivos e negativos do processo, a fim de proporcionar melhores condições de retomar as ações que vinham sendo desenvolvidas nos anos anteriores, não aconteceu nesta parcela significativa de escolas.

Mas quais foram os fatores que dificultaram a realização dessas reuniões, considerando que muitos entrevistados afirmaram que os grupos ou as comissões foram formados? Algumas falas dos entrevistados nos revelam um pouco destas dificuldades:

Esse ano nós reunimos no planejamento, foi comentado, veio esse pessoal... mas o que aconteceu? Paramos, e nós estamos retornando agora. O primeiro HTPC foi semana passada²⁴, a coordenadora tornou a retomar isso aí, ela falou que nós íamos começar a ver quais são as ações, mas assim, nós não começamos... no individual, na área, trabalha, mas... não reunimos ainda (PC).

Em um outro momento, em outra escola, com as coordenadoras:

C: Esse amarrar final nós não fizemos... Então, eu acho que a gente vai ter que dar uma retomada pra assumir uma nova ação. Não sei se é por aí que a gente tem que ver, até se for alguma coisa, você até poderia nos orientar nesse ponto... Por que ficou...

C': Ficou porque nós não conseguimos nos reunir pra falar especificamente da Agenda 21, devido à reposição, aquela pressão da diretoria... Porque tinha que repor... Professor de sábado, aquele sofrimento do professor na reposição, foi muito cansativo, então isso nos impediu de fazer um novo encontro pra avaliar o que foi feito.

C: E a gente também não queria exigir demais do professor que já estava desgastado...

C': E esse ano novamente... Já teve greve, e já foi quase meio ano, né? Primeiro bimestre já foi, não fizemos nada. O professor agora tá correndo pra fazer avaliações, dar conta das notas e não fizemos nada da Agenda 21.

C: Esse ano não, nós vamos ter que retomar.

C': Sentar, juntar o grupo, porque alguns pais e algumas mães já saíram. Buscar outros membros para a inclusão na Agenda.

Em outra escola, com a diretora:

E a comissão também, a comissão ela não deu sequência, apesar de ter sido eu, que estou aqui na escola desde 2000 é... Dado hoje à, digamos, à complexidade, Lilian, que é o cotidiano da escola, você percebeu aqui... A quantidade de assuntos dos mais diferentes possíveis que você tem que cuidar, então você vai acudindo naquele momento: "O que é prioridade agora?", naquele outro: "O que é...?", então, essas ações do cotidiano, como a Agenda 21, muitas ações, elas acabam não sendo levadas a diante por conta de que na escola, o inúmero... a dificuldade do cotidiano da gente, os inúmeros compromissos, principalmente da direção da escola, e agora mesmo tendo coordenador que cuida muito do pedagógico e a Agenda 21 também é pedagógico, mas também o coordenador tem sua agenda, diariamente aquilo que ele acha essencial, importante ou acidental, então ele vai cuidar daquilo, não é verdade? (D).

Em outro momento, em outra escola:

O ano passado tinha dois pais que eram pais de alunos do grêmio, que eram gremistas, então, nós nos reunimos com mais regularidade. Foi no início do ano e depois uma reunião antes do recesso de julho e depois no final do ano. Agora, esse ano está complicado porque esses outros dois inclusive não estão mais na cidade, então é complicado, nós não conseguimos colocar nenhum outro no lugar. Então nós fizemos reuniões assim, com os professores em HTPC, só com o grupo

24 Entrevista realizada no dia 26/04/10.

docente mesmo, a equipe de funcionários, mas os pais já não estão tendo participação.

(...). Como houve uma mudança no quadro de professores, esses projetos tiveram que parar, inclusive esse ano tivemos um problema para conseguir professores titulares para vir para a escola, então, no começo do ano nós estávamos com muito eventual (professores) e foi muito complicado. Teve também o problema da paralisação, então, faz praticamente meio bimestre que nós estamos com a equipe formada, ainda não deu para colocar em prática como no ano passado, né? A gente está dando orientações por enquanto, mas ainda está engatinhando... (C).

Outra questão dirigida aos professores entrevistados foi sobre a sustentação financeira do trabalho com a Agenda 21, isto é, interessava-me saber se as escolas contavam com algum financiamento específico para a implantação de suas Agendas: afinal, esse fator poderia caracterizar-se como uma dificuldade.

Como nos mostra o Gráfico 9, 42% das escolas afirmaram que os recursos utilizados para a implementação de ações e dos projetos da Agenda 21 provêm de verbas que recebem do governo estadual; no entanto, essas verbas não são destinadas especificamente para a Agenda 21 Escolar, e sim para finalidades diversas.

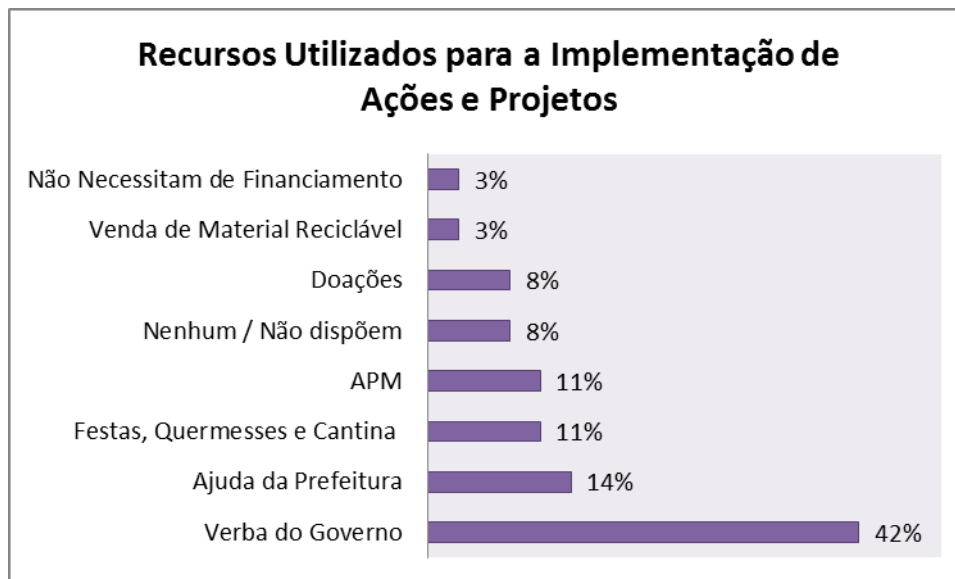


Gráfico 9

Com podemos observar, 14% das escolas afirmaram receber ajuda da prefeitura municipal, como a concessão de ônibus para realização de visitas pedagógicas, excursões etc., mas não uma ajuda financeira.

Alguns participantes do estudo, de duas escolas diferentes, sinalizaram a possibilidade de obtenção de recursos, de um financiamento por parte do governo estadual,

por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), caso as escolas apresentassem um projeto devidamente documentado:

PG: Tudo o que nós ganhamos da reforma foi através da Agenda 21, se a diretora não tivesse justificado com a Agenda, com o trabalho que nós estávamos fazendo, não ia conseguir, porque já era uma reivindicação da direção há muitos anos essa reforma.

D: Nós tínhamos um quadro de energia que era muito antigo, quer dizer, eram quatro quadros. Toda a fiação muito velha, e que puxava muita energia. E a água também e o esgoto, volta e meia a Diretoria ligava aqui dizendo que a escola estava gastando muito, então eu fazia ligações direto para a FDE pedindo uma reforma, né, tanto do quadro de energia como da rede de esgoto.

Lilian: Então, com os relatórios feitos através da Agenda 21 é que vocês acham que conseguiram uma reforma?

PG: Isso. Nós tivemos o ganho da reforma, nós conseguimos limpar nosso quintal que estava cheio de entulho e cheio de carteiras velhas.

D: A reforma foi solicitada diretamente para a FDE, e utilizamos como justificativa o trabalho com a Agenda 21, pois estávamos tendo muito gasto com energia, água, etc. devido às condições físicas do prédio. Até para a reforma da casa da zeladoria, que estava afundando, nós conseguimos recursos, o que era muito difícil.

Quando perguntei aos professores entrevistados sobre quais seriam, especificamente, os principais obstáculos ou falhas no processo de implantação da Agenda 21 Escolar, três fatores foram evidenciados e apareceram com 17% (Gráfico 10): “Falta de envolvimento dos professores” (Resistência), “Falta de verba” (Financiamento) e “Tempo” (Obrigatoriedade no cumprimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo). Foram seguidos por “Preocupação com outras atividades”, com 14%.

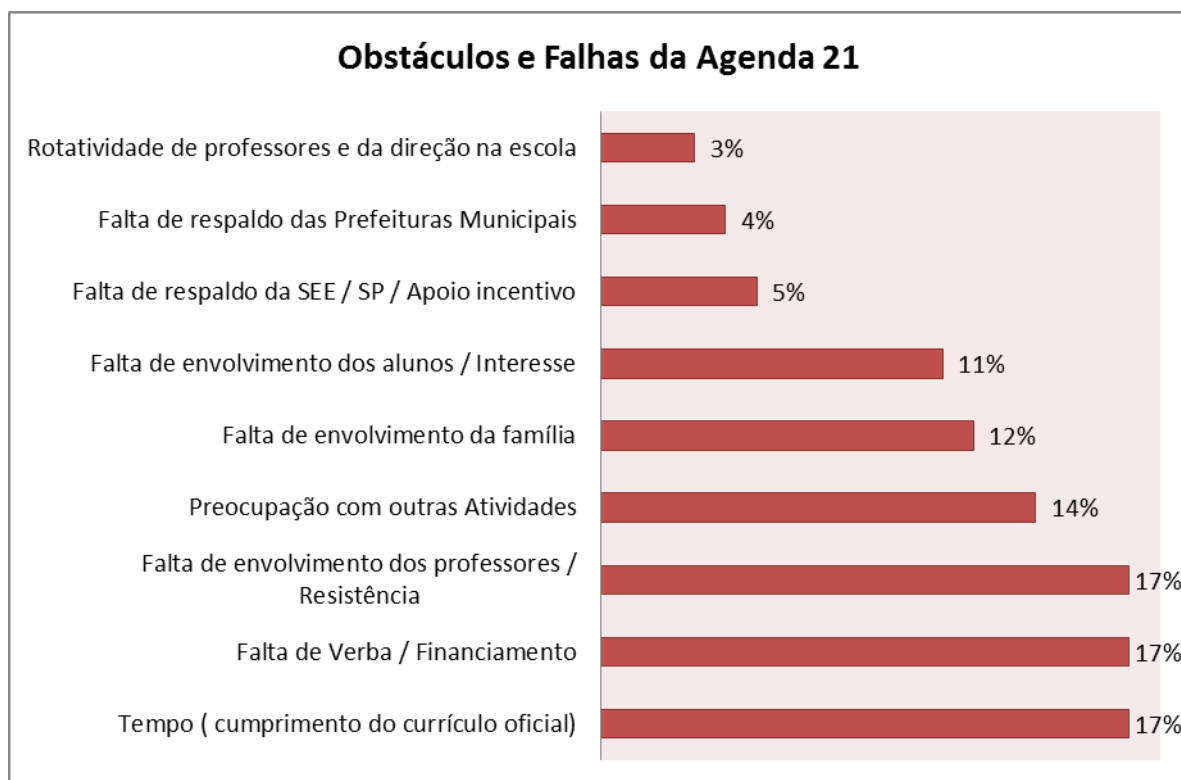


Gráfico 10

No que se refere à “Falta de envolvimento dos professores”, a resistência ou o não envolvimento do corpo docente da escola configura-se como um dos principais obstáculos ou fatores que dificultam a implantação não apenas da Agenda 21 Escolar, mas de qualquer outra proposta na escola. De acordo com os professores entrevistados, diversos podem ser os fatores que contribuem para essa resistência, como podemos observar em suas falas:

A maior parte dos nossos professores aqui são efetivos, então, não há uma rotatividade de professores na escola, mas tem aquela questão do compromisso com o outro, compromisso seu com o mundo, com a sociedade, isso aí é o perfil seu, independente do profissional e nem todo mundo tem essa característica firme, não tem esse traço no seu perfil profissional. Então, mesmo sendo efetivo, mesmo sendo da cidade, ele não vai ter o comprometimento necessário pra que a coisa aconteça, e esse é um problema que a gente tem, porque é uma questão de princípios, de valores, de formação pessoal que interfere no profissional. A gente tem esse problema aqui muito forte (C).

Em outro momento, com a coordenadora de outra escola:

Agora, em relação a colocar o projeto realmente com os alunos, e eu acho que essa é a grande dificuldade, entendeu? Porque a gente ainda encontra algum professor ou funcionário que apresenta certa resistência e que fala assim: “Capaz que eu vou fazer isso... não vai adiantar nada, não vai melhorar nada”, então são as resistências que a gente encontra. Falar que todos são 100% não é... sempre tem aquele que fala: “Pra quê isso?”, eu acho que essa é a maior dificuldade, fazer com

que aqueles que não têm consciência disso, passem a ter e realmente colocar o projeto em prática com os alunos, ali no cara a cara, e até com a comunidade que é difícil também. Às vezes a gente vê tanta coisa por aí e de repente, os outros falam: “Ah, fazer isso vai adiantar em quê?”, entendeu? Eles não têm noção de que uma pequena ação aqui, outra ali, vai ajudando a melhorar, entendeu? Não têm essa noção, infelizmente não têm mesmo, então é onde a gente vê os obstáculos (C).

Com uma professora, em outra escola:

O obstáculo mesmo é a resistência dos colegas, porque se a nossa fala fosse uma fala universal aqui, nós tínhamos ganho em mais de 100%. Se a gente tivesse uma participação efetiva de todo o grupo, nós estaríamos muito melhor. E mesmo a escola, a coordenação e a direção dando todo o apoio para que o projeto seja desenvolvido, ainda assim, alguns professores não participam, não vestem a camisa.

Eu acho que é à partir da educação da pessoa, se a pessoa tem uma educação voltada para a economia, a não consumir muito, porque entra aí na questão do consumismo, porque quem consome sempre vai querer jogar fora as coisas, então, quem tem esse conceito, essa educação, mantém e vai junto. Agora que não tem, é aquela situação do consumismo, do usar e jogar fora, não está nem aí com a coisa do Estado com o seu local de trabalho, um local para a comunidade, esse não faz e se a gente deixar ele faz até o contra (PG).

Em relação à “Falta de verba”, já discutida anteriormente, quando perguntados sobre o financiamento para a Agenda 21, os professores entrevistados afirmaram:

Eu também acho que a questão financeira também contribui um pouco, não é o principal, mas contribui porque você acaba vendo assim, por exemplo, na ideia da cisterna, por que não se faz uma cisterna na escola? Não tem dinheiro pra isso, pra manter isso, né? E aí a gente vai desmotivando, vai sonhando menos, sonhando pequeno, porque a gente sabe que a gente sempre vai esbarrar no financeiro (C).

Em outro momento, em outra escola:

As dificuldades (...) é a questão de material, recursos financeiros pra estar aperfeiçoando, melhorando, pra estar sendo divulgado, a divulgação até mesmo para o próprio município, porque você percebe que o município não se preocupa muito com a Agenda 21, então, se hoje está sendo feito a Agenda 21 dentro das unidades escolares, é devido à parceria que nós temos com os PCOPs da Diretoria de Ensino (C).

A “Falta de tempo” também foi um dos obstáculos mais citados pelo grupo estudado. Os entrevistados relacionaram a falta de tempo à obrigatoriedade do cumprimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo,²⁵ implantado em 2008, tornando

25 O Governo do Estado de São Paulo, por meio da SEE, apresentou e implementou no ano de 2008 uma

difícil o trabalho com outras propostas.

O currículo fechou muito, então o professor acaba não tendo essa abordagem dentro da sala de aula, com cinquenta minutos o tempo é curto... Você tem aí a matéria de Geografia com duas aulinhas por semana, Biologia duas aulas, Ciências em algumas salas três outras duas, então, não tem como ele sair do currículo e estar colocando lá uma atividade sobre a questão ambiental. E eu sinto que não é só aqui. Eu sinto que em todas as escolas é o que mais está dificultando, essa disponibilidade e os recursos para que as ações sejam feitas. Antigamente nós tínhamos recursos que vinham para projetos, não especificamente a Agenda 21, mas vinham recursos para trabalhar os projetos de meio ambiente e o que nós temos usado são esses recursos ainda de 2006, 2007 que vieram (...), Atualmente não tem vindo verba destinada ao trabalho com projetos, desde 2008, da implantação do currículo, da proposta. Até mesmo para a realização de algumas atividades, experimentos, sugeridos nos cadernos, nós não temos verba para isso, o que tem é pouco e não conseguimos atender à todas as disciplinas. Nem os próprios cadernos, ainda não recebemos para todos os alunos... estamos terminando o primeiro bimestre e eu tenho uma sala inteira de primeiro ano sem o caderno do aluno... e de outras séries sobrando (...) não é todo mundo que tem material não (...). (C).

Num outro momento, numa outra escola:

Então, a falha é essa, ela não estar incluída no currículo da escola. É o que a PCOP tá fazendo, ela tá incluindo, ela fala pra gente qual o momento da gente encaixar os assuntos, então, se ela tivesse já incluída, o professor não ia reclamar tanto de ter que parar o conteúdo pra poder encaixar a economia da água, essas coisas, daí a única reclamação que eles têm é isso: “Não vou ter tempo de terminar o meu conteúdo”, porque eles têm que vencer, né, são quatro bimestres e quatro cadernos. Eu acho que a única coisa que atrapalha um pouco é isso. Se tivesse tudo incluído já no material do professor, não ia ter problema nenhum (C).

A “Falta de tempo” foi comentada por outras coordenadoras, em outra escola:

C: É o tempo, é adequar o currículo, é juntar os problemas que ocorrem na escola, o próprio desenvolvimento do projeto mesmo (...) ter pessoas realmente envolvidas, eu acho que isso é o que mais dificulta.

C’: É, o nosso maior obstáculo é o tempo pra um projeto mais denso, mais compacto, porque no momento ele tá diluído no meio da proposta, tanto da escola como a proposta do governo, então (...) seria ótimo se pudéssemos ter um espaço pra compactar e desenvolver especificamente, não como ele tá na forma... ele tá diluído, então, você trabalha ele mais devagar, se pudéssemos acelerar: “Vamos ter uma aula só pra trabalhar Agenda 21”, então “Vamos ver lá no terceiro colegial, vamos sair de onde o pessoal tem mais consciência, mais capacidade de entendimento”, então, se tivesse uma hora-aula só pra Agenda 21, tratar desse problema, seria ótimo. Então, um espaço específico, isso aí seria o maior sucesso.

A “Falta de tempo”, apontada pelos professores entrevistados como um dos obstáculos para a implantação da proposta da Agenda 21, nos indica mais uma vez a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre o currículo, uma vez que essa “falta de tempo” está vinculada à necessidade e à preocupação com o cumprimento das atividades propostas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Isso tem nos levado, segundo Mate (2009), a considerar que as reformas curriculares para a educação, especialmente nos últimos quinze anos, têm gerado mais problemas que soluções, e não é isso o que os educadores e os pais esperam. Ao contrário, uma reformulação do currículo é vista pela maioria como uma possibilidade de reorganização das práticas escolares, de modo que os problemas sejam superados e novas perspectivas se apresentem para alunos, educadores e pais. Quais são os problemas a serem superados e quais são os novos desafios a serem realizados? Parece-me que esta é uma questão fundamental.

No entanto, o objetivo deste estudo não é discutir as razões da eficiência ou da não eficiência das reformas atuais, nem tampouco propor reformas eficientes, mas questionar o modo como as reformas são construídas e porque esperamos que uma reforma seja eficiente e cumpra “seu papel”.

Mate (2009) compreende tanto as reformas curriculares quanto as expectativas por elas geradas como construídas social e historicamente. Ao serem pensadas, gestadas, construídas, tornadas públicas e propagadas, as reformas incorporam e formalizam algumas das várias concepções e necessidades existentes na sociedade.

Esse movimento transforma-se em um *corpus* que reúne e consagra princípios e práticas, tornando-se um conjunto de “verdades”. Constituídas com detalhes, minúcias e previsões, e a partir de problematizações extraídas da própria dinâmica social e escolar, as reformas indicam a (re)organização do trabalho do professor e do currículo e formalizam: - as questões consideradas “problemas” em educação: in/disciplina, des/preparo do professor, des/atualização do conteúdo, des/burocratização do currículo etc.; - as soluções mais adequadas aos “problemas” apontados: modernas metodologias de ensino, cursos de formação em serviço para professores, novos conteúdos disciplinares, reorganização curricular etc. (MATE, 2009, p. 120).

Ainda que as soluções apontadas por reformas atuais apareçam sempre como sugestões ao trabalho pedagógico, já que supõem o professor autônomo, a reforma se apresenta, historicamente, como redentora desses problemas, uma vez que tem trazido subjacente a seu discurso o propósito de resolvê-los. No entanto, as soluções e as inovações

sugeridas nem sempre, ou raramente, aparecem vinculadas às experiências docentes, ou quando isso ocorre é na direção de criticá-las e apontar erros, revelando, segundo a autora, um conceito bastante “relativo de autonomia”.

O aspecto de maior relevância da reforma é relativo às contingências sociais e históricas dentro das quais é construída, uma vez que resulta de disputa de poderes em que entram em jogo grupos, instituídos ou não, que lutam de diferentes formas por seus interesses e ideias; por isso é politicamente determinada. As expectativas criadas pela reforma, desde as intenções anunciadas em seu processo de constituição (incluindo toda a ambientação social e política da necessidade da reforma) até sua implementação (acompanhada de uma série de recursos e de dispositivos de divulgação, além da própria força legal que a sustenta), completam a contingência historicamente construída a que me referi (MATE, 2009, p. 121).

É importante pensarmos que a proposta curricular é uma das formas possíveis de currículo e que, estruturalmente, a proposta de um currículo elimina outras possibilidades. Assim, uma das discussões que precisamos enfrentar, diante das dificuldades apontadas pelos professores neste estudo, é a da ambiguidade existente entre a retórica da autonomia (seja da escola para elaborar projetos, seja do professor para autogerir seu plano, seja do aluno para construir o conhecimento) e a excessiva padronização de métodos e de referenciais teóricos “sugeridos” ao professor, traduzindo-se em orientações para “capacitação”.

Outro ponto crítico, que deve ser levado em consideração, são as reações mais imediatas que uma reforma pode provocar, como o não-reconhecimento do novo currículo pelos profissionais que atuam na escola.

As razões apontadas por Mate (2009) em muito se assemelham com aquelas identificadas entre os professores da DERO. Elas podem incluir desde as dificuldades para esses profissionais colocarem o novo currículo em prática, como as políticas de implementação pautadas pela falta de autonomia do professor, os problemas de formação do professor, que tem dificuldades de interpretação teórica da prática proposta, os regimes de trabalho, que não garantem tempo para a dedicação ao desenvolvimento intelectual da prática educativa, e até o fato de que muitas experiências em curso na escola são interrompidas por novas orientações, desanimando os professores pela falta de continuidade do trabalho, por serem mais uma fragmentação no processo educativo.

Buscar novas formas de subjetivação nos espaços escolares (onde atuam professores e alunos, coordenadores, diretores etc.), que é onde o currículo é exercido e produz efeitos, significa assumir que dimensões do poder estão

presentes; nos currículos de diferentes formas em seu processo de construção, em sua implementação, na escola, na sala de aula. Perceber, portanto, que educadores em seus vários níveis desempenham e, ao mesmo tempo estão submetidos a relações de poder é enfrentar essas relações nas diferentes formas pelas quais se manifestam, inclusive em nossas próprias práticas (MATE, 2009, p. 127).

Ainda segundo a autora, a desconfiança em relação às possibilidades de novas propostas curriculares pode nos levar a novos espaços de transformação, mobilizados por perguntas do tipo: “Como e por quem o currículo é elaborado?”; “Como a recusa desses currículos pode se transformar em ações concretas e em atos educativos genuínos?”; “Como os indivíduos que atuam nos sistemas e no espaço escolar podem desestabilizar os discursos únicos e “verdadeiros” e desnudá-los como exercício de poder?” (MATE, 2009).

Outro item bastante citado (14%) foi a “Preocupação com outras atividades”, em que os entrevistados falaram sobre a existência de uma “sobrecarga” de atividades que impedem ou limitam o desenvolvimento de propostas como a Agenda 21. Vejamos algumas de suas falas:

C: Eu acho que ainda está faltando um pouco de envolvimento das pessoas mesmo, mais conscientização, e de repente, isso até pode ser uma falha nossa, né, que nós não estamos assim, mais efetivos, um trabalho mais junto, não sei... de repente a nossa preocupação nesse momento não seria tanto essas ações da Agenda 21. O nosso olhar está mais para a parte de documentação, essas cobranças, esses prazos (...) eu acho que nós estamos falhando um pouco, nesse sentido, pelo menos eu tenho essa visão... Seria também o envolvimento e as prioridades da Secretaria de Educação, agora, é que a escola aumente o índice pra que a gente suba no ranking²⁶, pra gente chegar lá na meta de seis pontos... então, tá difícil da gente conseguir essa meta.

C’: Por exemplo, eu estou aqui falando com você e preocupada com esse documento que eu tenho que mandar até o meio dia, entendeu? Então, são coisas assim, a gente vive em cima de prazo (...).

Com outras coordenadoras, em outra escola:

C: Eu acho que aqui nós, no dia-a-dia da Educação, tem muita coisa que vem pra gente e a gente não dá conta, né, por exemplo, a diretoria pede coisas assim, muita, muita coisa pra você mandar, encaminhar pra lá, então isso faz com que não dê tempo de você sentar, você ter as reuniões específicas da Agenda, então é muito curto nosso tempo, trabalhar as variedades de propostas que vêm...

C’: É uma dificuldade...

C: Por exemplo, recuperação, né, é muita coisa que você tem que fazer da recuperação... Agenda 21 às vezes não sobra... Nós vamos ter que ter um plano, que a gente vai ter que sentar pra fazer isso, pra fazer isso, pra fazer isso... Só que

26 A Coordenadora refere-se ao IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo), que é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar.

tem reuniões na diretoria que você vem com uma bagagem pesada, quando chega aqui você não consegue então, entendeu?

C^o: Porque mesmo que você planeje, o dia-a-dia da escola é tumultuado. A dinâmica da escola muda... De repente é um problema com o alunos que você tem que acudir, você tem que ir lá resolver e ao mesmo tempo em que você tá atendendo uma professora e o aluno, você tem a parte burocrática que é uma exigência... Então, é tudo prioridade! Então, de repente, às vezes passa uma semana, dez dias, que você até tira o foco daquilo, aí depois você volta e você tem que puxar pro negócio acontecer, entende? Porque naquele momento a prioridade era aquilo, a avaliação, a recuperação, aluno que tá faltando...

Posso dizer que, na visão da DERO, representada pela PCOP, o maior obstáculo também ficou por conta da “Preocupação com outras atividades”, como se percebe em sua fala:

Agora, como ponto dificultador, vem a questão da prioridade, então, a Agenda 21 é algo muito importante pra todo mundo, todo mundo é preocupado com o ar, com água, com a seca. O que aconteceu, como o derramamento de petróleo, todo mundo se impressiona, mas em termos de prioridade, é um tema que ele acaba de uma forma ou de outra, tendo de esperar a sua vez, a sua hora de chegar. Esse ano mesmo eu não consegui ainda um espaço pra agilizar as questões já iniciadas em 2008. A meu ver, esse ano está mais difícil, então, é uma grande dificuldade porque é aí que eu entendo que algumas Agendas, de algumas instituições, às vezes morrem na praia se não cuidar (...) (PCOP).

Agora, precisa cavar espaço mesmo, porque ela não tem acontecido de maneira natural, não é uma coisa fácil de fazer. Ela depende de muita persistência, determinação, então, eu sinto que eu tenho que ser uma pessoa determinada nesse momento, porque toda essa conquista que a gente teve aí nesses dois anos pode se perder. Se eu deixar, eu sinto que aí vai pra fase do “elefante branco”. Pra mim é uma fase assim crucial, importante. Pra mim é desafio pessoal e desafio profissional, porque tudo é importante, então, é a hora de dizer até quanto ela é. Nesse ano, esse momento, é uma fase assim de aguardar mesmo (PCOP).

A “Preocupação com outras atividades”, caracterizada pelos professores entrevistados como uma sobrecarga de atividades, como um excesso de deveres atribuídos aos professores e à equipe gestora diariamente, revela-se como um dos mais importantes obstáculos no processo de implantação da Agenda 21 nas escolas da DERO.

Conforme me relatou uma diretora durante a entrevista, os professores, os coordenadores e os diretores estão tão sobrecarregados, executando funções das mais diversas (algumas que nem cabem a eles), que dificilmente sobra-lhes tempo para a *reflexão*. Isso cria uma enorme contradição: um trabalho essencialmente intelectual sem tempo para “pensar”. A excessiva carga horária de trabalho, em mais de uma escola e em diferentes períodos, faz com que o professor, “esgotado”, não consiga tempo para o estudo, para o preparo de aulas, enfim, para uma reflexão sobre seu trabalho, seu papel enquanto formador

e seu aperfeiçoamento como profissional intelectual. Questões ligadas à sua sobrevivência – e a de sua família – é que, inevitavelmente, tomam o lugar e o tempo que deveria ser dedicado à sua constante formação.

Sob essas condições, podemos inferir que o trabalho dos professores sofre também um processo de “alienação do trabalho”, definida por Marx. Conforme Konder (1999), esse processo de alienação, com que se preocupou Marx, é um fenômeno pelo qual o trabalhador, desenvolvendo a sua atividade de trabalho em condições que lhe são impostas pela fragmentação do trabalho, que se origina na divisão da sociedade em classes, é sacrificado, pois se encontra afastado das decisões sobre o processo e o produto do seu próprio trabalho, isto é, afastado do trabalho intelectual, restando-lhe o trabalho “manual”.

Trazendo essas reflexões para o trabalho do professor, Facci (2004) afirma que quando o sentido pessoal do trabalho do professor se separa do significado dado a ele socialmente, pode-se considerar este trabalho alienado e ele pode descaracterizar a prática educativa escolar. Ou seja, a prática educativa, entendida como aquela que tem uma função mediadora entre os alunos, e os conhecimentos e os instrumentos culturais que serão apropriados, descaracterizam-se.

Pensemos que o que motiva o professor a realizar o seu trabalho está relacionado “à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva” (FACCI, 2004, p. 249). Vimos, entre os principais argumentos dos professores sobre suas dificuldades de implantar a Agenda 21 Escolar, o fato de que eles têm uma quantidade excessiva de atividades “impostas”, prontas para cumprir, para realizar. Atividades estas que não foram programadas, pensadas ou elaboradas por eles, de cuja formulação eles sequer participaram, mas foram impostas por aqueles que pensaram (decidiram) sobre esse processo de trabalho, retirando, portanto, dos professores a qualidade investigadora, intelectual, reflexiva, do trabalho educativo que eles desempenham.

De acordo com Facci (2004), quando as condições objetivas de trabalho, como recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc., não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, não permitem que ele se realize – pela ação-reflexão-ação – na atividade vital que é o trabalho. Essa atividade traz desgaste físico e psicológico, não permite sua realização como homem pleno e, além disso, desgasta-o, consome-o. Ou, ainda,

(...) é necessário pensar a formação do professor como um processo que promova a sua própria humanização para além do senso comum e que, na qualidade de membro atuante na sociedade, possa colaborar com a transformação social, a qual tem como pressuposto a transformação da sua própria consciência (FACCI, 2004, p. 250).

Acredito que, neste sentido, os dados apresentados apontam para a necessidade de uma discussão mais aprofundada junto aos órgãos competentes (DERO e SEE/SP), não apenas sobre o *trabalho docente*, mas também sobre *o quê* para eles é *prioridade*, principalmente neste momento em que a *sustentabilidade* é tão almejada e tão discutida.

Pelos dados que estamos apresentando, vemos como esse tema da sustentabilidade ambiental, pelas condições de trabalho dos professores, que têm importância social e política, é vivenciado como mais uma atividade a ser realizada, mais uma tarefa a ser cumprida. Ou seja, a sustentabilidade socioambiental não pode ser compreendida pelos professores em toda a dimensão – contraditória, inclusive – que ela exige.

“Acertos” e “sucessos” também foram identificados e citados pelos professores entrevistados, como podemos visualizar no Gráfico 11. O maior acerto ou sucesso, na opinião de 23% das escolas, foi o “Envolvimento e fortalecimento do grupo”, seguido de “Conscientização dos alunos/Mudança de comportamento e atitudes”, com 17%, e de “Todas as ações foram positivas” e “Redução do lixo/sujeira no ambiente escolar”, com 12%.



Gráfico 11

É interessante que o item apontado mais significativamente como um acerto também é um dos mais citados como um obstáculo durante o processo de implantação das agendas: “Envolvimento e fortalecimento do grupo”. Apesar de isso parecer uma certa incoerência, observei que muitas escolas não encararam o “não envolvimento de todos” como uma resistência de fato, configurando-se não tanto como um obstáculo, mas sim como uma dificuldade, dadas as condições de trabalho existentes no contexto da implantação da proposta da Agenda 21 Escolar, como se percebe nas falas de outros professores entrevistados:

O acerto eu entendo que foi o fato de nós não rejeitarmos o projeto, a escola abraçou o projeto, ele foi implantado, né, não houve rejeição também por parte dos professores e eu acho isso muito positivo, muito positivo. Continuando ainda nos acertos, houve aceitação e ações foram desencadeadas, não ficou só no papel, nem no discurso, nem na oratória, ações foram tomadas, os professores trabalharam em sala de aula, os funcionários também mudaram de postura com relação ao consumo sustentável, por exemplo na secretaria, então eu acho que foi positivo. Eu não senti resistência, eu só senti que há dificuldade em conciliar. Vamos pensar no ano de 2008 e 2009, conciliar o currículo oficial que até então, lá em 2008, era proposta curricular, então existe essa dificuldade sim, mas eles acabam permeando uma coisa com a outra e trabalhando, faz adaptação. Mas quando vem alguma

coisa nova, Lilian, existe aquele conflito, né, como que se vai trabalhar, desenvolver, se vai dar conta, então, o novo assusta, o ser humano tem a tendência de permanecer onde está porque ali é o porto seguro, sair da praia é complicado, mas eles não resistiram. Eu sinto que os nossos professores, eles são abertos a novas propostas, novas ideias e elas são trabalhadas. Resistência não, dificuldade só (D).

Em outro momento, com uma coordenadora:

Olha, eu acho que o principal acerto nosso foi ter montado a comissão, e as pessoas que dela fazem parte são pessoas que realmente levam à sério a questão ambiental, porque às vezes você coloca na mão de alguém e a pessoa não está nem aí, entendeu? E a gente tem um exemplo aqui que é a moça ali da secretaria que nossa... ela é super ponta firme. Tem a nossa vice-diretora também, ela fica cutucando: “Olha a Agenda...”, então nesse aspecto a gente meio que acertou, assim, né. Em relação, por exemplo, ao uso dos copos descartáveis, que eles assim, só queriam copo descartável, aí no começo usavam os dois, depois, agora, já não usa mais o descartável, só usa o outro. Então, quer dizer, houve um pouco de resistência no começo, mas depois, com o tempo, eles foram aderindo, então eu falo que é um avanço, né? (C).

Em segundo lugar vem a “Conscientização do aluno / Mudança de comportamento e atitudes”, observada como um acerto ou sucesso por 17% das escolas, como podemos perceber nas falas abaixo:

PC: Eu acho que a consciência mesmo, sabe, porque eu acho que não adianta você saber que você não pode desperdiçar (...).

PG: Até na hora da merenda já acertaram, eles já separam o restinho que sobra. De primeiro eles jogavam no chão, jogavam o prato de um lado, caneca do outro, era aquela bagunça (...).

PC: Eles já têm essa consciência também.

Em outra escola, com outra professora:

Vai se tornar repetitivo (...) Eu acho que o sucesso é conseguir fazer com que as pessoas se conscientizem e usem essa conscientização para uma atitude positiva, então, a mudança de comportamento, né, diante da situação-problema ali diagnosticada. Então, pra gente é um sucesso, buscar solução mas ver que ele tá tendo atitude pra buscar essa solução, ver as coisas acontecerem de outra forma, mudança de comportamento mesmo, e a gente conseguiu ver isso, não com todos, não é 100%, mas a gente pode dizer que uns 75% a gente conseguiu ver. Falar: “Ai, como mudou” é mentira, mas quem sabe mais pra frente (...) É o que eu falei, é a longo prazo, mas uma grande porcentagem mudou e isso pra gente é uma conquista, é um sucesso (PB).

Em um outro momento:

Os principais acertos ou principais sucessos são as mudanças que a gente nota nos alunos, mudanças de atitude. As paredes estão cada dia mais bem preservadas, o chão cada vez mais limpo, as árvores do pátio da escola estão sempre (...) não são danificadas, o que é ótimo. A violência tem diminuído, raramente acontece algum caso de violência nas proximidades da escola envolvendo nossos alunos, então, nesse sentido, a gente sentiu grande melhora (C).

Interessante também é observar que 12% dos professores entrevistados, quando perguntados sobre quais seriam os maiores acertos ou sucessos na implantação de suas Agendas, julgaram que “todas as ações desenvolvidas foram positivas”. Isso, de certa forma, nos revela certo descompromisso, pois eles tentam explicar muito com pouco, isto é, uma proposta tão complexa para a escola, que também é complexa e que é tão influenciada por tantas variáveis, deveria ser analisada mais criticamente. A expressão “tudo foi positivo” é muito vaga e genérica, não revela nenhuma especificidade no processo de aceitação e implantação, nenhum detalhe mais revelador do difícil processo de implantação da Agenda 21 Escolar. Observei que esses professores não queriam se estender mais no assunto em pauta, expressando certo “desânimo” sobre o processo de construção das agendas, além do fato, também relevante, de que simplesmente estavam com pressa e gostariam que a entrevista terminasse logo para se dedicarem a tantos outros afazeres.

Perguntados sobre quais são os resultados “concretos e práticos” da Agenda 21 Escolar que já podem ser identificados na escola, o “Aumento da limpeza do ambiente escolar” (21%), a “Redução do lixo produzido” (20%) e a “Conscientização dos alunos” (17%) foram os mais citados pelos professores entrevistados, como nos mostra o Gráfico 12.



Gráfico 12

Vejamos algumas falas dos professores entrevistados, quando perguntados sobre resultados concretos e práticos da Agenda 21 que já podem ser visualizados na escola:

PB: Prático pra mim, pra gente, é a gente fazer nossas ações. É o mais concreto (...).

D: A mudança de comportamento deles com relação ao meio ambiente. Sabe, de pensar em jogar de repente um papel no chão, de desperdiçar, deixar uma torneira pingando, né. Eles vêm até reclamar, de repente quando tem uma borrachinha lá que não tá funcionando, eles vêm reclamar que tá pingando: “Ah, tá desperdiçando água!”. Se tem um banheiro que de repente uma descarga emperrou, eles vêm falar: “Ó, Dona diretora, tem uma descarga lá no banheiro que tá vazando direto, direto (...) eu puxei mas não foi (...) precisa arrumar!”.

PB: A mudança de comportamento é o concreto, é visível. As atitudes estão sendo visíveis, essa mudança de atitude deles!

Em um outro momento, com outras professoras:

PA: Menos paredes sujas.

C: O consumo, né, como ela falou, na merenda, o desperdício diminuiu porque eles têm consciência de que aquilo é uma alimentação e que é difícil, não é todo

mundo que tem, que eles não podem desperdiçar, isso melhorou bastante. O comportamento deles de estar respeitando, cuidando do material, do prédio escolar, também melhorou.

C’: Se acontece alguma pichação, como já teve aqui, rapidamente é resolvido, nós não temos mais essa cultura de pichação. Existe uma cobrança, até as crianças da 5ª série, quando veem carteiras rabiscadas, elas reclamam.

C: Mas é aos poucos que a gente conseguiu, é devagarinho, um pouquinho aqui, um pouquinho ali, explica ali, cobra aqui, ensina lá (...).

Em outra escola, com uma coordenadora:

Eu já percebi uma pequena mudança de postura com relação a jogar o lixo no chão, os professores têm saído com os alunos para recolher o lixo numa área externa que nós temos aqui e nós temos notado que depois disso eles têm jogado menos lixo, então, na primeira semana nós saímos três vezes e agora está sendo uma vez por semana (C).

Ainda neste capítulo, onde apresentei os principais “obstáculos e sucessos” no processo de implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas da DERO, julgo pertinente apresentar também as principais dificuldades enfrentadas por duas escolas, desta mesma Diretoria de Ensino, que afirmaram *não* trabalhar com a Agenda 21.

Conforme já descrito na “Metodologia”, para estas escolas foi aplicado um roteiro de questões, durante as entrevistas, diferente daquele aplicado nas escolas que afirmaram trabalhar com a Agenda 21. Meu interesse era saber o que acontecia nestas escolas que as impediam de trabalhar com a proposta. Que dificuldades eram essas que se tornaram verdadeiros obstáculos para a implantação de suas Agendas? A fim de esclarecer tais questionamentos, entrevistei três professoras coordenadoras, sendo uma de uma escola e duas de outra.

Quando perguntadas se tinham conhecimento da proposta de implementação da Agenda 21 nas escolas apresentada pelo MEC/MMA e pela SEE/SP, as três professoras entrevistadas afirmaram que sim, há pelo menos dois anos. Tomaram conhecimento da proposta por meio da DERO. Vejamos algumas de suas falas:

Bom, eu tenho conhecimento e desde que eu estava na outra escola, há três anos, acho, que nós recebemos orientação quando eu estava lá e aí depois eu já vim pra cá, pra essa escola. Quando eu vim pra cá a gente começou a mexer pra que o projeto (...), né, só que não aconteceu ainda, porque os nossos projetos eram todos de boca e eu tive que montar o projeto bonitinho, com os objetivos, tudo certinho, pra anexar na Agenda e aí a minha preocupação maior foi esses anexos, então, eu comecei a mexer na Agenda 21 pelos anexos. Eu tive conhecimento através da diretoria de ensino, numa O.T. (C).

Em outra escola:

Sim, todos nós temos, inclusive por orientação da própria Oficina Pedagógica, da professora Maria Helena que em todas as capacitações, ela nos cobra a Agenda 21, né? Não tem como não saber, não tem como estar desinformado. Esse material do MEC eu ainda não conhecia, só o “Água Hoje e Sempre consumo sustentável”. Eu estou na coordenação desde 2008, desde que eu vim para a coordenação já é de meu conhecimento a Agenda 21. Antes disso, não, em sala de aula não (C).

Então, eu tenho sim, né, e há bastante tempo porque a Agenda 21 todo ano é comentada na escola, e os professores até falam como que nós vamos fazer, se vai acontecer na escola... Eu tenho conhecimento através de OTs, tanto é que no meu penúltimo HTPC a PCOP veio e a pauta foi só falar sobre Agenda 21, então, ela deu uma orientação técnica até para os professores aqui, comentou, conversou, então é um assunto totalmente falado, isso aí não tem nem o que dizer. A primeira vez que eu ouvi não foi nem aqui, porque eu também já fui coordenadora em outras escolas e faz dois anos que estou em Ourinhos, então, eu acho que é desde 2005/2006, tem sempre essa fala da Agenda 21, mas infelizmente, eu nunca vi nada prático, só mesmo na teoria, infelizmente (C’).

Perguntei também às professoras se as suas escolas recebiam algum tipo de apoio técnico que as auxiliasse no processo de implantação da Agenda 21 Escolar. Elas afirmaram que sim, e que esse apoio vinha apenas da Diretoria de Ensino, mais especificamente da PCOP de Ciências e Biologia, conforme podemos verificar em suas falas:

Apoio permanente? Como assim, permanente? Se eu preciso, vamos supor que eu não sei montar, que na verdade meu maior problema é montar essa Agenda, eu vou atrás da PCOP, que ela é o suporte, então ela dá ... Inclusive nós tivemos uma outra O.T. que ela passou pra gente toda a sequência, toda estrutura do projeto, entendeu? Porque o nosso maior problema é a estrutura, você vai montar uma coisa que a gente não tem conhecimento, né? Então, foi passado pra gente a estrutura. O ano passado nós tivemos uma capacitação que foi com a Ipiranga, eles vieram dar um curso e falaram sobre a Agenda 21, não foi nesse que você estava? (C).

Em outra escola:

Na verdade a PCOP em todas as nossas capacitações ela sempre fala dessa Agenda, né, dá um puxão de orelha nos coordenadores que é preciso fazer, como é que está o projeto, é ela que nos cobra, né? Ela ofereceu uma capacitação sobre como implantar a Agenda para o ciclo I, mas para o ciclo II não, ela só mostrou o material que nós tínhamos que desenvolver, mas assim, passo a passo, o que deveria constar, para o ciclo II não teve essa informação não (C).

Então, eu não posso dizer que não porque a PCOP, como eu te falei, né, pro ciclo I, nós tivemos uma O.T. especialmente sobre Agenda 21, para os coordenadores do ciclo I. Tanto é que ela passou todo o esqueleto de como montar o projeto, e eu não posso dizer que eu não tenha tido, né? Aconteceu sim, ela explicou bem, só que daí a gente tem que trazer pra escola, tem o ciclo II aqui, tem o EJA à noite, uma coisa maior, mas apesar de não ser tão permanente, ela nos deu suporte e também pediu para ser chamada (C’).

Quando perguntadas sobre quais seriam os principais motivos pelos quais suas escolas ainda não conseguiram iniciar o processo de construção da Agenda 21 Escolar, as professoras coordenadoras entrevistadas revelaram uma preocupação muito grande com uma quantidade excessiva de tarefas das mais variadas que devem cumprir e que, muitas vezes, nem fazem parte do trabalho pedagógico, ou seja, de suas funções de coordenadoras. Além disso, há também uma preocupação com o cumprimento do Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Cabe lembrar que os obstáculos apontados por estas escolas como os principais motivos de não trabalharem com a Agenda 21 Escolar também foram citados como dificuldades pelas escolas que estão em processo de implantação.

Vejam algumas falas das professoras coordenadoras dessas duas escolas em particular:

Primeiro: a variação muito de diretor; segundo: a proposta pedagógica que a gente tá se concentrando muito nela; SARESP: nossa preocupação é muito grande com os índices da escola, então a gente tem que estar dando avaliação, o tempo inteiro avaliando o aluno, a progressão, depois, nós temos o problema da inclusão social, então a gente tá se preocupando com alunos que têm que ir pra sala de recursos, alunos que precisam de atendimento, então a gente tá com muito problema agora, as coisas estão muito tumultuadas. Ainda se não bastasse, agora com a greve a gente teve uma dificuldade muito grande... Mas a nossa maior preocupação agora, não é a Agenda 21, não que ela não seja importante, mas é que a gente está estruturando primeiro o nosso trabalho. Primeiro que o professor também não tem condições de trazer as coisas paralelas, então, o professor está muito preocupado com o caderninho, caderninho, caderninho, caderninho ... os outros projetos estão ficando, então, a gente precisa ajudar o professor a se estruturar pra que ele consiga, além de trabalhar com o caderno, ele tem que ter espaço para os projetos, entendeu? (C).

Sobre as dificuldades, com outra coordenadora, na outra escola:

Lilian: Mas, desses fatores, pra vocês quais são os que mais impedem?

C: A falta de tempo, porque é um projeto que você não vai fazer ele em meia hora, você precisa de análise de muitos materiais, creio eu que iria semanas pra poder desenvolver na íntegra um projeto bem abrangente. Nós só temos um HTPC durante a semana que reúne todos os professores, e nessas 3 horas de HTPC, são “N” os problemas que a gente tem pra discutir, às vezes a gente até coloca na pauta, que nós precisamos de um tempo pra montar algum projeto, aí chega algum pai, acontece algum problema, acaba desviando nosso foco e nós não temos outro momento pra reunir todo o grupo, né. No dia do HTPC, nós também atendemos os pais de alunos (...).

Lilian: E qual seria a prioridade da escola? O que você enxerga que vocês têm que atender primeiro que não (...).

C: As nossas necessidades imediatas, nós temos problemas de indisciplina,

ausência de alunos, evasão, problemas com aprendizado, falta de material, família ausente, então a gente vai buscando atender... o professor coloca pra gestão o que é prioridade... tem aluno que não aparece há duas semanas, tem aluno que não para quieto em sala de aula, etc. Esse ano o governo implantou as aulas de Recuperação Paralela durante o ano letivo inteirinho, alunos que não estão frequentando (...) então a gente para de fazer o que está fazendo para ir atender o professor e tomar as providências necessárias. Além dos diversos projetos, papéis, que a Diretoria nos encaminha, e que a gente tem às vezes um dia ou o mesmo dia pra cumprir aquela meta, né, então, a gente vai marcando as prioridades e a Agenda 21 ela está nas nossas prioridades mas ela tem ficado um pouquinho para trás, não é por falta de vontade, você entende, né?

Como se pode observar, as razões pelas quais essas duas escolas não deram atenção à proposta de implantação da Agenda 21 Escolar são praticamente as mesmas razões que dificultam ou se tornam obstáculos para essa implantação nas outras 29 escolas da DERO.

Dentre os principais obstáculos e dificuldades, destacam-se a “Falta de tempo”, devida à obrigatoriedade do cumprimento do Currículo Oficial, e a “Preocupação com outras atividades”, devida à necessidade de se desempenhar uma grande quantidade de atividades e funções que não correspondem necessariamente ao “fazer pedagógico”.

O “Envolvimento e fortalecimento do grupo” está entre o acerto/sucesso mais citado, e o “Aumento da limpeza do ambiente escolar” e a “Redução do lixo produzido” estão entre os principais resultados concretos e práticos da Agenda 21 que puderam ser identificados nas escolas da DERO.

Desta forma, podemos considerar que os dados referentes aos obstáculos e às dificuldades encontradas pelos professores da DERO durante o processo de implantação de suas agendas, assim como os acertos e os sucessos, além dos resultados concretos e práticos que já puderam ser identificados por eles, como a desconsideração da proposta por parte de duas escolas, nos levam sempre à mesma análise: a falta de participação dos professores na elaboração da proposta e das formas pedagógicas e políticas de sua implantação. Isto é, estamos sempre retomando os temas da falta de autonomia dos professores e o processo de alienação à que eles são submetidos no trabalho educativo que, em si, deveria ser um trabalho exercido por intelectuais críticos, segundo o referencial que orienta este estudo.

7. COMPREENDENDO A IMPLANTAÇÃO DA AGENDA 21 ESCOLAR PELA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Amparada pelo referencial teórico anteriormente apresentado, segui para uma análise mais aprofundada dos dados obtidos nas entrevistas. Essa análise, mais cuidadosa, mas inacabada, aponta para um ponto crítico central neste trabalho: a necessidade de uma discussão sobre políticas públicas de educação e mais especificamente, no caso da implantação da proposta da Agenda 21 Escolar, sobre políticas públicas de EA. Como elas se relacionam? De que forma as políticas públicas em educação incorporam (ou não) a necessidade de se trabalhar EA nas escolas? Como ela está incorporada ao currículo? E como as políticas públicas em EA tratam de sua inserção nas escolas? Existem diálogos, ou até mesmo parcerias nas diferentes instâncias do poder oficial (federal, estadual e municipal) para implantação de propostas como a Agenda 21 nas escolas?

Questionamentos como estes ajudam a compreender o seguinte cenário: uma proposta de inserção da EA nas escolas (por meio da formação das COM-VIDA e da construção da Agenda 21 Escolar) é elaborada por uma instância do poder público, a federal, por meio do MEC e da MMA, atuando em parceria, para inserir-se nos sistemas de ensino estaduais e municipais - no caso estudado, no sistema de ensino da SEE/SP - que, entre outras contradições, apresenta um currículo próprio, o Currículo Oficial de São Paulo. Que contradições podemos identificar neste cenário que nos ajude a compreender a fragilidade da implantação desta proposta, conforme os dados até agora apresentados demonstram? Já vimos nesse estudo como este novo currículo, implantado em toda a rede estadual paulista desde 2008, criou muitas dificuldades e obstáculos, praticamente impedindo que a proposta federal encontrasse espaço para seu desenvolvimento. É importante lembrar também que a própria SEE/SP, em parceria com a CENP, tomou para si a implantação da Agenda 21 Escolar por meio da publicação *Água hoje e sempre: consumo sustentável*. Mas, como expressão de algumas dessas contradições, vimos como esta proposta foi efêmera, caindo no esquecimento com a implantação da nova proposta curricular em 2008.

Como então as políticas curriculares se relacionam com as políticas públicas educacionais mais amplas? Diferentes autores veem como o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais. Lopes (2004) nos diz que as reformas educacionais são constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial, na gestão

das escolas e até nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centrados nos resultados. No entanto, ainda segundo a autora, as mudanças nas políticas curriculares têm tido maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a própria reforma educacional.

Se por um lado o currículo assume o foco central da reforma, por outro as escolas são limitadas à sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. O currículo oficial, com isso, assume um enfoque sobretudo prescritivo. Por vezes o meio educacional se mostra refém dessa armadilha e se envolve no seguinte debate: os dirigentes questionam as escolas por não seguirem devidamente as políticas oficiais, e os educadores criticam o governo por produzir políticas que as escolas não conseguem implantar (LOPES, 2004, p. 111).

Grande parte das queixas e dos principais obstáculos para a implantação da Agenda 21 Escolar apontados pelos professores entrevistados nesta pesquisa vêm do “fechamento” trazido pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, isto é, da obrigatoriedade no cumprimento das atividades propostas pelos Cadernos do Aluno e pelos Cadernos do Professor, que limitaram substancialmente o trabalho com a proposta.

Segundo Lopes (2004), toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola e pela escola. Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento e formas de entender e construir o mundo.

As políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos do planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004, p. 112).

Neste ponto, acredito ser necessário retomar a questão da importância do projeto político-pedagógico das escolas e da Agenda 21 enquanto parte deste projeto. Ficou bastante claro para mim, e isto se evidenciou nas falas dos professores entrevistados, que a “identidade” das escolas vem sofrendo com políticas curriculares e políticas educacionais autoritárias, que ao invés de potencializarem a construção do currículo para a escola pela escola, surgem como “camisas de força”, pensadas e propostas com uma rigidez tal que

impedem a construção dessa identidade. Essa situação ficou evidente novamente no momento de implantação do novo currículo no Estado de São Paulo. Tão conflituosa e atribulada foi essa fase que, preocupados em atender às novas exigências, professores, coordenadores e direção deixaram de lado todas as demais ações que vinham sendo desenvolvidas ao longo dos anos, inclusive projetos que caracterizavam aquela escola, que atendiam às necessidades dos seus alunos e/ou da comunidade onde estão inseridas.

Retomo, de forma sucinta, como se deu a implantação da nova proposta curricular no Estado de São Paulo. De acordo com Fini (2009), em agosto de 2007, com a mudança do “comando” da SEE/SP, o governo estadual lançou um plano de metas para serem atingidas até 2010. Essas metas foram definidas a partir de diagnóstico realizado pela nova equipe, que, entre outras constatações, considerou insuficientes os níveis de desempenho dos alunos de São Paulo nas avaliações estaduais, nacionais e internacionais.²⁷ Ainda segundo a autora, a Secretaria procurava organizar e implantar programas emergenciais de recuperação intensiva e paralela; e tal iniciativa visava principalmente permitir que os alunos repusessem estruturas fundamentais de Língua Portuguesa e Matemática, com as quais pudessem interagir melhor com a nova proposta curricular.

Segundo Fini (2009), o fator estruturante de todas as ações efetivas voltadas à qualidade da educação formal foi a existência de um currículo claramente definido, com as expectativas de aprendizagem indicadas para cada disciplina, série e ciclo de escolaridade, anunciadas para a comunidade escolar e sociedade em geral.

O currículo visto como cultura indica a temporalidade e a espacialidade das escolhas com base nas relações sociais, considerando seu caráter transitório prático em meio à diversidade e às diferenças entre o possível e o desejável em uma sociedade heterogênea. A relação pedagógica no interior de cada escola é única, assim o currículo proposto não se caracteriza como norma imposta, mas sim como processo em construção por seus protagonistas: gestores, professores, alunos e pais. Esse processo é descontínuo e negociado de acordo com a definição dos objetivos educacionais. (FINI, 2009, p. 59; grifo meu).

Para apoiar a implantação da nova proposta, foram elaborados documentos básicos para cada área do conhecimento envolvida na sua estruturação. A partir do *Documento Base* do currículo, os princípios foram traduzidos em eixos de trabalho bem articulados que geraram mais dois grupos de documentos.

²⁷ SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo); SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica); PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos).

Os *Cadernos do Professor* constituem-se, na verdade, de guias de ação com indicação dos conteúdos a serem desenvolvidos nas sequências didáticas, das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, de propostas de avaliação e, ainda, de projetos de recuperação paralela em cada bimestre. O conjunto tem quatro cadernos para cada disciplina e série, organizados por bimestre. (FINI, 2009, p. 63; grifo meu).

O outro grupo de documentos refere-se aos *Cadernos do Gestor*. Vejamos:

(...) corresponde a orientações para a gestão do currículo na escola e tem a finalidade específica de apoiar professores, coordenadores, diretores de escola, professores coordenadores da oficina pedagógica e supervisores de ensino em assuntos diretamente vinculados ao exercício da função gestora. Aborda temas relevantes para a rotina das escolas ao mesmo tempo em que orienta as práticas para a implantação da nova proposta curricular (...). (FINI, 2009, p. 63, grifo meu).

Nesse ponto novas reflexões são necessárias. Vejamos: parece haver uma contradição entre a definição de currículo apresentada na citação acima, quando diz que ele “não se caracteriza por uma norma imposta, mas sim como processo em construção por seus protagonistas”, e o modo ou o meio utilizado para a implantação deste, isto é, os *Cadernos do Professor* e os *Cadernos do Gestor* revelam-nos a existência de um modelo pré-determinado, que não foi construído coletivamente, colocado “de cima para baixo” e que, para obterem êxito, os educadores devem segui-lo passo a passo, como a um receituário.

É importante ressaltar que, ao mesmo tempo, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo colocou à disposição de todos os professores e gestores a proposta de conteúdos a serem desenvolvidos por série e disciplina no site denominado São Paulo Faz Escola, hospedado na Rede do Saber – rede virtual de comunicação e capacitação da mesma Secretaria. Todos os profissionais da rede de ensino puderam, assim, conhecer o resumo do currículo proposto e enviar à Secretaria as experiências positivas de ensino destes mesmos conteúdos (FINI, 2009, p. 63).

Diante disso, Fini (2009) nos diz que, em geral, os discursos contrários à implantação de um currículo único versam sobre a questão da autonomia da escola, e que, entretanto, essa contradição entre o currículo oficial e a autonomia da escola é aparente, pois a autonomia não significa que a escola é uma “ilha no meio do oceano” e que o sistema não deva assumir suas responsabilidades. Parece existir aqui um enorme distanciamento, que revela diferentes formas teóricas e práticas de interpretação do existente, entre o processo compreendido por Fini (2009) e o processo ocorrido nas escolas. Até que ponto a forma com que o novo currículo do Estado de São Paulo chegou às escolas não limitou a autonomia delas? Essa afirmação, se analisada de forma mais aprofundada, não se sustenta. “Colocar

no site”, por exemplo, está longe de constituir-se em um processo participativo de construção coletiva de uma proposta pedagógica para as escolas. Claro que o sistema tem que “assumir suas responsabilidades”, mas me parece que desconsiderar o trabalho intelectual do professor na elaboração do currículo, fazendo-o “pronto e acabado”, é assumir a responsabilidade de concretizar a divisão de trabalho, que fere diretamente a autonomia dos professores.

Apesar do Currículo Oficial, configurar-se numa tentativa de nivelar (mesmo que “por baixo”, o argumento do “pelo menos isso” é frequente) a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais de SP, por meio do delineamento ou da definição dos conteúdos a serem trabalhados em cada série, em cada bimestre, esse currículo tem sido compreendido como único: é formulado sem considerar as características heterogêneas que definem a identidade de cada escola. Sua formulação não “ouviu” as necessidades sentidas pelos professores, não os preparou para sua implantação, não levou em consideração aquilo que vinha sendo desenvolvido nessas escolas, não considerou outras políticas públicas ou propostas de trabalho de outras instâncias de governo, como a que estamos analisando neste estudo, a Agenda 21 Escolar, que vinha sendo desenvolvida nessas escolas.

Apesar de apresentarem conteúdos que tratam das questões socioambientais, e que podem ser trabalhados no desenvolvimento da proposta da Agenda 21 nas escolas, os *cadernos* da SEE/SP não estabelecem nenhuma relação direta e/ou específica com a política de inserção da EA nas escolas, formulada e liderada pelo Órgão Gestor da PNEA, do governo federal. Lembremos que para responder às demandas da implementação da PNEA, o *Órgão Gestor* organizou-se em *linhas de ação*. O CGEA/MEC, que coordena as ações do Órgão Gestor no âmbito do ensino formal, criou o Programa *Vamos Cuidar do Brasil com as escolas: sistema de Educação Ambiental no ensino formal*, por meio do qual elabora e viabiliza políticas públicas que fortalecem o enraizamento da educação ambiental nos estados e municípios, e esperava contar com a parceria dos sistemas de ensino e instituições privadas.

É importante ressaltar que a SEE/SP também apresenta uma visão distorcida do que representou para os professores e para as escolas como um todo a abrupta e repentina – inclusive segundo os professores entrevistados - inserção de uma nova proposta curricular:

Os materiais, do professor e do aluno, foram articulados de tal maneira que o professor sentiu-se bastante motivado para o desenvolvimento das atividades cotidianas de construção de conhecimento. Essa experiência de ter o material do aluno apoiado no material do professor foi muito bem recebida e obteve sincera

acolhida e pública aprovação, pois a organização da sala de aula ganhou muito com o apoio dos materiais, o tempo de aula foi otimizado, do que resultaram lições e exercícios produtivos e alunos mais motivados (FINI, 2009, p. 64; grifo meu).

Pensando na responsabilidade dos gestores, dos quais esperaríamos diretrizes gerais para o funcionamento das escolas, vemos que essas medidas – embora muito alardeadas – pouco têm trazido de modificações que enfrentem suas principais necessidades. Algumas delas foram identificadas no conteúdo das entrevistas com os professores neste estudo. Dentre elas, destacam-se as já conhecidas condições de trabalho dos professores de Educação Básica.

Como já aponteí, a contínua perda de autonomia e o processo de proletarização a que eles têm sido submetido se expressam, também, pelos salários aviltantes pagos a esses professores no Brasil. No Estado de São Paulo isso não é diferente e dispensa apresentar estatísticas: basta lembrarmos das notícias sobre as contínuas greves do magistério nos últimos anos. Além disso, os graves problemas de sua formação também não têm sido alcançados por essas medidas dos gestores da educação e do ensino; ao contrário, elas reforçam o distanciamento deles do trabalho educativo pleno, intelectual.

Lembremos que os futuros professores estão saindo das universidades, públicas e privadas, despreparados para trabalhar nas condições que hoje predominam na escola pública, inclusive do ponto de vista da apropriação de conhecimentos teóricos e práticos para o enfrentamento da contínua perda de autonomia e do processo de proletarização. Assim, ao ingressarem na carreira docente, sem os conhecimentos para o enfrentamento dos problemas encontrados, sentem-se abandonados e sem assistência dos gestores para enfrentar tão difícil tarefa, para a qual não receberam formação adequada, seja nos aspectos pedagógicos, seja nos aspectos políticos e sociais.

Ainda identificamos como obstáculos dentro das escolas, segundo os professores da DERO, a ausência de integração entre as séries e entre as disciplinas do currículo, causada pela descontinuidade e pela instabilidade de professores, que dificultam o trabalho de equipe e impedem a formulação de um projeto pedagógico; conteúdos mais diversificados e específicos, como educação ambiental, a educação do consumidor, a prevenção no uso de drogas e vários outros, que podem e devem ser tratados integrados aos conteúdos básicos, sem necessidade de fragmentar o tempo escolar em um grande número de disciplinas estanques.

Retomando a discussão sobre as políticas públicas, vejamos a EA na perspectiva da

Política Estadual de Educação Ambiental (Lei nº 12.780, de 30 de novembro de 2007), no seu capítulo 1, artigo 4º:

A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação, devendo estar presente em âmbito estadual e municipal, de forma articulada e continuada, em todos os níveis e modalidades dos processos educativos formal e não formal.

Na Seção II – Da Educação Ambiental Formal:

Artigo 14 - Entende-se por Educação Ambiental formal no âmbito escolar, aquela desenvolvida no campo curricular das instituições escolares públicas, privadas e comunitárias de ensino englobando:

I- educação básica;

II- educação superior.

Artigo 16 - A Educação Ambiental a ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica caracterizar-se-á como uma prática educativa e integrada contínua e permanente aos projetos educacionais desenvolvidos pelas instituições de ensino, incorporada ao Projeto Político Pedagógico das Escolas.

Parágrafo único - A Educação Ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino, devendo ser inserida de forma transversal no âmbito curricular.

Com relação à Política Estadual de Educação Ambiental, no que diz respeito à educação formal, com os dados obtidos nas escolas da DERO, é possível então constatarmos uma evidente incoerência entre o que é definido por lei e o que foi identificado nas práticas das escolas.

Embora a EA não esteja implantada como disciplina específica no currículo, encontra-se longe da proposta de implantação de forma transversal e interdisciplinar, o que poderia contribuir para promover a emancipação dos sujeitos – professores e alunos – para atuarem na transformação de suas realidades sociais e ambientais.

Conforme já visto neste estudo, nas escolas da DERO a EA vem sendo trabalhada, de uma maneira geral, sob a forma de projetos. Esses projetos são conduzidos de maneira pontual, fragmentada, ou ainda como parte complementar de conteúdos de determinadas disciplinas. A EA não é tratada interdisciplinarmente e, a meu ver, o conceito de interdisciplinaridade também ainda não foi compreendido pela grande maioria dos educadores. Mais do que organizar o estudo sobre o ambiente de forma eventual na escola, é preciso inseri-lo no currículo, transformando-o em conteúdo – abordado de forma crítica e reflexiva – de formação humana plena. Se somarmos essas reflexões à reflexão de que a EA

deve ser interdisciplinar, podemos concluir que sua inserção no currículo na escola, de forma plena, tem que se dar pela incorporação de seus conteúdos ao currículo escolar, superando as formas curriculares disciplinares, que fragmentam os conhecimentos transmitidos aos alunos, para se organizar de forma interdisciplinar. Podemos ir até mais adiante: a problemática ambiental, por sua natureza interdisciplinar, também poderá contribuir para a organização interdisciplinar do currículo escolar e na escola básica. Nesse sentido, a EA contribuirá para a organização interdisciplinar do currículo escolar (TOZONI-REIS, 2010).

Se a inserção da EA na escola, de forma mais coerente e consequente, exige repensar o próprio papel da escola na formação dos sujeitos sociais, inclusive sua formação ambiental, exige, também, políticas públicas que contribuam para essa inserção respeitando os processos históricos das escolas. Se retomarmos o que afirma Lopes (2004) sobre a centralidade das mudanças curriculares nas políticas públicas, expressa neste estudo pela forma com que chegou às escolas o Currículo do Estado de São Paulo, podemos concluir que a aparente incoerência entre a PNEA e os dados desse estudo explica-se pela coerência entre o processo de mudança pretendido pelos gestores paulistas e os resultados encontrados para a implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas da DERO. Além disso, é preciso considerar também a existência de políticas públicas e a garantia de condições necessárias – no caso do processo educativo, respeito aos processos históricos das escolas e seus agentes diretos – para que essas políticas sejam consolidadas.

E, afinal, o que é uma política pública?

Entendo as políticas públicas como o “Estado em ação” (HÖFLING, 2001), ou seja, o Estado concretizado por um projeto de governo, por meio de programas e de ações voltadas para concretizar este projeto em setores específicos da sociedade. Segundo Höfling (2001), as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais com vistas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Nestes termos, entendo a educação como uma política pública social, de responsabilidade do Estado, mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais assumem características diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado, ou seja, é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria

social para a sociedade como um todo. De acordo com Azevedo (2004), outra importante dimensão que se deve considerar, é que

as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. Neste sentido, são construções informadas pelos valores, símbolos, normas, enfim, pelas representações sociais que integram o universo cultural e simbólico de uma determinada realidade (AZEVEDO, 2004, p. 6).

Moraes (2009, p. 159) nos traz que, quando se pretende discutir a implementação de políticas públicas – e neste caso, mais especificamente, políticas educacionais – uma das questões centrais a ser abordada é “a análise das posturas/ações/intervenções do Estado”, inclusive contemplando diferentes períodos históricos, pois, como indica Bobbio (2007), em termos de bem-estar social sempre se supõe que seja o Estado o agente principal na implementação de políticas.

Os fenômenos de hipertrofia e de complexificação do Estado, decorrentes do aprofundamento de sua intervenção na sociedade – e portanto, da implementação de políticas públicas –, têm sido alvo central de questionamentos teóricos e práticos (AZEVEDO, 2004). Neste sentido, torna-se fundamental historicizar a relação entre capitalismo e políticas públicas, de modo que se possa evidenciar a estreita relação existente entre as mudanças no capitalismo e as mudanças nas políticas públicas educacionais, em particular.

De acordo com Moraes (2009, p. 159), as políticas sociais guardam para com o capitalismo não apenas uma relação geral, mas, também, “relações específicas”, isto é, relações peculiares e diferentes, de acordo com as mudanças pelas quais passa o próprio capitalismo. Cada uma das diferentes maneiras e formas do desenvolvimento capitalista tende a engendrar formas próprias de política social.

Para Montagut (1994), a política social surgiu como consequência do desenvolvimento do capitalismo, com a ação pública situando-se, então, no campo das relações e dos conflitos que se dão nas relações de produção. A autora assinala, ainda, que o leque de funções da política social vai desde a concepção caritativo-assistencial, no século XVIII, passando pela concepção de manutenção da ordem pública, no século XIX, até chegar ao Estado de bem-estar (final do século XIX, início do século XX), no qual desempenha um papel significativo.

Coimbra (1994) nos traz a sugestão apresentada por outros autores (Gordon, Reich e Edwards), de que a história do capitalismo teria assistido à experimentação, à consolidação e à decadência de três diferentes estruturas. Na primeira metade do século XIX, até os anos 1870, teria vigorado uma estrutura social de acumulação assentada no processo inicial de proletarianização, período este em que o operariado preservava suas antigas habilidades artesanais, uma vez que o maquinário era restrito a alguns segmentos industriais, e o Estado limitava-se a um papel de “criação de mercados”, tanto de trabalho quanto de produtos e de capitais. Segundo o autor, nesta primeira fase não se pode falar propriamente em políticas públicas, pois o que havia em termos de instituições de provisão de necessidades dos trabalhadores eram suas próprias organizações defensivas, como por exemplo, as cooperativas e sociedades de ajuda mútua, como as *Friendly Societies* inglesas.

Ainda segundo Coimbra (1994), a segunda fase, entre 1880 e 1930, é caracterizada pela “homogeneização no trabalho”, estrutura caracterizada por estar assentada em empresas maiores, com maior tecnologia e com trabalhadores sem passado manufatureiro. É neste momento em que surge o chamado *Fordismo*.²⁸ A segunda fase do capitalismo assistiu ao “nascimento” das políticas sociais e, segundo Molina (1994), podemos situar as origens da política social – entendida como uma ação deliberada do governo sobre as sociedades modernas – no século XIX, com a legislação fabril inglesa de 1833 e com a legislação de Bismarck (1870) na Alemanha, a primeira grande iniciativa verdadeiramente estatal.

Para Montagut (1994), esta legislação foi um conjunto de medidas de proteção aos trabalhadores, levadas a cabo por um Estado não democrático, e teve a intenção de inibir o crescimento das ideias socialistas.

Na visão de Coimbra (1994), em função da depressão dos anos 1870 e das correlatas mudanças na composição da classe trabalhadora, assistiu-se tanto aos primeiros passos da política social quanto à “empresarialização” do velho mutualismo, na medida em que as empresas capitalistas assumiram alguns dos encargos que, anteriormente, estavam sob a responsabilidade das entidades mutualistas. Com isto, as empresas transformaram o atendimento de necessidades dos trabalhadores em algo útil e funcional para elas, quer seja em termos econômicos, quer seja em termos políticos. O principal exemplo desse fenômeno

²⁸ Refere-se aos sistemas de produção em massa e gestão, idealizados em 1913 pelo empresário Henry Ford (1863-1947), fundador da Ford Motor Company. Trata-se de uma forma de racionalização da produção capitalista baseada em inovações técnicas e organizacionais que se articulam tendo em vista, de um lado, a produção em massa e, do outro, o consumo em massa. Ou seja, esse conjunto de mudanças nos processos de trabalho (semi-automatização, linhas de montagem) é intimamente vinculado às novas formas de consumo social (PINTO, 2010).

é dado pelo chamado *welfare capitalism*²⁹ americano.

Com a Depressão de 1930 e a Segunda Guerra Mundial houve o fim da segunda fase do capitalismo e o surgimento da chamada fase *keynesiana*,³⁰ na qual a política social foi verdadeiramente ampliada. O mercado de trabalho se segmentou, a grande indústria se expandiu e assumiu a forma de moderna corporação. O Estado cresceu física e funcionalmente (COIMBRA, 1994).

Ainda que seus passos iniciais tenham sido dados bem mais cedo, a era da política social, segundo Coimbra (1994), foi a do capitalismo keynesiano e do Estado ampliado. É típico do pós-guerra o aumento da participação financeira da política social no orçamento do Estado, e os consequentes crescimento físico e expansão da cobertura. Tanto é assim que o termo *welfare state* passou a ser utilizado para descrever esse novo Estado, um Estado forte, interventor e permanentemente envolvido com as questões distributivas e redistributivas. É o que ficou conhecido como Estado de Bem Estar Social.

Mas, valendo-se das transformações da história do capitalismo, e voltadas fundamentalmente contra as teses keynesianas, surgiram as teses neoliberais, que criticaram a intervenção estatal e ressaltavam os atributos reguladores do mercado, teses estas que ganharam força com a crise do capitalismo na década de 1970 (MORAES, 2009). Iniciou-se, então, uma nova fase do capitalismo.

De acordo com Azevedo (2004), desde a década de 1970, as formas e as funções assumidas pelo Estado passaram a ser postas em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando à sua superação. Ainda segundo a autora, no contexto desta superação é que se situou o processo de globalização do planeta, configurando uma geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que foi se impondo, a partir da absorção das chamadas novas tecnologias. Isto, entre outras consequências, trouxe profundas repercussões para o mundo do trabalho e, portanto, passou a repercutir na definição das políticas educativas (AZEVEDO, 2004).

No caso brasileiro, segundo Moraes (2009), até recentemente, a política educacional foi vista como parte do projeto de reforma do Estado. Reformava-se, pois, o Estado, já que se entendia que a crise era do Estado, e não do capitalismo. Nesta perspectiva, buscou-se

²⁹ Prática de negócios fornecendo serviços característicos do estado de bem-social aos empregados.

³⁰ Teoria econômica consolidada pelo inglês John M. Keynes, que consiste numa organização político-econômica fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de controle da economia, com objetivo de conduzir a um sistema de pleno emprego (PINTO, 2010).

racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que tange às políticas sociais.

Peroni (2000), ao analisar as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990, entende:

A proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investir em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais. Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital. (PERONI, 2000, p. 5).

Segundo Höfling (2001), as ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista (ações estas que, de alguma forma, envolvem as políticas públicas) são consideradas, pelos neoliberais, um dos maiores entraves a este desenvolvimento. As ações do Estado são também, em grande medida, responsáveis pela crise que atravessa a sociedade. Sob esta perspectiva, a intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e às liberdades individuais, uma vez que inibiria a concorrência e a livre iniciativa, podendo, assim, bloquear os mecanismos de equilíbrio que o mercado é capaz de gerar. O livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das oportunidades dos indivíduos na sociedade (HÖFLING, 2001).

Já para Azevedo (2004, p. X) “o neoliberalismo teve, no campo da cultura e a da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais”. Ainda segundo a autora, em amplos setores das sociedades capitalistas e em grande parte de suas elites políticas, enraizou-se a crença da inevitabilidade dos novos modos da “(des)regulação social”, criando as condições para que se difundissem, como se fora senso comum, os padrões de relação entre Estado, sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos.

Boron (1999, p. 11), apropriadamente, assinala que o êxito do neoliberalismo no cultural e ideológico foi completo, pois

(...) não só impôs o seu programa, mas também, inclusive, mudou para proveito seu o sentido das palavras. O vocábulo “reforma”, por exemplo, que antes da era neoliberal tinha uma conotação positiva e progressista – e que, fiel a uma

concepção iluminista, remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e “reconvertido” pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático. (BORON, 1999, p. 11).

Como venho apresentando, as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Segundo Azevedo (2004), nesta perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho e ao controle mais direto sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. Essa adoção confere aos administradores dos sistemas de ensino e aos próprios gestores e professores das unidades escolares o papel de principal veículo do novo “gerencialismo”. Tudo isso vem sendo feito em nome da redução dos gastos governamentais e da busca de um envolvimento direto da comunidade nos processos das decisões escolares e nas pressões por escolhas, conforme os critérios de mercado (BALL, 1998).

Não é outra realidade que estamos assistindo no Brasil, o que explica os resultados deste estudo, pois constatamos que, dentre outros aspectos, os princípios que regem a reforma administrativa do Estado têm relação direta com as políticas educacionais que vêm sendo propostas e implementadas. Segundo Azevedo (2004), no que se refere ao novo “gerencialismo”, aqui ele se traduz na tentativa de adoção do modelo gerencial de gestão pela educação. E é nesse quadro que se situa um conjunto de programas e projetos para os três níveis de ensino; dentre outras características, a garantia de integração a esses programas, seja nas redes públicas estaduais de ensino, seja nas municipais, ou mesmo na própria unidade escolar, requer participação em processos competitivos para o acesso aos recursos. Ainda segundo a autora, as formas descentralizadas de execução, a avaliação por critérios de eficácia e eficiência e a obrigatoriedade de participação da comunidade nas parcas fatias de decisão reservadas aos implementadores constituem também características do quadro em referência (AZEVEDO, 2004).

De outra parte, mas interligadamente, também estamos a assistir às tentativas de homogeneização de conteúdos via o estabelecimento dos PCNs, e também por meio da implantação de “Currículos Oficiais”, como no Estado de São Paulo. Do mesmo modo, situa-se a implantação de políticas de avaliação de desempenho de todos os sistemas de

educação, traduzida nas ações do SAEB, da SARESP e da Prova Brasil, entre outras, e na reforma das práticas avaliatórias dos cursos de pós-graduação desenvolvidas pela CAPES.

Discutir as políticas públicas de educação, de uma forma geral, é necessário para contextualizar o cenário em que se “enquadram”, ou tentam se enquadrar, as políticas públicas de educação ambiental no contexto escolar. Vimos que a Agenda 21 Escolar é um programa que tem como objetivo a inserção da educação ambiental nas escolas, de acordo com as determinações da PNEA, e que este programa, assim como outros, encontra dificuldades para sua concreta realização nas escolas. Diante disso, podemos sinalizar, mais uma vez, a existência de algumas incoerências e de alguns contra-sensos entre as políticas públicas de educação e de EA, principalmente nos níveis estadual e federal.

Percebemos isso porque, sabendo dos esforços do Órgão Gestor da PNEA (MEC/MMA) em fazer com que a EA seja inserida na educação formal, demonstrado pelas diferentes linhas de ação que propõem e desenvolvem e que já foram apresentadas neste estudo, observamos como essas ações perdem força quando se deparam com outras políticas públicas, em outros níveis – no caso deste estudo no nível estadual, corporificadas pelo Currículo Oficial de São Paulo. Pudemos observar nos dados coletados nas entrevistas com os professores de Ourinhos e região que essa situação dificulta, e chega até a impedir, o desenvolvimento de propostas vindas de outras instâncias, já que, sendo propostas do próprio sistema de ensino, sua prioridade torna-se indiscutível. Não podemos esquecer também que, no caso estudado, os diferentes sistemas de ensino, federal e estadual, têm gestores oponentes do ponto de vista político partidário. No entanto, não podemos considerá-los oponentes do ponto de vista das ideias e das práticas políticas mais amplas, principalmente no que diz respeito ao caráter neoliberal das políticas públicas para a educação. Ou seja, com que propósito político vêm as políticas públicas para a educação ambiental?

Sobre a desarticulação entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino, podemos considerar que essa descontinuidade nas políticas públicas, muito evidente neste estudo, caracteriza a falta de um Sistema Nacional de Ensino, como discute Saviani (2008b). Primeiramente, é importante destacar que, segundo o autor, o uso do termo “sistema” se configurou como uma espécie de “termo primitivo”, não necessitando, assim, de definição. Daí a diversidade de significados, com as imprecisões e as confusões disso decorrentes, o que nos impõe a exigência de examinar o significado da expressão “sistema educacional”. De acordo com Saviani (2008b, p. 215):

(...) é preciso considerar que o conceito de sistema não se resume à ideia de rede de escolas. Para lá dessa acepção, o termo sistema denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. E isso implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas decorrentes dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam a todos os seus integrantes). (Saviani, 2008b, p. 215).

A ausência de um sistema nacional, portanto, explica a situação encontrada nas escolas estudadas. Isto é, explica a descontinuidade da proposta do Órgão gestor da PNEA (MEC/MMA), que visivelmente não estava articulado com a SEE/SP no que diz respeito à consolidação das políticas públicas de educação ambiental. Sem esta articulação, as propostas e/ou os programas de uns ou de outros dificilmente terão “forças” para se efetivarem nas escolas públicas estaduais, já que estas contam um sistema próprio de ensino, inclusive, com partidos diferentes nos governos, e até um novo Currículo Oficial para o Estado, implantado durante o processo de investigação deste estudo.

No entanto, embora essa desarticulação seja explicada pela falta de um sistema de ensino, é importante destacar que, segundo Saviani (2008b, p. 226), “sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade”. Ao contrário, as unidades participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especificidades. Em outros termos: uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema como uma multiplicidade desarticulada. Em verdade, sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos enquanto partes de um todo. E esse todo articulado é o sistema. Assim, as diferentes propostas, os diferentes partidos e até o Currículo Oficial, embora expliquem, não justificam a desarticulação entre os níveis. Essa desarticulação demonstra a tese do autor: não temos um sistema nacional de educação.

Segundo ele, a educação brasileira tem uma forte característica estrutural, que atua como um desafio para a construção do sistema nacional de educação: a descontinuidade. Essa descontinuidade se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na grande quantidade de reformas de que está povoada a história da educação brasileira (SAVIANI, 2008b). Outra característica analisada pelo autor diz respeito à tendência de estas reformas levarem o nome de seus proponentes, indicando assim um personalismo que muito contribui para essa descontinuidade, isto é, quem chega ao poder procura imprimir sua

marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que com ele, finalmente, o problema será resolvido (SAVIANI, 2008b). Este estudo demonstra que a inserção da educação ambiental nas escolas, em particular nas escolas públicas, pela Agenda 21 Escolar, é a manutenção, no cenário atual, dessa característica na trajetória histórica da educação brasileira:

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais e políticas como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato se projetam ainda hoje, deixando-nos um legado de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população (SAVIANI, 2008b, p. 225).

Isso nos ensina um pouco sobre o difícil processo de democratização do ensino público, que vive contradições: além das contradições inerentes à sociedade de classes – que ainda se apresenta como expressão do modo capitalista de produção no qual estamos inseridos – também aquelas colocadas por interesses personalistas ou de grupos sociais específicos em prejuízo do interesse público comum de inserção da educação ambiental na escola.

Sobre a educação ambiental como política pública, Loureiro (2009) reflete sobre sua importância, uma vez que, por diversos motivos, a discussão de como se constitui o ambiente enquanto bem comum e de qual é o papel do Estado na promoção da EA no espaço da gestão pública, foi muito marginal dentro do campo, até o início da década de 2000.

O primeiro passo concreto para a gestão apropriada do patrimônio ambiental brasileiro se deu em 1973, com a criação da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada diretamente à Presidência da República. Oito anos depois, em 1981, foi promulgada a Lei nº 6.938, que institui a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), que se constitui num importante “divisor de águas” na história da legislação ambiental no Brasil. De acordo com Barbieri (2002), foi a primeira vez que a educação ambiental apareceu na legislação de modo integrado. Essa Lei foi posteriormente recepcionada pela Constituição Federal de 1.988 com o Capítulo VI, dedicado ao meio ambiente. O autor também atenta para o fato de que este é um dos capítulos do Título VIII dedicado à ordem social. E mais:

De acordo com a Constituição atual, todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Art. 225, caput). Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público, entre outras providências, promover a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (§ 1º, VI). A EA tornou-se então um dever do Estado. (BARBIERI, 2002, p. 9; grifos meus).

Para Loureiro (2012, p. 41), definir o meio ambiente como bem comum “significa dizer que é um pressuposto constitucional que a natureza só pode ser apropriada para fins de interesse de realização justa de cada um e da coletividade”, enquanto que, de modo similar, a caracterização do ambiente como algo “público” remete à obrigatoriedade do Estado em garantir o caráter “comum” do ambiente.

Subsequentemente, o processo de incremento na capacidade de gestão ambiental do Estado Brasileiro testemunha a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), em 1989, e, três anos mais tarde, a do Ministério do Meio Ambiente. Acompanhando a Constituição Federal, todos os Estados estabeleceram disposições específicas sobre o meio ambiente em suas constituições e quase todos se lembraram de incluir a EA entre os temas contemplados (BARBIERI, 2002).

A Lei Nº 9.795/99, que instituiu a PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental, de forma obrigatória, em todos os níveis de ensino, regulamenta a previsão feita pela PNMA, em seu artigo 9º, que considerou a educação ambiental um instrumento da política ambiental, e o previsto no artigo 225 da Constituição Federal.

De acordo com Winther (2002), a PNEA é um instrumento da Política Nacional de Meio Ambiente e da Política Nacional de Educação, de adoção obrigatória pelas instituições de ensino, quer públicas quer privadas. Seus objetivos, princípios e diretrizes sujeitam também a todos aqueles que, sob o aspecto formal e não formal, dedicam-se a promover processos e campanhas de educação ambiental. Sua abrangência é enorme e envolve todos os setores sociais abrindo grandes possibilidades de parceria com as instituições públicas.

Ainda segundo o autor:

Sob o ponto de vista educacional, a educação ambiental tal qual visto nesta lei, resgata a visão de conjunto, a interdependência das disciplinas curriculares tradicionais, forçando a síntese como importante ferramenta de compreensão da realidade, buscando a formação de cidadãos aptos a entender as exigências do meio ambiente circundante e a defender, com ética, a justiça ambiental em prol de uma sociedade brasileira sustentável. (WINTHER, 2002, p. 51).

Seu lugar de inserção no arcabouço jurídico vigente é constitucional, conforme já visto, e por mais difícil que seja a tarefa de mudar rotinas e comportamentos, sua adoção é uma exigência legal, podendo arrastar para os bancos dos réus todos aqueles que obstruírem ou negarem sua implementação (WINTHER, 2002).

De acordo com Sorrentino et al (2005, p. 290), apesar de no Brasil existir a ideia de leis que “não pegam”, uma lei existe para ser cumprida ou questionada, de modo que, logo após a promulgação da PNEA, foi criada no Ministério da Educação a Coordenação Geral de Educação Ambiental e, no Ministério do Meio Ambiente, a Diretoria de Educação Ambiental como instâncias de execução da PNEA. No entanto, apesar de sabermos destes esforços, também já apresentamos e discutimos aqui sobre as dificuldades encontradas no contexto escolar para o cumprimento real desta lei.

Ainda com relação à essas dificuldades, é importante trazer para o debate aquilo os mesmo autores discutem sobre a EA:

Indubitavelmente, a educação ambiental, no âmbito do Estado, enquadra-se naquilo que Bourdieu (1998) denomina “mão esquerda do Estado”, que reúne trabalhadores sociais, educadores, professores e cujas ações são ignoradas pela chamada “mão direita do Estado” (áreas de finanças, de planejamento, bancos). Ao operar na reparação dos danos sociais e ambientais da lógica de mercado, os sujeitos da “mão esquerda” podem, muitas vezes, se sentir iludidos e desautorizados em função dos paradoxos vividos de forma crônica, como falta de recursos, luta pela biodiversidade convivendo com avanço das fronteiras agrícolas por monoculturas ou transgênicos, grandes obras com alto impacto, revisão de antigas conquistas etc. (SORRENTINO et al, 2005, p. 290).

Considerando todas essas questões, podemos afirmar que no modelo de sociedade em que vivemos atualmente, organizada sob a doutrina neoliberal, não se pode pensar na responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública de qualidade a todo cidadão, e nem em relação às questões ambientais. Cabe aqui, portanto, retomar a discussão sobre a transferência de responsabilidade deste Estado com relação à Educação e ao Meio Ambiente. Segundo Höfling (2001), esta transferência da responsabilidade de execução das políticas sociais às esferas menos amplas é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e de reduzir os custos. Nestes termos, coerentes com a defesa e a referência essencial aos princípios da liberdade – liberal – de escolha individual e do livre mercado, as políticas educacionais, também neoliberais, postulam ações do Estado descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, a fim de preservar a possibilidade de cada um se colocar, de acordo com seus próprios méritos e possibilidades, em seu lugar

adequado na estrutura social:

Em um Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social. Tais ações não têm o poder – e frequentemente, não se propõem a – de alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001, p. 39).

Ball (2001) também discute esta questão, indicando o desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos em uma concepção única de políticas para a competitividade econômica, abandonando ou marginalizando os propósitos sociais da educação. Lembremos que o neoliberalismo como doutrina surgiu para o enfrentamento das crises econômicas pelas quais passaram, em alguns momentos, os países sob o modo capitalista de produção. Neste sentido, o autor afirma que estaríamos caminhando para aquilo que poderia ser chamado “o fim da política”, pois é cada vez mais difícil distinguir as políticas educativas de partidos políticos tradicionalmente rivais, que são definidas por manifestações da globalização dos “discursos ideológicos que balizam as políticas educativas ao nível nacional” (BALL, 2001, p. 100). No Brasil as diferenças entre elas, ainda segundo o autor, são dadas pela ênfase em um ou em outro ponto, muito mais do que pela distinção entre as propostas, pois a maioria delas tem como base a doutrina neoliberal. Sobre essa homogeneização das propostas político partidárias de administração dos Estados, vejamos o que Giddens (1994) argumenta: “já superamos a caracterização de esquerda e direita”, configurando um momento “pós-político”, apresentado como essencialmente pragmático e livre de ideologia. Nada mais ideológico do que esse discurso!

Quando tomamos as propostas explicitadas pelas publicações para a implantação da Agenda 21 Escolar, no interior dessas reflexões, identificamos que elas foram elaboradas nas diferentes esferas de governo, com seus representantes filiados a partidos políticos formalmente rivais, o Partido dos Trabalhadores (PT – no Governo Federal) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB – no Governo Estadual). No entanto, apesar de apresentarem diferenças nas concepções de educação ambiental e nas propostas didáticas e metodológicas, no fundo elas se identificam, ou seja, são políticas públicas que tomam a educação para a manutenção das relações sociais como se apresentam, sem perspectivas para a concretização da educação transformadora.

Sobre esta homogeneização das políticas públicas, a despeito das diferentes nuances

políticas, Beech (2009) afirma que as políticas educativas na América Latina sempre tiveram forte influência internacional em sua formulação, pois é crescente a importância das agências multilaterais enquanto promotoras das reformas educativas em nossos países. Além disso, segundo Ball (1998), o fluxo de pessoas e ideias por meio das redes sociais, acadêmicas e políticas, produto da revolução tecnológica e da diminuição do espaço e do tempo, possibilita maior contato entre os acadêmicos, os líderes políticos e os tecnocratas que definem e implementam as políticas educativas em distintos países. Isto facilita e acelera as possibilidades de transferir “soluções” políticas de um contexto a outro, sobretudo, quando há uma sensação generalizada de que os processos de globalização econômica e cultural confrontam os países com desafios semelhantes. Assim, em tempos de incertezas, tais soluções mágicas globais se tornam muito atrativas por sua simplicidade.

Posso concluir, então, que embora com diferenças, as propostas de implantação da Agenda 21 Escolar nos níveis aqui estudados têm muito mais semelhanças do que diferenças, em especial no que diz respeito ao papel do Estado como formulador de políticas públicas para orientar a educação ambiental para a construção de sociedades sustentáveis.

8. CONCLUSÃO

Voltando à motivação deste estudo, iniciei minha investigação com uma grande inquietação: o modo como a EA está inserida na escola e, principalmente, como ela vem sendo desenvolvida nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Em buscas de respostas, me propus a investigar o processo de implementação do Programa Agenda 21 Escolar, proposto por dois documentos oficiais: **Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na Escola** (MEC/MMA) e **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável** (SEE/SP).

A Agenda 21 foi o mais importante compromisso socioambiental em prol do desenvolvimento sustentável, firmado durante a Conferência que ficou conhecida como Rio-92. Os países signatários comprometeram-se a implantá-la em diferentes níveis políticos e sociais, no caso do Brasil do nível nacional aos estaduais e municipais.

Na educação, a implantação da Agenda 21 no Brasil explicitava objetivos mais progressistas: iniciar um amplo movimento de debates e reflexões em torno da temática “educação para a sustentabilidade”, tendo como eixo os referenciais e princípios da EA expressos no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra. Um dos principais objetivos da Agenda 21 Escolar é, portanto, construir uma nova cultura da sustentabilidade, que valorize todos os atores da comunidade educativa como sujeitos sociais, corresponsáveis pelos projetos de transformação da realidade.

Vimos que esta proposta apareceu e começou a ser desenvolvida nas escolas brasileiras quando o MEC e o MMA passaram a trabalhar juntos na EA no nível federal, por meio do órgão gestor da PNEA. Para responder às demandas da implementação da PNEA, o Órgão Gestor organizou-se em *linhas de ação* para conferir maior potencial de organicidade e viabilização de ações estruturantes, e assim o CGEA/MEC criou o Programa Vamos Cuidar do Brasil com as escolas: sistema de Educação Ambiental no ensino formal, por meio do qual elabora e viabiliza políticas públicas que fortalecem o enraizamento da EA nos estados e nos municípios. Vimos também que, especificamente no Estado de São Paulo, a apresentação da proposta de trabalho com a Agenda 21 Escolar ocorreu, principalmente, por meio da publicação **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, elaborada pela CENP e SEE/SP.

Reconhecendo a escola pública como um cenário de alta complexidade, com um nível de realidade que não poderia ser quantificado, optei por desenvolver um estudo

qualitativo, e para tal inseri-me em um processo de apropriação desta realidade, do ponto de vista prático e teórico, a fim de compreendê-la.

Interessava-me identificar *quantas* escolas da DERO trabalhavam na implementação de suas agendas ambientais e *como* essas escolas vinham trabalhando com a proposta. Ou seja, que dificuldades e facilidades foram encontradas, quais foram os avanços realizados e os retrocessos sofridos, que resultados concretos já poderiam ser identificados? Assim, essas questões tinham como objetivo mais geral problematizar a inserção curricular das políticas públicas de EA e analisar o papel destas políticas públicas na inserção da EA nas escolas públicas.

O estudo foi realizado nas escolas da região de Ourinhos – SP por meio de entrevistas semi-estruturadas com professores, coordenadores e diretores. Concluído o processo de coleta e tratamento dos dados me aprofundei em um processo de apropriação teórica, a fim de iniciar as análises para melhor compreensão dessa realidade. Para isso, me posicionei pela EA crítica, emancipatória e transformadora. Para melhor apresentação desse referencial, foi importante justificar porque a educação tem tantas qualificações, ou seja, porque desenvolver uma educação que seja ambiental, emancipatória e, principalmente, transformadora. Primeiro, educação ambiental para problematizar as questões ambientais que durante muito tempo foram negligenciadas no conteúdo educativo, particularmente no escolar. Depois de coletados e analisados os dados deste estudo, vimos, como em tantos outros já publicados, que essa situação é ainda presente, ou seja, a EA ainda encontra grandes dificuldades para se inserir no contexto escolar.

Com o referencial teórico que orientou este estudo, as análises aqui empreendidas demonstraram que essa inserção não pode se dar de qualquer maneira, a qualquer custo, isto é, é importante que a EA seja inserida na educação escolar pelo currículo. Isso significa que compreendo a EA como uma atividade *nuclear* da escola, ou seja, tratada de forma a superar sua inserção pontual ela pode propiciar aos alunos a aquisição dos instrumentos necessários para o acesso ao saber elaborado, no caso ao saber ambiental elaborado pela ciência e pela sociedade através dos tempos.

A compreensão da EA como crítica, emancipatória e transformadora, tomada como referência neste estudo, se justifica pela crítica da relação das sociedades com o ambiente sob o modo de produção capitalista, cujo objetivo final é sua superação; pela defesa da emancipação – entendida essencialmente como tarefa educacional, uma condição humana que emerge de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam “posse” de suas

próprias vidas, por meio do acesso ao conhecimento humano historicamente acumulado, e também, pela interação com outros indivíduos – , pois o pensamento crítico em relação à realidade pode ser estimulado, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social; e pela possibilidade de transformação de relações sociais exploratórias, injustas e desiguais.

Nas análises empreendidas sobre o “processo de implantação da Agenda 21 nas escolas estudadas” o que se pode ressaltar é que o primeiro contato destas escolas com a Agenda 21 Escolar se deu ao mesmo tempo em que a publicação e a chegada à DERO do material **Água Hoje e Sempre: consumo sustentável**, em 2004. Foi possível observar que, naquele primeiro momento, sem cursos de formação que orientassem o trabalho dos professores, dos coordenadores e dos diretores na construção das Agendas 21, tudo o que foi realizado nas escolas ficou reduzido a atividades de EA em torno da temática central “Água”, constantes no material que foi seguido como um “receituário”.

Vimos também que poucas escolas da DERO deram início ao processo de implantação da Agenda 21 naquele momento. Algumas sentiram-se motivadas com a participação na CNIJMA, mas isso não durou muito tempo, isto é, em nenhuma destas escolas a Agenda 21 Escolar foi implantada efetivamente, tornando-se parte do projeto político pedagógico da escola e sendo levada à diante ao longo dos anos.

Ainda com a ausência de incentivos e, principalmente, de cursos de formação oferecidos pelas esferas superiores (SEE/SP, MEC/MMA), em 2008/2009 percebemos que houve uma movimentação maior nas escolas para a construção de suas agendas ambientais. No entanto, este movimento ocorreu por recomendação da PCOP.

Interessante foi observar que a iniciativa da PCOP de implantar a Agenda 21 nas escolas, assim como a Agenda 21 da própria diretoria de ensino, fundamentou-se em questões diversas, até mesmo pessoais, e não em recomendações, orientações e/ou “exigências” da SEE/SP. Mesmo que hoje as orientações oficiais no estado de São Paulo sejam outras, como o Currículo Oficial e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) das escolas, houve uma preocupação, por parte da pessoa da PCOP, em trabalhar com EA por meio da implantação da Agenda 21 Escolar.

Apesar da frágil implantação da proposta, vimos que a PCOP exerceu um papel relevante na medida em que estimulou e desencadeou o processo de construção das agendas nas escolas. O estímulo, e o processo de formação, por meio das OTs, ocorreu inicialmente junto aos PCs das escolas, e estes tinham como “tarefa” transmitir tais informações ao corpo docente e à comunidade escolar em geral, atuando como articuladores do processo.

No que diz respeito às “ações educativas para a implantação da Agenda 21”, é importante dizer que identificar que 94% das escolas de uma diretoria de ensino, a DERO, afirmam trabalhar, em diferentes estágios, com a proposta da Agenda 21 Escolar, foi a primeira surpresa, pois minha expectativa era outra. Com esta constatação, segui em busca de investigar o que essas escolas faziam que lhes permitia afirmar terem implantado ou estar em processo de implantação de suas Agendas.

De forma geral, observei e percebi, principalmente nas conversas realizadas durante as visitas às escolas, e mais especificamente durante as entrevistas, um empenho muito grande por parte dos professores envolvidos no processo de implantação da Agenda 21 em suas escolas. Tal empenho e dedicação – mais uma surpresa –, mesmo diante de situações e cenários bastante desfavoráveis nas escolas, mesmo diante da forma como se deu o encaminhamento da proposta até as escolas e sua apresentação para os professores, nos revelam uma atitude positiva e uma postura bastante proativa no que diz respeito ao tema ambiental na escola e na comunidade.

No entanto, como era de se esperar, ao me aprofundar na análise dos dados coletados, foi possível identificar as fragilidades na construção das Agendas 21 nas escolas da DERO. Um primeiro ponto que chama atenção nos resultados apresentados foi o fato de em nenhuma delas a EA – pela implantação da Agenda 21 ou por outra forma de inserção – ter se inserido diretamente nos PPPs das escolas. Apesar de não constar nas recomendações dos documentos de referência aqui apresentados, considero fundamental que no processo de implantação da Agenda 21 Escolar, inclusive no que diz respeito às ações desenvolvidas pelas escolas, ela seja inserida no PPP da escola. Somente assim a educação ambiental poderia, pela Agenda 21 Escolar, promover um processo permanente de reflexão e discussão das características e problemas socioambientais da escola e da comunidade, em busca de alternativas à efetivação de sua implantação, intencionalmente.

Sem a inserção da educação ambiental nos PPPs, ou seja, sem fazer parte do currículo, a implantação da Agenda 21 Escolar nas escolas da DERO, conluo, para grande parte daquelas escolas, dos professores envolvidos no processo, foi compreendida como um “apanhado” de projetos pontuais, isto é, como uma reunião de ações educativas ambientais pontuais, cujos temas se relacionam.

Com relação aos “avanços e aos obstáculos na implantação da Agenda 21 nas escolas estudadas”, cujos dados foram organizados em um item próprio neste estudo, o que se destaca são algumas questões internas da própria SEE/SP, isto é, como a falta de

continuidade nas propostas pedagógicas contribuem para que a própria Secretaria contribua para fragilizar e desorganizar o “papel” da escola (instituição) e dos professores, coordenadores e direção (educadores). A implantação de uma nova proposta curricular no Estado de São Paulo no ano de 2008 é um dos exemplos mais concretos dessa situação. Com relação à proposta da Agenda 21 Escolar, encaminhada pela própria Secretaria por meio do material analisado neste estudo, a nova proposta curricular de 2008 veio dificultar sua implantação.

Lembremos que, apesar da apresentação da proposta de implantação da Agenda 21 Escolar ter ocorrido em 2004, foi somente a partir de 2008 que grande parte das escolas da DERO deu início ao processo de implantação de suas agendas. No entanto, esse momento foi, justamente, o mesmo em que a proposta deixou de receber a devida atenção por parte da SEE/SP, que iniciava o processo de implantação da nova proposta curricular. Sendo assim, o processo de implantação das Agendas 21 nas escolas foi prejudicado, ou não recebeu a devida importância, pelo fato de as exigências para o cumprimento deste novo Currículo Oficial por parte da SEE/SP terem sido enormes.

Desde 2008 as escolas vêm passando por várias mudanças e toda sua comunidade (professores, coordenadores, direção, alunos, familiares etc.) passa por um período atribulado de adaptações. Durante as entrevistas com os professores ficou claro como tem sido difícil essa fase, como eles têm sentido dificuldades para colocarem o novo currículo em prática, agravadas pela ausência de políticas de implementação, por problemas de formação, pelo regime de trabalho e até pelas frustrações diante do fato de que experiências educativas em curso na escola são desconsideradas; rompem-se diante das novas orientações, impedindo um processo educativo contínuo e em constante aperfeiçoamento.

Entendo que este “rompimento”, com todas as demais questões trazidas pela implantação do novo currículo, é uma das principais discussões deste estudo. Por outro lado, considero importante articular essa discussão com o que foi identificado também durante as entrevistas: ficou bastante claro nos resultados deste estudo que os professores se queixam do autoritarismo na forma de implantação deste novo currículo oficial, mas não têm clareza, pelo que vimos, do seu papel de profissionais intelectuais, assumindo assim a condição de uma atuação profissional sem autonomia, ou seja, sua transformação em “proletários do ensino”.

Vimos também durante todo este estudo a dificuldade demonstrada pelos professores quando questionados sobre a articulação entre o programa da Agenda 21 Escolar e outros

programas e/ou propostas que têm como objetivo a consolidação das políticas públicas de educação, e de EA mais especificamente. A pergunta deu origem a respostas muito diversas, apontando certa confusão, ou uma falta de clareza, sobre as diferenças existentes entre os programas que visam consolidar as políticas de EA nas escolas e todas as demais propostas de trabalho que chegam às escolas todo tempo. Lembremos que os professores citaram como exemplo dessa “chuva” de programas e/ou projetos que chegam na escola o Projeto Ler e Escrever, da SEE/SP, e a Campanha de Prevenção à dengue e ao vírus H1N1 (que estavam em evidência na época das visitas às escolas), entre outros.

Essa dificuldade foi sentida, embora a maioria dos professores participantes tenha afirmado haver relação entre o programa Agenda 21 Escolar e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Também foram citados, no sentido de estabelecer relações entre os programas, os PCNs e seus temas ttransversais, do programa federal. Interessante foi perceber que, quando procurei compreender as razões pelas quais os professores estabeleciam esta relação dos temas ambientais com o currículo oficial, descobri que, inicialmente, os professores sentiam uma grande dificuldade em continuar trabalhando na construção da Agenda 21 a partir do momento que o trabalho com os “Caderninhos” (o currículo oficial implantado em 2008) foi implantado. Mas em um segundo momento ficou claro que a facilidade com que os professores viram essa relação foi resultado do trabalho da PCOP: para não deixar o trabalho com a Agenda 21 se perder, ela passou a oferecer orientações técnicas, nas conhecidas OTs, com o objetivo de estabelecer essa relação.

Estes dados levaram-me, conseqüentemente, a refletir sobre a formação dos educadores ambientais. Uma interessante ideia, que ajudou a compreender as dificuldades dos professores em estabelecer essa relação entre os conteúdos, foi a de “armadilha paradigmática”. Na perspectiva crítica, o processo de formação dos professores exige – entre outros tantos conteúdos – a problematização da concepção de mundo cientificista, antropocentrista, individualista e consumista.

No entanto, sabemos que a expectativa dos professores e os processos de formação permanente, destacadamente os oficiais, são focados nas “técnicas inovadoras”. Ou seja, a ênfase nos aspectos técnico-instrumentais da ação educativa relacionados às metodologias renovadas ativas são valorizadas, em detrimento da problematização dos paradigmas de organização da ciência e da sociedade. Essa prática não tem criado possibilidades concretas de ações educativas transformadoras, que exigem processos de formação que se fundamentem na articulação radical entre teoria e prática, criando condições para a formação

política dos professores.

Sabemos que tratar da questão da formação política do professor foi sempre uma tarefa espinhosa. O tema pode resvalar pelo ativismo ou pela superficialidade. Em tempo de "pós-modernidade" o desafio é ainda maior, pois navega-se contra a maré cheia da desesperança e descrédito que tem caracterizado a vida política no nosso país nos últimos tempos.

Diante dos resultados das pesquisas na área de formação de professores, e principalmente diante dos grandes problemas constantemente por elas denunciados, inclusive neste estudo, torna-se cada vez mais urgente e necessário questionar a preparação atual destes profissionais sob a perspectiva política.

Os dados coletados, organizados em categorias e analisados indicaram-me a importância e a necessidade de um aprofundamento teórico para a problematização das políticas públicas de educação e de EA, mais especificamente. Desta forma, no item "Compreendendo a implantação da Agenda 21 Escolar pela análise das Políticas Públicas", procurei historicizar a relação entre capitalismo e políticas públicas, de modo que pudesse evidenciar a estreita relação existente entre as mudanças no capitalismo e as mudanças nas políticas públicas, em geral, e nas políticas educacionais, em particular.

A partir deste aporte teórico, percebi a importância de compreender as contradições existentes nas políticas públicas de educação e especificamente as de EA. As políticas públicas de EA e de currículo têm se caracterizado como uma regulação autoritária da educação e da sociedade, podendo ser superadas por uma regulação dialética, democrática, no sentido de mediar os conflitos de interesse, em especial em uma sociedade de classes. Assim, é importante compreendê-las nesta perspectiva, das contradições, tanto no que diz respeito àquelas vividas nos níveis federal, estadual e municipal quanto no interior desses próprios níveis.

Além disso, a desarticulação entre os diferentes níveis dos sistemas de ensino vem reafirmar que essa descontinuidade nas políticas públicas caracteriza a falta de um Sistema Nacional de Ensino. Um sistema que reúna, ordene, articule elementos enquanto partes de um todo, e que não seja visto apenas como uma rede de escolas. No entanto, a atitude que tem predominado entre os gestores da educação em geral, incluindo os legisladores, tem sido a de evitar a questão relativa ao esclarecimento preciso do conceito de *Sistema*, considerando-o constantemente referido, mas cujo sentido permanece sempre implícito, suspostamente compreendido, mas nunca assumido, nunca explicitado.

Mesmo existindo esta limitação – que se configura como tentativa de criar obstáculos para as ações das escolas, na consolidação de políticas públicas de fora do nível do próprio sistema de ensino –, percebi a importância de alguns profissionais da educação, que podem atuar como protagonistas das transformações ou “atores de ruptura”, apesar disso não ter ocorrido efetivamente no caso estudado. No caso das escolas da DERO, ficou bastante claro o quanto a PCOP e os professores coordenadores tiveram um papel fundamental na articulação entre diferentes propostas, o que resultou em possibilidades de desenvolvimento da proposta da agenda 21 Escolar. Remando contra uma forte correnteza, que era o contexto daquele período, de tão agressiva política de imposição de novas formas e conteúdos curriculares, esses educadores destacaram-se pela motivação e pelo comprometimento por uma educação de qualidade. Não fosse esse comprometimento as articulações que realizaram, as ações que desencadearam junto aos professores, ao mobilizarem suas dimensões políticas, humano-interacionais e técnicas, ao ressignificarem coletivamente tais políticas, penso que dificilmente esse processo de implantação das agendas, mesmo que ainda distante de ser aquele que desejamos, teria se efetivado nas escolas da DERO.

Nesse sentido, como proceder para que propostas como a Agenda 21 Escolar não caíam no esquecimento e tornem-se obsoletas, como várias outras que já foram propostas para a educação e para a educação ambiental? Como proceder dentro da escola como educadores, em meio a tantos contra-sensos e contradições identificados nas políticas públicas das diferentes instâncias de poder municipal, estadual e federal?

Acredito que algumas destas respostas já podem ser arriscadas com a realização deste estudo. Penso que uma delas configura-se como resultado final, como *Tese* deste estudo: “as contradições presentes na proposta da Agenda 21 Escolar, como parte das políticas públicas de EA para a educação básica, impediram que o processo educativo ambiental se concretizasse porque as escolas, e principalmente os professores, não foram convocados para arbitram sobre o seu fazer educativo”. Isso significa dizer que o simples fato das escolas e dos professores afirmarem trabalhar com a proposta, o fato de aceitarem executar mais uma proposta, não significa que a Agenda 21 Escolar tenha sido de fato implantada, e neste caso, o que temos é um frágil processo de implantação, sem nenhuma consequência concreta, muito menos um processo contínuo, participativo e transformador.

Talvez, seja somente por meio da apropriação de bases teóricas que permitam ao professor a superação desta condição de trabalho alienado (quando a prática educativa, entendida como aquela que tem uma função mediadora entre os alunos, os conhecimentos e os instrumentos culturais que serão apropriados, descaracterizam-se), é que teremos uma escola mais democrática e emancipatória, que tenha condições objetivas de contribuir para a transformação da realidade socioambiental, pela instrumentação crítica e reflexiva dos sujeitos educandos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção “Polêmicas do nosso tempo”, vol. 56.
- BAGNOLO, C.M. Empresariado e ambiente: algumas considerações sobre a educação ambiental no espaço escolar. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 2, p. 401-413, 2010.
- BALL, S. J. “Cidadania global, consumo e política educacional”. In: SILVA, L.H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp.99-116, jul/dez 2001.
- BARBIERI, J. C. “Introdução”. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Educação Ambiental Legal**. Brasília, 2002.
- BARCELOS, V. "Navegando e traçando mapas: uma contribuição à pesquisa em educação ambiental". In: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. 2.ed. Ijuí: Unijuí, 2007, pp. 63-84.
- BEECH, J. "A internacionalização das políticas educativas na América Latina". **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, pp. 32-50, jul/dez, 2009.
- BORDIEU, P. **Razones prácticas: sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- BORON, A. A. "Os 'novos Leviatãs' e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina". In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs.). **Pós neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. Governo Federal. **Agenda 21**: Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.
- _____. **Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999**. Brasília: 1999.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-Vida Comissão do Meio Ambiente e Qualidade de Vida**

- na Escola: construindo Agenda 21 na Escola** / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004.
- _____. **Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: OG/PNEA, 2006. Série "Documentos Técnicos", n. 7.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Brasília: MEC, 2007. Cadernos SECAD 1.
- CARVALHO, I. C. M. "O „ambiental“ como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental". In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002a, Tomo I, pp. 85-90 (versão em português).
- _____. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002b.
- _____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CASCINO, F. **Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores**. 4. Ed. São Paulo: SENAC São Paulo, 2007.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- COIMBRA, M. A. "Será que o marxismo responde à pergunta de como surgem as políticas sociais?" In: ABRANCHES, S. H.; SANTOS, W. G.; COIMBRA, M. A. **Política social e combate à pobreza**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, pp. 105-126.
- COPELO, M. I. "Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre a ambientalização da escola". In: **Pesquisa em educação ambiental**. Ribeirão Preto: UFSCar/USP/UNESP, vol. 1, n. 1, pp. 93-110, jul-dez/2006.
- CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2. Ed. Tradução de Our Common Future. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.
- CRUZ, L. G.; TOZONI-REIS, M. F. C. "A Agenda 21 Escolar: contribuições para inserção da Educação Ambiental na escola". In: 35ª Reunião Anual da ANPEd, 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais da 35ª Reunião da ANPEd**, 2012. Disponível em:

<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT22%20Trabalhos/GT22-1846_int.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2014.

_____. A Agenda 21 escolar no estado de São Paulo: semelhanças e diferenças nas políticas públicas de educação ambiental In: VII Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, 2013, Rio Claro. **Anais do VII EPEA – Problematizando a Temática Ambiental na Sociedade Contemporânea**, 2013. Disponível em: <http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0069-1.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2014.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. "Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?". In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010, pp. 148-201.

DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS (DERO). Disponível em: <<http://www.deourinhos.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2009.

ESCOLA ESTADUAL SINHARINHA CAMARINHA. Disponível em: <<http://www.sinharinha.com.br/>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

FACCI, M.G.D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAZENDA, I. "O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar". In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, p. 248, 1997.

FINI, M. I. "Currículo e avaliação: articulação necessária em favor da aprendizagem dos alunos da rede pública de São Paulo". In: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, pp. 57-72, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br; www.scielo.br>>. Acesso em 04 abr. 2011.

FOLADORI, G. "O metabolismo com a natureza". In: **Crítica Marxista 12**. São Paulo: Boitempo, 2001, pp. 105-117.

FOSTER, B. **La ecología de Marx: Materialismo y naturaleza**. El Viejo Topo: Madrid, 2004.

FRANCO, F. C. "Professor coordenador de turma: perspectivas de atuação". In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador e o espaço da mudança**. 7. Ed.

São Paulo: Edições Loyola, 2009, pp. 87-99.

FRANCO, M. I. "Agenda 21 na Educação: Construindo Ferramentas Pedagógicas para Trilhar o Caminho da Sustentabilidade". In: **Agenda 21 – Educação Ambiental em Áreas de Proteção aos Mananciais**. Sociedade Ecológica Amigos de Embu – SEAE/Fundo Estadual de Recursos Hídricos - FEHIDRO. Embu, São Paulo, pp. 8-14, 2006a.

_____. "Potenciais e desafios para a construção da Agenda 21 na Escola – Caminhos para a aprendizagem de uma nova ética da educação?" In: **Anais I Fórum Regional da Agenda 21 na Educação**. Itapeverica da Serra (SP), pp. 24-27, 2006b.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARDEL, M. **Educação ambiental por projetos - Água hoje e sempre: consumo sustentável**. Secretaria de Estado da Educação. 2004 a 2007. 200 p. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso: em 17 dez. 2010.

GIDDENS, A. **Beyond Left and Right: the future of radicals politics**. Cambridge: Polity Press, 1994.

GRÜN, M. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 1996.

GUERRA, A. F.; GUIMARÃES, M. "Educação ambiental no contexto escolar: questões levantadas no GDP". **Pesquisa em educação ambiental**. Ribeirão Preto: UFSCar/USP/UNESP, vol. 2, n. 1, pp. 155-166, jan-jun/2007.

GUIMARÃES, M. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

_____. "Abordagem relacional como forma de ação". In: GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas: Papirus, 2006, pp. 9-16.

HÖFLING, E. M. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br>>. Acesso

em: 15 mar. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

INSTITUTO ETHOS. **Responsabilidade social empresarial para micro e pequenas empresas**. São Paulo: Instituto Ethos/Sebrae, 2004.

KONDER, L. **Marx: vida e obra**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

KRASILCHIK, M. "Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro". **Ciência e Cultura**, vol. 38, n. 12, pp. 158-196, dez/1986.

LAMBERTUCCI, H. **Educação ambiental e escola pública: concepções e práticas pedagógicas nos materiais didáticos institucionais (1988-2005)**. 2008. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2008. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 05 ago. 2010.

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

LAYRARGUES, P. P. "A crise ambiental e suas implicações na educação". In: QUINTAS, J. S. (Org.). **Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente**. Brasília: IBAMA, 2002, pp.161-198.

_____. "Para que a Educação Ambiental encontre a Educação". In: LOUREIRO, C. F. B. **Trajéorias e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2001a.

_____. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. **A Complexidade Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. "Educação Ambiental e Movimentos Sociais na Construção da Cidadania Ecológica e Planetária". In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

- _____. "Teoria Crítica". In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontro e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b, pp. 325-331.
- _____. "Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental". In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, pp. 1473-1494, set./dez. 2005c. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- _____. **Trajatória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006a.
- _____. "Aspectos Políticos e Pedagógicos da Educação Ambiental no Brasil: um convite à reflexão". **Sinais Sociais**. Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, pp. 44-83, set.-dez. 2006b.
- LOUREIRO, C. F. B.; TREIN, E. S.; TOZONI-REIS, M. F. C.; NOVICKI, V. "Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental". In: **Cadernos CEDES** (Impresso), vol. 29, pp. 81-97, 2009a.
- LOUREIRO, C. F. B. "Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental". In: **Ambiente & Educação**. vol. 14, pp. 11-22, 2009b.
- _____. **Sustentabilidade e Educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LOUREIRO, C.F.B.; LIMA, M.J.G.S. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 7, n. 14, agosto/dezembro, 2012.
- LOPES, A. C. "Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos?" **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, mai.-ago. 2004, pp. 109-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 20 nov. 2010.
- LÖWY, M. "Ecosocialismo: hacia una nueva civilización". In: **Revista Herramienta: Lecturas sobre Marxismo Ecológico**, pp. 55-62, Panamá, 2013. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar>>. Acesso em: 25 dez. 2013.
- MACEDO, B. S. **A promoção da consciência e da prática socioambiental de alunos e docentes envolvidos no programa "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas" em**

- Ribeirão Preto.** Relatório de Pesquisa. FAPESP, 2007.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- _____. **Grundisse.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- _____. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.
- _____. **O Capital.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.
- MATE, C. H. "As reformas curriculares na escola". In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador e o espaço da mudança.** 7. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009, pp. 119-127.
- MINAYO, M. C. S. "O desafio da pesquisa social". In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008a, pp. 9-29.
- _____. "Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta". In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 27. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008b, pp. 61-77.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2011.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2010.
- MONTAGUT, T. **Democràcia i Serveis socials.** Barcelona: Hacer, 1994.
- MORAES, M. C. **O Paradigma educacional emergente.** Campinas: Papyrus, 1997.
- MORAES, S. C. "(Re)Discutindo a ação do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais". In: **Educação,** Porto Alegre, vol. 32, n. 2, pp. 159-164, mai./ago. 2009.
- OLIVATO, D.; GALLO JUNIOR, H.; LOMBARDO, M. A. "Uma discussão sobre projetos de Agenda 21 Escolar. In: **Anais IV EPEA.** Rio Claro: UNESP/USP/UFSCar, 2007. CD-ROM.
- OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. "Políticas Públicas de Formação de Professores e de Educação Ambiental: possíveis articulações?" In: **Revista Contemporânea de Educação,** n.14, pp. 252-275, ago./dez. 2012.
- ORSI, C. P. O. **Educação ambiental e a construção da cidadania:** Agenda 21 Escolar – um

- caminho? 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2008. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2009.
- PELIZZOLI, M. L. **Correntes da ética ambiental**. Petrópolis, Vozes, 2003.
- PERONI, V. M. V. "O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90". In: **Reunião Anual da ANPED**, 23, 2000, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/0508t.htm>>. Acesso em: 10 fev. 2014.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, vol. 1. Coleção "Docência em formação".
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 2. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE OURINHOS/SP. Disponível em: <<http://www.ourinhos.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2009.
- REIGOTA, M. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 1999c.
- _____. **Ecologia, elites e "intelligentsia" na América Latina: um estudo de suas representações sociais**. São Paulo: Anna Blume: 1999b.
- _____. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999a.
- _____. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção "Questões da nossa época".
- RESENDE, L. M. G. "Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo". In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1995, pp. 53-96.
- RICO, E. M. **A responsabilidade social empresarial e o Estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 18, p. 73-82, 2004.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SABATELLA, I.; TAGLIAVINI, D. "Marxismo Ecológico: elementos fundamentais para la crítica de la economía-política-ecológica". In: **Revista Herramienta: Lecturas sobre**

- Marxismo Ecológico, pp. 3-12, Panamá, 2013. Disponível em: <<http://www.herramienta.com.ar>>. Acesso em: 25 out. 2013.
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Água hoje e sempre: consumo sustentável**. São Paulo: SE/CENP, 2004.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.
- _____. "Desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação". In: **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 6, n. 2, pp. 213-231, jul./out., 2008b.
- SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à conscientização crítica**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2001.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JÚNIOR, L. A. "Educação ambiental como política pública". In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 31, n. 2, pp. 285-299, mai./ago. 2005.
- SOUZA, S. M. Z. L. Parceria escola-empresa no estado de São Paulo: mapeamento e caracterização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 171-188, 2000.
- SZYMANSKI, H. "Encontros e desencontros na relação família-escola". In: **Ideias 28: os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. SEE/SP/FDE, 1997.
- TAMAIIO, I. "A Política Nacional de Educação Ambiental". In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 2008.
- TOZONI-REIS, M. F. C. "Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas". In: LOUREIRO, C. F. B. (Org.). **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007a, pp. 177-221.
- _____. **Metodologia de Pesquisa Científica**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007b.
- _____. "A Inserção da Educação Ambiental na Escola". In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação Ambiental no Brasil**. Brasília: MEC, 2008a.
- _____. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2. Ed. Campinas: Autores

- Associados, 2008b.
- _____. "Pesquisa-ação em educação ambiental". In: **Pesquisa em Educação Ambiental**. Ribeirão Preto: UFSCar/USP/UNESP, vol. 3, n. 1, pp. 155-170, jan.-jun. 2008c.
- _____. **Fontes de informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental**. Relatório de Pesquisa. FAPESP, 2010.
- _____. "Educação Ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores". **Revista Contemporânea de Educação**, n. 14, pp. 276-288, ago./dez. 2012.
- TOZONI-REIS *et. al.* "Educação e Sustentabilidade: Relações Possíveis". In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 14(2): 293-308, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 02 dez. 2013.
- TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: MEC/Secad, 2006.
- TREIN, E.S. "A educação ambiental crítica: crítica de quê?" In: **Revista Contemporânea de Educação**, n. 14, pp. 304-318, ago./dez. 2012.
- VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Brasília: INEP, 2006. 25 p. Série "Documental".
- VEIGA, I. P. A.; CARVALHO, M. H. S. O. "A formação de profissionais da educação". In: MEC. **Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica**. Brasília, 1994.
- VEIGA, I. P. A. "Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva". In: _____. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.
- VIEITEZ, C. G. "A gestão democrática da escola". In: VIEITEZ, C. G.; BARONE, R. E. M. (Orgs.). **Educação e políticas públicas: tópicos para o debate**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- WINTHER, J. R. C. "Evolução histórica da legislação ambiental brasileira". In: Ministério da Educação (MEC). **Educação Ambiental Legal**. Brasília, 2002.

ANEXO

INEP	ZONA	RED	NOME	ENDEREÇO	N.	MUNICÍPIO	TEL
12093716	U	E	Ângelo Franzin	Av. Dr Angelo Nogueira Vila	S/N	Águas de São Pedro	34821160
12093740	U	E	Jose Abrão Melhem	R. Oscar Rayel	926	Américo de Campos	34451284
12093772	U	E	Profª. Maria Aparecida dos Santos Castro	Av. Rio Danubio	181	Amparo	38077641
12093780	U	E	Noedir Mazzini	R. Jorge Jose	20	Amparo	38074263
12093788	U	E	Rangel Pestana	Pça Meireles Reis	153	Amparo	38073519
12093804	U	E	Coripheu de Azevedo Marques	R. São Luiz	815	Aparecida D'Oeste	36351113
12093812	U	E	Profª. Ambrosina de Oliveira Mattos	R. Astrogildo A.Oliveira	S/N	Apiá	35581260
12093860	U	E	Profª. Regina Dias Antunes da Silva	R. Pedro Nolasco Da Silva	232	Apiá	35521253
12093876	U	E	Profª. Sylvia Noemia de Albuquerque Martins	Av. Pres. Humberto de Alencar Castelo Branco	983	Apiá	35521669
12093908	U	E	Prof. Jose Arantes Terra	R. Alvorada	412	Araçatuba	36232998
12093924	U	E	Profª. Maria Do Carmo Leis	R Lions Club	S/N	Araçatuba	36310091
12093932	U	E	Silvestre Augusto Do Nascimento	R. Potyguara	340	Araçatuba	36094221
12093940	U	M	EMEF Alcebiades Leonel Machado	Est. Jundiacanga	CX 332	Araçoiaba da Serra	32977600
12093948	U	M	EMEF Profª. Aurea Duarte Rocha	R. Osvaldo Eugenio Antunes	333	Araçoiaba da Serra	32811536
12093956	U	M	EMEF Dr. Celso Charuri	Elias Charuri	20	Araçoiaba da Serra	32915777
12093964	U	M	EMEF Pedro Ferreira Duarte Neto	Est. de Ipanema	138	Araçoiaba da Serra	32812277
12093972	U	E	Profª. Ergilia Micelli	R Dr Jose de Freitas Madeira	S/N	Araraquara	33241609
12093980	U	M	EMEF Eugenio Trovatti	Av. Bento Aranha Do Amaral	S/N	Araraquara	33356202
12094052	U	E	Profª. Auda Malta	R. Jose Demori	104	Arco-Iris	34771129
12094076	U	E	Prof. Esli Garcia Diniz	R. Maranhão	32	Arujá	46553198
12094084	U	E	Prof. Carlos Jose Ribeiro	R. Adolfo Andre	1640	Atibaia	44114701
12094108	U	P	Centro de Educação Básica de Bariri	Av. Centenário	257	Bariri	36622318
12094116	U	E	Dr. Geraldo Pereira de Barros	R. Ivan Fleury Meirelles	193	Barra Bonita	36410626
12094132	U	E	Prof. Paulo Francisco De Assis	Rua Jose De Oliveira Barreto	172	Barra Bonita Do Chapéu	35541132
12094148	U	E	Fabio Junqueira Franco	R. C-20	S N	Barretos	33226942
12094156	U	E	Silvestre De Lima Coronel	R. 42	266	Barretos	33223211
12094164	U	E	Valois Scorteccei	R. 40	350	Barretos	33223359
12094212	U	E	Profª. Tsuya Ohno Kimura	Av. Gaspar Ricardo	728	Bastos	34781037
12094228	U	E	Candido Portinari	Pça Coronel Nogueira	1	Batatais	37612620
12094236	U	E	Silvio De Almeida	R. Cel. Joaquim Alves	1438	Batatais	37612438
12094244	U	E	Prof. João Domingos Madeira	Av. Santos Dumont	147	Bebedouro	33424617
12094260	U	E	Dr. Miguel Priante Calderaro	R. Pref. Paulo Moreira	237	Bernardino de Campos	33461015
12094292	U	E	Prof. Jose Carlos Prestes	R. Hermes da Fonseca	S/N	Biritiba-Mirim	46921223

12094300	U	E	Dom Gastão Liberal Pinto	R. Gabriel Maria da Veiga	30	Borborema	32661166
12094316	U	E	Cel. Jose Aleixo Da Silva Passos	R. Jose de Mello	221	Brodowski	36641850
12094324	U	E	Álvaro Alvim	Pça D. Lafaiete Libanio	80	Buritama	36911307
12094332	U	E	Eugenia Ferrarezi Nunes	R. Esmeralda	60	Cabreuva	45295760
12094388	U	E	José Sanches Postigo Deputado	Av. Osvaldo Cruz	592	Caiua	32781131
12094404	R	E	Bairro Barra Do Azeite	R. Uruguai	SN	Cajati	38546134
12094420	U	E	Frutuoso Pereira De Moraes	R. Bico do Pato	1470	Cajati	38541384
12094452	U	E	31 De Março	R. Pedro Pinheiro	385	Campinas	32460077
12094468	U	E	Prof. Benedito Sampaio	R. Delfino Cintra	S/N	Campinas	32314320
12094484	U	E	Felipe Cantusio	R. Custodio Jose Inácio Rodrigues	269	Campinas	32720298
12094492	U	E	Francisco Barreto Leme	R. Antonio Nunes Felipe	51	Campinas	32986230
12094532	U	E	Prof. Theodorico de Oliveira	Pça São Jose	388	Campos Novos Paulista	34761118
12094540	U	E	Profª. Yolanda Araujo Silva Paiva	R. Francisco Chaves	180	Cananea	38511216
12094556	U	E	Arlindo Vieira Padre	R. Campos Salles	1141	Capão Bonito	35421530
12094572	U	M	EM Prof. Faustino Cesarino Barreto	Av. Ademar De Barros	693	Capão Bonito	35422414
12094580	U	M	EM Profª. Maria da Conceição Lucas Mieldazis	Av. Massaichi Kakihara	1500	Capão Bonito	35421237
12094596	U	E	Vereador Benedito Paes Sobrinho	Av. Jose da Costa Pinheiro Junior	2161	Caraguatatuba	38871771
12094612	U	E	Prof. Jose Maria Perez Ferreira	R. Santa Helena	S/N	Carapicuíba	41874724
12094628	U	E	Joaquim Alves Figueiredo	R. Nipoa	100	Catanduva	35225269
12094668	U	E	Lamounier de Andrade	Pça Lamounier de Andrade	S/N	Colina	33411303
12094716	U	E	Cel. João De Souza Campos	Av. Fagundes	153	Cravinhos	39511821
12094724	U	P	Vieira Medina Sistema Educacional	R. Saldanha Marinho	377	Cravinhos	39511498
12094740	U	M	EMEF Profª. Maria Sylvia Traldi de Marco	R. Ricardo Carandina	70	Descalvado	35835844
12094780	U	E	José Artigas General	R. Getulio Vargas	121	Diadema	40666577
12094788	U	E	Orígenes Lessa	R. Padre Antonio Tomaz	85	Diadema	40666002
12094820	U	M	EMEFEI Oscar Novakoski	Av. Helcy Bueno Faulin	504	Dois Córregos	36522370
12094828	U	E	Baptista Dolci	R. Atilio Goncalves	1177	Dolcinópolis	36361145
12094836	U	E	9 de Julho	R. Oito de Dezembro	719	Dracena	38211813
12094860	U	E	Profª. Maria Aparecida Viana Muniz	R. 9 de Julho	112	Eldorado	38711192
12094948	U	E	Paschoal Carlos Magno	Av. Cel. Luiz Tenorio Brito	1000	Embu-Guacu	46611810
12094972	U	E	Prof. Juca Loureiro	R. Osvaldo Nogueira	S/N	Espírito Santo do Pinhal	36513096
12094980	U	E	Leme Cardeal	Pça Presidente Kennedy	36	Espírito Santo do Pinhal	36511099
12094996	U	E	Dr. Moacyr Teixeira	R. Prefeito Jose Carlos	181	Estrela do Norte	39991144
12095020	U	E	Prof. Antonio Tanuri	R. Tiradentes	522	Fernandópolis	34422166
12095068	U	E	Carlindo Reis	R. Juvenal Guerra	137	Ferraz de Vasconcelos	46782755
12095084	U	E	Prof. Helmuth Hans Hermann Louis Baxmann	Av. Imperial	65	Ferraz de Vasconcelos	46751860

12095140	U	E	Prof. Antonio Fachada	R. Ursula Pousa Araujo Torres	740	Franca	37048533
12095156	U	E	Prof. Israel Niceus Moreira	R. Luiz Tardivo	511	Franca	37209293
12095164	U	E	Dr. João Marciano de Almeida	R. Espirito Santo	SN	Franca	37223528
12095172	U	E	Profª. Dona Branca Maria Cintra Nunes Rocha	R. Ana Maria Boneti	1461	Franca	37033217
12095180	U	E	Profª. Maria Pia Silva Castro	R. Antonio Brentini	851	Franca	37252007
12095196	U	E	Prof. Otavio Martins De Souza	R. Benedito Maniglia	200	Franca	37220939
12095204	U	E	Profª. Suely Machado Da Silva	R. Porto Velho	1851	Franca	37251870
12095228	U	E	Profª. Tereza Valverde Cardoso Tirapele	R. 21 De Abril	450	Gastão Vidigal	38481144
12095284	R	E	Profª. Leila Marisa Passaro	Rod. Sebastião Fc. Penteado, km 255	S/N	Guapiara	35476476
12095332	U	E	Antonio Lerário	R. Shigueshi Takahashi	175	Guararema	46935000
12095340	U	E	Prof. Jose Veiga	Av. América	254	Guararema	46934015
12095348	U	E	Roberto Feijó Doutor	R. Dona Laurinda	553	Guararema	46931318
12095396	U	M	EMEB Profª. Josephina de Camargo Neves	Av. Milton Rocca	170	Guariba	32518700
12095404	U	M	EMEB Prof. Luiz Garavello	R. Jose Mazzi	920	Guariba	32511147
12095420	U	M	EM Paulo Freire	Av. Presidente Tancredo Neves	S/N	Guarujá	33842989
12095452	U	E	Prof. Mario Bombassei Filho	R. Zeferino Alves de Oliveira	300	Guarulhos	24361614
12095476	U	E	Parque Primavera II	R. Asteróide	S/N	Guarulhos	24063630
12095500	U	E	Aristides Rodrigues Simoes	Av. São Paulo	1	Herculândia	34861240
12095548	U	E	Angelo Martino Prof	Av. D. Pedro II	645	Ibitinga	33422344
12095556	U	E	Arioaldo Da Fonseca Prof Dr	R. Oswalter Colturato	433	Ibitinga	33424157
12095604	U	E	Profª. Laurinda Vieira Pinto	R. Venezuela	60	Ibiuna	32411353
12095628	U	E	Cel. Benedito Ramos Arantes	R. Maria Helena Marcondes	65	Igarata	46581191
12095652	R	E	Prof. Jofre Manoel	Rod. Prefeito Casemiro Teixeira	KM22,5	Iguape	38411087
12095668	U	E	Sebastiana Muniz Paiva	R. São Pedro	229	Iguape	38491244
12095684	U	E	Arno Hausser	Av. Brasil Norte	815	Ilha Solteira	37422722
12095692	U	E	Eva Esperanca Silva	R. Angelina Pinto Oliveira	409	Ilhabela	38963067
12095700	U	E	Profª. Maria Gemma De Souza Oliveira	R. Prof. Malaquias O. Freita	461	Ilhabela	38958485
12095716	U	E	Joaquim Pedroso de Alvarenga	Rod. Jose Boldrini	S/N	Indaiatuba	38948077
12095732	U	E	Profª. Maria Aparecida Pinto da Cunha	R. Reverendo Ataiades Costa	S/N	Indaiatuba	38752932
12095740	U	E	Prof. Milton Leme Do Prado	R. Luiz Vaz De Camoes	S/N	Indaiatuba	38755047
12095748	U	E	Prof. Dathan Cervo	R. Faustino M. Gonçalves	1460	Indiapora	38421171
12095756	U	E	Iraldo Antonio Martins de Toledo	Av. Pedro Antonio Gomes	502	Inúbia Paulista	35561245
12095764	U	E	Nascimento Sátiro da Silva	Av. Iporanga	386	Iporanga	35561207
12095780	U	E	Leôncio Pimentel	Av. João Simon Sola	298	Itabera	35621200
12095788	U	E	Profª. Maria Tereza de Souza Falcareli	R. Afonso Sardinha	101	Itabera	35621400
12095796	U	E	Profª. Ruth Dalva Ferraz Farao	R. Rua Custodio Ribeiro	250	Itajobi	35461133
120958	U	M	EM Profª. Maria Aparecida Soares Amendola	Av. Cabucu	S/N	Itanhaem	342634

36							09
12095884	U	E	Antonio Florentino	R. Carlos Drummond de Andrade	70	Itapecerica Serra	da 46691380
12095932	U	E	Profª. Leda Felice Ferreira	R. Cristalino Weishaupt	440	Itapecerica Serra	da 46671735
12095948	U	E	Salvador de Leone	Rod. Regis Bittencourt	01	Itapecerica Serra	da 41471347
12095956	U	E	Sebastião de Moraes Cardoso	R. Lisboa	25	Itapecerica Serra	da 46664693
12095980	R	M	EM Prof. João Gilberto de Almeida Correa	Pça Leandro Jose da Costa	78	Itapeva	36249006
12096012	R	M	EM Sergio Motta Ministro	R. L	60	Itapeva	35267271
12096028	U	E	Profª. Zulmira De Oliveira	R. Capão Bonito	99	Itapeva	35221655
12096116	U	E	Domingos Milano	R. Quatro	114	Itaquaquecetuba	46451128
12096140	R	M	EM Profª. Alice Fonseca Braga	Pça Antonio Pratiano	S/N	Itararé	35327218
12096164	U	M	EM Pref. Eugenio Dias Tatit	R. Honorina Ruivo Holtz	319	Itararé	35324165
12096172	U	E	Dr. Herculano Pimentel	R. São Pedro	2484	Itararé	35311311
12096188	R	M	EM Prof. Messias Sodre	R. Principal	S/N	Itararé	35294120
12096212	U	E	Raposo Tavares	R. Projetada - A	22	Itariri	34181491
12096228	U	E	Profª. Rita de Macedo Barreto	R. Antonio Luiz Pires	770	Itobi	36471291
12096236	U	E	Prof. Cícero Siqueira Campos	Al. Alice	111	Itu	40224741
12096244	U	E	Francisco Nardy Filho	R. Bartira	64	Itu	40244253
12096268	U	E	Prof. Salathiel Vaz de Toledo	R. Luiz Morato Castanho	405	Itu	40244029
12096292	U	E	Profª. Hermínia Silva de Mesquita	R. Jose Benedito Duarte	59	Jacareí	39514976
12096300	U	E	Jardim Paraiso	R. Profª. Olinda A Mercadante	3925	Jacareí	39625725
12096308	U	E	Dr. João Victor Lamanna	R. Projetada	S/N	Jacareí	39517828
12096316	U	E	Profª. Maria Helena Denis Figueiredo	Av. Projetada	530	Jacareí	39517017
12096324	U	E	Dr. Pompilio Mercadante	R. Almirante Tamandare	141	Jacareí	39562659
12096364	U	E	Prof. Jose Silva Junior	R. Sargento Arnaldo Mangile	100	Jundiaí	45840700
12096372	U	E	Profª. Maria de Almeida Schledorn	R. Adelino Martins	809	Jundiaí	45826472
12096404	U	E	Dep. Ranieri Mazzilli	R. Araraquara	S/N	Jundiaí	45261088
12096420	U	E	Profª. Alice Rodrigues Motta	R. Rio Grande Do Sul	298	Jundiaí	38441248
12096436	U	E	Sen. José Ermírio de Moraes	R. Hum SP 79	501	Juquiá	38441476
12096460	U	E	Bairro das Palmeiras	Br 116 Km 317	125	Juquitiba	46839300
12096484	U	E	Jardim Ariana	R. Ermelindo Neri	360	Leme	35717111
12096500	U	M	EMEF e Supletivo Profª. Idalina Canova de Barros	R. Chupins, Dos	580	Leñóis Paulista	32644041
12096516	U	E	Prof. Antonio Perches Lordello	R. Paschoal De Luca	332	Limeira	34414916
12096532	U	E	Jose Firpo	Av Internacional	1270	Lucélia	35511664
12096556	U	E	Manoel dos Santos	R. Vergilio Nossa	1271	Magda	34871145
12096564	U	E	Dr. José Roberto Melchior	R. Irma Joana P. A. Martins	200	Mairiporã	46043776
12096580	U	E	Prof. Odarico Oliveira Nascimento	Est. Velha S Paulo Braganca Paulista	KM 33	Mairiporã	44844687
12096604	U	E	Prof. Bento de Siqueira	R. Bom Jesus	S/N	Marapoama	35481129

12096620	U	E	Prof. Antonio de Baptista	Av. Washington Luiz	1019	Marília	34251466
12096636	U	E	Prof. Nelson Cabrini	R. Antonio Hernandez	86	Marília	34173066
12096660	U	E	Prof. Luis Washington Vita	R. Francisco Salviano Alves Brandão	180	Mauá	45555551
12096692	U	E	Prof. Armando Gonçalves	Av. Dna Evarista De C. Ferreira	8	Miracatu	38471140
12096724	U	E	Santa Rita de Cassia	R. Dois	S/N	Miracatu	38466156
12096740	R	E	Assentados da Fazenda Santa Clara	Assentamento Che Guevara	S/N	Mirante do Paranapanema	39816307
12096748	U	E	Kosuke Endo	R. Do Comercio	S/N	Mirante do Paranapanema	39936131
12096764	U	E	Alzira Fernandes Scungisqui	Av. Joaquim Rama Forte	115	Mogi das Cruzes	47902262
12096780	U	E	Prof. Camilo Faustino De Mello	R. Elisa Dasambiagio	209	Mogi das Cruzes	47965250
12096788	U	E	Prof. Cid Boucault	R. Professora Lucinda Bastos	1250	Mogi das Cruzes	47229373
12096796	U	E	Prof. Claudio Abrahão	R. Dr. João Antonio Rodrigues de Moraes	100	Mogi das Cruzes	47273160
12096828	U	E	Galdino Pinheiro Franco	R. Schwartzmann	S/N	Mogi das Cruzes	47273925
12096836	U	E	Profª. Helena Urbano Nagib	R. Paulo Leite de Siqueira	578	Mogi das Cruzes	47273866
12096860	U	E	Leonor de Oliveira Mello	R. Joaquina Maria de Jesus	641	Mogi das Cruzes	47901922
12096868	U	E	Profª. Lucinda Bastos	R. São Jorge	50	Mogi das Cruzes	47271922
12096876	U	E	Ver. Narciso Yague Guimaraes	R. Desiderio Jorge	S/N	Mogi das Cruzes	47962779
12096884	U	E	Prof. Paulo Ferrari Massaro	R. Alexandre Andreotti	400	Mogi das Cruzes	47271792
12096892	U	E	Pedro Malozze	Av. Maria Osorio Valle	650	Mogi das Cruzes	47275400
12096900	U	P	Raízes Colégio	Estrada Cruz Do Seculo	S/N	Mogi das Cruzes	47904332
12096916	U	E	Analia De Almeida Bueno Profa	R. Inácio Franco Alves	970	Mogi-Guaçu	38610707
12096932	U	E	Fernando Ricardo Gouvea Paolini Prof	R. Manoel de Souza Mendes	480	Mogi	38918099
12096948	U	E	Padre Longino Vastbinder	R. Itatiba	585	Mogi	38417349
12096956	U	E	Profª. Dra. Altair De Fatima Furigo Polettini	R. Braulio De Souza Leite	S/N	Mogi-Mirim	38044399
12096964	U	E	Prof. Antonio Jose Peres Marques	R. Peru	600	Mogi-Mirim	38624625
12096972	U	E	Aristides Gurjão Prof	Av. Luis Pilla	S/N	Mogi-Mirim	38051155
12096980	U	M	Escola Mun. De Educ. Básica Prof. Jorge Bertolaso Stella	R. Luiz Edne Bueno	S/N.?	Mogi-Mirim	38067551
12096988	U	E	Nora Monsenhor	R. Monsenhor Nora	270	Mogi-Mirim	38623024
12097004	U	E	Hortência Quintino de Faria Botelho	Av. Olavo Bilac	65	Mongagua	34481650
12097020	U	M	EMEIEF Prof. Norival Mendes	Av. Moyses Bahdur	20	Monte Alto	32427854
12097028	U	E	João Bernardi	R. Ciro Alves Leão	71	Monte Castelo	38551130
12097084	U	E	Antonio Perciliano Gaudêncio	R. Julieta Vieira	375	Nhandeara	34728023
12097116	U	E	Prof. Mario Florence	Av. da Saudade	45	Novo Horizonte	35421067
12097132	U	E	Dona Anita Costa	Av. Dep. Waldemar Lopes Ferraz	1131	Olimpia	32816208
12097140	U	E	Dr. Antonio Augusto Reis Neves	Av. Dr. Andrade e Silva	925	Olimpia	32811179
12097148	U	E	Dr. Eloi Lopes Ferraz	R. Ana Bernardes	269	Olimpia	32578157
12097172	U	M	EM Joaquim Mendonça	R. Miguel Bueno Guimarães	301	Orindiuva	32961310
120972	U	E	Domingos Camerlingo Calo	R. Duque de Caxias	558	Ourinhos	332243

04							87
12097212	U	E	Profª. Esmeralda Soares Ferraz	R Prudente de Moraes	400	Ourinhos	33224375
12097236	U	E	Profª. Josepha Cubas da Silva	R. Jornalista Francisco de Almeida	463	Ourinhos	33225077
12097244	U	E	Profª. Maria do Carmo Arruda da Silva	Av. Domingos Camerlingo Calo	1675	Ourinhos	33224376
12097252	R	M	EMEF José de Souza Cabral	Av. Três	991	Ouroeste	38411113
12097260	U	E	Prof. Sansara Singh Filho	R. Fernão Dias Paes Lemes	1315	Ouroeste	38431238
12097268	U	E	Prof. Joel Aguiar	Av. Coripeu De Azevedo Marques	1154	Pacaembu	38621243
12097300	U	E	Prefeito José Ribeiro	Av. Luizete	2473	Paranapua	36481154
12097308	U	E	Profª. Maria Helena Basso Antunes	R. Bahia	1015	Parapua	35821155
12097340	U	E	Jorge Faleiros	R. Pio Avelino	908	Patrocínio Paulista	31451391
12097348	U	E	Profª. Aracy Santinho Barberi	R. Irmãos Campana	S/N	Paulistania	32751071
12097372	U	E	Profª. Maria Aparecida Sales Manreza	R. Joaquim Rios Martins	S/N	Pedregulho	31712041
12097388	U	E	Dr. Sylvio de Aguiar Maya	R. Alfredo Martinelli	117	Pedreira	38931940
12097404	U	E	Profª. Maria Paula Ramalho Paes	R. Francisco Antonio Correa	381	Piedade	32443099
12097412	U	E	Profª. Theodora de Camargo Ayres	R. Martha Zanfirow de Camargo	20	Piedade	32442274
12097420	U	E	Padre Anchieta	R. Durvalino Costa e Silva	158	Pilar do Sul	32781499
12097444	U	P	Colégio Interativo	R. Myriam P. R. Alckmin	1050	Pindamonhangaba	36455010
12097460	U	E	Profª. Maria Aparecida Queiroz Casari	R. Armando Sales	466	Piquerobi	32761054
12097476	U	E	Prof. Affonso Jose Fioravanti	R. Eça De Queiroz	2621	Piracicaba	34349290
12097492	R	E	Augusto Melega	Av. Laranjal Paulista	S/N	Piracicaba	34111105
12097500	U	E	Bairro Água Branca	R. Dr. Elias Rosenthal	S/N	Piracicaba	34113022
12097508	U	E	Profª. Carolina Mendes Thame	Av. Orândia	401	Piracicaba	34241050
12097516	U	E	Profª. Catharina Casale Padovani	R. Virgilio da Silva Fagundes	1054	Piracicaba	34255648
12097524	U	E	Prof. Eduir Benedicto Scarpari	R. Lutero Luiz	150	Piracicaba	34111130
12097532	U	E	Prof. Elias de Mello Ayres	R. Cel. Fernando Febeliano da Costa	429	Piracicaba	34223222
12097540	U	E	Prof. Helio Nehring	R. Escolástica Couto Aranha	170	Piracicaba	34341197
12097548	U	E	Prof. Dr. João Chiarini	R. Jordão Martins	280	Piracicaba	34218978
12097556	U	E	Dr. João Sampaio	R. Amador Bueno	625	Piracicaba	34343565
12097564	U	P	Colégio Luxon Educ Inf Ens Fund E Ens Medio	R. Jose Ferraz de Camargo	292	Piracicaba	34342831
12097572	U	E	Prof. Manasses Ephrain Pereira	R. Dona Stela	1039	Piracicaba	34348575
12097580	U	E	Profª. Maria de Lourdes Silveira Cosentino	R. Altino Arantes	203	Piracicaba	34251477
12097596	U	E	Pedro de Mello	R. 16 de Julho	288	Piracicaba	34387187
12097620	U	E	Prefeito Quinzinho Camargo	R. Naby Assaf	77	Piraju	33511574
12097668	U	E	Orminda Guimaraes Cotrim	R. Rio de Janeiro	769	Pitangueiras	39521356
12097692	U	E	Profª. Elzira Garbino Pagani	Av. Jose Candido Carneiro	375	Pongai	35811129
12097708	U	E	Cel. Pontes Gestal	R. Natale Pazin	943	Pontes Gestal	38441251
12097780	U	E	Profª. Magali Alonso	Av. Ministro Marcos Freire	32278	Praia Grande	34943581

120977 96	U	M	EM São Francisco de Assis	R. Cornelio Procopio	300	Praia Grande	347444 39
120978 12	U	M	EMEIF Profª. Sonia Ibanhez Soares	R. Jose Bonifacio	87	Presidente Bernardes	326281 30
120978 44	U	E	Prof. Adolpho Arruda Mello	R. Ribeiro De Barros	1770	Presidente Prudente	322108 36
120978 76	U	E	Vereador Pedro Tofano	R. Aquias Gomes De Miranda	123	Presidente Prudente	391312 12
120978 84	U	E	Monsenhor Sarrion	R. Marcondes Filho	93	Presidente Prudente	322348 98
120978 92	U	P	Sesi 284 Centro Educacional	Av. Doutor Ibrain Nobre	585	Presidente Prudente	322273 44
120979 16	U	E	João Vieira de Mello	Av. Rangel Pestana	34	Queiroz	345811 33
120979 24	U	E	Prof. Altino Arantes	Av. Santos	100	Quintana	348812 39
120979 32	U	E	Dr. Benedicto Martins Barbosa	R. Cel. Galdino Alfredo Almeida	306	Rancharia	326516 34
120979 40	U	E	Jose Giorgi	R. Príncipe Pedro	71	Rancharia	326515 62
120979 48	U	E	Prof. Mario Fiorante	R. Prof. João Teixeira	163	Rancharia	326519 33
120979 56	U	E	Profª. Anna de Mello Castriani	R. Fausto Peterlini	8	Regente Feijó	327916 93
120979 64	U	E	Prof. Ivo Liboni	Av. Kose Bonifacio	1	Regente Feijó	327910 88
120979 72	U	E	Prof. Carlos Correa Vianna	R. Pde Moises De Miranda	222	Reginopolis	358911 01
120980 12	U	E	Prof. Ruy Prado de Mendonça Filho	R. Peru	781	Registro	382129 40
120980 36	U	E	Honorato Ferreira da Silva	R. Mirassol	420	Ribeirão Branco	355112 16
120980 44	U	E	Prof. Luiz Jose Dias	R. Angelo Santos Penteado	378	Ribeirão Branco	355312 01
120981 00	U	E	Profª. Cordelia Ribeiro Ragozo	R. Francisco Alexandre	205	Ribeirão Preto	397216 22
120981 40	U	M	EMEF Profª. Maria Ignez Lopes Rossi	R. Anselmo Marques Rodrigues	450	Ribeirão Preto	361799 77
120981 64	U	E	Prof. Ruben Claudio Moreira	R. Paranagua	367	Ribeirão Preto	362244 52
120981 88	U	E	Dr. Ginez Carmona Martinez	Av. Rinopolis	625	Rinopolis	358310 96
120982 28	U	E	Francisca Messa Gutierrez	R. Antonio Gutierrez Messa	S/N	Rosana	328814 80
120982 44	U	M	EMEF Prof. Francisco de Paula Santos	R. Olegario de Paula	80	Roseira	364621 40
120982 68	U	E	Capitão Getulio Lima	R. Vereador Omar Rocha	174	Sales Oliveira	385214 90
120982 92	U	E	Hans Wirth	R. Bartolomeu Bueno	420	Salmourão	355711 47
120983 00	U	E	Prof. Manoel Dias de Almeida	R. Joaquim Mendes Pereira	639	Saltinho	343933 01
120983 16	U	M	Luiz Rodrigues de Almeida CEMUS V de Salto	R. São Genaro	2	Salto	402825 81
120983 24	U	E	Padre Mario Briatore	Av. Rangel Pestana	607	Salto Grande	337813 73
120983 32	U	E	Giuseppe Formigoni	R. Bernardino de Campos	620	Santa Adélia	3571112 3
120983 48	U	E	Profª. Maria Guilhermina Lopes Fagundes	R. Carlos Chagas	253	Santa Barbara D'Oeste	346371 17
120983 56	U	E	Prof. Waldemar Salgado	R. João Pessoa	12	Santa Branca	397201 40
120984 12	U	E	Dr. Genesio Boamorte	R. Frei Marcos Righi	43	Santa Cruz do Rio Pardo	337212 56
120984 20	U	E	Prof. Tomaz Ortega Garcia	Av. João Maximiano	511	Santa Cruz do Rio Pardo	337244 33
120984 28	U	E	Profª. Zilda Comegno Monti	R. Francisco Sanson	155	Santa Cruz do Rio Pardo	337222 77
120984 36	U	E	Capitão Joel Miranda	R. Virgínio Tonini	293	Santa Ernestina	325611 01
120984 44	U	E	Prof. Fernando Aluiso Correa	R. das Flores	67	Santa Isabel	465627 72
120984	U	E	Major Guilhermino Mendes de Andrade	R. Nove se Julho	122	Santa Isabel	465625

52							56
12098460	U	E	Hyeroclio Eloy Pessoa Barros	R. Washington Luis	733	Santa Isabel	46562711
12098476	U	E	Ademar Vieira Pisco	R. Coronel Jose Antonio Frota	381	Santa Maria da Serra	34871185
12098484	U	E	Nelson Fernandes	Pça. Zequinha de Abreu	624	Santa Rita do Passa Quatro	35821096
12098492	U	E	Profª. Maria das Dores Ferreira da Rocha	R. Theodomiro Alves Correa	476	Santa Rita D' Oeste	36431106
12098500	U	E	Profª. Alice Maciel Sanches	R. João Crepaldi	S/N	Santo Anastácio	32631856
12098508	U	E	Prof. Oswaldo Ranazzi	R. Oswaldo Cruz	1300	Santo Anastácio	32631013
12098532	U	E	Profª. Clotilde Peluso	R. Sagres	596	Santo Andre	49735280
12098556	U	E	Senador João Galeão Carvalhal	R. Bosque, Do	64	Santo Andre	49909292
12098580	U	E	Prof. Ovidio Pires de Campos	R. Espirito Santo	79	Santo Andre	49783453
12098588	U	P	Educandário Santo Antonio	R. Itapura	191	Santo Andre	49903000
12098612	U	E	Jose Justino de Oliveira	R. Namen Elias	276	Santo Antonio do Jardim	36541374
12098684	U	E	Profª. Faustina Pinheiro Silva	R. Valdomiro Luiz	11	São Bernardo do Campo	43477792
12098732	U	E	Dr. José Fornari	R. Aparecida	198	São Bernardo do Campo	43301955
12098756	U	E	Profª. Maria Osorio Teixeira	R. Jose Dias Donadelli	567	São Bernardo do Campo	43922290
12098788	U	E	Omar Daibert Reverendo	R. Leonardo Martins Neto	41	São Bernardo do Campo	41090883
12098796	U	E	Rudge Ramos	Av. Presidente Arthur Bernardes	152	São Bernardo do Campo	43651190
12098812	U	E	Diplomata Sergio Vieira de Mello	Est. Alvarengas, Dos	4100	São Bernardo do Campo	43583077
12098820	U	P	Colégio Stagio	R. Quatorze De Julho	121	São Bernardo do Campo	43671444
12098828	U	E	Tereza Delta	Av. Imperador D. Pedro II	1000	São Bernardo do Campo	41250704
12098844	U	E	Profª. Vilma Aparecida Anselmo Silveira	R. João Domingues Tavares	183	São Bernardo do Campo	43415911
12098852	U	P	Colégio Viva Vida	R. Domingos Lentini	70	São Bernardo do Campo	43301515
12098860	U	E	Prof. Walker da Costa Barbosa	Av. Luiz Pequini	S/N	São Bernardo do Campo	43302227
12098892	U	E	Padre Alexandre Grigolli	R. Nelly Pellegrino	954	São Caetano do Sul	42382926
12098900	U	E	Prof. Alfredo Burkart	R. Boa Vista	200	São Caetano do Sul	42381187
12098932	U	E	Profª. Maria da Conceição Moura Branco	R. Tapajos	1085	São Caetano do Sul	42298422
12098940	U	E	Maria Trujilo Torloni	Est. das Lágrimas	579	São Caetano do Sul	43287686
12098948	U	E	Profª. Yolanda Ascencio	Av. Tijucussu	800	São Caetano do Sul	42328826
12098980	U	P	Colégio São Carlos	R. Episcopal	1859	São Carlos	33742044
12099004	U	E	Jose Brandini	R. Dos Estudantes	S/N	São João das Duas Pontes	34811107
12099044	U	P	Moppe-Educacao Infantil E Ens Fund	Av. Lineu De Moura	1655	São Jose Do Campos	39491404
12099068	U	P	EEF e Médio Carlos Chagas Filho	Av. Fernando Bonvino	8260	São Jose Do Rio Preto	32354323
12099092	U	M	EM Luiz Jacob	R. Gumercindo de Oliveira Barros	919	São Jose Do Rio Preto	32272418
12099124	U	E	Profª. Marianinha Queiroz	Pça. Dez de Agosto	35	São Lourenco Da Serra	46861205
12099132	U	M	Joaquim Nunes Vieira Emeif	Bairro do Retiro	S/N	São Miguel Arcanjo	33799012
12099140	U	E	Adolfo Gordo Senador	R. Dom Armando Lombardi	223	São Paulo	37219552
12099172	U	E	Antonio Aggio	R. Ercilia Goncalves dos Santos	16	São Paulo	55146398

12099180	U	E	Prof. Antonio Emilio Souza Penna	R. Carolina Maria do Carmo	30	São Paulo	39316055
12099204	U	E	Presidente Café Filho	R. Gastão Raul de Forton Bousquet	401	São Paulo	58250146
12099220	U	E	Caramuru	R. Rego Barros	501	São Paulo	67837327
12099228	U	M	Carlos Augusto de Queiroz Rocha	Av. Santo Afonso	775	São Paulo	56252666
12099308	U	E	Francisco de Paula Vicente de Azevedo	R. Jivaros	72	São Paulo	58333344
12099324	U	E	Profª. Guiomar Rocha Rinaldi	R. Dom Francisco Cardoso Ayres	285	São Paulo	37820781
12099348	U	E	Heróis da FEB	R. Soldado Benedito Eliseu dos Santos	S/N	São Paulo	69545915
12099364	U	E	Inah Jacy de Castro Aguiar	R. Prof. Adhemar Antonio Prado	190	São Paulo	29191945
12099372	U	E	Princesa Isabel	R. Ibirarema	341	São Paulo	22759031
12099380	U	E	Italo Betarello	R. Andresa	120	São Paulo	39414746
12099404	U	E	Monsenhor João Batista de Carvalho	R. Cristiana	13	São Paulo	55140167
12099420	U	E	João Solimeo	Est. do Sabão	110	São Paulo	39229269
12099436	U	E	Joiti Hirata	R. Luar do Sertão	165	São Paulo	58722266
12099460	U	E	Jose Raul Poletto	R. Professor Barroso do Amaral	665	São Paulo	58334312
12099468	U	E	Profª. Josephina Cintra Damiao	Est. do Jararau	152	São Paulo	58332777
12099476	U	E	Jozineide Pereira Gaudino	R. Joaquim Meira de Siqueira	200	São Paulo	27486421
12099508	U	E	Prof. Luiz Gonzaga Pinto e Silva	R. Geraldo Fraga De Oliveira	324	São Paulo	58525222
12099532	U	E	Profª. Maria Augusta de Avila	R. Fernandes Pereira	690	São Paulo	27424025
12099540	U	E	Profª. Maria da Gloria Costa e Silva	R. Dr. Monteiro de Barros	110	São Paulo	61032626
12099548	U	E	Profª. Maria de Lourdes Aranha de Assis Pacheco	R. Angelo Andrade	51	São Paulo	29445017
12099556	U	E	Profª. Maria Ferraz de Campos	R. São Teodoro	453	São Paulo	25245611
12099564	U	E	Maria Montessori	Av. Conceição	2288	São Paulo	29012490
12099572	U	E	Profª. Marilena Piumbato Chaparro	R. Boaventura Pereira	235	São Paulo	39044417
12099588	U	E	Prof. Miguel Oliva Feitosa	R. Tarcon	479	São Paulo	39170773
12099604	U	E	Prof. Moacyr Campos	Av. Rio Das Pedras	2022	São Paulo	27217816
12099652	U	P	Pantherinha Instituto de Educação -Colégio Ipê	R. Cuevas	140	São Paulo	38340975
12099668	U	E	Senador Paulo Egydio de Oliveira Carvalho	R. Ararituaba	1264	São Paulo	29544757
12099676	U	E	Dr. Paulo Lauro	R. Vitalino Dos Santos	85	São Paulo	27439338
12099708	U	M	Prof. Roberto Mange	R. Jose Cerqueira Bastos	46	São Paulo	37826700
12099732	U	E	Prof. Santos Amaro Da Cruz	Av. Barreira Grande	795	São Paulo	61013842
12099748	U	E	Sinha Pantoja	R. Simão de Lemos	S/N	São Paulo	58925249
12099756	U	E	Soichi Mabe	R. Amaro Gomes	24	São Paulo	58999948
12099764	U	E	Stefan Zweig	R. Genaro Arila Arensanz	225	São Paulo	61044166
12099788	U	E	Waldir Rodolpho de Castro	R. Jeribas, Dos	S/N	São Paulo	58240377
12099820	U	E	Jose Abílio ee Paula	R. Jose Pedro Assine	S/N	São Pedro	34811060
12099860	U	E	Prof. Luiz D. Aurea	R. Oito	119	São Vicente	35661259
120998	R	E	Profª. Franca Franchi	Rod. Serra Negra/Monte Alegre do	KM12	Serra Negra	389264

84				Sul			55
12099900	U	E	Profª. Edith Silveira Dalmaso	R. Nelson Tomazini	841	Sertãozinho	39423796
12099908	U	E	Prof. Antonio Cordeiro	R. Maria Mestre Rosa	S/N	Sorocaba	32265893
12099956	U	E	Francisco Camargo Cesar	R. Riusaku Kanizawa	485	Sorocaba	32233221
12099972	U	E	Profª. Genezia Izabel Cardoso Mencacci	R. Antonio Basso	413	Sorocaba	32232298
12099980	U	E	Dr. Gualberto Moreira	R. Bonifacio de Oliveira Cassu	750	Sorocaba	32252334
12099988	U	E	Profª. Ida Yolanda Lanzoni de Barros	R. Paulo Alves de Souza	168	Sorocaba	32320976
12100012	U	E	Prof. Joaquim Izidoro Marins	R. Dolores Bruno	432	Sorocaba	32231762
12100020	U	E	Prof. Lauro Sanchez	R. Arnaldo Cunha	237	Sorocaba	32326775
12100028	U	E	Prof. Marco Antonio Mencacci	Est. Rancharia	330	Sorocaba	32252330
12100036	U	E	Profª. Maria Candida de Barros Araujo	R. Angelo de Camargo Sampaio	500	Sorocaba	32232656
12100044	U	E	Mario Guilherme Notari	R. Ida Caldini	286	Sorocaba	32232780
12100060	U	E	Revdo Ovidio Antonio de Souza	R. Itangua	750	Sorocaba	32215576
12100076	U	E	Prof. Roque Conceição Martins	R. Malaky Murad	26	Sorocaba	32261289
12100100	U	M	EMEF Jose Benigo Gomes	R. 13 de Maio	452	Sud Mennucci	37866130
12100148	U	E	Prof. David Jorge Curi	Av. Itapeti	500	Suzano	47492977
12100156	U	E	Prof. Dr. Giovanni Battista Raffo	Rod Indio Tibirica	KM 66	Suzano	47471110
12100164	U	E	Comandante Jacques Yves Cousteau	R. Vinte e Seis	165	Suzano	47494883
12100172	U	E	Profª. Luiza Hidaka	R. Jose Correia Goncalves	120	Suzano	47429837
12100188	U	E	Capitão Horacio Antonio do Nascimento	Av. Dr. Jose Valle Pereira	1475	Tabapua	35621144
12100212	U	E	Joao Gobbo Sobrinho	R. Aurelio Gobbo	166	Taguai	33861676
12100284	U	E	Prof. Anibal do Prado e Silva	R. Antonio Paes de Camargo	10	Taquaritinga	32522911
12100292	U	E	Profª. Carmela Morano Previdelli	R. Antonio Sacomano	S/N	Taquaritinga	32532010
12100300	U	E	Profª. Felicia Adelvais Pagliuso	R. Domingos Morano	111	Taquaritinga	32523133
12100308	U	E	Prof. Francisco Silveira Coelho	R. Visconde do Rio Branco	200	Taquaritinga	32522125
12100364	U	E	Dr. Lelio Toledo Piza e Almeida	R. Tapajos	804	Tupã	34915585
12100372	U	M	EM Prof. Leonidas Ramos de Oliveira	R. Arcebispo Lemieux	852	Tupi Paulista	38511552
12100420	U	E	Prof. Cicero Usberti	Av. Cavalin	1165	Valentim Gentil	34851251
12100428	U	E	Prof. Achilles Rodrigues	R. Antonio Cortez	18	Vargem Grande Do Sul	36412900
12100436	U	E	Alexandre Fleming	Pça. Cap. Francisco R. Costa	240	Vargem Grande do Sul	36411163
12100444	U	E	Lucia Helena Cesar Profª	Av. Fernando de Noronha	340	Vargem Grande Paulista	41582400
12100460	U	E	Prof. Nathanael Silva	Av. Central	162	Várzea Paulista	46062356
12100468	U	E	Prof. Salvador Gogliano Junior	R. João Ricardo de Mello	8	Vista Alegre do Alto	32871200
12100476	U	E	Prof. Daniel Verano	R. Carlos Luvison	180	Votorantim	32433367
12100492	U	E	Profª. Enny Tereza Longo Fracaro	R. Sebastião Cecchini	2617	Votuporanga	34216286
12100500	U	E	Prof. Orozimbo Furtado Filho	R. Boa Vista	1281	Votuporanga	34214108

121005 08	U	E	Profª. Uzenir Coelho Zeitune	R. Pará	2897	Votuporanga	342144 90
--------------	---	---	------------------------------	---------	------	-------------	--------------

Todas as escolas estão situadas no Estado de São Paulo, dispõem de 5ª a 8ª Série e aplicam a proposta COM-VIDA.

U: Zona Urbana

R: Zona Rural

E: Rede Estadual

M: Rede Municipal

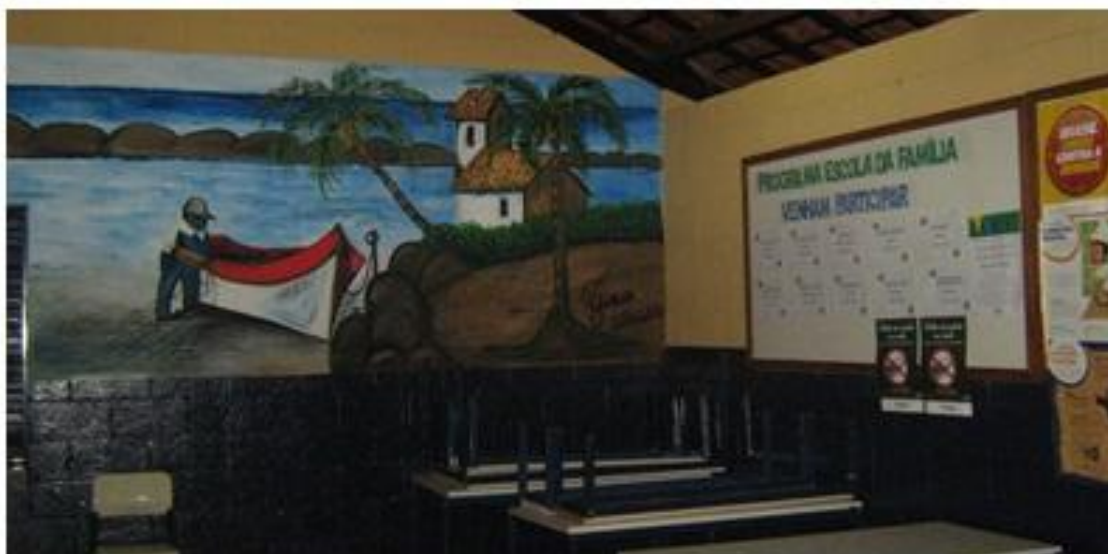
P: Rede Paticular

APÊNDICE

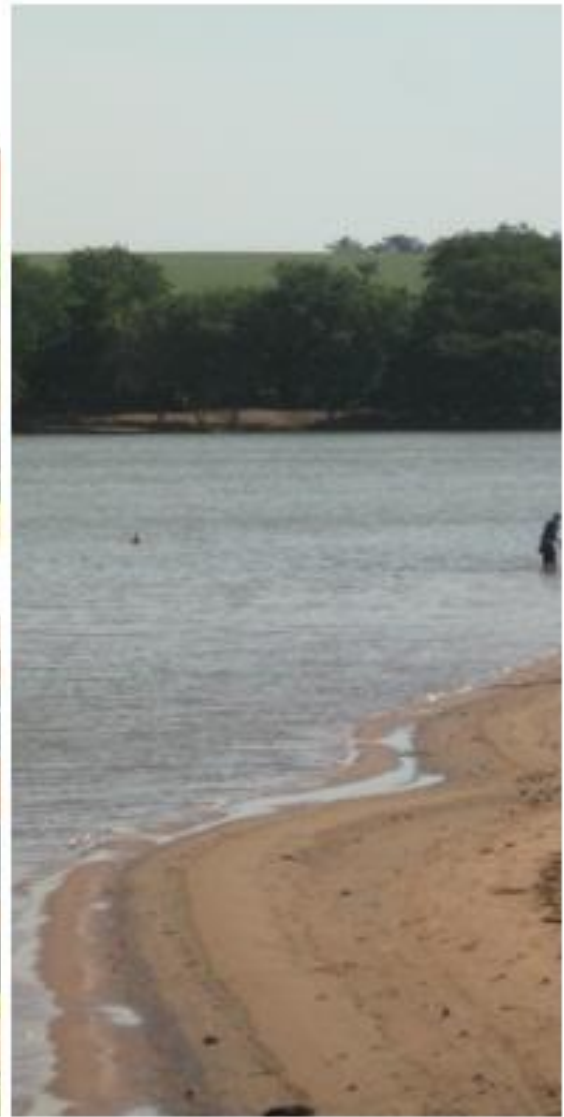
APÊNDICE: Fotografias das escolas da DERO/SP



E.E. Cel. José Inocência Moreira e E.E. Dr. Miguel Priante Calderaro – Bernardino de Campos/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Aparecido Gonçalves Lemos – Ipaussu/SP e E.E. Dr. Ernesto Fonseca – Chavantes/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Pe. Mario Briatore – Salto Grande/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Profª. Terezinha Mariano Magnani – Espírito Santo do Turvo/SP
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Prof.º Homero Calvoso – São Pedro do Turvo/SP
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Nicola Martins Romeira – Ribeirão do Sul/SP
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Prof. Theodorico de Oliveira – Campos Novos Paulista/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Biécio de Britto – Caporanga – Distrito de Santa Cruz do Rio Pardo/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Prof.º Oswaldo Salles – Sodrélia – Distrito de Santa Cruz do Rio Pardo.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Prof.º Dr. Genésio Boamorte – Santa Cruz do Rio Pardo/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Sinharinha Camarinha – Santo Cruz do Rio Pardo/SP e Rio Pardo.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Profº. Tomaz Ortega – Santa Cruz do Rio Pardo/SP e Rio Pardo.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Domingos Carmelino Caló – Ourinhos/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Profª. Justina de Oliveira Gonçalves e E.E. Horácio Soares – Ourinhos/SP
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Orlando Quagliato – Ourinhos/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Prof^o. José Paschoalick – Ourinhos/SP.
Fonte: CRUZ (2010).



E.E. Virgínia Ramalho – Ourinhos/SP.
Fonte: CRUZ (2010).