

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA E AGENDA 21 ESCOLAR: DO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA AO CONTEXTO DA PRÁTICA CURRICULAR

Caroline Pinto de Oliveira **Orsi** – UNESP

Dalva Maria Bianchini **Bonotto** – UNESP

As pesquisas são sempre motivadas por um questionamento, embasado num referencial teórico, para o qual não se tem uma resposta evidente e que provoca, no pesquisador, desassossego. No nosso caso, instigava-nos saber se *a educação ambiental (EA) contribuiria para a construção da cidadania dos educandos. Tal questionamento é delimitado pelo o que entendemos por educação ambiental.*

Conforme salienta Copello (2006), não existe uma única concepção de EA, mas, ao contrário, prevalece o *debate*. Tratando do cenário educacional brasileiro, Guerra e Guimarães (2007) chegam a afirmar que nele se faz presente “uma disputa” entre diferentes perspectivas de Educação Ambiental. Como, já na década de 80, apontava Krasilchik (1986), existem “[...] *profundas diferenças de opinião sobre os fins da educação e sobre as questões relativas à preservação e restauração do ambiente*” (p. 1959).

Ao nos perguntarmos, portanto, se a EA presente no sistema formal de ensino contribuiria para a construção da cidadania dos educandos, tínhamos já a clareza de que práticas diversas são definidas como *educação ambiental*. Perpassava-nos a preocupação, discutida por Carvalho, I.C.M. (2004), de que tal expressão “[...] *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’.*” (p. 153).

Para nós, a expressão *educação ambiental* designa muito mais do que bons comportamentos ambientais. Nesse sentido, corroboramos com o que Carvalho, L.M. (2006) apresenta como sendo *uma forte tendência* atual: “*reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos. [...]*” (p. 21). Cabe enfatizar que, embora acreditemos que a educação possa contribuir para amenizar os problemas ambientais, não a consideramos como o único ou principal instrumento de mudanças de estruturas políticas, econômicas ou culturais – que seria o que muitos autores apontam como “*utopismo pedagógico*”, “*otimismo*

pedagógico” ou ainda “panacéia” (BRANDÃO, 1985; CARVALHO, L.M., 2006; LIMA, 1999).

Entendemos que a EA pode contribuir para que transformações se efetivem, na medida em que colaborar para a formação de *sujeitos autônomos* (RODRIGUES, 2001), ou seja, sujeitos com autonomia intelectual e de vontade, capazes de assumir o compromisso de participar da organização da sociedade e, sendo assim, de exercer a cidadania. Nesse sentido, para nós, a EA é um processo educativo comprometido com a construção da *cidadania* dos educandos.

Temos clareza, de que “[...] O termo *cidadania* é usado por todos pesando coisas diferentes.” (SANTOS, 2005, p. 18). Para a formação de cidadãos, entendemos que se faz necessário um processo educativo abrangente, que contemple as dimensões relativas aos conhecimentos, aos valores e à participação política (CARVALHO, L.M., 1999, 2006), contemplando diálogos, reflexões e práticas, com o objetivo de formar uma consciência crítica e criadora dos educandos, no interior de uma escola democrática (ARAÚJO, 2002; PUIG *et al*, 2000; RODRIGUES, 1996).

Ao considerarmos a realidade das escolas brasileiras, pautadas na literatura (ALMEIDA, CAVALARI, 2007; OLIVATO *et al*, 2007; SEGURA, 2001; KRASILCHIK, 1986) e vivenciando algumas experiências dessa realidade enquanto integrantes do corpo docente da rede estadual paulista de ensino, percebemos muitas condições desfavoráveis para a efetivação da EA voltada para a construção da cidadania: classes superlotadas, falta de instalações adequadas, professores sobrecarregados, etc.

Embora reconheçamos as *limitações* para a realização do que compreendemos por EA, propusemos-nos a investigar suas *possibilidades*. Como Guerra e Guimarães (2007), entendemos que muitas pesquisas realizadas enfatizam as limitações da educação ambiental; faz-se necessário buscar investigar suas possibilidades. Considerando que a EA deva estar voltada para a construção da cidadania, procuramos conhecer propostas que caminhassem nesse sentido. Interessava-nos, *à priori*, identificar tais propostas para analisar seus desdobramentos.

Em meio a essa investigação, no entanto, nossas buscas deslindaram um foco de investigação que nos inquietou: o longo “percurso” que propostas oficiais trilham até sua concretização junto aos alunos, bem como as interpretações,

reinterpretações e resistências (LOPES, 2004) a que estão sujeitas nesse caminho. É desse movimento de nossa pesquisa que iremos tratar aqui, pesquisa essa em que buscamos identificar, partindo de uma abordagem qualitativa, os significados que os sujeitos envolvidos dão ao nosso questionamento e, na qual, procuramos compreender muito mais o processo ocorrido, do que o produto final.

O percurso

Nosso interesse pelo percurso das propostas foi despertado durante a fase exploratória de nossa pesquisa, quando buscávamos identificar propostas de EA voltadas para a construção da cidadania nas escolas. Em nossas buscas, tomamos contato com uma proposta federal, que nos chamou bastante à atenção: *a construção da Agenda 21 Escolar*. Ela faz parte de um programa desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), chamado “*Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*” e foi divulgada através de uma publicação, de 2004, intitulada “*Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola*”.

Interessou-nos tal proposta por esta incentivar a participação e a interação com a comunidade, além de apresentar-se como um processo permanente de EA na escola, causando-nos uma impressão inicial positiva de que a mesma pudesse colaborar para a construção da cidadania. Havia, no entanto, muitas dúvidas: que concepção de cidadania estaria presente nessa proposta? Como ela estaria sendo incorporada pela equipe escolar? Tal incorporação indicaria contribuir para a construção da cidadania?

Estimuladas a investigá-la, interessou-nos conhecer escolas que estivessem trabalhando com tal proposta. Estando inseridas na Secretaria Estadual de Educação do estado de São Paulo (SEE/SP), optamos por investigar a implementação da Agenda 21 Escolar neste estado. Sendo assim, contatamos a SEE/SP para identificarmos escolas que a estivessem desenvolvendo. Através desse contato, deparamo-nos com um fato para nós inusitado: fomos informadas de que a SEE/SP tinha a sua própria proposta para o desenvolvimento da Agenda 21 Escolar, contida no material “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*”, desenvolvido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)¹.

¹ Órgão vinculado à SEE/SP.

Diante desse novo fato, outras perguntas surgiram: por que a SEE/SP desenvolveu outro documento para propor a construção da Agenda 21 Escolar? Seria ele parecido e/ou inspirado no documento federal? Haveria articulação entre ambos? As escolas estariam desenvolvendo a proposta baseadas no documento estadual ou federal?

No encaixo de respostas, através do contato com os sujeitos que colaboraram com nossa investigação², aproximamo-nos do longo “percurso” percorrido pela proposta de interesse na rede estadual paulista de educação. Esquematizamos este percurso na Figura 1, que segue.

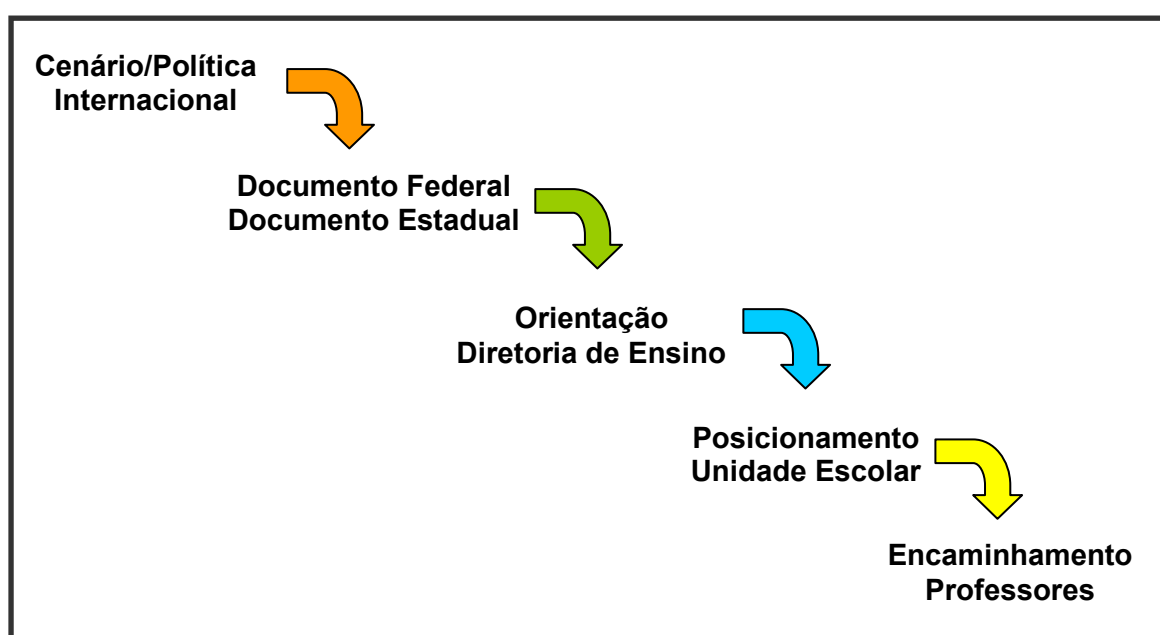


FIGURA 1 – Percurso da proposta da Agenda 21 Escolar até sua concretização na rede de educação pública no estado de SP.

Como é possível observar, ambos os documentos que “divulgaram” a proposta da Agenda 21 Escolar na rede estadual paulista de educação percorreram aparentemente o mesmo “trajeto” até a concretização da mesma. Apesar disso, não percebemos integração entre os dois em nossa pesquisa. Pelo contrário, constatamos que tais documentos tiveram “tratamento” diferenciado nesse trajeto.

² Ao todo, 13 sujeitos colaboraram com nossa pesquisa. Dentre eles, 11 professores ou professores coordenadores vinculados a 4 escolas diferentes, 1 deles estava vinculado à diretoria de ensino, ocupando a antiga função de assistente técnico pedagógico (ATP) – atual Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) e 1 deles esteve envolvido na elaboração do documento estadual analisado, atuando junto à CENP.

Procurando entender o cenário descrito, partindo da literatura, aproximamo-nos do campo do currículo.

Políticas curriculares, contextos escolares e Agenda 21 Escolar

Baseadas nas considerações de Silva (2001), entendemos que a questão central de qualquer currículo é apontar qual conhecimento deve ser ensinado e, portanto, o currículo é sempre o resultado de uma *seleção*. O ato de selecionar, de privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, é uma operação de poder e, dessa forma, o currículo é *um espaço de poder*. Quanto aos sujeitos envolvidos na “disputa” de construção e implementação do currículo, entendemos que são variados e que atuam em diferentes contextos.

O Estado, como bem sabemos, preside a organização e o funcionamento das instituições educativas, os processos educacionais e regulamenta a política educacional “[...] *definindo objetivos, estabelecendo normas e aplicando recursos materiais necessários para sua realização, avaliando resultados.*” (SEVERINO, 1986 p. 57). Entretanto, embora as determinações do Estado se constituam como parte importante na produção da política educacional e, portanto, das políticas curriculares, como Lopes e Macedo (2006), acreditamos que o mesmo não é capaz de direcionar toda a ação da escola.

Nesse sentido, como Lopes (2006) e Macedo (2006), consideramos ser importante superar os modelos teóricos que entendem a relação do Estado e da prática educativa dentro de uma perspectiva *verticalizada* ou *linear* de poder (seja de cima para baixo ou de baixo para cima). Sendo assim, não acreditamos na “ação onipotente” do Estado ou na “ação independente” das escolas, como segue:

- “*Ação onipotente*” do Estado: modelos teóricos que se centram na ação vertical do Estado sobre as escolas, a partir de uma *perspectiva linear de poder de cima para baixo*, e que acabam por negligenciar os possíveis *espaços de resistência*. Em tais modelos, nega-se que os profissionais relacionados à prática educativa exerçam um papel ativo na implementação das políticas educacionais propostas.
- “*Ação independente*” das escolas: modelos teóricos que desconectam as práticas educativas da intervenção do Estado, a partir de uma *perspectiva*

linear de poder de baixo para cima, e que acabam por negligenciar a influência que o Estado exerce nas práticas educativas. Nesses modelos, as propostas oficiais são desconsideradas, pois são entendidas como produto da mente de legisladores, sem real influência no cotidiano escolar ou que devem ser subvertidas.

Para nós, portanto, as relações de poder, tanto dos processos macro (Estado), quanto dos processos micro (prática escolar) devem ser consideradas ao tratarmos das políticas curriculares³. Compreendemos que, tanto os processos macro, quanto micro estão articulados nos diferentes contextos, a partir dos quais a “disputa” da política curricular é travada.

Buscando compreender tais disputas, aproximamo-nos da teoria do *ciclo de políticas* desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, apresentada por Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2006). Segundo tal teoria, as trajetórias das políticas ou programas educacionais se dão a partir de três contextos políticos, cada um deles com diversas arenas de ação públicas e privadas, que articulam tanto os processos macro, como os micro:

- *Contexto de influência*: é aquele em que, normalmente, as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, em que acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países, cujas políticas são referência para o país em questão.

- *Contexto da produção do texto*: é aquele em que os textos, baseados nas definições políticas – gestadas num campo de conflitos – são produzidos. É constituído pelo poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto e formula os textos, visando ao direcionamento das ações nas práticas. Tais textos, que podem assumir

³ Estas não se resumem aos documentos escritos, incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e sujeitos no corpo social da educação.

várias formas, nem sempre são coerentes e claros e podem também ser contraditórios.

- *Contexto da prática*: eminentemente plural, é aquele em que as definições políticas são recriadas e reinterpretadas. As recriações e reinterpretações elaboradas nesse contexto são também incorporadas pelos outros dois contextos. Considera-se, portanto, que os profissionais relacionados à prática educativa exercem um papel ativo na implementação das políticas propostas.

É importante salientar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a *deslizamentos interpretativos e processos de contestação*. Assim sendo, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por diferentes leitores, em um constante processo de interpretação (LOPES, 2004). Conforme salienta essa autora, 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. [...]” (p. 113).

Cabe aqui esclarecer que, ao tratarmos da contextualização que as políticas e propostas curriculares sofrem ao serem implementadas, não pretendemos corroborar com a polarização entre produção e implementação de propostas curriculares, ou seja, a dicotomização entre o *currículo formal* e o *currículo ativo*⁴.

Segundo Macedo (2006), da forma como vem sendo feita, tal distinção tem contribuído para uma concepção hierarquizada de poder, que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição. Sendo assim, ou maximiza-se a importância dos mecanismos de controle formais do currículo, ou considera-se a autonomização da resistência em detrimento da percepção da complexidade do processo político. Nesse sentido, tal como a supracitada pesquisadora, entendemos que tais “dimensões” do currículo – a escrita e a vivida – devam ser abordadas de maneira integrada.

⁴ Polarização entre algo que é estático (produção do currículo /currículo formal) e algo que é dinâmico (implementação do currículo/ currículo ativo) (MACEDO, 2006).

Analisamos nossos dados, portanto, à luz do referencial teórico apresentado e estruturamos a análise da proposta que investigamos embasadas na teoria do *ciclo de políticas* de Ball e Bowe: os contextos de influência, de produção de textos e da prática.

Contexto de influência

Ficou claro para nós, assim como para Lambertucci (2008), que analisou diversos materiais desenvolvidos pelo governo federal e do estado de São Paulo, que a proposta da Agenda 21 Escolar deve ser entendida como parte das políticas públicas previstas para cumprir as metas assumidas pelo Estado em Acordos Internacionais.

Nesse sentido, embora a Agenda 21 Global tenha se configurado como um *soft-law*, não tendo força de lei e, portanto, não criando vínculos legais para os países que a ratificaram (FORMIS, 2006), podemos reconhecê-la como constituinte básico do contexto de influência, a partir do qual se deu a elaboração da proposta analisada.

A Agenda 21 Global foi um dos documentos elaborados na II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro (Brasil). Nos 40 capítulos desse documento estão expressos compromissos que 179 países (entre eles o Brasil) assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento econômico, social e ambientalmente sustentável. Um desses compromissos foi o de criar as Agendas 21 Nacionais e propor o desenvolvimento das Agendas 21 Locais. O Brasil desenvolveu sua Agenda 21 em 2002; o décimo terceiro objetivo desta é o de promover a Agenda 21 Local e o desenvolvimento integrado e sustentável, no qual consta a recomendação da instituição da Agenda 21 nas escolas (BRASIL, 2004).

Contexto de produção do texto

Nesse contexto, pudemos identificar, no estado de São Paulo, uma situação bastante instigante na elaboração da proposta de interesse. Tivemos a coexistência de dois documentos (“Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”), ambos voltados para a implementação de uma proposta educativa “comum” (Agenda 21 Escolar). Isso se

deu em um mesmo período (2004), por duas instâncias diferentes de poder (federal e estadual), tendo tais documentos tratamentos praticamente independentes.

É importante ressaltar ainda a existência de um terceiro documento, mais antigo, voltado para a implementação da proposta da Agenda 21 Escolar: o material “Agenda Ambiental na Escola” (MEC/MMA). Tal documento, de instância federal, é retomado no documento estadual, mas não o é no documento federal mais recente. Também é importante salientar que esse terceiro documento foi elaborado em 2001, durante a segunda gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Já o documento federal mais recente (Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola) foi elaborado em 2004, durante a primeira gestão do governo atual – Partido dos Trabalhadores (PT). O documento estadual (Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável), por sua vez, que menciona o documento federal mais antigo (Agenda Ambiental na Escola), foi elaborado em 2004, durante o governo do PSDB.

Tais constatações, ao que tudo indica, parecem evidenciar um “conflito político-partidário” presente neste contexto de produção da proposta em questão. Seja por concepções diferentes quanto à questão e seu encaminhamento, seja simplesmente pela desconsideração do que é instituído pelo partido político alheio, tais conflitos constituem verdadeiros entraves para a continuidade de propostas educativas.

Esses conflitos se manifestaram no depoimento de um dos nossos sujeitos de pesquisa (**Pcenp**)⁵. Segundo o referido entrevistado, como podemos perceber pelo excerto que segue, enquanto a CENP–SEE/SP objetivava formar/orientar o corpo docente da rede estadual paulista, o MEC/MMA objetivava mobilizar a sociedade para que esta respondesse às diretrizes da política nacional. O entrevistado também criticou a posição do atual governo de abandonar ou “repaginar” propostas do governo anterior, visando a construir sua identidade.

A Agenda Ambiental [e, portanto, a Agenda 21 Escolar], não surge com a questão do COM-VIDAS. A Agenda Ambiental Escolar, ela já vem do governo anterior. [...]

Havia um programa que era a “Agenda Ambiental Escolar” e nós usamos essa mesma proposta neste material. Só que a gente destacou a questão da água. [...]

Quando foi em 2005, nós também, mesmo em 2004, fizemos juntos uma formação com o MEC. Embora eles tenham uma outra visão de EA, tá? [...] O foco [do MEC] é a escola, porque [esta] atinge a

⁵ Os sujeitos investigados serão designados por siglas, preservando-se a sua identidade.

comunidade. Não é a formação do professor, do ponto de vista de orientá-lo, ajudá-lo a ver, a partir da sua disciplina, as outras conexões com os outros saberes. [...] É mais informação, é o que interessa, para o MEC atual, é mobilização da sociedade. [...]

Então, é muito mais mobilização da sociedade. Empurrar a sociedade, forçando para que as escolas e a instituição pública educacional respondam às diretrizes da política nacional, tá? Então, eles [MEC] abandonam os PCNs. Mesmo porque era como se não tivesse identidade o atual governo, né? Mas a identidade dele é mobilização, tanto que toda a mobilização inicial e transferência de verba, no sentido, para que eles atuem com os COM-VIDAS, é com a sociedade civil, é com ONG, né? [...]

Mas eles [referindo-se ao terceiro setor] não respondem às necessidades dos professores, do diretor, do professor coordenador, não é? O discurso não o ajuda na formulação do fazer escolar, na formação propriamente dita, entendeu?

Essa é a nossa grande diferença. (**Pcenp**).

Cabe aqui salientar ainda que, ao perguntarmos à **Pcenp** sobre o tratamento dado pela SEE/SP ao documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola”, essa deixou claro que, em sua opinião, “uma proposta não invalida a outra”, que “elas não são excludentes”, sem expressar, no entanto, a intenção ou existência de ações, por parte da SEE, para articulá-los junto às escolas.

Contexto da prática

Este foi o contexto do qual reunimos mais elementos. Sendo assim, dividiremos a sua apresentação em três momentos, considerando o próprio “percurso” que a proposta seguiu dentro deste contexto: Diretoria de Ensino (DE), Unidades Escolares (UE) e a prática dos professores.

No que se refere às **DEs**, constatamos que o documento estadual recebeu um tratamento muito mais direcionado. Na realidade, pelos dados coletados, com relação ao documento federal, praticamente a única ação da SEE/SP foi ceder a estrutura das DEs para a realização de vídeos-conferência, nas quais a proposta federal foi apresentada. Inclusive, quando perguntamos a um dos nossos sujeitos de pesquisa (**AtpC**) sobre como havia sido trabalhada a relação dos dois documentos, este não hesitou em dizer que, quando o documento estadual chegou (o que se deu depois do federal), somente este foi trabalhado.

Tal ênfase pôde ser identificada logo na distribuição do documento estadual. Este chegou às escolas por meio das DEs, envolvendo a convocação de diretores

(que receberam 10 exemplares), depois os professores-coordenadores (PCs) e por fim os professores, para participarem de orientações técnicas (OTs) sobre o documento e o desenvolvimento da proposta⁶. Foi destinada uma verba específica para as DEs realizarem essas OTs, assim como para que realizassem “Fóruns” em que as escolas socializassem as ações desenvolvidas.

Em nossa investigação ficou claro que houve um *incentivo* e uma *cobrança* muito grande, por parte da SEE, para que as DEs, através dos assistentes técnicos pedagógicos (ATPs), mobilizassem as escolas para trabalharem com o material desenvolvido, como podemos perceber no relato de Pcenp,

A Diretoria [de Ensino] teria que ter um trabalho, a gente fez tudo para que a Diretoria [de Ensino] mobilizasse o máximo possível, ou melhor, mobilizasse não o máximo, mobilizasse todas [as UEs], entendeu? Elas [DEs] mobilizaram todas (**Pcenp**).

Teve um primeiro ano, em 2005, eles [referindo-se aos ATPs] faziam uma apresentação no Power Point, [isso envolveu] todas as Diretorias [de Ensino]. E eles mostravam o que eles estavam fazendo. [...] E, além disso, eles responderam um questionário. [...] Depois, anualmente, eu encaminho um, on-line, né? Um pedido de dados assim: quantos professores se envolveram? Quantos diretores? Ou seja, o que ele [ATP] fez aquele ano? Com o material, com o trabalho? Uma vez que tinha dinheiro para ele lá, está certo? Uma vez que ele tinha formação e tinha dinheiro, não é? (**Pcenp**).

É preciso deixar claro que, apesar da perceptível cobrança dirigida às DEs, em nenhum momento foi explicitado, por parte da SEE/SP, uma *obrigatoriedade* de se trabalhar com o material. O mesmo pode ser dito em relação às UEs: segundo a ATP (**AtpC**) que entrevistamos, as escolas tinham liberdade para escolher se desenvolveriam ou não a proposta estadual. Entretanto, em seu depoimento, fica evidente que havia grande *cobrança* sobre os professores para que desenvolvessem a proposta apresentada. Cabe salientar ainda que, de acordo com **AtpC**, o material em questão, como era o propósito da SEE, somou-se às ações que esta DE e suas UEs já desenvolviam.

Vale a pena ressaltar também uma “reinterpretação” sofrida pela proposta nesta DE: a **AtpC** convocou apenas professores de Ciências para as OTs referentes a esse trabalho. Esta decisão não nos parece ter sido pautada na orientação da

⁶ Ao menos esta foi a orientação que 2 ATPs de cada uma das 89 DEs da SEE/SP, em 2004, receberam ao participarem de formação continuada na CENP.

CENP, pois entendemos que o propósito era envolver os professores de diferentes áreas do conhecimento.

A ênfase na proposta estadual repercutiu no trabalho dos professores. Apesar das releituras e adaptações diversas da proposta, que identificamos no contexto da prática, percebemos que várias características do material prevaleceram nas práticas apontadas em documentos e declarações dos professores.

No que se refere às **escolas**, quando estivemos com os sujeitos que colaboraram conosco, perguntamos como foi o contato com a proposta da Agenda 21 Escolar e o motivo pelo qual haviam escolhido trabalhar com ela em meio a tantas outras. Nas quatro UEs em que estivemos, o trabalho apontado pelos membros da UE como referente à proposta desenvolveu-se a partir das OTs realizadas na DE (ou o diretor e/ou PC e/ou professor de Ciências participaram).

Pelo que pudemos perceber pelo depoimento desses professores, a entrada deles no processo ocorreu de maneira pouco ou nada democrática, como se observa nos trechos a seguir,

Veio aquele papel, de qual escola queria participar e a nossa diretora se inscreveu. [...] Então foi dessa forma que nós nos inscrevemos, a diretora quis participar.” (BC).

Agenda 21 são procedimentos, projetos que você tem que trabalhar na sua escola, com os alunos, que visam uma certa conscientização, uma preservação do meio ambiente, dos recursos naturais, que é imposta pela Secretaria da Educação e você tem que trabalhar isso. [...] (CM’).

Foi assim, eles [DE] mandaram a proposta. Mandaram não, nós fomos convocados! [...] Foi feito um curso e em seguida foi criado [pelo professor que participou da OT] então, o projeto para realizar alguma coisa dentro da escola (DcA).

A chegada da proposta da Agenda 21 Escolar nas UEs em que estivemos não foi, pois, propriamente “espontânea”. Mais do que isso, esta não foi escolhida por seu diferencial ou qualidades que as equipes gostariam de desenvolver; foi imposta, situação identificada também nas pesquisas realizadas por Segura (2001) e Valentin (2005). Segura (2001), ao tratar da elaboração e desenvolvimento de projetos na escola, aponta inclusive para o caráter autoritário do sistema educativo, que “[...] *quase nunca leva em conta as aspirações dos atores envolvidos (professores e alunos)*” (p. 61).

Já Valentin (2005) enfatiza a tensão provocada pelo sistema de *bonificação salarial* que o governo estadual concede aos integrantes do quadro de magistério, funcionários de SEE e apoio escolar, tendo como um de seus critérios a realização de projetos⁷. Formis (2006) também considera que a “questão da bonificação” influencia na realização das propostas encaminhadas pela SEE/SP. Apesar de nenhum dos nossos sujeitos de pesquisa ter mencionado a questão da bonificação, concordamos com Valentin (2005) e Formis (2006) que esse aspecto influencia (ainda que indiretamente) a equipe escolar e pode ter influenciado a decisão de adoção da proposta aqui investigada.

Outro ponto fundamental a salientar é que, ao passo que percebemos que o encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar foi pouco democrático, havendo muitas imposições para o desenvolvimento desta (SEE, DEs, UEs), notamos também vários níveis de resistência: algumas DEs em que estivemos não deram continuidade aos trabalhos a ela relacionados, escolas em que estivemos não a desenvolveram e, ainda, nas UEs em que estivemos, alguns professores não o fizeram⁸, este último nível identificado também por Formis (2006).

O fato de alguns professores não se envolverem com a implementação da proposta foi o aspecto prejudicial mais citado pelos sujeitos que entrevistamos, ao se referirem ao seu desenvolvimento. Temos claro, no entanto, que o não envolvimento dos professores pode ser decorrente de outros fatores, além de resistência à proposta. Alguns podem não ter se envolvido por estarem sobrecarregados ou por não se sentirem preparados para tal, conforme citado em algumas entrevistas.

Quanto às **práticas dos professores** associadas à proposta da Agenda 21 Escolar, de acordo com o que nossos dados apontaram, estas foram bastante diversificadas no contexto das quatro UEs em que estivemos. Praticamente não houve atividades semelhantes, como se pode observar no Quadro 1. Gostaríamos de enfatizar que algumas UEs já desenvolviam atividades relativas ao meio ambiente e, então, quando entendiam que fazia sentido, apresentavam suas práticas como estando vinculadas à proposta.

⁷ Até 2007, o Decreto nº 49.365/2005, publicado no DOE de 05/02/2005, regulamentava e definia critérios para concessão do bônus aos integrantes do quadro do magistério do estado de SP, sendo que o artigo 4º, item II, letra d, considera a implementação de projetos/ações, realização de parcerias com outras instituições como indicador para cálculo do bônus.

⁸ Entendemos que tais resistências também se manifestam nas reinterpretações da proposta e não apenas ao deixar de implementá-la.

ESCOLA	PRÁTICAS IDENTIFICADAS
A	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizações através de música, filmes, experiências e pesquisas referentes à temática ambiental; • Debates; • Pesquisa com moradores do bairro sobre a questão ambiental; • Exposição de cartazes aberta à comunidade.
B	<ul style="list-style-type: none"> • Assembléia com a comunidade para discutir a questão; • Melhorias no ambiente escolar (limpeza, paisagismo, pintura); • Campanha junto à comunidade sobre a dengue, redução do consumo de água e energia e de prevenção de gravidez precoce; • Plantio de árvores.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Construção de cisterna; • Emprego de um biodigestor ; • Instalação de um secador solar (produção de adubo orgânico); • Confeção de sabão a partir de óleo usado; • Passeata ecológica; • Coleta seletiva; • Horta comunitária; • Plantio de árvores; • Trabalhos de campo na ETA;
D	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclagem; • Abaixo assinado visando atitudes das autoridades competentes; • Pesquisas, debates, organização de exposições e seminários referentes à temática ambiental; • Participação de desfiles com o tema meio ambiente; • Pedágio com distribuição de sacolinhas estampadas; • Mini-horta; • Campanhas para organização, zelo e limpeza do ambiente escolar.

QUADRO 1 – Práticas relativas à Agenda 21 Escolar apontadas pelos sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa

Um aspecto que ficou evidente, portanto, neste contexto de produção da proposta, foi o das recriações e reinterpretções elaboradas. Entendemos que tal diversidade evidencia o quanto os professores exercem um papel ativo na construção das políticas curriculares.

Em relação ao contexto da prática, consideramos importante enfatizar ainda um fator que dificultou a efetivação da proposta, que ficou bastante evidente em nossa pesquisa: a rotatividade do quadro de colaboradores da SEE (professores, PCs, diretores, ATPs). Essa situação foi marcante em uma das escolas com a qual estivemos em contato, que teve o desenvolvimento da proposta completamente comprometido quando *uma professora*, que não era efetiva no cargo, foi para outra UE. Esta dificuldade também foi enfatizada pelos sujeitos entrevistados, especialmente por **AtpC** e **Pcenp**. Para eles, o fato de nem todas as escolas desenvolverem a proposta ou não terem dado continuidade aos seus trabalhos está profundamente relacionado a essa questão. A rotatividade ocasionou, inclusive, em alguns casos, o desaparecimento dos exemplares do documento estadual distribuído para as escolas, o que também foi identificado por Formis (2006).

Considerações sobre novos rumos

Conforme apontamos, quando iniciamos nossa pesquisa, um grande desassossego nos movia: saber se a *EA tem contribuído para a construção da cidadania*.

É preciso reconhecer que nossos dados apontam que, apesar do conjunto de barreiras existentes, alguns professores – combinando possibilidades favoráveis (inclusive sua própria motivação pessoal) – conseguem realizar um trabalho significativo no sentido de construção da cidadania, inclusive a sua própria. No entanto, tal como Fracalanza (2004) ao apontar experiências positivas relatadas em artigos, trabalhos acadêmicos, eventos e redes de informação do campo da EA, consideramos que “[...] tais experiências são singulares e pouco difundidas frente ao universo escolar no país.” (p. 63).

A partir do desenvolvimento da pesquisa, identificamos a própria *heteronomia* presente no trabalho docente e no ambiente escolar como um todo. Para sobre nós agora outro questionamento: como poderia ocorrer a educação de crianças autônomas se aqueles que as ensinam estão em uma posição de heteronomia? Como um professor poderá ter sensibilidade e desenvolver atividades junto a seus alunos, através das quais proporcione a eles espaços de participação, discussão e escolhas, se ele mesmo não vivencia tais espaços?

Nesse sentido, entendemos que, tanto para a educação em geral, como para a EA em particular contribuir para a construção da cidadania faz-se necessário

alterar a estrutura física e organizacional da escola pública, destacando-se o trabalho docente: investir tanto na formação, como na valorização do professor e em suas condições de trabalho, de forma que estes desenvolvam, gradativamente, a autonomia em suas práticas.

Sem considerar a relação do Estado e da prática educativa dentro de uma perspectiva estática e *verticalizada* de poder (LOPES; MACEDO, 2006), conforme o referencial que adotamos, reconhecemos que as determinações do Estado se constituem como parte importante na produção da política educacional. Assim sendo, vemos como necessária uma *mudança profunda das políticas educacionais no país*, que propõem programas e propostas à revelia dos profissionais que se deseja que as implementem. Perguntamo-nos até que ponto poderia haver uma mudança, no sentido de haver maiores negociações entre esses sujeitos.

Tal mudança, evidentemente, não se daria espontaneamente. Como fazê-la? Essa é a questão com a qual encerramos esse trabalho.

Referências Bibliográficas

ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002 p. 78-102 (Série cultura, memória e currículo, v. 2).

ALMEIDA, F. P.; CAVALARI, R. M. F. Projetos de educação ambiental e seu desenvolvimento na escola pública: possibilidades e limites. In: **Anais IV EPEA**. Rio Claro: UNESP/USP/UFSCAR, 2007. CD-ROM.

ARAÚJO, U. **A construção de escolas democráticas**: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências. São Paulo: Moderna, 2002 (Educação em pauta).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985 (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: MEC, 2007 (Cadernos SECAD 1).

BRASIL, Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando COM-VIDA**: construindo Agenda 21 na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Programa Nacional de Educação Ambiental. **Agenda Ambiental na Escola**. 2ª ed. Brasília: MMA/PRONEA. 2001.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em formação – problemáticas transversais).

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S., LOGAREZZI, A. (Orgs.) **Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. **Projeto Revista de Educação: Ciências: que tema eleger?** Porto Alegre: Projeto, vol 1, nº 1, 1999.

COPELLO, M. I. Fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisas sobre a ambientalização da escola. **Pesquisa em educação ambiental**. Ribeirão Preto: UFSCar/USP/UNESP, vol 1, nº1, p. 93-110, jul-dez/2006.

FORMIS, C. A. **Estudo do processo de construção da Agenda 21 nas escolas da Diretoria de Ensino de Jundiaí-SP**. 2006. 125 p. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, USP, São Paulo, 2006.

FRACALANZA, H. A pesquisa sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: GERRA, A. F. S.; TAGLIEBER, J. E. **Pesquisa em educação ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2004. p. 55-77.

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, nº 1, p. 155-166, jan-jun/2007.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. **Ciência e Cultura**. vol. 38, nº 12, p. 1958-196, 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.

LIMA, G. F. C. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. **Ambiente & Sociedade**. NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, p. 135-153, 1999.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, p.33-52. Disponível em: <www.curriculosemfronteira.com.org>. Acesso em: 01 nov. 2006.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação** n. 26, Maio/Ago 2004, p. 109-118. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 06 nov. 2006.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, p.5-9. Disponível em: <www.curriculosemfronteira.com.org>. Acesso em: 01 nov. 2006.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, Jul/Dez 2006, p.98-113. Disponível em: <www.curriculosemfronteira.com.org>. Acesso em: 01 nov. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

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.

PUIG, J. M., NOVELLA, A. M., ESCANDÍBUL, S., MARTÍN, X. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. *Tradução*: Maria Cristina de Oliveira – São Paulo: Moderna, 2000.

RODRIGUES, N. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção questões de nossa época).

RODRIGUES, N. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 76, p. 232-257, out. 2001.

SANTOS, M. E. V. M. **Que educação? Que cidadania? Em que escola?** (Tomo II). Lisboa: Santos-Edu, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Água hoje e sempre**: consumo sustentável. São Paulo: SEE/CENP, 2004.

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.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VALENTIN, L. **Projetos de educação ambiental no contexto escolar**: concepções e práticas. 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2005.