

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO DAS AGENDAS AMBIENTAIS

CRUZ, Lilian Giacomini - lgiacomini@fc.unesp.br
TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos - mariliaedu@ibb.unesp.br

Resumo: O presente estudo deriva de uma pesquisa de Mestrado que teve como objetivo analisar o processo de desenvolvimento e implantação da proposta da Agenda 21 Escolar. Para tal, optou-se pela pesquisa qualitativa, delimitando como universo de pesquisa as escolas estaduais da cidade de Ourinhos/SP e região. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada realizada com professores(as), coordenadores(as) e direção. 94% das escolas afirmaram trabalhar com a proposta, e de maneira geral, esta vem sendo desenvolvida sob a forma de projetos. Dentre os principais obstáculos para sua implantação estão: a "*Falta de tempo*", "*Falta de envolvimento dos(as) professores(as)*" e "*Falta de verba*". O "*Envolvimento e fortalecimento do grupo*" está entre o acerto 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 já puderam ser identificados nestas escolas.

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

Abstract: This study is part of a Master research aimed to analyze the process of development and implementation of Agenda 21 of the proposed school. To this end, we opted for qualitative research, defining the universe of research as state schools in the town of Ourinhos, SP and region. The data collection instrument used was the semi structured interview conducted with teachers, coordinators and direction. 94% of the schools that they work with the proposal, and in general, this has been developed in the form of projects. Among the main obstacles to its implementation are: "*Lack of time*", "*Lack of involvement of teachers*" and "*Lack of funds*". The "*Involvement and strengthening of the group*" is among the most quoted hit, and "*Increased cleanliness of the school environment*" and "*Reduction of waste produced*" are among the main tangible results and practical aspects of Agenda 21 which could be identified in these schools.

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

Introdução

Toda pesquisa é impulsionada por um questionamento para o qual se busca uma resposta e que, portanto, provoca no pesquisador certa inquietação. Neste estudo, derivado de uma pesquisa de Mestrado, que hora apresentamos, nossa preocupação está na relação entre a escola e a educação ambiental (EA), mais especificamente com a forma, com o modo ou com que tipo de propósito a EA vem sendo trabalhada neste ambiente. Preocupamo-nos também em como vem ocorrendo a aceitação e a implantação de algumas propostas oficiais de trabalho tanto do Governo Federal, quanto dos Governos Estaduais e Municipais.

O Censo Escolar de 2001, o primeiro que incluiu uma questão sobre EA, constatou que 61,2% de todas as escolas brasileiras declararam que trabalhavam com esta temática e que, 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) (TRAJBER e MENDONÇA, 2006) em escolas de ensino fundamental e médio de todo o país, identificou dados importantes sobre o panorama da EA no Brasil.

Segundo os resultados desse estudo, grande parte dos trabalhos educativos ambientais na escola é desenvolvida sob a forma de projetos ou através 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 estivemos no magistério público estadual de São Paulo, atuando como docente nas disciplinas de Biologia e Ciências Físicas e Biológicas, também pudemos observar esta situação descrita pelo estudo acima referido. Nas escolas onde atuamos, trabalhava-se EA por meio de projetos, mas estes eram desenvolvidos sempre de forma pontual e fragmentada, e de maneira geral “liderados” por professores(as) da área de “*Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*”¹, ou ainda por professores de Geografia, uma das disciplinas que compõem 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).

Também observamos, ao longo de nossa trajetória profissional e, depois, durante a fase de coleta de dados para este estudo que, dentro das escolas, existe uma grande dificuldade de implantação e sucesso de projetos em EA. De forma geral, os projetos se estendem às disciplinas de áreas “afins”, reduzindo a interdisciplinaridade a um

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*”.

“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-nos 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.

Outro fato observado, o mesmo que muitos autores já indicaram, é que 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.

Este tipo de tratamento dado pela escola às questões ambientais causava-nos certa angústia, uma vez que não estava de acordo com a nossa concepção de educação, da função social da escola e de EA.

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 (GPEA²) entre 2008 e 2009, no município de Bauru e mais 13 municípios da região, aponta que: com relação à concepção de EA, pode-se observar que elas se referem muito mais como representações sociais e confirmam os já exaustivos estudos e pesquisas que tratam desse tema como os de Reigota (1995, 1999a, 1999b, 1999c) entre tantos outros (TOZONI-REIS, 2008). O estudo revela também que, embora a sociedade exija que os(as) professores(as), por sua inserção social, tenham concepções mais elaboradas, e não representações superficiais e difusas, acerca de todos os saberes escolares e as questões ambientais, encontram-se nos resultados desses muitos estudos, muito mais representações difusas do que concepções elaboradas acerca do ambiente e da EA.

As abordagens teórico-metodológicas, que fundamentam nossas ações, de modo a realizá-las mais consequentes e coerentes, agora neste trabalho de pesquisa, vêm 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.* (2009) consideram o pensamento 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

2 O Grupo de pesquisa em Educação Ambiental do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da UNESP-Bauru foi formado em 1999 e, desde então, atua com o objetivo de contribuir no 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".

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

Essas reflexões, acerca de que EA me refiro, são necessárias para anunciar a origem e o desenvolvimento deste estudo que agora apresentamos.

Em meados de 2004, fomos convocados, juntamente com outros(as) professores(as) de Ciências, Biologia e Geografia, a participar de uma orientação técnica (OT) na Diretoria de Ensino da região centro, da qual fazíamos parte naquele ano. Naquela ocasião, nos foi apresentada uma publicação da Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) e 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(as) alunos(as), 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(as), coordenação e direção e que iniciássemos o processo de construção de um projeto para a implantação da Agenda 21 Escolar. Também foi a primeira vez que tomamos conhecimento desta proposta.

Ao final daquele ano, não recebemos mais nenhuma notícia deste projeto, nenhuma solicitação de relatórios sobre seu desenvolvimento na escola, assim como não participamos de nenhuma outra capacitação para a implantação desta proposta: não se ouvia falar mais nada a respeito da implantação da Agenda 21 Escolar.

No entanto, esse episódio – muito mais do que um processo – trouxe-nos dúvidas que nos estimularam a continuar investigando a proposta de implantação da Agenda 21 Escolar. Além disso, o que nos intrigava era o fato desta proposta, por sua natureza, constituir-se em algo externo à equipe escolar. Consideramos interessante avaliar como os professores, e toda equipe escolar, receberam a proposta. Que interpretações e reinterpretações fizeram os(as) professores(as) e as equipes escolares das escolas estaduais de São Paulo no processo de implantação da Agenda 21 Escolar? Consideramos esse um interessante problema a ser investigado.

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 referida publicação faz parte do programa “Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas”, definido na I Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA)³, que visa construir um processo permanente de EA na escola.

A partir daí alguns questionamentos surgiram: será que as escolas vêm

3 Iniciativa do MMA/MEC visando o envolvimento de adolescentes no debate de 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 ocorreu entre 2008/2009 onde “Mudanças ambientais globais” foi o tema debatido em 11.631 escolas envolvidas no processo.

trabalhando com tal proposta? Como ela tem sido incorporada pela equipe escolar? O que facilita e o que dificulta o trabalho com propostas como esta nas escolas?

Metodologia

Ao reconhecer a escola como um cenário de alta complexidade, com um nível de realidade que não pode ou que não poderia ser quantificado, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa.

Tendo já definido como objeto de pesquisa a implantação da proposta da Agenda 21 Escolar nas escolas públicas estaduais de São Paulo, delimitamos como universo de pesquisa a cidade de Ourinhos/SP e região, realizando entrevistas com diretores(as), coordenadores(as) e professores(as) nas 31 escolas públicas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos (DERO).

A partir dessas delimitações, foi preciso formular objetivos específicos e claros para o estudo, que se constituíram em:

- Identificar as escolas da DERO que trabalham e/ou desenvolvem a proposta da Agenda 21 Escolar, assim como aquelas que não a desenvolvem;
- Investigar os caminhos de implementação da Agenda 21 Escolar nestas escolas; *o quê e como* as escolas da DERO fazem quando afirmam trabalhar com a proposta, analisando avanços e limites;
- Revelar as dificuldades e facilidades encontradas pelos(as) educadores(as) para a implantação da Agenda 21 Escolar; os fatores limitantes que impedem o desenvolvimento de propostas como esta, assim como aqueles que facilitam.

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.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Foram selecionados como sujeitos da pesquisa todos os(as) professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) que estivessem diretamente ligados ao processo de implantação da agenda no ambiente escolar, isto é, julgamos que seria interessante entrevistar os atores sociais que tinham uma vinculação mais significativa com o processo de implantação da Agenda 21.

Foram realizadas 31 entrevistas nas 31 escolas pertencentes à DERO e mais uma entrevista com a Professora Coordenadora de Oficina Pedagógica (PCOP) das disciplinas de Ciências e Biologia. 28 delas foram gravadas em gravador de voz digital e, posteriormente, transcritas na íntegra. Das outras, três foram anotadas em caderno de campo e uma foi respondida sob a forma de questionário pela professora participante. Algumas entrevistas foram realizadas com mais de uma pessoa, por isso o número total de entrevistados foi 84, entre professores(as), coordenadores(as) e diretores(as) que participaram das entrevistas realizadas no período de abril a agosto de 2010. Em algumas escolas, as entrevistas foram realizadas coletivamente durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

Ao entrar em contato com os(as) professores(as) coordenadores(as), para marcar as entrevistas, apesar de não definirmos a quantidade de pessoas que poderiam participar, informamos que seria interessante entrevistar o maior número possível daquelas 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(as) estaria reunido. A entrevista foi realizada coletivamente, na HTPC, em quatro escolas.

O processo de implantação da proposta da Agenda 21 nas escolas estudadas

A proposta da Agenda 21 Escolar aparece e começa a ser implementada nas escolas brasileiras quando o MEC e o MMA passaram a trabalhar juntos na educação ambiental 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. De acordo com Tamaio (2008), 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).

De acordo com a publicação técnica, *“Portfólio do Órgão Gestor da Política Nacional de EA”* (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 trabalho tem uma abordagem de EA voltada para o ensino formal (Agenda 21 Escolar), apresentaremos 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 EA nos estados e municípios, contando com a parceria dos sistemas de ensino e instituições privadas.

A proposta da formação das Com-vidas, com a participação dos alunos, surge no sentido de estimular uma participação e integração da comunidade escolar no diagnóstico e solução de problemas enfrentados nas escolas, além de trazer uma base conceitual maior em EA para os professores. Dessa forma, deu-se início a um processo de formação, em julho de 2004.

No presente estudo, foi possível observar, pelas entrevistas com os(as) professores(as) e, principalmente com a PCOP, que todo esse processo de formação acima descrito não ocorreu ou não atingiu a DERO. Não foi possível identificar, em momento algum, sinais de que esses encontros ou seminários de formação tenham ocorrido nesta Diretoria de Ensino. Percebemos que o único contato mais “estreito” com a publicação federal, *“Formando Com-vida: Construindo Agenda 21 na Escola”*, ocorreu somente durante a realização das conferências de meio ambiente nas escolas no ano de 2008. Além disso, muitos professores(as) sequer tinham conhecimento desta publicação do MEC/MMA.

Já no Estado de São Paulo, a apresentação da proposta da Agenda 21 Escolar se deu através do material *“Água Hoje e Sempre: consumo sustentável”*, publicado pela SEE e CENP em 2004.

De acordo com Gardel (2009), a CGEA/MEC, antes da implementação de suas diretrizes e elaboração dos *Parâmetros em Ação: Meio Ambiente*, promoveu reuniões centralizadas com especialistas de inúmeras universidades e com representantes das Secretarias de Estado da Educação (SEDUC) para conhecimento das ações de EA nos Estados. 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 desenvolvidos 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 SEE/SP 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, pg.12).

Essa autora afirma ainda que a publicação “*Água Hoje e Sempre: consumo sustentável*” surgiu nesse contexto.

Apesar de terem sido publicadas por diferentes instâncias de governo (federal e estadual) e de apresentarem enfoques diferentes, as duas publicações preconizam a implantação da Agenda 21 nas escolas.

Segundo Orsi (2008), 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.

Ainda segundo a autora, 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 21 na 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, num outro momento, os professores para participarem de OTs sobre o documento e, posteriormente, sobre o desenvolvimento da proposta.

Para conhecer e compreender esse percurso, do encaminhamento da proposta à Diretoria de Ensino, e depois desta para as escolas, nos inserimos na exploração deste contexto social em que a pesquisa seria realizada, optando por visitar as 31 escolas pertencentes à DERO e utilizando a entrevista como fonte de informações.

Foram realizadas 31 entrevistas semiestruturadas com diretores(as), professores(as) e coordenadores(as) nas escolas. Participaram das entrevistas 84

pessoas, sendo 39 professores(as) coordenadores(as) (46%), 34 professores(as) do Ensino Fundamental II e Ensino Médio (41%) e 11 diretores(as) ou vice-diretores(as) (13%). Foi realizada também uma entrevista com a PCOP de Ciências e Biologia na Diretoria de Ensino.

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

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

Quando indagados sobre isto, os(as) professores(as) entrevistados(as) trouxeram algumas informações. Segundo eles(as), 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, o trabalho em sala de aula com as atividades propostas pela publicação, mas a Agenda 21 em si não esteve em pauta naquele momento.

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 exigência de instâncias superiores para o cumprimento da proposta.

Outro fator relevante, de acordo com a PCOP, é que 90% das escolas da DERO participaram da III CNIJMA, realizada em 2008, desenvolvendo atividades, selecionando trabalhos dos alunos, escolhendo delegados representantes, etc. No entanto, apesar desta participação significativa das escolas na III CNIJMA, e também em outras edições, os(as) professores(as) da DERO não receberam nenhuma capacitação ou participaram de seminários de formação que os apresentasse o documento “*Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola*”.

Também era de interesse da pesquisa saber como os(as) professores(as) da DERO relacionavam a proposta da Agenda 21 Escolar com outras políticas de educação, com outras propostas curriculares ou ainda com outras políticas de EA.

Quando questionados sobre a articulação da proposta da Agenda 21 Escolar com outras propostas educacionais, 79% dos(as) professores(as) entrevistados(as) afirmaram existir relação entre a proposta da Agenda 21 Escolar e outras políticas de educação. Destes, 58% 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(as) professores(as) entrevistados(as) não citaram ou não souberam responder à questão.

Ainda sobre a relação da Agenda 21 Escolar e outras políticas de educação, percebemos um esforço enorme por parte da DERO, representada pela PCOP, em estabelecer um certo “diálogo” entre o trabalho com a Agenda 21 e o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Durante a entrevista com ela realizada, percebemos que houve

uma preocupação em destacar aqueles conteúdos abordados nos “cadernos do aluno”⁴, 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.

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 sendo hoje outras questões como o Currículo Oficial, o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) das escolas, entre outras, o foco da SEE/SP e conseqüentemente da DERO, houve uma preocupação, por parte da PCOP, em trabalhar EA através da implantação da Agenda 21 Escolar.

Esses dados apontam para a necessidade de uma discussão sobre a importância do(a) professor(a) coordenador(a) (PC) como articulador(a) na implantação das políticas públicas.

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 através das OTs, deu-se inicialmente junto aos(as) PCs das escolas, e estes(as) tinham como “tarefa” transmitir tais informações ao corpo docente e à comunidade escolar em geral, atuando como articuladores(as) do processo.

As atividades de educação ambiental desenvolvidas nas escolas estudadas

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

Como propõem as duas publicações, “*Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na Escola*” (MEC/MMA) e “*Água e Hoje Sempre: consumo sustentável*” (SEE/SP/CENP), uma de nossas primeiras perguntas era se a escola havia formado uma comissão ou um grupo de trabalho para tratar especificamente de assuntos relacionados à Agenda 21. Identificamos, num total de 29 escolas que afirmaram trabalhar com a proposta, que 83% formaram uma comissão ou um grupo de trabalho. Estas comissões eram formadas em grande parte por professores(as) (27%), seguido da equipe gestora (18%), representada pelos(as) coordenadores(as) e pela direção da escola, e dos(as) alunos(as) (16%). Chamou-nos a atenção a pequena participação dos pais de alunos(as) e de membros da comunidade em geral.

Os dados acima nos permitem inferir sobre a falta de organização do tempo e espaço na cultura escolar para determinadas questões/assuntos. Além disso, percebemos também uma ausência de vínculo dos pais para com a escola, e em alguns casos, percebemos essa ausência também nos(as) professores(as).

De acordo com Vieitez (2007), professores(as), funcionários(as) 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

⁴ 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*).

da escola. Por outro lado, o dito poder democrático que lhes é atribuído não os capacita a intervir nesses assuntos. Além disso, ainda segundo o autor, a precarização do mercado de trabalho, a crise ideológica do movimento democrático popular e a ampla disseminação midiática do *pensamento único* neoliberal vêm cevando os valores de concorrência e do individualismo em detrimento dos valores da cooperação, o que já se pode observar nas coletividades escolares com o afloramento de um individualismo inusitadamente generalizado (KURZ, 2005 *apud* VIEITEZ, 2007, p.32).

Interessante também é o fato de que, apesar de grande parte das escolas afirmarem ter formado uma comissão ou grupo de trabalho, 72% delas não se reúnem com regularidade. Desse modo, os assuntos da Agenda 21 acabam ficando para serem tratados juntamente com assuntos diversos em *algumas* HTPCs (reuniões semanais), ou, somente durante o planejamento (semestral).

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 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*”.

Apesar destas publicações terem sido citadas como fonte de referência no processo de implantação das agendas, foi possível perceber, através das falas dos(as) entrevistados(as), 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.

De maneira geral, identificamos que a Agenda 21 vem sendo desenvolvida sob a forma de projetos nas escolas da DERO. “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. “Dengue” (33%) é o subtema mais trabalhado pelas escolas.

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

No entanto, definir a Agenda 21 como um apanhado de projetos pontuais cujos temas se relacionam, nos revela a existência de um grande problema em relação à sua concepção. A incompreensão da proposta, dos seus princípios, da dimensão humanizadora do processo, fez com que a Agenda 21 Escolar apenas institucionalizasse ou burocratizasse aqueles projetos já desenvolvidos pelas escolas.

Mais do que um simples documento, a Agenda 21 pode vir a tornar-se um elemento de transformação da realidade escolar. Pressupõe-se que, partindo do entendimento de suas realidades, os sujeitos possam fazer reflexões e propor soluções para os problemas diagnosticados, além de manter o que está bom, o que dá certo, o que funciona.

Não minimizando a importância de se trabalhar com projetos, ainda mais com projetos que tratem de temas tão atuais como a “Dengue”, a “Economia de Recursos e Materiais” entre outros, percebemos 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 um diagnóstico ambiental,

percebemos que, muitas vezes, esses diagnósticos não foram um processo participativo e democrático, ficando limitado apenas aos(as) professores(as), à equipe gestora e a poucos(as) alunos(as), ou seja, os fatores levantados como problemas ambientais foram assim, identificados de acordo com a visão e concepções daquele grupo.

Ainda na questão do diagnóstico ambiental, percebemos que grande parte dos(as) professores(as) entrevistados(as) não sentia a necessidade da realização do mesmo, pois acreditavam que suas 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 na zona rural, que evidentemente não apresentam os mesmos problemas das 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 necessidades daquela escola, bairro ou município.

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

Os avanços e os obstáculos da educação ambiental nas escolas estudadas

Quando questionados(as) sobre quais seriam, especificamente, os principais obstáculos ou falhas no processo de implantação da Agenda 21 Escolar, os(as) professores(as) entrevistados(as) apontaram três fatores principais, que apareceram com 17%: “*Falta de envolvimento dos professores*”, “*Falta de verba*” e “*Tempo*”, seguidos de “*Preocupação com outras atividades*”, com 14%.

A “*Falta de tempo*”, apontada pelos(as) professores(as) entrevistados(as) 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 currículo, uma vez que essa “*falta de tempo*” está vinculada à necessidade e preocupação com o cumprimento das atividades propostas pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

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(as) professores(as) neste estudo, é da ambigüidade existente entre a retórica da autonomia (seja da escola para elaborar projetos, seja do(a) professor(a) para autogerir seu plano ou do(a) aluno(a) para construir o conhecimento) e a excessiva padronização de métodos, de referenciais teóricos “sugeridos” ao(a) professor(a), traduzindo-se em orientações para “capacitação”.

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

Devido à carga horária excessiva de trabalho, muitas vezes tendo que trabalhar em mais de uma escola, em diferentes períodos, o(a) professor(a) “esgotado(a)” não consegue disponibilizar tempo para estudo, para o preparo de aulas, enfim, para uma reflexão sobre seu trabalho, seu papel enquanto formador(a), e seu aperfeiçoamento. Questões ligadas à sua sobrevivência é que, inevitavelmente, acabam tomando o lugar e

o tempo que deveria ser dedicado à sua constante formação.

Desta forma, podemos inferir que, nestas condições, o trabalho dos(as) professores(as) 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(a) trabalhador(a), 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(a), pois se encontra afastado(a) das decisões sobre o processo e o produto do seu próprio trabalho.

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

Pensemos que o que motiva o(a) professor(a) 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” (BASSO, 1998, p.28, *apud*, FACCI, 2004, p.249). Vimos entre os principais argumentos dos(as) professores(as) sobre suas dificuldades de implantar a Agenda 21 Escolar, o fato de que eles(as) têm uma quantidade excessiva de atividades “impostas” para cumprir, para realizar. Atividades estas que não foram programadas, pensadas e elaboradas por eles(as), mas por aqueles(as) que pensaram (decidiram) sobre esse processo de trabalho, retirando, portanto, dos(as) professores(as) a qualidade investigadora, intelectual, reflexiva, do trabalho educativo que eles(as) desempenham.

Acreditamos 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(as) é prioridade, principalmente neste momento em que a sustentabilidade é tão almejada e tão discutida.

Pelos dados apresentados, vemos como esse tema da sustentabilidade ambiental, pelas condições de trabalho dos(as) professores(as), que tem importância social e política, é vivenciado como mais uma atividade a ser realizada, mais uma tarefa a ser cumprida.

Acertos e sucessos também foram identificados e citados pelos(as) professores(as) entrevistados(as). Os maiores acertos ou sucessos, na opinião de 23% das escolas, foram o “*Envolvimento e fortalecimento do grupo*”, seguido de “*Conscientização dos alunos/Mudança de comportamento e atitudes*” com 17%, e “*Todas as ações foram positivas*” e “*Redução do lixo/sujeira no ambiente escolar*” com 12%.

Interessante é observar que 12% dos(as) professores(as) entrevistados(as), quando perguntados(as) 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 desinteresse ou descompromisso em suas falas, pois 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 analisado mais criticamente. A expressão “*tudo foi positivo*”, é muito vaga, não revela nenhuma especificidade no processo de aceitação e implantação, nenhum detalhe mais revelador do difícil processo de implantação da Agenda 21 Escolar.

Quando perguntados(as) sobre quais seriam os resultados concretos e práticos da Agenda 21 Escolar que já podem ser identificados na escola, o “*Aumento da limpeza do ambiente escolar*” (21%), “*Redução do lixo produzido*” (20%) e “*Conscientização dos alunos*” (17%) foram os mais citados pelos(as) professores(as) entrevistados(as).

Conclusões: a necessidade de se discutir políticas públicas

Uma análise dos dados, mais cuidadosa, mas ainda inacabada, aponta para um ponto crítico central neste trabalho, que seria 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? Existe diálogo 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 devem ser feitos, pois, neste trabalho de pesquisa, nos deparamos com o seguinte cenário: uma proposta de inserção da EA nas escolas (através da formação das COM-VIDA e construção da Agenda 21 Escolar) é elaborada por uma instância federal, o MEC e o MMA atuando em parceria, conforme já explicitado anteriormente. Esta proposta, como política pública no nível federal, pretende se inserir nos sistemas de ensino estaduais e municipais. No caso estudado, no sistema de ensino como o da SEE/SP, que, entre outras contradições, apresenta um currículo próprio, o Currículo Oficial de São Paulo. Este novo Currículo não permite que a proposta federal encontre espaço para seu desenvolvimento. É importante lembrar que a própria SEE/SP, em parceria com a CENP, também tentou inserir a Agenda 21 escolar por meio da publicação “*Água hoje e sempre: consumo sustentável*”. Mas, como expressão dessa contradição, 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 vêm analisando o quanto 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, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. Ainda segundo a autora, as mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a própria reforma educacional.

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

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, formas de entender e construir o mundo.

Neste ponto, acreditamos ser necessário retomar a questão da importância do projeto político-pedagógico das escolas e da Agenda 21 enquanto parte deste projeto. Ficou bastante claro, e isto se evidenciou nas falas dos(as) professores(as) entrevistados(as), 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 nesse momento de implantação do novo currículo no Estado de São Paulo. Tão conflituosa e atribulada foi essa fase que, preocupados(as) em atender às novas exigências, professores(as), coordenadores(as) 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(as) seus alunos(as) e/ou da comunidade onde estão inseridas.

Outro ponto importante, conforme já visto neste estudo, nas escolas da DERO a EA vem sendo trabalhada, de uma maneira geral, sob a forma de projetos. No entanto, 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 nosso ver, o conceito de interdisciplinaridade também ainda não foi compreendido pela grande maioria dos(as) educadores(as).

Mais do que organizar o estudo sobre o ambiente de forma eventual na escola, é preciso inserí-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.

Se a inserção da EA na escola, de forma mais coerente e conseqüente, exige repensar o próprio papel da escola na formação dos sujeitos sociais, inclusive sua formação ambiental, exige políticas públicas que contribuam para essa inserção respeitando os processos históricos das escolas.

Nesse sentido, as políticas públicas não precisam ser uma regulação autoritária da sociedade, mas uma regulação dialética, democrática no sentido de mediar os conflitos de interesse, em especial numa sociedade de classes: isso explica as contradições vividas pelas políticas públicas não apenas nos níveis – federal, estadual e municipal – mas dentro dos próprios níveis. As políticas estaduais de EA e de currículo têm se caracterizado muito mais como uma regulação autoritária.

Diante disso, podemos inferir, mais uma vez, que a existência de algumas contradições e contra-sensos entre as políticas públicas de educação e de EA, principalmente nos níveis estadual e federal, faz com que seja muito difícil desenvolver algumas propostas como a da Agenda 21 Escolar nas escolas. 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 no nível estadual, corporificadas pelo Currículo Oficial de São Paulo.

Pudemos observar, nos dados coletados nas entrevistas com os(as) professores(as) de Ourinhos e região, que essa situação dificulta e chega até 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. Isso nos ensina um pouco do difícil processo de democratização do ensino público, que vive contradições colocadas por interesses de grupos em prejuízo do interesse público comum de inserção da EA na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Portfólio Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Série Documentos Técnicos, nº 7. Brasília: OG/PNEA, 2006.

CARVALHO, I.C.M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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, SP: Autores Associados, 2004.

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, USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br>>. Acesso em 17 dez. 2010.

KONDER, L. **Marx: vida e obra**. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

LOUREIRO, C.F.B.; TREIN, E.S.; TOZONI-REIS, M.F.C.; NOVICKI, V. **Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental**. Cadernos CEDES (Impresso), v.29, p.81 - 97, 2009.

LOPES, A.C. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. nº 26, Maio/Agosto 2004, p. 109-118. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em 20 nov. 2010.

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.

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

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. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRAJBER, R. & MENDONÇA, P. R. (orgs.) **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: MEC/Secad, 2006.

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).

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, SP: Junqueira&Marin, 2007.