

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GESTÃO DO TERRITÓRIO**

IAN NAVARRO DE OLIVEIRA SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 21 ESCOLAR EM FERNANDES PINHEIRO/PR:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA TERRITORIALIDADE?**

PONTA GROSSA

2012

IAN NAVARRO DE OLIVEIRA SILVA

**IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA 21 ESCOLAR EM FERNANDES PINHEIRO:
EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA TERRITORIALIDADE?**

Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção do título de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado em Gestão do Território, Setor de Ciências Exatas e Naturais, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Lígia Cassol Pinto.

PONTA GROSSA

2012

S586i Silva, Ian Navarro de Oliveira
Implementação da agenda 21 escolar em Fernandes Pinheiro :
educação ambiental para territorialidade? / Ian Navarro de Oliveira
Silva . Ponta Grossa, 2012.
121 f.

Dissertação (Mestrado em Geografia – Gestão do Território).
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Ligia Cassol Pinto.

1. Agenda 21 escolar. 2. Educação ambiental. 3.
Territorialidade. I. Pinto, Maria Ligia Cassol. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Geografia. III. T.

CDD: 304.23

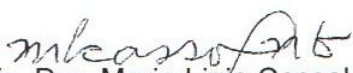
TERMO DE APROVAÇÃO

Ian Navarro de Oliveira Silva

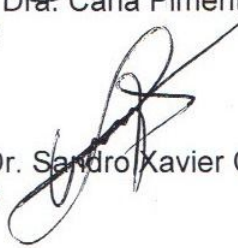
AGENDA 21 ESCOLAR EM FERNANDES PINHEIRO/PR: EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA TERRITORIALIDADE?

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Geografia – Mestrado em Gestão do Território, Setor de Ciências Exatas e Naturais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:


Profa. Dra. Maria Ligia Cassol Pinto
UEPG


Profa. Dra. Carla Pimentel
UEPG


Prof. Dr. Sandro Xavier Campos
UEPG

Ponta Grossa, 19 de Dezembro de 2011

Dedicado aos milhões de brasileiros analfabetos e analfabetos funcionais que, sem nunca ter atravessado os umbrais de uma universidade, contribuem com o suor de seu trabalho e seus impostos para a existência dos programas de pós-graduação deste país.

AGRADEÇO...

Ao Ser Supremo, Criador de tudo e de todos, pelo dom único da vida;

À Maria Lígia Cassol Pinto, minha orientadora, pela coragem de mergulhar no desconhecido, com um desconhecido;

Aos professores deste programa de pós-graduação e aos membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas preciosas contribuições;

Aos bibliotecários, zeladores, limpadores, seguranças, técnicos administrativos, motoristas, entre outros, cujo trabalho move esta instituição;

Aos colegas do Colégio Estadual Getúlio Vargas, da Escola Estadual de Angaí, da Escola Estadual de Bituva das Campinas e do Núcleo Regional de Educação de Irati, da Secretaria de Estado da Educação e da Companhia de Saneamento do Paraná, do Instituto Ambiental do Paraná em Irati e do Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural em Fernandes Pinheiro, pela colaboração e apoio;

À Nader e ao Glauco, mestres-escola, por despertar em uma criança a curiosidade pelo mundo e por seus povos;

Às minhas famílias, meu sustentáculo;

Às pessoas aqui não mencionadas, mas sempre lembradas.

A noite faz parte do domínio das aparências. Ela
não é negra; antes, nosso olhar que é obscuro.
(Michel Cassé)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar a influência da implementação do programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* nas concepções e práticas de educação ambiental dos professores em estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Fernandes Pinheiro/PR, entre 2005 e 2009, e como estas refletem no exercício da territorialidade dos educandos. Apesar de consensualmente aceita, a educação ambiental apresenta múltiplas concepções teórico-metodológicas resultantes dos interesses político-econômicos dos grupos sociais à elas relacionados. A Agenda 21 Escolar pressupõe a discussão, nos estabelecimentos de ensino, da questão ambiental com vistas à sua compreensão através da educação ambiental. Compreender como os programas de educação ambiental são construídos nos estabelecimentos de ensino, como são percebidos e desenvolvidos pelos professores e quais seus resultados para os educandos, pode contribuir para o aprimoramento e efetividade destes programas e para a compreensão e busca da superação da questão ambiental. Nesta pesquisa dedutiva foram utilizadas como técnicas as pesquisas documental e bibliográfica, para elaboração do referencial teórico, e entrevistas padronizadas com os professores dos estabelecimentos de ensino para coleta de dados qualitativos, tratados através de análise de conteúdo, sobre suas concepções e práticas de educação ambiental, assim como os resultados pretendidos e alcançados junto aos educandos. Os resultados obtidos permitem identificar características dos processos de construção da Agenda 21 Escolar e de capacitação dos professores em educação ambiental, que refletem em suas concepções e práticas e no exercício da territorialidade dos educandos.

Palavras-chave: Agenda 21 Escolar; Educação Ambiental; Territorialidade.

ABSTRACT

This research aims to check the influence of implementation of the program “Building the school Agenda 21” in the conceptions and practices of environmental education of teachers in state schools in the municipality of Fernandes Pinheiro/PR between the years of 2005 and 2009, and how they reflect in the exercise of territoriality of the students. Although accepted by consensus, environmental education has multiple theoretical and methodological conceptions resulting from political and economic interests of social groups related to them. The School Agenda 21 requires discussion in schools of the environmental issue with a view to the understanding through environmental education. Understanding how environmental education programs are constructed in schools, as they are perceived and developed by teachers and which are the results for the students, can contribute to the improvement and effectiveness of these programs and to the understanding and overcoming the environmental issue. In this research, deductive, they were used as techniques the documentary and bibliographic research, to prepare the theoretical reference and analysis and discussion of results, and standardized interviews with teachers of schools for data collection, qualitative, treaty of through content analysis, about their views and environmental education practices, as well as the desired results and the ones already reached with students. The obtained results allow us to identify characteristics of the construction processes of School Agenda 21 and teachers training in environmental education, which reflect in their conceptions and practices and also in the exercise of territoriality of the students.

Keywords: School Agenda 21; Environmental Education; Territoriality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Fernandes Pinheiro: estabelecimentos de ensino estaduais.....	63
QUADRO 1	Entendimento da Agenda 21 Escolar de acordo com os docentes dos estabelecimentos que realizaram o processo de implementação.....	75
QUADRO 2	Entendimento da Agenda 21 Escolar de acordo com os docentes do estabelecimento que não realizou o processo de implementação.....	76
QUADRO 3	Conhecimento dos docentes sobre Agenda 21 Escolar no estabelecimento de ensino.....	77
QUADRO 4	Atividades desenvolvidas pelos docentes relacionadas à Agenda 21 Escolar do estabelecimento de ensino.....	79
QUADRO 5	Entendimento de educação ambiental dos docentes dos estabelecimentos de ensino que realizaram a implementação da Agenda 21 Escolar.....	80
QUADRO 6	Entendimento de educação ambiental dos docentes do estabelecimento de ensino que não realizou a implementação da Agenda 21 Escolar.....	81
QUADRO 7	Atividades de educação ambiental pelos docentes dos estabelecimentos que realizaram a implementação da Agenda 21 Escolar.....	82
QUADRO 8	Atividades de educação ambiental pelos docentes do estabelecimento que não realizou a implementação da Agenda 21 Escolar.....	84
QUADRO 9	Alcance dos objetivos das atividades de educação ambiental segundo os docentes dos estabelecimentos que realizaram a implementação da Agenda 21 Escolar.....	85
QUADRO 10	Alcance dos objetivos das atividades de educação ambiental segundo os docentes do estabelecimento que não realizou a implementação da Agenda 21 Escolar.....	87

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	14
2.1 A QUESTÃO AMBIENTAL E A BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE.....	14
2.1.1 A questão ambiental: o mundo <i>economizado</i> e o <i>(des)</i> conhecimento do mundo.....	14
2.1.2 Do Eco ao Sustentável: as metamorfoses do desenvolvimento.....	22
2.2 AGENDA 21, DO COMPROMISSO GLOBAL À ESCOLA LOCAL.....	30
2.2.1 Agendas 21 Global, Brasileira e Paraná.....	30
2.2.2 Agenda 21 Escolar.....	39
2.2.3 Programa Construindo a Agenda 21 Escolar.....	44
2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TERRITORIALIDADE.....	50
2.3.1 Educações ambientais.....	50
2.3.2 Territorialidades.....	57
3 METODOLOGIA.....	62
3.1 CARACTERIZAÇÃO.....	62
3.1.1 Os estabelecimentos de ensino e suas Agendas 21 Escolares.....	62
3.1.2 Os docentes.....	66
3.2 A METODOLOGIA.....	73
3.2.1 Análise de conteúdo.....	74
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
APÊNDICE A – Formulário de entrevista com os docentes.....	100
ANEXO A – Agenda 21 Escolar do Colégio Estadual Getúlio Vargas.....	103
ANEXO B – Agenda 21 Escolar da Escola Estadual de Angaí.....	110

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto o programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* desenvolvido nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual localizados no município de Fernandes Pinheiro/PR, entre 2005 e 2009. A Agenda 21 Escolar surgiu no contexto de discussões e ações em torno da emergência da questão ambiental, aqui compreendida em suas dimensões econômica, dos meios de produção, social, do modelo de sociedade, e do conhecimento, da maneira como entendemos e produzimos o mundo.

O interesse pelo tema resulta das experiências do pesquisador como estudante que vivenciou a Rio 92, onde teve origem a Agenda 21 Global, e como docente na época da implementação do programa *Construindo a Agenda 21 Escolar*. Estas experiências foram relativamente frustradas, devido ao fato de que os resultados alcançados ficaram aquém das expectativas geradas. Nesse sentido, consideramos relevante contribuir para o entendimento da efetivação ou não de programas deste tipo nos estabelecimentos de ensino.

A Agenda 21 pode ser construída em diversas escalas. Na escola busca, através da educação ambiental, a problematização e a discussão dos temas ambientais locais – da escola, seu entorno e/ou município – a partir de sua relação com os conteúdos disciplinares. Pode, conforme sua concepção, buscar também a resolução dos problemas ambientais identificados junto à comunidade escolar.

No entanto a educação ambiental, em suas múltiplas concepções, pode servir tanto à busca da superação da atual questão ambiental quanto à dissimulação e manutenção da ordem sócio-econômica que a gerou. Em suas concepções mais críticas, a educação ambiental pode contribuir para que os educandos desenvolvam sua territorialidade, ou seja, para que participem efetivamente das decisões que envolvam os ambientes em que vivem.

As concepções teórico-metodológicas dos projetos ou programas e as concepções e práticas dos docentes envolvidos, entre outros aspectos, influem decisivamente nos resultados obtidos por tais ações. Cabe então investigar como estes projetos são percebidos e desenvolvidos pelos docentes nas escolas, assim como os resultados obtidos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral verificar a influência da implementação da Agenda 21 Escolar nas práticas docentes de educação ambiental. Seus objetivos específicos são:

- levantar a forma de construção das Agendas 21 Escolares nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no município de Fernandes Pinheiro;
- verificar as concepções teórico-metodológicas de educação ambiental dos docentes;
- identificar possíveis influências do processo de educação ambiental no exercício da territorialidade dos educandos.

Para a consecução de tais objetivos foi adotada a pesquisa dedutiva, buscando verificar como princípios gerais, a Agenda 21 Global, são aplicados em casos específicos, a Agenda 21 Escolar. Foram utilizadas como técnicas, de acordo com Marconi e Lakatos (2005), pesquisa documental (legislação, programas governamentais e dados estatísticos), pesquisa bibliográfica (livros, teses e dissertações, jornal, material cartográfico) e entrevista padronizada com perguntas abertas, realizada com os professores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual localizados no município de Fernandes Pinheiro, sendo a análise de conteúdo adotada como metodologia para tratamento das informações coletadas.

No município de Fernandes Pinheiro funcionam três estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de educação sendo que, destes, dois realizaram a construção da Agenda 21 Escolar e um não. As entrevistas, no entanto, foram realizadas com os docentes dos três estabelecimentos, como forma de verificar possíveis diferenças nos padrões de resposta a partir da implementação ou não da Agenda 21 Escolar.

O recorte temporal adotado, entre 2005 e 2009, corresponde ao período de execução do programa. Embora criado oficialmente em 2004, o mesmo só foi efetivamente implementado nos estabelecimentos de ensino a partir de 2005. Da mesma forma, a partir de 2010 o programa passou por uma ampla reformulação e não foi, até a conclusão desta pesquisa, implementado nos estabelecimentos de ensino do município selecionado.

Quanto à estrutura do presente trabalho, no capítulo 2 é realizada a revisão bibliográfica sobre a temática em pauta, abordando o surgimento das discussões

sobre a assim denominada questão ambiental e a busca, a partir daí, por um modelo socioeconômico que conciliasse o crescimento econômico com a preservação/conservação do ambiente. Nesse contexto, registra-se ainda o processo de construção das Agendas 21, da global à escolar. Também são discutidas algumas concepções de educação ambiental, agrupadas em críticas e não-críticas, e sua relação com o exercício da territorialidade.

O capítulo 3 é destinado à descrição da metodologia adotada, no caso a análise de conteúdo, bem como a caracterização dos estabelecimentos de ensino e dos docentes entrevistados. No capítulo 4 são apresentados os resultados obtidos, examinados à luz da revisão bibliográfica e as discussões daí decorrentes. No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 A QUESTÃO AMBIENTAL E A BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE.

2.1.1 A questão ambiental: o mundo *economizado* e o *(des)*conhecimento do mundo.

Nas últimas décadas a Humanidade, como um todo, tem percebido transformações nos ambientes em que vive. Transformações essas que não tem relação apenas com os processos naturais de mudança que continuamente ocorrem no planeta Terra mas, também e principalmente, transformações decorrentes de ações humanas nesses ambientes.

Ao conjunto de transformações nos diferentes ambientes da Terra e suas consequências para as sociedades humanas, alguns autores denominam *questão ambiental* (SOUZA, R. 2000, CUNHA; GUERRA, 2003, BRÜGGER, 2004), *crise ambiental* (GONÇALVES, 2006, LEFF, 2007), *crise ecológica* (LEIS, H. R., 2001).

No âmbito deste trabalho, considerando que os problemas ambientais contemporâneos são resultado de um longo processo histórico e, principalmente, que não são limitados apenas à dimensão ambiental – mas também econômica, social, política, cultural, técnica etc – e nem pontuais, como o vocábulo *crise* sugere, será adotada, devido à sua amplitude contextual e temporal, a denominação *questão ambiental*.

Questão ambiental que, segundo Souza, R. (2000, p. 15), “diz respeito ao intenso processo de degradação generalizada do meio ambiente e dos recursos naturais, provocada pela intensificação do crescimento econômico e populacional do século XX”.

Este autor relaciona como principais problemas ambientais contemporâneos a poluição do ar e da água (efeito estufa e mudança climática, destruição da camada de ozônio, poluição tóxica do ar e acidificação dos lagos), a degradação dos recursos naturais renováveis (extinção de espécies, desmatamento, degradação e perda de fertilidade do solo e degradação da água e dos recursos pesqueiros), esgotamento dos recursos naturais não-renováveis (combustíveis fósseis, minerais

etc) entre outros (SOUZA, R. 2000). Gonçalves (2006) elenca a contaminação do ar e da água, a escassez de recursos minerais, a perda de solos, o efeito estufa, o buraco na camada de ozônio, a mudança climática global, os resíduos tóxicos e o lixo.

A emergência da questão ambiental no cenário internacional ocorreu a partir de meados do século XX quando, segundo Bernandes e Ferreira (2003) uma série de importantes eventos contribuiu para que as sociedades passassem a discutir sobre os problemas provocados no ambiente pelas intervenções humanas.

Entre os principais eventos, destacam: o envenenamento por mercúrio na Baía de Minamata na década de 1950; o lançamento do livro *Primavera Silenciosa* em 1962, sobre o perigo do crescente uso de pesticidas na agricultura; o vazamento de gás tóxico de Bhopal, em 1984; a explosão da usina nuclear de Chernobiu em 1986; e, o derramamento de petróleo no Alasca pelo navio Exxon Valdez, em 1989 (BERNARDES; FERREIRA, 2003).

De modo geral esses eventos resultaram, além da contaminação de extensas áreas, tornando-as impróprias temporária ou permanentemente para a ocupação humana, na morte e invalidez de milhares de pessoas, inclusive com problemas genéticos e de má formação em gerações posteriores.

Já Mendonça (2005), atribui a emergência da consciência ambiental no século XX à uma série de contingências, dentre as quais a Segunda Guerra Mundial, o imperialismo resultante da globalização das economias capitalista e socialista, a explosão demográfica, a seca/fome/desertificação em África e os movimentos sociais gerais. Essas contingências, de um modo geral, expuseram as contradições dos sistemas econômicos então hegemônicos e as precárias condições de vida a que era submetida significativa parcela da Humanidade.

Destas e de outras formas, a situação dos ambientes em que habitam os seres humanos tornou-se assunto central na pauta de discussões de sociedades civis, governos e empresas culminando, inclusive, com a realização de grandes eventos internacionais sobre o tema.

Atualmente é comum a divulgação cotidiana, pela mídia, de diversos problemas relacionados ao ambiente, como a escassez de água, a devastação das florestas tropicais, a perda da biodiversidade, a poluição em suas diversas formas, o

lixo e, apesar das controvérsias, as mudanças climáticas. Estes e outros problemas ambientais estão relacionados ao modelo econômico adotado.

Os modos como as sociedades humanas se apropriam dos recursos naturais e produzem transformações nos ambientes em que vivem – com objetivo de garantir sua existência e, no caso de alguns, acumular riqueza – influencia significativamente na condição desses ambientes.

Bernardes e Ferreira (2003, p. 28) afirmam que, “explorando as riquezas da Terra, a forma capitalista de produzir afeta diretamente o meio ambiente, muitas vezes provocando impactos negativos irreversíveis ou de difícil recuperação”.

Segundo Gonçalves (2006, p. 30-31), todos os povos tem sua existência ameaçada pois estão inseridos em uma:

[...] economía que ignora que está inserta en la tierra, en el aire, en el agua, en el suelo, en el subsuelo (los minerales), en los ciclos vitales de las cadenas alimenticias, de carbono, de oxígeno... y así, toda la humanidad, aunque de manera desigual, está sometida a los riesgos derivados de acciones decididas por algunos para beneficio de algunos.

E Souza, R. (2000, p.15-16) ao relacionar a degradação ambiental ao sistema econômico atribui, entre suas razões a “intensificação da industrialização; explosão demográfica; produção e consumo em massa; modernização agrícola, dentre outras”.

O modelo econômico atualmente hegemônico, o capitalismo, em sua busca incessante pela reprodução do capital em escala ampliada, desrespeita não apenas os ciclos e limites naturais do planeta Terra como, também, o direito à soberania da maior parte dos povos do mundo sobre seus territórios e sobre os recursos naturais neles existentes.

Nesse sentido, afirma Gonçalves (2006, p. 19-20):

La dinámica de la sociedad capitalista, aun considerada en su inscripción territorial, - en su materialidad – muestra, además de la insustentabilidad ambiental, su insustentabilidad política. No solamente las leyes de la termodinámica y de la productividad biológica primaria del planeta han sido, aun aquí, completamente ignoradas por un irreal optimismo tecnocéntrico moderno-colonial que presupone que las materias primas y energía, fruto del trabajo de las poblaciones de los países del Tercer Mundo, deben continuar fluyendo en el mismo sentido y dirección de la geografía moderno-colonial, es decir, hacia los países y clases ricas de los países ricos o para las clases ricas de las regiones ricas en los países pobres.

Assim, a problemática ambiental diz respeito também às relações assimétricas de poder estabelecidas entre os países do mundo e dentro destes, com a imposição da divisão internacional do trabalho e do comércio mundial.

Os países ditos “desenvolvidos”, mesmo possuindo a menor parcela da população do planeta, consomem a maior parte dos recursos minerais, vegetais e energéticos e geram a maior parte dos resíduos e da poluição. São apontados, conseqüentemente, como os principais responsáveis pelas transformações ocorridas nos ambientes da Terra, inclusive além de seus territórios.

O *Relatório sobre o Desenvolvimento Humano* (PNUD, 1998, p. 50), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, informa que:

La quinta parte más rica de la población del mundo que vive en los países de mayor ingreso consume el 58% de la energía mundial, el 75% de la electricidad, el 87% de los automóviles, el 74% de los teléfonos, el 46% de la carne y el 84% del papel, el 86% del gasto total. En cada una de esas esferas la parte que correspondió a la quinta parte de la población más pobre, en los países de menor ingreso, es inferior al 10%.

No entanto, são nos países “subdesenvolvidos” que os problemas ambientais são mais sentidos. Isto se deve, entre outros, ao fato de que os países desenvolvidos transferiram para estes suas indústrias mais poluentes, neles são explorados e/ou produzidos a maior parte dos recursos naturais e energéticos, além das notórias dificuldades financeiras, humanas e de infraestrutura desses países.

Da mesma forma, tanto nos países subdesenvolvidos quanto nos desenvolvidos, normalmente são as parcelas mais pobres da população as mais afetadas pelos problemas ambientais mesmo sendo, geralmente, as menos responsáveis por sua geração.

Nesse sentido, informa o relatório sobre desenvolvimento (PNUD, 1998, p. 66):

En todo el mundo los pobres viven por lo general más cerca de fábricas contaminantes, carreteras sobrecargadas y basurales. Esto es irónico. Aunque los pobres soportan el mayor peso del daño ambiental, rara vez son los principales creadores del daño. Los ricos son quienes más contaminan y contribuyen al calentamiento mundial de la atmósfera. Los ricos son quienes generan más desechos e imponen mayor tensión al sumidero de la naturaleza.

Apesar de atualmente o sistema capitalista ser considerado hegemônico, convém observar que também nos países que implantaram o sistema socialista ocorreram graves problemas ambientais. A planificação econômica, de modo geral,

também buscava o aumento constante da produção sem considerar os limites e ciclos naturais. Além do já citado acidente nuclear em Chernobiu, pode ser mencionada a redução do Mar de Aral, entre outros.

Pelo exposto, a emergência da questão ambiental em escala planetária está relacionada à prevalência que os fins econômicos alcançaram no mundo contemporâneo, resultando naquilo que Leff (2007, p. 192, grifo do autor) denomina de “mundo *economizado*”. Neste mundo, o principal objetivo é o aumento da acumulação do capital, que ocorre por meio do constante crescimento da produção e da exploração do ambiente e dos povos, bem como pela progressiva mercantilização de diversas esferas da vida humana.

A questão ambiental, no entanto, não refere somente ao modelo econômico adotado. Envolve a própria maneira como considerável parcela da Humanidade – principalmente a ocidental/ocidentalizada – conhece ou (*des*)conhece o mundo.

Nesse sentido, Leff (2004) aborda a atual questão ambiental como uma crise mais ampla, do próprio modo de pensar ocidental, da civilização, do conhecimento, da racionalidade e não apenas de um modelo de produção orientado para o crescimento econômico que desconsidera a condição do ambiente que o comporta. De acordo com esse autor, esta é uma:

crise do pensamento ocidental: da ‘determinação metafísica’ que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como forma de domínio e controle sobre o mundo (LEFF, 2007, p. 191).

Bernardes e Ferreira (2003, p. 40), afirmam que:

a crise do atual modelo de desenvolvimento capitalista, a ameaça de esgotamento dos recursos naturais do planeta, o crescimento da população e do consumo, os elevados níveis de poluição da atmosfera e das águas referem-se ao abuso capitalista da ciência e da tecnologia [...]. A ciência moderna, com seus métodos e conceitos, gerou um universo em que a dominação da natureza está estreitamente vinculada à dominação dos homens.

Para Gonçalves (2005) a ciência moderna foi configurada em torno da oposição homem-natureza, da oposição sujeito-objeto e do paradigma atomístico-individualista, sendo essas dicotomias atualmente consideradas contraditórias e baseadas em falsas premissas.

A questão ambiental contemporânea é então, também, resultado da crença ocidental de apropriação e domínio do ambiente a partir da racionalidade científica.

Racionalidade esta que não possibilitou a previsão, a compreensão e, menos ainda, a superação da questão ambiental que se apresenta.

As limitações do pensamento científico clássico, edificado sobre os pilares da ordem, da separabilidade e da razão, são atualmente considerados insuficientes para explicar e solucionar a questão ambiental. Para que isto ocorra, são necessários o questionamento e a superação desse modo de pensar e de construir o conhecimento.

A esse respeito, Leff (2004, p. 420) afirma ser preciso uma “revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade e uma transformação do conhecimento para construir uma nova racionalidade e um novo saber, que orientem a construção de um mundo sustentável, justo e democrático”. A essa nova racionalidade e a esse novo saber, Leff (2007) denomina, respectivamente, *racionalidade ambiental* e *saber ambiental*.

Racionalidade ambiental que “integra os princípios éticos, as bases materiais, os instrumentos técnicos e jurídicos e as ações orientadas para a gestão democrática e sustentável do desenvolvimento” (LEFF, 2007, p. 135). Esta racionalidade, diferentemente daquela em vigor, busca o reconhecimento e o respeito aos limites naturais do planeta Terra, bem como uma divisão mais justa e equitativa dos recursos naturais e dos bens e serviços produzidos.

A construção dessa nova racionalidade, no entanto, demanda a elaboração de um novo saber, o saber ambiental. De acordo com Leff (2007) esse saber vai além das disciplinas com enfoques ecológicos, incorporando a ética e os saberes tradicionais e práticos e “se forja no encontro (enfrentamento, entrecruzamento, hibridização, antagonismo) de saberes diferenciados por matrizes de racionalidade-identidade-sentido que respondem a estratégias de poder pela apropriação do mundo e da natureza” (LEFF, 2000, p. 46).

Pelo exposto, a superação do mundo *economizado* e do *(des)conhecimento* do mundo, demandam o questionamento dos modelos econômico e científico hegemônicos. Para que tal ocorra, é necessária a formação de cidadãos que participem, efetivamente, da vida social envolvendo-se nas decisões políticas e econômicas referentes aos territórios em que vivem.

Para que isto ocorra Leff (2004, p. 136) afirma ser necessária a “constituição de novos atores sociais que objetivem através de sua mobilização e concretizem em suas práticas os princípios e potenciais do ambientalismo”.

A contradição entre a necessidade de manter o equilíbrio ecológico do planeta Terra, como condição para manutenção da existência humana, e o modelo econômico capitalista hegemônico, até o atual momento histórico fator de desequilíbrio ecológico e social, demanda a construção de novas relações: entre os povos e entre estes povos e os ambientes em que vivem. Relações estas que reconciliem a satisfação das necessidades básicas de todos os povos do mundo e a reconstituição do equilíbrio ecológico no planeta.

Nas palavras de Gonçalves (2006, p. 148, grifos nossos):

[...] buscar otra relación de la *sociedad* con la *naturaleza*, en la que la justicia social y la sustentabilidad ecológica se hacen por medio de la libertad, ¡en que todos tengan derechos iguales para reafirmar su diferencia! ¡Que la diversidad biológica y cultural, en la igualdad y la diferencia, sea vista como el mayor patrimonio de la humanidad!

Sociedade e natureza que integram o campo de estudo da Geografia desde os primórdios de seu estabelecimento como ciência moderna, embora através da dicotomia representada pela coexistência da Geografia Física e da Geografia Humana. Mendonça (2005, p. 22) credits à Geografia o fato de ser “a única ciência que desde sua formação se propôs o estudo da relação entre os homens e o meio natural do planeta [...]”.

A própria gênese da questão ambiental e o surgimento e aprofundamento dos debates sobre a mesma influenciaram diversos campos do conhecimento humano, dentre eles a ciência geográfica. A partir de meados do século XX ocorreram iniciativas para tratar a temática ambiental na Geografia “enfocando e tratando a natureza sob o ponto de vista da dinâmica natural das paisagens em interação com as relações sociais de produção” (MENDONÇA, 2005, p. 61).

Isto contribuiu para a superação da concepção anterior, naturalista, que privilegiava a descrição das paisagens e a localização dos recursos naturais passíveis de exploração, além de realizar a aproximação entre a Geografia Física e a Geografia Humana.

Dicotomia esta que muitas vezes serviu de justificativa para críticas ao estabelecimento da Geografia no rol das ciências e, atualmente, a qualifica para

contribuir no entendimento e superação da questão ambiental, seja através da ciência geográfica realizada nas instituições de nível superior e de pesquisa, seja através do ensino de geografia realizado nos estabelecimentos de nível fundamental e médio. Nas palavras de Sansolo e Cavalheiro (2009, p. 279):

Não tratamos aqui da polêmica em torno da dicotomia entre Geografia Física e a Geografia Humana, mas sim de recorrer às ferramentas disponíveis da Geografia. Tampouco não negamos os conflitos e contradições inerentes ao processo de desenvolvimento dessa ciência, e, entendemos que graças a esses mesmos conflitos e contradições, a Geografia hoje dispõe de um referencial teórico e metodológico que possibilita contribuição científica e pedagógica no debate e encaminhamentos sobre a superação da crise ambiental.

Assim a Geografia, como outras ciências e os saberes tradicionais (LEFF, 2007), integra o corpo de conhecimentos que, utilizados para refletir sobre o mundo contemporâneo e, epistemologicamente, sobre eles mesmos, pode contribuir para a construção de outras formas de entender o mundo e de produzir as condições de existência humana neste mundo. Formas estas que superem a economicização e o (des)conhecimento na busca de um sistema sócio-econômico que objetive a satisfação das necessidades dos povos através do (re)conhecimento deste mundo e de seus limites.

2.1.2 Do Eco ao Sustentável: as metamorfoses do desenvolvimento.

A emergência da questão ambiental do cenário internacional provocou a realização de intensos debates político-científicos sobre os modelos de desenvolvimento. Organismos multinacionais como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial, entre outros, passaram a promover eventos, estudos e publicações sobre as relações entre ambiente, mais especificamente sua degradação, e o desenvolvimento, principalmente o econômico.

Nesse contexto, foram propostos modelos teóricos objetivando conciliar a superação da questão ambiental com o desenvolvimento. Dentre estes modelos, destacamos o Ecodesenvolvimento e o Desenvolvimento Sustentável, por serem aqueles que mais influenciaram a produção científica e os meios políticos e econômicos mundiais. Estes modelos têm como referenciais principais, a Conferência de Estocolmo, os trabalhos de Ignacy Sachs, o Relatório Nosso Futuro Comum e o *World Development Report 1992*.

A Conferência sobre Meio Ambiente Humano foi realizada em 1972, na Suécia, pela Organização das Nações Unidas. A Conferência de Estocolmo, como ficou mundialmente conhecida, foi dominada pelo debate entre duas teses: a do *crescimento zero*, defendida pelos países já industrializados, e a *desenvolvimentista*, defendida pelos países subdesenvolvidos.

A primeira tese tinha como fundamentação teórica os trabalhos do *Clube de Roma*, um grupo de cientistas patrocinado por grandes empresas multinacionais, que afirmava ser impossível conciliar o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos com a manutenção do equilíbrio ecológico do planeta e dos recursos naturais.

De acordo com Souza, R. (2000, p. 63) os trabalhos do Clube de Roma tinham em comum:

[...] o reconhecimento dos limites ambientais do crescimento e do perigo causado ao meio ambiente pelo crescente processo de industrialização; a necessidade de se buscar uma nova ordem internacional baseada em uma nova ética; e a necessidade de se planejar o uso dos recursos naturais e das atividades econômicas como forma de suplantiar os riscos do crescimento econômico desordenado.

Isto interessava aos países desenvolvidos, já industrializados, pois garantiria a manutenção do *status quo* alcançado, ou seja, a divisão internacional do trabalho

entre países produtores de produtos industrializados e países produtores de produtos primários, com vantagens óbvias para os primeiros.

Já os países subdesenvolvidos, entre eles o Brasil, defendiam seu direito à industrialização como forma de alcançar o nível de desenvolvimento dos países já industrializados. Eram comuns, nessa época, anúncios governamentais que convidavam empresas poluentes a instalarem-se nestes países. A vitória da tese desenvolvimentista permitiu que filiais de indústrias dos países desenvolvidos, principalmente as mais poluentes, fossem instaladas nos países subdesenvolvidos.

A esse respeito, afirma Ribeiro (2005, p. 80):

A posição desenvolvimentista saiu vencedora do embate de idéias. Ganharam os países periféricos, que puderam 'desenvolver-se', isto é, receber investimentos diretos. Mas este ganho não se deu sem consequências ao ambiente. Ele corroborou a divisão internacional dos riscos técnicos do trabalho, que consiste na propagação de subsidiárias poluidoras de empresas transnacionais em países cuja legislação ambiental não impõe restrições. Os países periféricos ficaram com a parte suja do trabalho.

A par dos resultados obtidos, o debate entre as teses desenvolvimentista e do crescimento zero não questionava o modelo de desenvolvimento adotado pois, quando muito, advogava apenas a imposição de limites que, como visto, não foram aceitos. Com isso, a industrialização baseada na exploração intensiva de recursos naturais e no consumo em massa foi ampliada em escala planetária.

Entre outras consequências ocorreram a intensificação da circulação de mercadorias e capitais, o aprofundamento das diferenças socioeconômicas entre os países desenvolvidos e subdesenvolvidos e a transferência das atividades mais prejudiciais ao ambiente para os países subdesenvolvidos.

Em 1973 Maurice Strong, que fora Secretário Geral da Conferência de Estocolmo, propôs um novo modelo de desenvolvimento, ao qual denominou Ecodesenvolvimento. A Declaração de Cocoyok, em 1974, e o Relatório *Que Faire*, em 1975 – ambos sob os auspícios da Organização das Nações Unidas –, divulgaram alguns princípios do Ecodesenvolvimento (FOLADORI; TOMMASINO, 2000, p. 53), mais elaborado posteriormente por Ignacy Sachs.

Sachs (1986, p. 18) definiu o Ecodesenvolvimento como um “estilo de desenvolvimento que, em cada ecorregião, insiste nas soluções específicas de seus problemas particulares, levando em conta os dados ecológicos da mesma forma que

os culturais, as necessidades imediatas como também aquelas de longo prazo”, e que tem como estratégias:

[...] (a) fazer uso mais completo dos recursos específicos de cada ecozona, para atender às necessidades básicas de seus habitantes, salvaguardando, ao mesmo tempo, os prospectos a longo prazo, através da gestão racional desses recursos, ao invés de uma exploração destrutiva dos mesmos; b) reduzir ao mínimo os efeitos ambientais negativos e inclusive utilizar, tanto quanto possível, os produtos de refugo para finalidades produtivas; c) desenhar tecnologias adequadas à consecução destes objetivos (SACHS, 1986, p. 98).

Ao priorizar o uso de tecnologias apropriadas às condições locais, a satisfação das necessidades – e não a criação destas –, a minimização dos impactos ambientais e, principalmente, a produção local, o ecodesenvolvimento rompia com o modelo vigente ameaçando a acumulação de capital nos países centrais, que dependiam para tal da exportação de seus produtos industrializados ou, mais recentemente, da exportação dos capitais e da tecnologia utilizada em sua produção.

Nas palavras de Leff (2004, p. 18):

Não obstante, antes que as estratégias do ecodesenvolvimento conseguissem vencer as barreiras da gestão setorializada do desenvolvimento, reverter os processos de planejamento centralizado e penetrar nos domínios do conhecimento estabelecido, as próprias estratégias de resistência à mudança da ordem econômica foram dissolvendo o potencial crítico e transformador das práticas do ecodesenvolvimento. Daí surge a busca de um conceito capaz de ecologizar a economia, eliminando a contradição entre crescimento econômico e preservação da natureza. [...] Começa então naquele momento a cair em desuso o discurso do ecodesenvolvimento, suplantado pelo discurso do ‘desenvolvimento sustentável’.

Diante do imperativo de apresentar uma alternativa ao modelo de desenvolvimento até então vigente e da impossibilidade de aceitar o Ecodesenvolvimento, pelos motivos acima expostos, a Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – ligada à Organização das Nações Unidas – e o Banco Mundial passaram a difundir o conceito de Desenvolvimento Sustentável.

Convém destacar que tal conceito foi pioneiramente utilizado pela União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais em 1980 (apud FOLADORI; TOMMASINO, 2000, p. 54, grifo do autor), em sentido bastante diverso do atual:

The maintenance of essential ecological processes and life-support systems, the preservation of genetic diversity, and the sustainable utilization of species and ecosystems ‘with the overall aim of achieving’ sustainable development through the conservation of living resources.

O relatório *Nosso Futuro Comum*, apresentado em 1987 pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, compilou alguns dos estudos realizados até então sobre ambiente e desenvolvimento. Neste documento a questão ambiental, até então relacionada ao modelo de produção, principalmente a industrialização, foi vinculada à questão da pobreza. O *World Development Report 1992*, intitulado *Development and the Environment*, elaborado pelo Banco Mundial, seguiu a mesma linha teórica ao afirmar: “*alleviating poverty is both morally imperative and essential for environmental sustainability*” (WORLD BANK, 1992, p. 25).

Essa nova concepção das causas da questão ambiental serviu para justificar a necessidade da imposição do modelo de produção dos países desenvolvidos aos subdesenvolvidos. Layrargues (2000) é elucidativo ao afirmar que, se segundo o Ecodesenvolvimento a questão ambiental era relacionada com a riqueza excessiva dos países desenvolvidos demandando, para sua superação, a imposição de um “teto de consumo material”, segundo o Desenvolvimento Sustentável era a pobreza excessiva dos países subdesenvolvidos a responsável, sendo necessário o estabelecimento de um “piso de consumo material”.

Assim, os países desenvolvidos desincumbiam-se de sua responsabilidade pela emergência da questão ambiental – atribuindo-a à pobreza dos países subdesenvolvidos – e apresentavam-se como portadores da solução mediante a transferência de suas indústrias, capital e tecnologia.

Quanto à definição de Desenvolvimento Sustentável, o relatório do Banco Mundial (WORLD BANK, 1992, p. 34-35) também concordou com aquela adotada pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento:

The general principle of sustainable development adopted by the World Commission on Environment and Development (*Our Common Future*, 1987) - that current generations should “meet their needs without compromising the ability of future generations to meet their own needs” - has become widely accepted and is strongly supported in this Report.

O Desenvolvimento Sustentável adota como suas principais teses, de acordo com Souza, R. (2000, p. 74):

a) o aumento da eficiência produtiva por meio de novas tecnologias e da melhoria do sistema gerencial [...]; b) a incorporação dos custos ambientais nas análises de custo/benefício dos projetos de investimentos [...]; c) a avaliação dos recursos naturais e dos impactos ambientais das atividades produtivas [...]; d) a liberalização comercial [...]; e) o crescimento econômico nos países em desenvolvimento [...].

A ambiguidade e vagueza do conceito e a confiança ilimitada no avanço tecnológico e nas soluções de mercado, são algumas das principais críticas atribuídas ao modelo de Desenvolvimento Sustentável.

A partir da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Rio ou Eco 92, o Desenvolvimento Sustentável foi amplamente divulgado e muitas vezes aceito consensualmente e de forma acrítica, como um modelo capaz de superar a dicotomia entre desenvolvimento e ambiente.

Embora consensualmente aceito, não há um consenso sobre o próprio Desenvolvimento Sustentável. Foladori e Tommasino (2000), apontam a existência de três eixos ou grupos: sustentabilidade ecológica, sustentabilidade social e sustentabilidade social e ecológica, sendo que nas duas primeiras a problemática ambiental é entendida somente a partir de perspectivas técnicas e na terceira em uma perspectiva técnica mas, também e principalmente, a partir das relações sociais estabelecidas.

Gudynas (2010) por sua vez, apresenta três correntes do Desenvolvimento Sustentável: sustentabilidade débil, sustentabilidade forte e sustentabilidade super-forte, tendo as duas primeiras perspectivas antropocêntricas e a terceira biocêntrica.

Também são muitas as controvérsias sobre o Desenvolvimento Sustentável, com argumentos favoráveis e desfavoráveis. Lima (1997, p.15), sintetizando diversas análises, elenca como aspectos positivos:

[...] seu caráter inovador, como nova filosofia de desenvolvimento econômico, que substitui e supera um paradigma limitado, esgotado e ineficaz. O novo conceito incorpora também uma perspectiva multidimensional, que articula economia, ecologia e política numa visão integrada, e supera abordagens unilaterais e explicações reducionistas presentes nas propostas anteriores de desenvolvimento. Percebe-se além disso, como pontos positivos do novo conceito: a visão de longo prazo, sintonizada com os ciclos biofísicos e com as gerações futuras e o tratamento político do problema ecológico, que substitui a visão meramente técnica, antes predominante. O conceito de sustentabilidade inova ainda ao valorizar os problemas das relações norte sul e, sobretudo as especificidades dos países pobres, quando relaciona pobreza, riqueza e degradação, quando atenta para as implicações adversas da dívida externa no contexto sócio-ambiental desses países, reconhecendo inclusive a desigualdade norte-sul e a maior responsabilidade relativa dos países do norte na construção do desenvolvimento sustentável.

Quanto aos aspectos negativos, estes são apresentados na forma de perguntas:

[...] a) é realmente possível conciliar crescimento econômico e preservação ambiental, no contexto de uma economia capitalista de mercado? [...]; b) Não é o desenvolvimento sustentável apenas uma nova roupagem para uma proposta já superada? (e neste caso se trataria de mudar na aparência para conservar na essência); c) em não havendo consenso sobre o que é desenvolvimento sustentável e sobre como atingi-lo, qual interpretação será privilegiada, a visão estatista, de mercado ou da sociedade civil?; como atingir eficiência econômica, prudência ecológica e justiça social em uma realidade mundo extremamente desigual, injusta, e degradada? como passar da retórica à ação? Estão os países desenvolvidos e as elites das nações subdesenvolvidas dispostas à mudanças e sacrifícios? (LIMA, 1997, p. 16).

Sobre estas questões, conclui Lima (1997, p. 16), “podemos apenas especular sobre [elas], não respondê-las”. Após duas décadas de divulgação do Desenvolvimento Sustentável – e sua reprodução por governos, empresas, meios de comunicação, organizações não-governamentais e outros – o agravamento da situação ambiental do planeta e a ausência de perspectiva de sua superação, permitem afirmar que estas questões continuam não respondidas.

Os aspectos positivos elencados não foram ainda efetivados no plano concreto, principalmente em escala planetária. O que se observa, ao contrário, é a prevalência da dimensão econômica – principalmente financeira/especulativa – sobre a ambiental, assim como sobre a social, a política, a cultural etc.

Layrargues (2009, p. 7, grifo do autor) critica o Desenvolvimento Sustentável enquanto instrumento ideológico do neoliberalismo hegemônico, destinado a manter o atual estado das coisas:

O desenvolvimento sustentável assume claramente a postura de um projeto ecológico neoliberal, que sob o signo da reforma, produz a ilusão de vivermos um tempo de mudanças, na aparente certeza de se tratar de um processo gradual que desembocará na sustentabilidade sócioambiental. Verifica-se assim, que a proposta de um “novo estilo de desenvolvimento”, traduzido pelo desenvolvimento sustentável, que poderia significar uma mudança de rumo, permanece na mesma rota de sempre. [...] O problema é acreditar que a proposta do desenvolvimento sustentável pretende preservar o meio ambiente, quando na verdade preocupa-se tão somente em preservar a ideologia hegemônica.

Convém, no âmbito deste trabalho, explicitar como a educação e o envolvimento da população são abordados pelo Ecodesenvolvimento e o Desenvolvimento Sustentável.

Sobre a educação no Ecodesenvolvimento, afirma Sachs (1986, p. 17-18):

Uma educação preparatória é complemento necessário das estruturas participativas de planejamento e de gestão. O argumento é válido *a fortiori* no tocante ao ecodesenvolvimento, para o qual, ainda por cima, há que sensibilizar as pessoas quanto à dimensão do ambiente e aos aspectos ecológicos do desenvolvimento. Em última instância, trata-se, como já dissemos, de fazer que se internalize esta dimensão, logo, que se modifique o sistema de valores em relação às atitudes de dominação da natureza, ou, ao contrário, que se preserve e reforce, onde quer que ainda subsista, a atitude de respeito a natureza característica de certas culturas. Este resultado poderá ser obtido tanto através da educação formal como da educação informal.

No *World Development Report 1992*, (WORLD BANK, 1992, p. 87) são apontados os efeitos esperados a partir da educação ambiental e da informação melhorada:

The most important effect of improved information and environmental education is to change behavior. Well-informed citizens are in a better position to put pressure on governments and on polluters and are more likely to accept the costs and inconveniences of environmental policies.

Enquanto no Ecodesenvolvimento a educação é tratada como condição necessária à realização do projeto, para permitir que a população participe do planejamento e da gestão, no Desenvolvimento Sustentável ela é reduzida à meio de transmissão de informações que permitirão às pessoas pressionar governos e empresas, além de torná-las mais suscetíveis a aceitar aspectos negativos das políticas ambientais adotadas.

Quanto a participação da população nos processos decisórios, o Ecodesenvolvimento

[...] exige a instituição de uma autoridade horizontal capaz de superar os particularismos setoriais, preocupada com todas as facetas do desenvolvimento e que leve constantemente em consideração a complementaridade das diferentes ações empreendidas.

Essa autoridade não poderia ser eficaz sem a participação efetiva das populações locais na realização das estratégias de ecodesenvolvimento. Tal participação é indispensável para a definição e harmonização das necessidades concretas, para a identificação das potencialidades produtivas do ecossistema e para a organização do esforço coletivo com vista ao aproveitamento dessas potencialidades.

Finalmente, é preciso assegurar-se que os resultados do ecodesenvolvimento não sejam comprometidos pela espoliação das populações que o realizam, em proveito dos intermediários que se inserem entre as comunidades locais e o mercado nacional ou internacional (SACHS, 1986, p.17).

No modelo de Desenvolvimento Sustentável (WORLD BANK, 2002, p. 93):

Many environmental problems cannot be solved without the active participation of local people. Few governments can afford the costs of enforcing management programs that local people do not accept. Participation can also help with afforestation, wildlife conservation, park management, improvements in sanitation systems and drainage, and flood

control. Local people can provide the manpower and knowledge for dealing with the aftermath of environmental disasters, and local knowledge of genetic diversity has led to breakthroughs in crop production.

Participatory approaches offer three main advantages: (a) they give planners a better understanding of local values, knowledge, and experience; (b) they win community backing for project objectives and community help with local implementation; and (c) they can help resolve conflicts over resource use.

O Ecodesenvolvimento pressupõe uma participação mais ampla da população, envolvida na definição de suas necessidades, no processo de satisfação destas e em seus resultados. No Desenvolvimento Sustentável essa participação é mais restrita, focada na resolução dos problemas ambientais.

Assume-se, no âmbito deste trabalho, que o Ecodesenvolvimento corresponde a um modelo, ao menos teoricamente, mais comprometido com a efetiva superação da questão ambiental através da transformação das relações sociais e de produção.

2.2 AGENDA 21, DO COMPROMISSO GLOBAL À ESCOLA LOCAL.

2.2.1 Agendas 21 Global, Brasileira e Paraná.

A Agenda 21, embora atualmente não seja muito mencionada pelos meios de comunicação, em um passado recente foi considerada como uma das formas de superar a questão ambiental. Consiste em um plano de ações, em escala global, que objetiva conciliar o desenvolvimento e a conservação do ambiente, sob os postulados do Desenvolvimento Sustentável.

Este documento teve sua origem na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecida como Rio ou Eco 92. Nesta conferência, realizada em 1992 na cidade do Rio de Janeiro, estiveram representados 178 países com a presença de 114 chefes de estado (RIBEIRO, 2005, p. 108).

Apesar das expectativas criadas à época da realização do evento seus documentos, entre eles a Agenda 21, tiveram eficácia limitada. Sobre estes, afirma Souza (2000, p. 83), “são burocráticos e gerais, e não estabelecem metas ou objetivos. São, na verdade, uma espécie de guarda-chuva, ou moldura, a ser preenchida por protocolos específicos assinados posteriormente.”

No mesmo sentido, Leis (2001, p. 25) assinala que:

A retórica da maioria dos documentos e discursos públicos sobre o meio ambiente e o desenvolvimento, produzidos [...] pode induzir o observador desprevenido a pensar que os problemas agendados pelos governos poderiam ter soluções fáceis. Tais soluções dependeriam de por em prática duas idéias profusamente divulgadas e aparentemente aceitas por todos: cooperação internacional e desenvolvimento sustentável. Contrariando essa retórica, os resultados concretos alcançados pela UNCED [Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento] não estiveram realmente à altura dos problemas que constavam em sua agenda.

Como visto no capítulo anterior o Desenvolvimento Sustentável, enquanto conceito, além de vago apresenta uma série de ambiguidades que permitem as mais variadas interpretações. No plano prático, não apresentou-se ainda como um modelo capaz de alterar substancialmente o atual estado das coisas.

Quanto à cooperação internacional, ainda durante a conferência ocorreu a recusa de vários países em assinar e participar de acordos que contrariassem seus

interesses econômicos e políticos. A esse respeito, afirma Leis (2001, p. 25, grifo do autor):

[...] os resultados concretos alcançados pela [Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento] não estiveram realmente à altura dos problemas que constavam em sua agenda. É fácil comprovar que a maioria dos governos dos países ricos, com a relativa exceção da Alemanha, Holanda e dos países escandinavos, não estava convencido na necessidade de reestruturar de forma decisiva o funcionamento da economia mundial em benefício do meio ambiente. [...] Apesar de ter muito mais a ganhar que a perder, a maioria dos países pobres tampouco facilitou a obtenção de acordos globais, ficando presos às defesas de suas “soberanias” e à lógica de um mundo polarizado em torno do eixo Norte-Sul; supostamente, para melhor garantir o uso de seus recursos naturais em função de suas estratégias de crescimento econômico.

Quatro décadas após a Conferência de Estocolmo e duas após a Rio 92, a falta de consenso sobre as mudanças climáticas e de um acordo sobre o controle da emissão de gases de efeito estufa, demonstram que o conflito de interesses entre os países – sejam eles desenvolvidos ou subdesenvolvidos, ricos ou pobres, do norte ou do sul – continua sendo obstáculo à tomada de decisões efetivas relativas ao ambiente em escala global.

Concomitante à Rio 92 foram realizados ainda dois importantes eventos paralelos: o Fórum Global, que reuniu representantes de movimentos sociais e ambientais de diversos países, e uma reunião do *Business Council for Sustainable Development*, que congrega importantes empresas transnacionais (VIOLA; LEIS, 2001, p. 137).

Embora com maior exposição pelos meios de comunicação e apelo junto à população, o Fórum não conseguiu influenciar decisivamente as decisões tomadas pela conferência principal. Este papel coube ao setor empresarial, o que é demonstrado pela preponderância das chamadas “soluções de mercado” nos documentos e acordos estabelecidos. Gonçalves (2006, p. 302) assim o expressa:

[...] ante os avanços de múltiplos movimentos sociais que conseguiram imprimir ao debate um forte caráter social e de respeito à diversidade cultural, desencadeou-se uma ampla estratégia empresarial, com a ajuda de grandes organizações não-governamentais, para que se condicionasse a busca de alternativas políticas aos marcos da ordem societária existente, ou seja, que se procurasse estreitar as soluções aos marcos do mercado, às regras do jogo do capitalismo, enfim, procurava-se retirar a iniciativa daquele protagonismo de ampla base popular e cultural, acreditando que o mercado é a única solução possível para qualquer problema, inclusive os ambientais.

A Agenda 21 Global (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), a proposta mais abrangente da Rio 92, é um plano de ações que objetiva conciliar o

crescimento econômico ao equacionamento das questões ambiental e social, em escala global. Consiste em um documento extenso, composto por quarenta capítulos agrupados em quatro seções.

A primeira seção, denominada *Dimensões Sociais e Econômicas*, é dividida em oito capítulos que abordam a cooperação internacional, o combate à pobreza, mudanças no padrão de consumo, a dinâmica demográfica, a saúde humana, os assentamentos e a integração entre meio ambiente e desenvolvimento no processo de tomada de decisões.

Conservação e Gerenciamento dos Recursos para o Desenvolvimento é o título da segunda e mais extensa seção, com quatorze capítulos. São tratados temas como a atmosfera, os recursos terrestres (solo, minérios, água e animais e vegetais), as áreas áridas e semi-áridas, as montanhas, os oceanos, mares, zonas costeiras e demais recursos hídricos e a diversidade biológica, sempre na perspectiva de sua exploração sustentável. São abordados ainda o desenvolvimento rural e agrícola, o desflorestamento, as substâncias químicas e tóxicas, assim como os resíduos perigosos, sólidos e radioativos.

Na terceira seção, *Fortalecimento do papel dos grupos principais*, são dez capítulos. Esses grupos são identificados como sendo: as mulheres, os adolescentes e a juventude, as populações indígenas, as organizações não-governamentais, os trabalhadores e seus sindicatos, o comércio e a indústria, a comunidade científica e tecnológica e os agricultores. Esta seção contempla ainda um capítulo específico – o vinte e oito – para as iniciativas das autoridades locais em apoio às Agendas 21.

A última seção, composta por oito capítulos, é intitulada *Meios de Implementação*. Aborda a operacionalização dos objetivos da Agenda 21 Global através de recursos e mecanismo de funcionamento, da transferência de tecnologia, da utilização da ciência, do ensino, conscientização e treinamento, da cooperação, arranjos institucionais e instrumentos e mecanismos jurídicos internacionais e de informações para tomada de decisões.

A Agenda 21 Global adota e difunde os princípios do Desenvolvimento Sustentável. Não por acaso, pouco antes da realização da Rio 92 foi publicado o relatório *Development and the Environment*, no qual os postulados desse modelo foram veiculados pelo Banco Mundial.

Embora as dimensões ambiental, social e econômica sejam tratadas de forma integrada, as duas primeiras aparecem subordinadas à terceira. A consecução dos objetivos propostos demanda, principalmente, a utilização de soluções de mercado, em um evidente esforço teórico para fortalecer a iniciativa privada em detrimento da esfera estatal e das organizações sociais. Convém ressaltar que a conferência no Rio foi realizada na década de 1990, no auge da difusão do ideário neoliberal.

Na Agenda 21 Global, ciência e a tecnologia recebem destaque com três capítulos específicos, além de serem citadas na maioria dos demais. Isso é reflexo da confiança, intrínseca ao modelo, que os avanços científicos e tecnológicos criarão novas formas de explorar e produzir que não impactem o ambiente.

A participação da população nos processos decisórios é tratada na Seção III – Fortalecimento do papel dos grupos principais. Segundo o documento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994), são necessárias novas formas de participação:

Isso inclui a necessidade de indivíduos, grupos e organizações de participar das decisões, particularmente daquelas que possam vir a afetar as comunidades nas quais vivem e trabalham. Indivíduos, grupos e organizações devem ter acesso à informação pertinente ao meio ambiente e desenvolvimento detida pelas autoridades nacionais, inclusive informações sobre produtos e atividades que tem ou possam ter um impacto significativo sobre o meio ambiente, assim como informações sobre medidas de proteção ambiental.

A educação é tratada no Capítulo 36 – Promoção do Ensino, sendo este considerado como “fundamental para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável e que favoreçam a participação pública efetiva nas tomadas de decisão” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994).

Embora os princípios e ações da Agenda 21 Global coadunem com os interesses econômicos e políticos hegemônicos, não representando ameaça à ordem que permite a acumulação de capital nos países desenvolvidos, eles não foram ainda, em sua maioria, implementados. Souza (2000, p. 82-83) aponta o volume de recursos financeiros necessários como obstáculo à sua realização:

A operacionalização imediata da agenda 21, porém, implicaria uma necessidade de recursos [...] da ordem de US\$ 625 bilhões, inclusive com uma transferência de US\$ 125 bilhões dos países desenvolvidos para os países em desenvolvimento na forma de apoio oficial ao desenvolvimento.

Esses montantes de recursos indicam a dificuldade em implementar tais recomendações.

A recente crise no sistema financeiro internacional, deflagrada em 2007 nos Estados Unidos da América e com implicações profundas nos demais países desenvolvidos, demonstrou que é falsa a premissa da ausência de recursos: neste caso, o apoio estatal ao setor privado, principalmente o bancário, assomou à casa dos trilhões de dólares.

O que isso demonstra é a incapacidade do sistema político-econômico de realizar transformações mínimas que possam garantir o seu próprio funcionamento. Nesse sentido, afirma Leis (2001, p. 17, grifo nosso):

O contínuo agravamento da crise ecológica nas últimas décadas expressa de forma clara que a ação política atual não é mais congruente com a ordem existente; em outras palavras, *os valores, práticas e instituições em vigor já não produzem “ordem” (entendida como o conjunto de fatores que garantem a convivência e a evolução humana), senão “desordem”*.

A racionalidade econômica posta – e hegemônica – converteu-se na irracionalidade de um sistema econômico autofágico, que exauri o ambiente que o comporta. Segundo Leis (2001, p. 26) a “crise ecológica global resulta da anarquia na exploração e gestão dos bens comuns da humanidade por parte de atores políticos e econômicos orientados por uma racionalidade individualista e instrumental”.

Embora a Agenda 21 Global não tenha, como visto, alcançado os objetivos propostos em escala global, os países signatários assumiram o compromisso de elaborar e implementar suas agendas nacionais, conforme determina o Capítulo 37 - Mecanismos nacionais e cooperação internacional para o fortalecimento institucional nos países em desenvolvimento, entre seus objetivos específicos:

Cada país deve procurar terminar, tão rápido quanto possível e preferivelmente até 1994, uma revisão de suas necessidades de aumento de capacidade e fortalecimento institucional para elaborar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável, inclusive aquelas necessárias a preparação e implementação de seu próprio programa de ação relacionado à Agenda 21 (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994)

O processo de construção da Agenda 21 Brasileira teve início em 1997, com a criação da Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda XXI Nacional, encarregada de elaborar o referido documento, com a participação da sociedade.

A partir do documento intitulado *Agenda 21 Brasileira Bases para Discussão* (BRASIL, 2000), ocorreram debates estaduais e encontros regionais cujos resultados, sistematizados, resultaram na elaboração, em 2002, dos dois documentos que compõem a Agenda 21 Brasileira.

O documento *Agenda 21 Brasileira Resultado da Consulta Nacional* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004b), registra o processo de construção da agenda e as propostas resultantes, apresentando suas dimensões (geoambiental, social, econômica, político-institucional e informação e conhecimento) e estratégias e ações (gestão dos recursos naturais, agricultura sustentável, cidades sustentáveis, infra-estrutura e integração regional, redução das desigualdades sociais e ciência e tecnologia para o desenvolvimento sustentável).

A participação popular nos processos decisórios aparece como linha estratégica da dimensão política e institucional, nos seguintes termos:

Democratização das decisões e fortalecimento do papel dos parceiros do desenvolvimento sustentável. - Organiza as propostas referentes à necessidade de envolvimento da população nas decisões das políticas públicas e na democratização das políticas de desenvolvimento, enfatizando a criação de conselhos, fóruns de debate e decisão. Inclui também as ações voltadas ao fortalecimento de organizações não-governamentais, trabalhadores e seus sindicatos, associações empresariais (comércio, indústria e agricultura) os setores organizados da sociedade, para a construção do desenvolvimento sustentável (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004b, p. 19).

A educação, como instrumento de mudança, aparece como princípio geral da dimensão social (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente 2004b, p. 34):

A dimensão social da Agenda 21 contempla as ações voltadas para a promoção da cultura da sustentabilidade, valores como a ética, solidariedade, cooperação, afetividade e espiritualidade, e tem na Educação o instrumento fundamental para a efetivação das mudanças necessárias à implementação do novo paradigma da sustentabilidade.

No outro documento, *Agenda 21 Brasileira Ações Prioritárias* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004a), são apresentados vinte e um objetivos, organizados em cinco títulos: a economia da poupança na sociedade do conhecimento; inclusão social para uma economia solidária; estratégia para a sustentabilidade urbana e rural; recursos naturais estratégicos: água, biodiversidade e florestas; governança e ética para a promoção da sustentabilidade.

Educação e participação são abordados nos objetivos 6 e 20, respectivamente. O Objetivo 6 – Educação permanente para o trabalho e a vida, informa que:

Uma das razões pelas quais a boa formação é tão importante na sociedade e na economia moderna é que as profissões perderam sua estratificação e imobilidade e ganharam maior flexibilidade, estando em permanente remodelagem. Como o conhecimento avança no domínio interdisciplinar, muda o perfil do trabalho, segundo o impacto da tecnologia, da informação e das novas descobertas (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004a, p. 43).

No Objetivo 20 – Cultura cívica e novas identidades na sociedade da comunicação, às organizações da sociedade civil – denominadas de terceiro setor – são atribuídas algumas responsabilidades e ações até então realizadas pelo poder público:

O terceiro setor compõe-se de uma heterogênea gama de organizações não-governamentais (ONG's) juridicamente registradas como associações ou como fundações. Estas entidades vêm desenvolvendo inúmeras parcerias com os três níveis de governo [...] Duas leis importantes têm contribuído para uma maior profissionalização do terceiro setor no Brasil: i) a Lei n. 9.608/98 que regulamenta o Serviço Voluntário; ii) a Lei n. 9.790/99 que cria a Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Esta introduz o chamado termo de parceria, com vistas a facilitar as relações entre a sociedade e o governo nos projetos governamentais ou de interesse coletivo. [...] Deve-se ressaltar ainda a existência das organizações sociais, também recentemente criadas, que são híbridos descolados do aparelho estatal e que incorporam a representação da sociedade no processo de gestão de órgãos que não detêm o monopólio das funções de Estado. As empresas que, no passado, eram socialmente passivas e cujo protagonismo econômico era dependente do Estado, caminham hoje com esforço próprio - por meio de suas fundações ou em parcerias com outras organizações - e estão cada vez mais envolvidas com projetos de educação, desenvolvimento das comunidades e a responsabilidade social e ambiental (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004a, p. 80).

O processo de implementação da Agenda 21 Brasileira teve início com sua inclusão, na condição de programa, no Plano Plurianual 2004-2007 do governo federal, com dotação orçamentária própria. O Programa Agenda 21 possui três objetivos: implementar a Agenda 21 Brasileira; elaborar e implementar as Agendas 21 Locais; proporcionar formação continuada em Agenda 21.

A Agenda 21 Brasileira, assim como a Global, adota como modelo o Desenvolvimento Sustentável e concebe o ambiente como provedor de recursos ao desenvolvimento humano.

No estado do Paraná o processo de construção da Agenda 21 teve início em 2001, com a realização do debate estadual sobre a Agenda 21 Brasileira, do qual resultou o documento *Agenda 21 Brasileira Relatório do Debate Estadual Paraná*. No ano seguinte foi criada a Comissão Governamental para a Agenda 21 Paraná, com as atribuições de acompanhar a elaboração da Agenda 21 Paraná e instalar o

Fórum Estadual para a Agenda 21 Paraná - este foi instituído em 2004 com a denominação de Fórum Permanente da Agenda 21 Paraná.

Ainda em 2002 ocorreram quatro seminários macrorregionais – em Curitiba, Foz do Iguaçu, Londrina e Maringá – com objetivo de realizar debates preparatórios sobre a Agenda 21 Paraná, a partir das estratégias e ações estabelecidas na *Agenda 21 Brasileira Resultado da Consulta Nacional* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004b). Desses debates resultou o estabelecimento de temas norteadores, utilizados para a construção da Agenda 21 Paraná e no processo de capacitação de multiplicadores desta (TRAUCZYNSKI, 2006).

Em 2010 foi apresentado o documento *Agenda 21 Paraná: Pacto Paraná Sustentável* (GRUPO, 2010). Este é resultado das discussões ocorridas desde 2001 culminando com aquelas realizadas durante o seminário internacional *Experiências de Agenda 21: Os Desafios do Nosso Tempo*, realizado em 2009, em Ponta Grossa.

A Agenda 21 Paraná está estruturada em dez temas, a saber: Agricultura sustentável/Agroecologia; Biodiversidade; Direitos humanos e de todas formas de vida; Diversidade espacial e integração regional; Educação; Gestão de recursos hídricos; Gestão social e terceiro setor; Padrões de produção e consumo; Produção científica e tecnológica; Segurança alimentar e nutricional.

Para cada tema são apresentadas metas de curto, médio e longo prazos, respectivamente 2010, 2015 e 2021; as recomendações do Fórum Estadual para a Agenda 21 Paraná; os capítulos da Agenda 21 Global e as ações prioritárias da Agenda 21 Brasileira relacionados.

Assim, o documento estadual (GRUPO, 2010, p. 8) adota os postulados das agendas global e brasileira:

Os fundamentos desse Pacto [Paraná Sustentável] permeiam a concepção da Agenda 21 Global, resultante da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, Rio-92 ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, no intuito de alcançar um novo padrão de desenvolvimento sustentável para o século XXI. [...] Sua trajetória é marcada pela participação do Governo e Sociedade para que estabeleçam limites e atitudes para assegurar a vida, segundo as proposições definidas nos Eixos Temáticos da Agenda 21 Brasileira e diante da realidade do Estado do Paraná.

Sobre a Educação, a Agenda 21 Paraná afirma que:

Esta temática é essencial para conferir consciência ambiental e ética, valores e atitudes, técnicas e comportamentos em consonância com o desenvolvimento sustentável, pois o ensino tem papel fundamental, sobretudo como importante instrumento de inclusão social e cidadania (GRUPO, 2010, P. 26).

E ainda, sobre Gestão social e terceiro setor:

A Agenda 21 estimula novas formas de planejamento e gestão, permitindo que tanto o governo como a sociedade potencializem o capital social existente no país, concebido em suas diversas modalidades de associativismo, emergentes do Terceiro Setor, produzindo novos atores e novas institucionalidades (GRUPO, 2010, p. 35).

2.2.2 Agenda 21 Escolar.

A Agenda 21 Escolar possui sua previsão institucional em vários documentos. Embora a Agenda 21 Global não a mencione especificamente, em seu *Capítulo 36 – Promoção do ensino, da conscientização e do treinamento, na Área A – Reorientação do ensino no sentido do desenvolvimento sustentável*, aponta *Atividade* condizente com a mesma, assim expressa:

(e) As autoridades pertinentes devem assegurar que *todas as escolas recebam ajuda para a elaboração de planos de trabalho sobre as atividades ambientais, com a participação dos estudantes e do pessoal. As escolas devem estimular a participação dos escolares nos estudos locais e regionais sobre saúde ambiental, inclusive água potável, saneamento, alimentação e os ecossistemas e nas atividades pertinentes, vinculando esse tipo de estudo com os serviços e pesquisas realizadas em parques nacionais, reservas de fauna e flora, locais de herança ecológica etc.*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, grifo nosso).

O documento *Agenda 21 Brasileira Ações Prioritárias* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004a, p. 45, grifo nosso) em seu *Objetivo 6 – Educação permanente para o trabalho e a vida* apresenta, entre suas *Ações e Recomendações* “instituir a *Agenda 21 da escola* e do bairro, buscando enfrentar em cada unidade escolar, seus múltiplos problemas, concentrando a energia coletiva em favor de mudanças que melhorem as condições de trabalho e de ensino”.

O *Programa Agenda 21* aponta, entre suas estratégias, “elaborar e implementar as Agendas 21 Locais” (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004c, p. 1) e apresenta a Agenda 21 Local como sendo:

um dos principais instrumentos para se conduzir processos de mobilização, troca de informações, geração de consensos em torno dos problemas e soluções locais e estabelecimento de prioridades para a gestão de desde um estado, município, bacia hidrográfica, unidade de conservação, até um bairro, *uma escola* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004c, p. 1, grifo nosso)

A *Agenda 21 Paraná* (GRUPO, 2010) em suas metas de curto, médio e longo prazo no *Tema Educação*, refere ações relativas à Agenda 21 nas instituições de ensino superiores e nos estabelecimentos de educação básica.

Estabelecida sua origem institucional, cabe explicitar o que é Agenda 21 Escolar. A consulta aos documentos de alguns programas permite avançar nesse sentido.

No programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* (PARANÁ, 2006, p. 9), promovido pelo governo do estado do Paraná a partir de 2004, esta é definida como:

a proposta que resulta do estudo das Agendas 21 Global, Brasileira, Estadual e Local e dos diagnósticos levantados, a fim de ser implementada nos meios de influência da escola, tanto nos seus próprios recintos quanto no meio familiar e social, onde tal influência é exercida.

E continua, adaptando a definição do guia de Barcelona, “é um processo em que a comunidade escolar, procura o consenso na preparação de um Plano de Ação para melhorar a qualidade de vida do meio escolar (PARANÁ, 2006, p. 9).

No programa *Agenda 21 Escolar Paraná* (PARANÁ, 2010, grifos do autor), realizado a partir de 2010, esta é definida como:

um instrumento de planejamento que requer o envolvimento da comunidade escolar em um processo de construção coletiva calcado no princípio da gestão democrática. Suas ações podem ser problematizadas a partir de diagnósticos que levem em consideração o cotidiano escolar, a estrutura da própria escola e do seu entorno.

No *Curso de Form-Ação em Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar: Elos de Cidadania* (SCHWANKE, 2007, p. 17), promovido pelo governo do estado do Rio de Janeiro:

A Agenda 21 Escolar pressupõe a inclusão da temática ambiental na escola em sua relação com a comunidade e a inserção da educação ambiental nos projetos políticos pedagógicos escolares de forma transversal. A agenda introduz a temática ambiental na escola em sua relação com a comunidade do entorno ao estimular o desenvolvimento de parcerias e a prática da cidadania, a fim de promover o desenvolvimento local sustentável, a conservação dos recursos naturais e a melhoria das condições de vida da população.

O documento do governo basco para as escolas, *Agenda 21 Escolar: una guía para la escuela* (OSTOLAZA, 2002, p. 9), a define como “un compromiso de la comunidad educativa para trabajar por la calidad ambiental y la sostenibilidad del centro educativo y de su entorno”, e continua:

La Agenda Escolar 21 es un conjunto de fines, objetivos, acciones y recursos para lograr el desarrollo de la conciencia, la competencia y los conocimientos y valores que capaciten a la comunidad educativa a comprometerse en el desarrollo sostenible y en la construcción de un futuro más equitativo y sostenible (OSTOLAZA, 2002, p. 10).

No documento de avaliação do programa basco, *Evaluación del programa Agenda 21 escolar 2003-2006* (BASTIDA; IZA; ABAITUA, 2007, p. 20), a Agenda 21 Escolar é definida como um “programa de educación ambiental que incluye el

esfuerzo que realiza la comunidad educativa a favor de la calidad y sostenibilidad escolar, participando y ayudando en el desarrollo sostenible del municipio”.

De acordo com o *Guia per fer l'Agenda 21 Escolar*, de Barcelona, a Agenda 21 Escolar “és un sistema en què la comunitat escolar o part d'ella, consensua o prepara uns plans d'acció per aplicar la sostenibilitat a escala del centre escolar i de l'entorn més immediat” (WEISSMANN; LLABRÉS, 2001, p. 13).

O caderno de apoio desenvolvido para professores da região do Grande Porto, *Agenda 21 na escola: idéias para implementação* (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA, 2004, p. 11), adaptando o conceito barcelonês, indica que a Agenda 21 Escolar “é um processo em que a comunidade escolar, ou parte dela, procura o consenso na preparação de um plano de acção para procurar a sustentabilidade à escala da escola (e do meio envolvente)”.

Documento francês, *Agenda 21 d'établissement* (WERLE et al., 2005, p. 13), destinado aos colégios alsacianos, afirma que:

l'Agenda 21 d'établissement est basé sur la définition puis la mise en oeuvre de plans d'actions reprenant les 3 axes du développement durable à l'échelle de l'établissement : l'efficience économique, l'équité sociale et la préservation de l'environnement.

Ainda em França, segundo documento do Comitê 21, *Un projet pédagogique pour le développement durable : l'agenda 21 d'établissement scolaire* (FORTIN-DEBART; SACQUET, 200-, p. 2), “l'agenda 21 d'établissement scolaire repose sur la mise en place de plans d'action qui répondent à des problématiques sociales et environnementales identifiées à l'échelle de l'établissement scolaire”.

No *Guía de Agenda 21 Local para los centros educativos de la comunidad foral de Navarra* (SANTXO; CORTÉS, 2010, p. 9, grifo do autor):

La **Agenda 21 Escolar** es un programa que se enmarca dentro del Plan de Acción de la Agenda Local 21. Está basada en la educación para la sostenibilidad y pretende que la comunidad educativa adopte el compromiso de ser un lugar ejemplar donde aplicar y practicar los principios de la sostenibilidad.

E ainda, na *Guía metodológica de la Agenda 21 Escolar* (MADRID, 2010, p. 65), do governo de Madrid, a Agenda 21 Escolar:

Es el compromiso de toda la comunidad escolar para aprender juntos a tomar decisiones, llegar a acuerdos, identificar, analizar y proponer alternativas sobre las cuestiones ambientales y sociales a nuestro alcance pero que contribuyan al desarrollo sostenible de nuestra ciudad, en particular y de nuestro planeta, en general.

Nestas definições os termos mais recorrentes podem ser identificados como aspectos centrais da Agenda 21 Escolar: os planos de ação como instrumento de planejamento; o ambiente escolar como espaço de atuação e, muitas vezes, o seu entorno; os membros da comunidade escolar como agentes do processo; a sustentabilidade como objetivo; a procura de soluções consensuadas através da participação democrática.

A natureza da Agenda 21 Escolar, de *agenda* e *escolar*, justifica a elaboração de *planos de ação* para o ambiente da *escola*. Inova, com relação a outros programas de Educação Ambiental – normalmente pacotes prontos –, ao propiciar a participação da comunidade escolar, de forma democrática, no processo de construção e execução.

Também é importante a possibilidade de ampliação do espaço de atuação para o entorno ou área de influência da escola, pois propicia o entendimento da questão ambiental em escala mais ampla. O enfoque sustentabilista condiz com a orientação teórica de Agendas em outras escalas, que adotam como modelo o Desenvolvimento Sustentável.

Um aspecto relevante a ser destacado é que os programas europeus de Agenda 21 Escolar citados tem importante relação com as Agendas 21 Locais. Isto ocorre porque foram elaborados a partir de programas municipais, muitas vezes sendo a Agenda 21 Escolar integrante da Agenda 21 Local.

No caso brasileiro a maioria dos programas de Agenda 21 Escolar, mesmo em esfera estadual ou municipal, foi elaborada a partir do programa do governo federal *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas* (HENRIQUES, 2007). Criado em 2004, esse programa tem como objetivo:

consolidar a institucionalização da Educação Ambiental nos sistemas de ensino, por meio de um processo permanente que promova um círculo virtuoso de busca de conhecimento, pesquisa e geração de saber e a ação transformadora nas comunidades locais (HENRIQUES, 2007, p. 34).

Essa demanda surgiu no ano anterior, quando os ministérios da Educação e do Meio Ambiente realizaram a primeira Conferência Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, onde foram deliberadas a criação de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas, denominadas COM-VIDA, e a elaboração de Agendas 21 nas escolas.

Convém ressaltar que, embora no *Programa Agenda 21* (BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, 2004c, p. 1) a Agenda 21 Escolar seja tratada como uma Agenda 21 Local, aquela é distinta desta. Nesse sentido Cabral (2008) afirma que a Agenda 21 Escolar vai além adaptação da Agenda 21 Local ao contexto escolar, sendo um processo diretamente relacionado com a Educação Ambiental.

Pesquisas acadêmicas que tem como objeto programas de Agenda 21 Escolar no Brasil – mais especificamente nos estados de São Paulo e Santa Catarina –, também a relacionam com a Educação Ambiental. Olivato (2004), em dissertação em Geografia Física, realizou estudo sobre os subsídios para a Educação Ambiental da implantação de Agenda 21 Escolar em uma escola pública estadual do município de São Paulo, estado de São Paulo.

Em dissertação em Saúde Pública, Formis (2006) descreveu e analisou o processo de construção da Agenda 21 Escolar em escolas públicas da rede estadual da Diretoria de Ensino de Jundiaí, estado de São Paulo, tendo a educação ambiental como instrumento de formação da cidadania.

Pozza (2006) elaborou tese apresentada em programa de pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, com objetivo de verificar e avaliar a implantação da Agenda 21 Escolar como instrumento de Educação Ambiental em uma escola municipal do município de Batatais, estado de São Paulo.

A elaboração e implantação da Agenda 21 Escolar, buscando sensibilizar e conscientizar quanto às questões ambientais, em uma escola de educação básica do município de Joinville, em Santa Catarina, foi objeto de dissertação em Saúde e Meio Ambiente de Franzoi (2007).

Orsi (2008) em dissertação em Educação comparou as propostas de construção de Agenda 21 Escolar dos governos federal e paulista, procurando identificar a perspectiva de educação ambiental e cidadania nos referidos documentos através de três dimensões: conhecimentos, valores e participação.

Compreende-se, no âmbito deste trabalho, que a Agenda 21 Escolar, mais que um plano de ações, consiste em um processo de aprendizagem que objetiva preparar os membros da comunidade escolar para atuar na superação da questão ambiental, tanto em escala local quanto global, tendo a Educação Ambiental como instrumento.

2.2.3 Programa Construindo a Agenda 21 Escolar.

O programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* (PARANÁ, 2006), objeto desta pesquisa, foi elaborado no âmbito do *Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*. Resulta de termo de cooperação técnica-financeira celebrado em 2004 entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a Companhia de Saneamento do Paraná. Entre os objetivos do termo de cooperação (SILVEIRA, 2010, p. 14) constam:

Qualificar professores da rede estadual de educação para o desenvolvimento de programas e projetos alinhados aos objetivos da Agenda 21 Global, focados na participação e controle social como ferramenta para mudança da realidade local, em especial dos recursos hídricos. [...] Incentivar as escolas da rede estadual de ensino a produzirem suas próprias Agendas 21 escolar, para nortear as ações locais relacionadas a microbacia onde a escola está inserida [...].

A elaboração e implementação das Agendas 21 Escolares no Paraná ocorreu de forma concomitante à realização dos cursos de formação para os profissionais da educação, em três etapas (PARANÁ, 2006, p. 11) como segue.

A primeira etapa foi realizada em 2005, na modalidade presencial, e contou com 40 horas de carga horária. Participaram 1.019 profissionais da educação (professores, pedagogos e diretores) indicados pelos seus respectivos estabelecimentos de ensino, 89 técnicos da Companhia de Saneamento do Paraná e mais de 1.000 alunos. Esta etapa teve como objetivo o aprofundamento teórico sobre a temática envolvida.

Realizada em 2005 e 2006, a segunda etapa contou com 40 horas na modalidade à distância. Estiveram envolvidos 927 profissionais da educação – preferencialmente os que haviam participado da primeira etapa – com objetivo de elaborar a Agenda 21 Escolar dos seus respectivos estabelecimentos de ensino.

A terceira e última etapa foi realizada em 2006 com 40 horas presenciais, não tendo sido divulgado o número de participantes. Além de aprofundamento teórico, nesta etapa foi realizada a troca de experiências entre os profissionais da educação que participaram do processo de construção das Agendas 21 Escolares.

Em 2007 ocorreram eventos denominados *Construindo e/ou Implementando a Agenda 21 Escolar* (PARANÁ. Secretaria..., 2009a), na modalidade presencial e

com carga horária de 16 horas, tendo como objetivo realizar aprofundamento teórico sobre a temática. Tais eventos ocorreram nas cidades-pólo de Apucarana, Dois Vizinhos, Curitiba, Ibaiti, Irati e Umuarama, totalizando 654 participantes. Novamente estes participantes foram indicados pelos estabelecimentos de ensino, não sendo necessariamente os mesmos que haviam participado da capacitação inicial, entre 2005 e 2006.

O programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* resultou, de acordo com documento da Companhia de Saneamento do Paraná (SILVEIRA, 2010, p. 15), na elaboração de 546 Agendas 21 Escolares em estabelecimentos de ensino de todo o estado.

A definição de Agenda 21 Escolar adotada neste programa (PARANÁ, 2006, p. 9) não difere daquelas já observadas, sendo esta considerada “um processo em que a comunidade escolar procura o consenso na preparação de um Plano de Ação para melhorar a qualidade de vida do meio escolar”.

Quanto à fundamentação teórica, o documento de referência do programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* (PARANÁ, 2006), elaborado pela Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, cita a Rio 92, as Agendas 21 Global, Brasileira, Paraná – à época em processo de construção – e a Local, além do modelo de Desenvolvimento Sustentável.

No entanto, o mesmo (PARANÁ, 2006, p. 10-11, grifo do autor) informa que:

Apesar da Agenda 21 Global ter sido elaborada em meio à ascensão do neoliberalismo no Brasil, não é com essa concepção que a Agenda 21 Escolar está sendo implantada no estado do Paraná, e sim com a finalidade de reunir os vários atores que compõem a escola (professores, alunos, direção, equipe pedagógica, pais, funcionários e moradores das imediações da escola), reconhecendo que *a escola tem papel, numa sociedade solidária e justa, de formar um cidadão crítico, participativo e transformador.*

Assim, embora o programa tenha assumido os postulados do Desenvolvimento Sustentável – um modelo que, como visto, não promoveu as mudanças ambientais, sociais e econômicas para as quais foi proposto – reconhece a escola como elemento de transformação da sociedade, através da ação dos cidadãos nela formados.

Quanto à área de abrangência da Agenda 21 Escolar, ocorre uma divergência nos documentos dos órgãos parceiros. Enquanto para a Secretaria de

Estado da Educação esta corresponde aos “meios de influência da escola, tanto nos seus próprios recintos quanto no meio familiar e social, onde tal influência é exercida” (PARANÁ, 2006, p. 9), para a Companhia de Saneamento do Paraná esta é delimitada à microbacia na qual a escola está localizada (SILVEIRA, 2010). Esta divergência pode ter como causa a perspectiva de cada órgão, decorrente de seu campo de atuação.

O documento da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2006, p. 11) indica temas que podem ser abordados pela Agenda 21 Escolar. Na esfera pedagógica, a aquisição de conhecimento e a redução da evasão; na esfera ambiental, a diminuição da geração de resíduos e do desperdício de água, alimentos e material de consumo, além do esgoto sanitário.

Para a elaboração da Agenda 21 Escolar são indicados cinco passos (PARANÁ, 2006, p. 15), a saber: criação do fórum da Agenda 21 Escolar com membros da comunidade escolar, poder público e moradores das imediações da escola; busca da participação pública nas reuniões do fórum; realização de diagnóstico para identificação de problemas; elaboração de plano de ação com soluções para os problemas diagnosticados; implementação do plano de ação.

O documento de referência do programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* (PARANÁ, 2006, p. 16-20) apresenta um formulário-modelo, que serve como guia para o processo de elaboração da Agenda 21 Escolar, organizado em 13 ítems que podem ser reunidos em três grupos.

O primeiro é integrado pela identificação do estabelecimento de ensino, a quantificação dos participantes por área de atuação (professores, alunos, equipes técnico-pedagógica e administrativa, serviços gerais, pais e sociedade civil organizada) e o registro das reuniões realizadas.

O segundo grupo serve à realização de diagnóstico da comunidade, onde são levantados dados relativos aos recursos naturais, população ou recursos humanos, recursos econômicos, segurança pública, saúde, recursos da educação, prestação de serviços públicos, demanda socioeducativa (demanda de transporte, recursos financeiros etc) e os problemas do entorno da escola e sua influência na mesma. A partir desses dados deve ser elaborada uma caracterização da situação real da comunidade e outra, considerada ideal. Ao confrontar estas situações,

devem ser identificados os fatores que impedem que a situação ideal seja alcançada.

Constam do terceiro grupo a apresentação da problemática diagnosticada em sua relação com a Educação Ambiental, os objetivos geral e específicos, o plano de trabalho (atividades, metodologia e cronograma), o orçamento, as possibilidades de cooperação e a avaliação.

Algumas questões colocadas no final do documento (PARANÁ, 2006, p. 20) indicam a necessidade de vincular a Agenda 21 Escolar à prática pedagógica: “Como será a inserção da Agenda 21 Escolar no Projeto Político-Pedagógico da escola? [...] O conteúdo abordado contempla as DCEs [Diretrizes Curriculares Estaduais]?”.

Em 2009 foi iniciada uma experiência piloto, denominada *Agenda 21 Escolar Paraná*, no município de Luiziana (PARANÁ. Secretaria..., 2009b). Esta experiência teve como objetivo a implementação da Agenda 21 Escolar como ação integrante do *Programa de Gestão Ambiental Integrada em Microbacias* (PARANÁ, 2009).

Este programa, promovido pelo governo do estado do Paraná a partir de 2008, objetiva:

Melhorar a qualidade das águas no Paraná por meio da gestão ambiental integrada, incluindo o uso, manejo e conservação adequada do solo, da água e das florestas nos ambientes urbano e rural, promovendo a utilização correta das terras, conservação da biodiversidade, sustentabilidade dos meios produtivos e a melhoria da qualidade de vida (PARANÁ, 2009, p. 5).

Para que tal ocorra, o referido programa busca integrar os diversos programas e projetos promovidos por diversos órgãos da administração estadual, tendo como foco principal a “melhoria da qualidade da água e solo e aumento da disponibilidade de água das bacias hidrográficas do Paraná” (PARANÁ, 2009, p. 8).

A implementação do programa é composta pelas seguintes ações:

Promoção/divulgação; organização das instâncias executivas e deliberativas; habilitação dos municípios e microbacias; diagnóstico; planejamento das microbacias; implementação propriamente dita dos trabalhos, acompanhamento e assistência técnica aos beneficiários; monitoramento e avaliação (PARANÁ, 2009, p. 14).

A microbacia, adotada como unidade de planejamento, tem seu tamanho delimitado entre 5.000 e 10.000 hectares e é definida como:

[...] uma área que contém uma porção de terras drenadas por uma rede de drenagem, a qual pode se constituir de um córrego ou rio principal e seus afluentes. Esta unidade geográfica é limitada por divisores topográficos ou

divisores de água, os quais são as cristas das elevações do terreno que separam a água da chuva precipitada entre duas bacias adjacentes (PARANÁ, 2009, p. 20).

O programa estabelece como meta, até 2011, a implementação em 500 microbacias, prioritariamente aquelas que contribuem para mananciais de captação de água. Até 2022 deverão ser atendidas 3.600 microbacias, abrangendo então todo território paranaense.

A Educação Ambiental consta como etapa no plano de implementação do Programa de Gestão Ambiental Integrada em Microbacias, além de possuir um grupo de trabalho específico.

Em 2010, a partir da experiência realizada em Luiziana, foram realizados encontros descentralizados denominados *Implementação e Construção da Agenda 21 Escolar Paraná*. Estes eventos ocorreram nas cidades pólos de Foz do Iguaçu, Maringá e Curitiba, envolvendo representantes de 738 estabelecimentos de ensino, entre professores, alunos, agentes educacionais (funcionários das escolas) e membros das comunidades escolares, além de agentes ambientais municipais (CAPACITAÇÃO, 2009).

Nesta versão, a definição de Agenda 21 Escolar também não é diferente das já observadas:

[...] um instrumento de planejamento que requer o envolvimento da comunidade escolar em um processo de construção coletiva calcado no princípio de gestão democrática. Suas ações podem ser problematizadas a partir de diagnósticos que levem em consideração o cotidiano escolar, a estrutura da própria escola e do seu entorno (PARANÁ, 2010, grifos do autor).

Embora nesta definição os diagnósticos sejam elaborados a partir da escola e seu entorno, mais adiante a área de abrangência da Agenda 21 Escolar é estabelecida como “a **microbacia** hidrográfica na qual a escola está inserida e gera **impacto**” (PARANÁ, 2010, grifos do autor).

A fundamentação teórica cita as conferências da Organização das Nações Unidas em Estocolmo (1972), Rio de Janeiro (1992) e Johannesburgo (2002), o relatório *Nosso Futuro Comum* e o modelo de Desenvolvimento Sustentável, além das Agendas 21 Global, Brasileira, Paraná e Local.

Para a elaboração e implementação da Agenda 21 Escolar são apontados cinco passos: mobilização (motivação e reflexão); criação do Fórum Permanente de

Discussões; diagnóstico; Plano de Ações; Avaliação/Acompanhamento/(Re)visão. (PARANÁ, 2010).

O roteiro para pré-diagnóstico, adaptado do Programa de Gestão Ambiental Integrada em Microbacias, apresenta seis itens (PARANÁ, 2010). O primeiro é a identificação da microbacia com sua denominação, município de localização e rio principal.

No segundo item é feita a caracterização do meio antrópico, com dados relativos à ocupação histórica (etnia), população por faixa etária, saúde (doenças existentes), educação (escolaridade) e estruturas viária, comercial e industrial.

A caracterização dos meios físico e biológico é realizada no terceiro e no quarto itens: clima, geomorfologia, geologia, pedologia, hidrogeologia, cobertura vegetal original e atual, remanescentes florestais, áreas de preservação permanente e reserva legal, fauna original e atual. O quinto item é destinado ao uso do solo, se urbano, agrícola ou outro.

No sexto item é feita a caracterização escolar, através da análise da estrutura da escola: iluminação, espaços, banheiros, laboratórios, adaptabilidade e acessibilidade e espaços verdes, entre outros.

Ainda no diagnóstico, é apontada a necessidade de que os temas tratados pela Agenda 21 Escolar estejam presentes nos Planos de Trabalho Docente – elaborados pelos professores para organizar e nortear o trabalho pedagógico –, através dos conteúdos a serem desenvolvidos.

2.3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TERRITORIALIDADE.

2.3.1 Educações ambientais.

As discussões sobre Educação Ambiental ocorreram de forma simultânea à emergência da questão ambiental no último terço do século XX. O termo Educação Ambiental foi utilizado pela primeira vez, de acordo com Loureiro (2006, p. 69), em um evento sobre educação na Universidade de Keele, realizado no Reino Unido em 1965.

Como resultado da Conferência de Estocolmo foi criado, em 1975, o *Programa Internacional de Educação Ambiental*, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas, tendo como objetivo “promover, nos países membros, a reflexão, a ação e a cooperação internacional neste campo” (BRASIL, 2001, p. 21).

A partir deste programa foram realizados diversos eventos internacionais, sendo os mais importantes segundo Loureiro (2006): o *Primeiro Seminário Internacional de Educação Ambiental*, 1975, em Belgrado; a *Oficina Subregional de Educação Ambiental para a Educação Secundária*, 1976, em Chosica, Peru; a *Conferência Intergovernamental*, 1977, em Tbilisi, Geórgia; o *Seminário Educação Ambiental para América Latina*, 1979, Costa Rica; o *Congresso Internacional de Educação e Formação Ambientais*, 1987, em Moscou; a *Jornada Internacional de Educação Ambiental*, 1992, no Rio de Janeiro; a *Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade*, 1997, Thessalonik, Grécia.

A trajetória da Educação Ambiental no Brasil é traçada por Carvalho (2006) a partir das principais políticas públicas a ela relacionadas: a criação do *Programa Nacional de Educação Ambiental*, em 1984; a inclusão da Educação Ambiental como direito de todos e dever do Estado na Constituição Federal de 1988; a criação de Núcleos e Centros de Educação Ambiental, respectivamente, pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis e pelo Ministério da Educação, em 1992; a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental pelos ministérios da Educação e do Meio Ambiente, em 1994; a inclusão do *meio ambiente* como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados

pelo Ministério da Educação em 1997; a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, em 1999; a implementação do programa *Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola*, pelo Ministério da Educação em 2001; a regulamentação, por decreto, da Política Nacional de Educação Ambiental, em 2002; a criação, pelos ministérios da Educação e do Meio Ambiente, do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, em 2003.

Assim, a elaboração dos referenciais teóricos e a operacionalização da Educação Ambiental estiveram, em âmbito internacional e nacional, fortemente vinculadas à esfera governamental. No entanto, ao contrário do que isso pode sugerir, a Educação Ambiental não apresenta homogeneidade teórico-metodológica. Apresenta, isto sim, uma grande diversidade de concepções, resultado das múltiplas influências políticas, econômicas e culturais, entre outras, a que está sujeita.

Nesse sentido, afirma Carvalho (2006, p. 153, grifos da autora):

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”.

A aceitação da Educação Ambiental por parte da opinião pública, tal qual do modelo de Desenvolvimento Sustentável, ocorreu muitas vezes de forma acrítica, sem reflexões ou questionamentos sobre suas diferentes concepções e interesses subjacentes.

Essa diversidade de concepções é demonstrada por Sauv   (2005) ao identificar, apenas no contexto norte-americano e europeu, quinze diferentes correntes em educa  o ambiental: naturalista; conservacionista/recursista; resolutiva; sist  mica; científica; humanista; moral  tica; holística; biorregionalista; prática; crítica; feminista; etnográfica; da ecoeduca  o; e, da sustentabilidade.

Guimarães (2000, p. 24) afirma que a Educa  o Ambiental    “percebida como um grande consenso e uma proposta comum, por pessoas e/ou seguimentos sociais que vivenciam condições diferenciadas de vida, bem como diferentes visões de mundo”. De outra forma, a Educa  o Ambiental não    reconhecida pela sociedade, assim como a questão ambiental, como um campo de disputa que reflete as contradições inerentes ao sistema capitalista.

Assim, considerando sua ampla variedade de concepções e seu componente político em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas, trataremos das “educações ambientais” em duas concepções: uma que objetiva a manutenção do *status quo* mediante alterações superficiais que promovam o simulacro de mudança, e outra, cujo intuito é a superação da questão ambiental através de transformações efetivas na ordem sócio-econômica vigente.

Na primeira concepção podem ser incluídos o que Brügger (2004) denomina *adestramento ambiental*, Carvalho (2006) *visão ingênua de educação ambiental*, Lima (2009) *educação ambiental conservacionista* e Loureiro (2004b) *educação ambiental convencional*.

Brügger (2004) entende que a educação ambiental, em muitos casos, corresponde a um treinamento, similar a um adestramento, com objetivo de preparar as pessoas para que realizem alguma atividade ou trabalho, repetindo determinados padrões de comportamento. Segundo a autora:

A educação-adestramento – ou a instrução de caráter adestrador – é uma forma de adequação dos indivíduos ao sistema social vigente. Não se quer dizer com isso que uma adequação seja intrinsecamente ruim, pelo contrário, adequações são sempre necessárias para se viver em qualquer sociedade. O que se deseja criticar, sim, é a adequação que conduz particularmente à perpetuação de uma estrutura injusta (BRÜGGER, 2004, p. 36).

Carvalho (2006) afirma existir uma visão ingênua da educação ambiental segundo a qual, a partir desta, os antagonismos existentes na sociedade podem ser superados em busca de um bem maior. Nesse sentido, afirma:

O uso cada vez mais corrente e generalizado da denominação “Educação Ambiental” pode contribuir para uma apreensão ingênua da idéia 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 idéia 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 (CARVALHO, 2006, p. 153, grifo do autor).

Lima (2009) afirma que a educação ambiental conservacionista foi influenciada pelas ciências naturais, resultando no entendimento da questão ambiental em sua dimensão ecológica e desconsiderando seus aspectos políticos, sociais, econômicos etc. E ainda que, nesta concepção, a origem da problemática ambiental esta mais relacionada:

à esfera individual, moral e privada do que à esfera coletiva, pública e política e, nesse sentido, voluntária ou involuntariamente, se associa a uma interpretação liberal ou mesmo neoliberal da crise ambiental, com ênfase nos indivíduos, conclui que estes agem dessa maneira porque desconhecem a dinâmica ecossistêmica e sua relação com a vida humana (LIMA, 2009, p. 155).

Loureiro (2004b) sintetiza algumas das principais características desta concepção de educações ambientais, ao comentar sobre a educação ambiental convencional:

A dita educação ambiental convencional está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, pressupondo a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso. Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas (LOUREIRO, 2004b, p. 80).

Assim, esta concepção preconiza uma concepção de educação ambiental que não considera os determinantes econômicos e políticos da questão ambiental, tomando-a principalmente em sua dimensão físico-natural; tem como foco o indivíduo, desconsiderando as complexas relações sociais e de poder que permeiam as sociedades humanas; e, uma visão de educação em conformidade com a manutenção da ordem social vigente.

Aproxima-se desta forma com a concepção exarada na *Declaração de Tbilisi*, documento resultante da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977:

A Educação Ambiental, bem compreendida, deverá constituir uma educação geral permanente que reaja às mudanças produzidas num mundo em rápida evolução. Essa educação deverá preparar o indivíduo através da compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe os conhecimentos técnicos e as qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva que vise melhorar a vida e proteger o ambiente, valorizando os aspectos éticos (CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1977).

De acordo com Loureiro (2006), os princípios de educação ambiental estabelecidos nesta conferência foram ratificados por eventos posteriores – em Moscou, 1987, e Thessaloniki, 1997 – e assumidos pelos países participantes, entre eles o Brasil.

A possibilidade de superação da questão ambiental, a partir desta concepção de educação ambiental, tem se mostrado bastante limitada pois não

aborda aspectos primordiais como os modelos de sociedade e de produção, as relações sociais e a relação da sociedade com o ambiente que a comporta. Layrargues (2002, p. 144) afirma que “nos últimos vinte anos as atividades educativas relativas ao meio ambiente não tem conseguido, em geral, mobilizar os indivíduos para um engajamento efetivo na luta pela proteção ambiental”.

Na segunda concepção, alguns autores propõem educações ambientais mais vinculadas à transformação da realidade atual, em suas dimensões sociais, políticas e econômicas. Entre eles, Carvalho (2006), Guimarães (2004) e Lima (2009) propõem uma *educação ambiental crítica* e Loureiro (2004b) uma *educação ambiental transformadora*.

Para Carvalho (2006) a educação ambiental crítica tem como pressuposto uma concepção de educação na qual o indivíduo é reconhecido como um ser histórico, integrante de um grupo social determinado e portador de um conhecimento de mundo que lhe é peculiar. A partir destes aspectos, que precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem, a educação ambiental crítica acrescenta uma especificidade:

compreender as relações entre sociedade e natureza e intervir nos problemas e conflitos ambientais. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um sujeito ecológico capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas (CARVALHO, 2006, p. 156-157).

Guimarães (2004) argumenta que a educação ambiental crítica contraria os interesses hegemônicos de uma educação funcional e instrumental ao apontar para

transformações radicais nas relações de produção, nas relações sociais, nas relações homem-natureza, na relação do homem com sua própria subjetividade, num processo de construção coletiva de uma ética, uma nova cultura, novos conhecimentos. Processos esses assumidos por sujeitos individuais e coletivos que desvelam a necessidade da construção de novo paradigma, um novo modelo de relacionamento com a natureza e de intervenção na história (GUIMARÃES, 2004, p. 84).

De acordo com Lima (2009), a educação ambiental crítica amplia a concepção da crise ambiental como crise estrutural e civilizatória, demandando transformações políticas e éticas. Nesta perspectiva

[...] os impactos ecológicos eram apenas os efeitos de causas muito mais profundas que indicavam a degeneração de todo um modelo civilizatório baseado em opções políticas e valorativas predatórias e nocivas à vida social e natural. Nesse sentido, não aceitavam respostas paliativas e monodimensionais que desprezavam a centralidade política da questão

ambiental, as contradições e os conflitos nela revelados e a oportunidade de questionar e de transformar em profundidade o modelo social vigente. Essa politização dos problemas ambientais e de seu encaminhamento inova também ao abordar o direito à vida e a um ambiente saudável como uma questão de cidadania, ampliando essa noção para além dos limites estritos do contrato social liberal (LIMA, 2009, p.154).

Loureiro (2004b) apresenta como eixos explicativos da educação ambiental transformadora: a redefinição das relações entre os seres humanos e destes com as demais espécies e com a Terra; a participação e a cidadania como princípios; e o rompimento com práticas sociais consideradas inadequadas. Segundo esse autor, a educação ambiental transformadora:

ênfatisa a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas: na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza (LOUREIRO, 2004, p. 81, grifo do autor).

Nesta concepção, a questão ambiental é relacionada com as estruturas econômicas e políticas características do sistema de produção adotado. Estruturas essas socialmente construídas, o que torna necessária a ação coletiva para sua transformação. À educação, pautada pela ação política, compete explicitar as contradições desse modelo de sociedade, com vistas à sua superação através da ação política.

Coaduna então com o disposto no *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, resultante das discussões realizadas durante a Jornada Internacional de Educação Ambiental:

Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservam entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva a nível local, nacional e planetário. Consideramos que a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência, podem ser identificadas no modelo de civilização dominante, que se baseia em superprodução e superconsumo para uns e em sub-consumo e falta de condições para produzir por parte da grande maioria (JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1992).

Esta jornada, realizada durante o Fórum Global de forma paralela à Rio 92, pode ser considerada representativa da sociedade civil global pois, segundo Loureiro (2006, p. 24), contou com a participação de 108 países através de mais de 1.300 entidades. Nesse contexto, define seu posicionamento político ao afirmar, entre os princípios do tratado, que “a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social” (JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1992).

A concepção de educação ambiental que se propõe, no âmbito deste trabalho, busca a superação da questão ambiental através da efetiva participação dos atores sociais em um processo político que propicie a transformação das relações econômicas, políticas e sociais estabelecidas.

2.3.2 Territorialidades.

Território é um conceito bastante em voga: o fim do território de Badie (HAESBAERT; LIMONAD, 2007), o retorno do território de Santos (1998) e a tríade conceitual de Haesbaert (2005), territorialização-desterritorialização-reterritorialização, entre outros, revelam somente algumas das várias das discussões em curso.

Interessa-nos, no entanto, uma sua derivada, a territorialidade. Esta, apesar de ser há muito tempo utilizada nas ciências naturais e sociais, apenas recentemente foi retomada em estudos que a colocaram em destaque na ciência geográfica (ANDRADE, 1998).

Ao abordar a expansão do território nacional em direção ao Brasil central e a transferência de população de outras regiões para aquela, Andrade (1998, p. 214, grifo nosso) afirma que:

[...] a expressão territorialidade pode ser encarada tanto como o que se encontra no território e está sujeita à gestão do mesmo, como, ao mesmo tempo, *ao processo subjetivo de conscientização da população de fazer parte de um território, de integrar ao território.*

Alerta, porém, que o mesmo movimento de expansão do território, de forma dialética, provocou a desterritorialidade de povos indígenas locais e de posseiros e a formação de novas territorialidades, “novas formas de concepção do uso e do processo de domínio do território” (ANDRADE, 1998, p. 215).

Desta forma, afirma que a ocupação do espaço pela expansão territorial, estatal ou privada, demanda compreender a territorialidade – e o próprio território – como uma “categoria temporária, de vez que no espaço e no tempo nada é permanente, tudo se acha em processo de transformação” (ANDRADRE, 1998, p. 220).

Haesbaert e Limonad (2007), discutindo sobre o território em tempos de globalização, apontam a existência de antigas e novas territorialidades. Novas territorialidades que, muitas vezes, correspondem à antigas territorialidades subjugadas e que agora, sob ação do efeito seletivo da globalização, sobrepõem-se.

Indicam a possibilidade de uma nova territorialidade, a qual denominam “território-mundo”. Esta, segundo estes autores, consiste na:

[...] possibilidade de uma nova sociedade global no sentido positivo, e não apenas negativo de opressão e controle (do Grande Irmão planetário, como diria George Orwell em seu romance 1984), coloca pela primeira vez na história a possibilidade de uma “sociedade mundo” onde valores como a democracia, a autonomia e os direitos humanos seriam de fato universalizados (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 50, grifos dos autores).

O incentivo internacional para o surgimento de novas territorialidades – a demarcação de terras indígenas, entre outros – é atribuído por Neves (1998) ao interesse dos países centrais em fragmentar o território nacional dos países periféricos, facilitando assim sua dominação e exploração.

O mesmo autor aponta o lugar como espaço de resistência ao quadro de fragmentação do território, sendo o pleno exercício da cidadania a forma de organização politicamente mais eficaz. Afirma, nesse sentido:

É no lugar vivenciado onde todos os confrontos se explicitam e se individualizam, onde o poder se exercita – ainda que de forma fluída – através das leis orgânicas municipais, dos planos e diretrizes, da captação e distribuição de recursos – através dos sistemas tributários e dos orçamentos; do controle da gestão pública e das ações das empresas que utilizam ou se servem dos “recursos” locais. É na territorialidade local onde as estratégias de dominação são mais nítidas (NEVES, 1998, p. 277, grifo do autor).

A partir da discussão do conceito de território para além daquela do *território nacional*, e do desenvolvimento a partir da autonomia, Souza, M. (2005, 99, grifo do autor) aborda a territorialidade como “um certo tipo de interação entre homem e espaço, a qual é, aliás, sempre uma interação entre seres humanos *mediatizada* pelo espaço”.

A territorialidade, destaca, é também possibilidade de efetiva transformação, pois esta:

[...] não é um epifenômeno no contexto da luta por uma maior justiça social e, como horizonte “utópico”, pela plena autonomia. Para uma dada coletividade, gerir autonomamente o seu território e autogerir-se são apenas os dois lados de uma mesma moeda, e representam ambos uma *conditio sine qua non* para uma gestão socialmente justa dos recursos contidos no território (SOUZA, M., 2005, p. 112, grifo do autor).

No mesmo sentido, Saquet (2009, p. 87-88, grifo do autor) afirma:

A territorialidade é entendida como valorização das condições e recursos potenciais de contextos territoriais em processos de desenvolvimento, o que pode ser traduzido numa *territorialidade ativa*, que pode ser concretizada através da organização política e do planejamento participativo.

À guisa de síntese, Andrade (1998) relaciona territorialidade com consciência; Haesbaert e Limonad (2007), democracia, autonomia e direitos

humanos; Neves (1998), resistência; Souza (2005), interação e autonomia; e Saquet (2009), organização política e planejamento participativo. Territorialidade pode ser entendida, então, como o efetivo exercício de participação nas decisões que são tomadas sobre um dado território.

Território que, para Andrade (1998, p. 213):

não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à idéia de domínio ou de gestão de uma determinada área. Assim, deve-se ligar sempre a idéia de território à idéia de poder, quer se faça referência ao poder público, estatal, quer ao poder das grandes empresas que estendem os seus tentáculos por grandes áreas territoriais, ignorando as fronteiras políticas.

Para Haesbaert e Limonad (2007, p. 42) o território “é sempre, e concomitantemente, apropriação (num sentido mais simbólico) e domínio (num enfoque mais concreto, político-econômico) de um espaço socialmente partilhado”.

Neves (1998, p. 271) afirma que “os territórios – necessariamente *pluralia tantum* – são espaços de ação e de poderes”.

Segundo Souza, M. (2009, p. 59, grifos do autor):

O que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o *poder* – e, nesse sentido, a dimensão política é aquela que, antes de qualquer outra, lhe define o perfil. Isso não quer dizer, porém, que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades...) e mesmo a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes [...].

E finalmente Saquet (2009, p. 90) o “território é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação, também material e imaterial, em manchas e redes”.

Então, se o que define o território são, principalmente, as relações de poder e domínio sobre ele exercidas, a territorialidade tem a ver com o efetivo exercício desse poder e desse domínio.

Ocorre que, atualmente, esse poder e esse domínio são exercidos, principalmente, por agentes privados – as grandes empresas – e estatais. O cidadão, individualmente, e mesmo a coletividade tem pouca ou nenhuma participação em decisões que os afetam, da escala local à global.

No entanto, assim como os territórios são construídos e desconstruídos tanto no tempo como no espaço (SOUZA, 2005), a territorialidade ou as

territorialidades também são alvo de constante transformação. Nesse sentido, afirma Saquet (2009, p. 87-88):

Nas territorialidades, há continuidades e discontinuidades no tempo e no espaço; as territorialidades estão intimamente ligadas a cada lugar: elas dão-lhe identidade e são influenciadas pelas condições históricas e geográficas de cada lugar.

Os habitantes do lugar tem, então, a possibilidade de ampliar ou mesmo construir sua territorialidade, em um processo histórico e geograficamente localizado. Para que tal ocorra, no entanto, são necessárias a mobilização e organização da população, o que pode ser obtido, entre outras formas, através da percepção de que o lugar em que habitam também lhes pertence e, principalmente, que o que nele ocorre, tem influência direta em suas vidas.

Entendemos então que a Agenda 21 Escolar, por tratar da questão ambiental em escala local tendo a educação ambiental – desde que em uma concepção crítica – como instrumento, pode contribuir para preparar os membros da comunidade escolar, através do exercício da cidadania, para a efetivação de sua territorialidade.

Loureiro (2004, p. 41), ao tratar da educação ambiental na resolução de conflitos em unidades de conservação, afirma que “é a partir da ação territorializada dos diferentes atores sociais, com seus distintos interesses, compreensões e necessidades que se instauram os conflitos, acordos e diálogos voltados para a gestão democrática do ambiente”.

E prossegue definindo a territorialidade como “síntese integradora entre o natural (sentido estrito) e o humano localizada histórica e espacialmente, o locus de atuação cotidiana e educativa no qual ocorre a transformação das relações sociais na natureza” (LOUREIRO, 2004, p. 41).

Concepções críticas de educação ambiental evitam o reducionismo da questão ambiental à resolução de suas consequências, geralmente através da proposição de soluções técnicas e de mercado. Propõe, ao contrário, a investigação das suas causas primeiras e a ação política sobre estas, como forma de atuação. Para Carvalho (2006, p. 163), a educação ambiental crítica tem como objetivo “uma cidadania expandida, que inclui como objeto de direitos a integridade dos bens

naturais não renováveis, o caráter público e a igualdade na gestão daqueles bens naturais dos quais depende a existência humana”.

No mesmo sentido, mas abordando a territorialidade, Souza, M. (2005, p. 111, grifo do autor) comenta que:

[...] a possibilidade de se deter um controle significativo sobre o seu espaço vivido é, para uma coletividade, decisivo. Esse “significativo controle” pode não ser tudo, se se considerá-lo à luz de escalas e exigências mais abrangentes, nem garante ele a plena autonomia e uma efetiva justiça social. Sem ele, porém, falta um requisito indispensável à transformação dos indivíduos em cidadãos e à mobilização por um genuíno desenvolvimento.

Territorialidade esta que, segundo Saquet (2009, p. 90, grifos do autor):

[...] corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que seja temporário, *do e no* espaço geográfico com suas edificações e relações. A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em tramas, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, no trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rurais de maneira múltipla e híbrida.

O reconhecimento da territorialidade, para Souza, M. (2009) independe da definição do espaço – que pode até ser um bairro ou uma região. Seu reconhecimento como território, portanto passível de territorialidade, ocorre em função:

dos regionalismos e bairrismos, ou mesmo porque foram “reconhecidos” pelo aparelho de Estado como unidades espaciais formais a serviço de sua administração ou de seu planejamento, ou ainda porque *movimentos sociais ali passaram a exercer, fortemente, um contrapoder insurgente*. Ambos, região e bairro, podem ser, aliás, até mesmo estudados privilegiando-se o exercício do poder, apesar de, teórico-conceitualmente, essa não ser a característica definidora primária desses tipos de recorte espacial (SOUZA, 2009, p. 61, grifo nosso).

Os movimentos sociais a que se refere o autor, podem ser de vários tipos, inclusive ambientais, lutando contra ações e que prejudiquem o ambiente e a coletividade. Convém lembrar Neves (1998), quando este afirma que, se é no lugar que os confrontos ocorrem, também é nele que é exercido o poder público estatal e privado empresarial sobre o ambiente local. Cabe aos cidadãos ocupar o espaço político que é seu por direito, exercendo sua territorialidade sobre o território que, também, lhe pertence.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO.

3.1.1 Os estabelecimentos de ensino e suas Agendas 21 Escolares.

O município de Fernandes Pinheiro possui três estabelecimentos de ensino pertencentes à rede pública estadual. São eles o Colégio Estadual Getúlio Vargas, a Escola Estadual de Angaí e a Escola Estadual de Bituva das Campinas. Destes, somente os dois primeiros realizaram o processo de construção da Agenda 21 Escolar. A figura 9 mostra os estabelecimentos de ensino e sua localização no território municipal.

O Colégio Estadual Getúlio Vargas – Ensino Fundamental e Médio está localizado na sede do município. Em 2009 o corpo funcional era composto por 15 funcionários e 29 docentes, oriundos de Fernandes Pinheiro, Irati e Teixeira Soares.

Foram atendidos 349 alunos das séries finais do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, e 243 alunos do ensino médio nos períodos matutino e noturno, totalizando 582 alunos. O público atendido é proveniente tanto da área urbana quanto da área do rural do município de Fernandes Pinheiro.

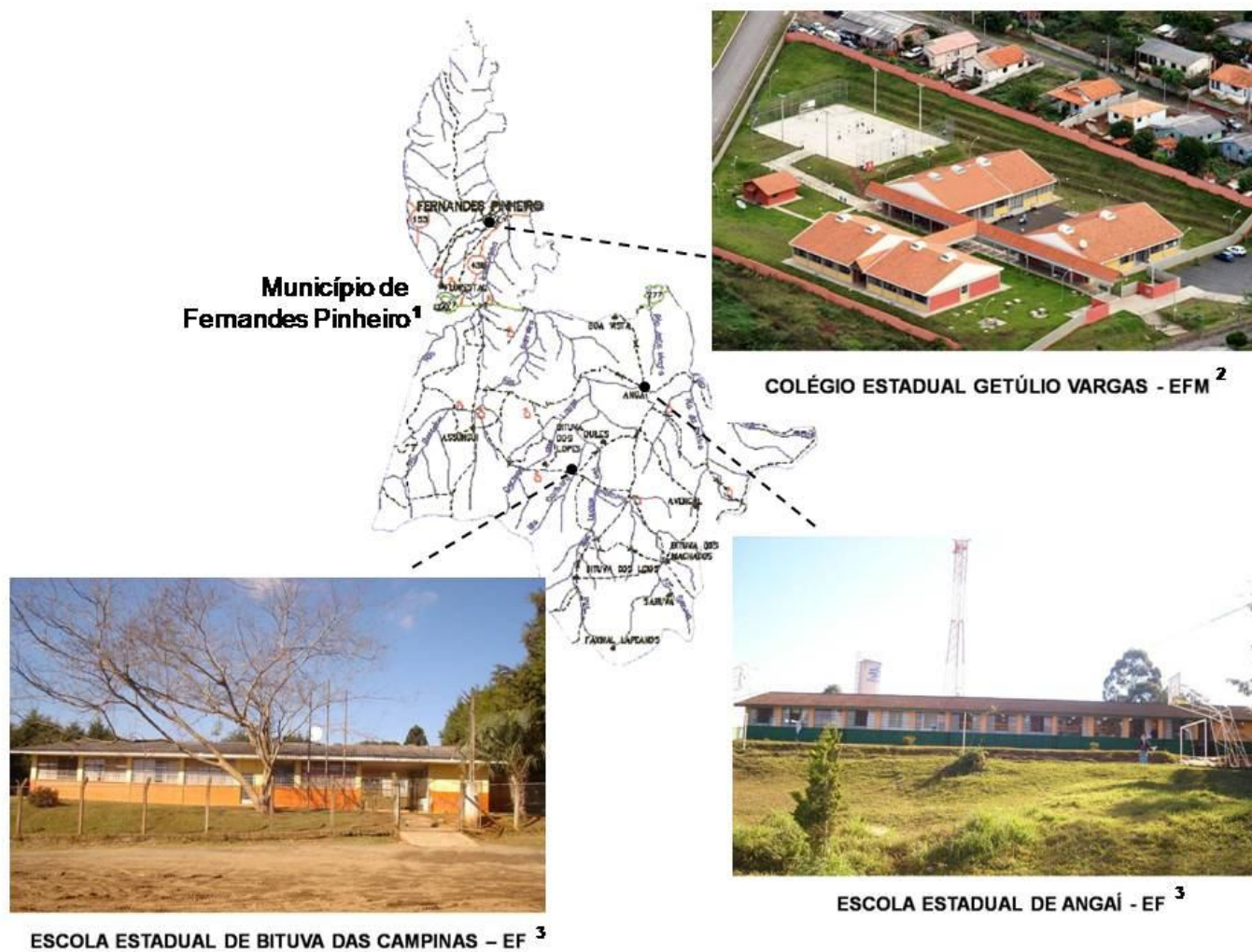


FIGURA 1 – Fernandes Pinheiro: estabelecimentos de ensino estaduais.

Fontes: Prefeitura Municipal de Fernandes Pinheiro¹; Colégio Estadual Getúlio Vargas²; arquivo pessoal do autor³.
Organização: o autor.

O documento da Agenda 21 Escolar do Colégio Estadual Getúlio Vargas informa a realização de uma reunião, em 2005. A análise da comunidade e o diagnóstico enfatizam aspectos físico-naturais como poluição da água, erosão e desmatamento, além da falta de saneamento e a questão do lixo. Entre as causas e motivos apontados estão a ausência de ações do poder público e de conscientização da população. Estabelece como objetivo a conscientização dos alunos sobre a problemática ambiental para que estes desenvolvam atitudes de conservação e preservação do ambiente. Apresenta, como plano de trabalho, a divulgação do projeto e o início das atividades de conscientização, como palestras e teatros.

A Escola Estadual de Angaí – Ensino Fundamental está localizada em comunidade homônima. Atendeu, em 2009, 123 alunos das séries finais do ensino fundamental no período matutino, oriundos da própria comunidade e imediações. O corpo funcional contava com 5 funcionários e 7 docentes, provenientes da comunidade e de Irati.

A Escola Estadual de Angaí funciona de forma compartilhada nas instalações da Escola Municipal Rural Genny Shumansky Kuller, onde conta com laboratório de informática e biblioteca, embora em espaços adaptados para esses fins.

A Agenda 21 Escolar da Escola Estadual de Angaí aponta a realização de três reuniões, sendo uma em 2005 e duas em 2006. A análise da comunidade apresenta as características físico-naturais do município, algumas transformações provocadas pela ação humana, aspectos populacionais, econômicos, sociais e de infraestrutura. No diagnóstico são apresentados problemas específicos que afetam a comunidade local como a contaminação por agrotóxicos utilizados no cultivo de fumo, a carência de água tratada e de rede de coleta e tratamento de esgotos. Aponta, entre as causas destes, as limitações do poder público (ausência de água tratada e esgoto), a necessidade de uma atividade econômica rentável para as pequenas propriedades (opção pelo cultivo do fumo) em um contexto onde a reprodução do capital é privilegiada, em detrimento da melhora na qualidade de vida e, de um modo geral, a falta de organização dos membros da comunidade. Apresenta como objetivo ser um espaço de discussão, decisões e encaminhamentos na busca da melhoria da qualidade de vida da população local. O plano de trabalho

prevê a realização de reuniões (com instâncias colegiadas da escola, órgãos públicos e organizações não-governamentais) visitas aos órgãos públicos competentes (pedagógicas e reivindicatórias), leitura e estudos de campo sobre a temática, entre outros.

A Escola Estadual de Bituva das Campinas – Ensino Fundamental, está localizada em comunidade com a mesma denominação. Foram atendidos 121 alunos das séries finais do ensino fundamental em 2009, no período matutino, provenientes da comunidade e suas imediações. O corpo funcional contava com 6 funcionários e o corpo docente com 7 professores, oriundos da comunidade e de Irati.

Na Escola Estadual de Bituva das Campinas não houve participação de profissional no curso de capacitação e não ocorreu a construção da Agenda 21 Escolar.

3.1.2 Os docentes.

Foram entrevistados 29 sujeitos que, em maio de 2009, atuavam como docentes nos estabelecimentos de ensino pesquisados, sendo 17 no Colégio Estadual Getúlio Vargas, 7 na Escola Estadual de Angaí e 5 na Escola Estadual de Bituva das Campinas. Para preservar suas identidades, os nomes utilizados são fictícios. Os dados apresentados dizem respeito, principalmente, à formação destes docentes.

Sobre os docentes que atuavam no Colégio Estadual Getúlio Vargas:

- Florentino, 26 anos, residente na área rural de Fernandes Pinheiro/PR, licenciado em Geografia, graduando em Administração e especializado em Planejamento Urbano. Docente há 4 anos, com vínculo estável, no estabelecimento a partir de 2009, ministrava as disciplinas de Geografia e Arte para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade”.

- Úrsula, 35 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Ciências e Matemática e especializada em Metodologia do Ensino de Primeiro e Segundo Ciclos. Docente a 10 anos, com vínculo estável, no estabelecimento desde 2004, ministrava a disciplina de Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive interesse e por serem direcionados para Ciências e Geografia”;

- Pilar, 36 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Ciências e Matemática e especializada em Ensino de Ciências. Docente a 9 anos, com vínculo estável, no estabelecimento desde 2005, ministrava a disciplina de Matemática para as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, nunca fui convidada”;

- Hildebranda, 34 anos, residente na área urbana de Teixeira Soares/PR, licenciada em História. Docente a três anos, com vínculo precário, no estabelecimento em 2007 e 2009, ministrava as disciplinas de História, Arte e Ensino Religioso para as séries finais do Ensino Fundamental e História, Sociologia e

Filosofia para as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não. Não tive oportunidade”;

- Amaranta, 28 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Ciências e especializanda em Educação Especial. Docente a 9 anos, com vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava a disciplina de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade”;

- Amparo, 29 anos, residente na área rural de Irati/PR, bacharela em Ciências Contábeis, especializanda em Gestão e Auditoria de Negócios. Docente a 1 ano, com vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava as disciplinas de Matemática para as séries finais do Ensino Médio e Química e Física para as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, por falta de oportunidade”;

- Remédios, 48 anos, residente na área urbana de Fernandes Pinheiro/PR, licenciada em Letras – Português e especializada em Ensino de Língua Portuguesa. Docente a 25 anos, com vínculo estável, no estabelecimento desde 2003, ministrava a disciplina de Inglês para as séries finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade”;

- Visitación, 27 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Geografia e especializada em Planejamento Urbano e Desenvolvimento Regional. Docente a 4 anos, com vínculo estável, no estabelecimento desde 2006, ministrava a disciplina de Arte para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Sim, seminários durante a graduação e em 2004”;

- Sofia, 35 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em História e especializada em História do Paraná. Docente a 6 anos, com vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava as disciplinas de História e Arte para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não. Não tive oportunidade”;

- Petra, 45 anos, residente na área urbana de Fernandes Pinheiro/PR, licenciada em Letras – Português e especializada em Língua Portuguesa: teoria e prática. Docente a 24 anos, com vínculo estável, no estabelecimento desde 1985,

onde ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não participei de cursos específicos, mas no ano de 2001, desenvolvi juntamente com colegas de outras áreas, um projeto de Educação Ambiental que envolveu e mobilizou toda a escola”;

- Alexandrina, 25 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Letras – Espanhol. Docente a 3 anos, com vínculo precário, no estabelecimento em 2007 e 2009, onde ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental e o curso de Espanhol para educandos das séries finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio . Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, nunca tive oportunidade”;

- Aureliano, 33 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciado em Educação Física e especializado em Psicopedagogia. Docente a 9 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2006, 2008 e 2009, ministrava a disciplina de Educação Física para as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Sim, na Unicentro na graduação em Educação Física”;

- Arcádio, 40 anos, residente na área urbana de Teixeira Soares/PR, licenciado em Ciências e Biologia e especializado em Educação Infantil. Docente a 5 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava a disciplina de Química para as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade”;

- Fermina, 47 anos, residente na área urbana de Fernandes Pinheiro/PR, licenciada em Letras – Português/Inglês e especializada em Ensino da Língua Portuguesa. Docente a 29 anos, vínculo estável, no estabelecimento desde 1980, ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade e quando tive optei por outro relacionado à disciplina”;

- Meme, 33 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Educação Física e especializada em Interdisciplinaridade. Docente a 9 anos, vínculo estável, no estabelecimento desde 2007, ministrava a disciplina de Educação Física

para as séries finais do Ensino Fundamental e séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não tive oportunidade”;

- Catarino, 36 anos, residente na área urbana de Teixeira Soares, licenciado em Ciências e Biologia e especializado em Ciências da Educação. Docente a 12 anos, vínculo precário, no estabelecimento desde 2000, ministrava a disciplina de Biologia nas séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Sim, no Grupo de Estudos sobre Educação Ambiental em 2008 e na especialização tive uma disciplina de Educação Ambiental”;

- Apolinar, 35 anos, residente na área rural de Fernandes Pinheiro/PR, licenciado em História e especializado em Desenvolvimento e Integração da América Latina. Docente a 11 anos, vínculo estável, no estabelecimento desde 1998, ministrava a disciplina de História para as séries finais do Ensino Fundamental e as séries do Ensino Médio. Participação em curso de Educação Ambiental: “Sim, no curso de Agenda 21 Escolar, nos grupos de estudo de Educação do Campo em 2007 e Educação Ambiental em 2008 e no programa Vale Saber em 2000”.

Sobre os docentes que atuavam na Escola Estadual de Angaí:

- Juvenal, 44 anos, residente na área rural de Fernandes Pinheiro/PR, licenciado em Letras – Português/Inglês e Geografia e especializado em Língua Portuguesa. Docente a 14 anos, vínculo estável, no estabelecimento desde 1995, ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Sim. Agenda 21 Escolar em 2006 e 2007 em Ponta Grossa e na graduação em Geografia uma disciplina específica de Educação Ambiental”;

- Nicanor, 21 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciando em Matemática. Docente a 2 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava a disciplina de Matemática para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois nunca foi proposto e não tive oportunidade”;

- Melquíades, 24 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciado em Geografia e especializando em História Cultural. Docente a 1 ano, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava a disciplina de Geografia para as séries

finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Durante a graduação em disciplinas e semanas sobre meio ambiente”;

- Carmelita, 26 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em História e especializada em História do Paraná. Docente a 2 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava as disciplinas de História, Arte e Ensino Religioso para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, por falta de oportunidade”;

- Nigromanta, 23 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Educação Física e especializada em Fisiologia do Exercício. Docente a 4 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2006 e 2009, ministrava a disciplina de Educação Física para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não. Não tive oportunidade”;

- Argénida, 29 anos, residente na área urbana de Teixeira Soares/PR, licenciada em Ciências e especializanda em Psicopedagogia. Docente a 3 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava a disciplina de Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, por falta de oportunidade”;

- Franca, 45 anos, residente na área rural de Fernandes Pinheiro/PR. Licenciada em Letras – Português/inglês e especializada em Psicopedagogia. Docente a 6 anos, vínculo precário, no estabelecimento desde 2005, ministrava a disciplina de Inglês para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade”.

Sobre os docentes que atuavam na Escola Estadual de Bituva das Campinas:

- Rebeca, 26 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Ciências. Docente a 4 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava as disciplinas de Matemática e Ciências para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Sim, na graduação tive disciplinas de Educação Ambiental e Ecologia”;

- Teófilo, 29 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciado em Educação Física e especializado em Treinamento Desportivo. Docente a 4 anos, vínculo precário, no estabelecimento desde 2008, ministrava a disciplina de Educação Física para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não recorde, mas não tive oportunidade”;

- Alfonso, 28 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciado em História e especializado em História do Paraná. Docente a 2 anos, vínculo precário, no estabelecimento desde 2008, ministrava as disciplinas de História e Ensino Religioso para as séries do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não, pois não tive oportunidade”;

- Aminta, 25 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Geografia e especializada em Planejamento Urbano. Docente a 2 anos, vínculo precário, no estabelecimento em 2009, ministrava as disciplinas de Geografia e Arte para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Não. Não tive oportunidade”;

- Digna, 39 anos, residente na área urbana de Irati/PR, licenciada em Letras – Português e especializada em Psicopedagogia. Docente a 6 anos, vínculo estável, no estabelecimento desde 2004, ministrava a disciplina de Língua Portuguesa para as séries finais do Ensino Fundamental. Participação em curso de Educação Ambiental: “Talvez, mas pelo município, não recorde”.

Os dados apresentados mostram que apenas 24% dos docentes residem no município de Fernandes Pinheiro o que, a princípio, dificulta o contato e conhecimento da realidade local. Do mesmo modo, somente 17% dos docentes possuem sua residência na área rural o que, considerando a vocação agrícola do município e a preponderância de problemas ambientais na área rural, também pode prejudicar o entendimento da problemática ambiental local.

Outro dado relevante é que 72% dos docentes afirmaram nunca ter participado de curso de Educação Ambiental. Isto embora a Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelecer que os professores em exercício nos estabelecimentos de ensino devam participar de cursos de formação para atender a referida norma legal.

Convém ainda observar que 62% dos docentes possuíam vínculo precário com a Secretaria de Estado da Educação, o que provoca elevada rotatividade destes nos estabelecimentos de ensino. Assim, dos docentes que não possuíam vínculo estável, 55% atuavam no estabelecimento pela primeira vez. Como veremos adiante, a elevada rotatividade é um fator de grande relevância para a efetivação ou não de programas nos estabelecimentos de ensino.

3.2 A METODOLOGIA.

Para realizarmos coleta de dados para esta pesquisa junto aos docentes foi adotada a técnica de entrevista padronizada, com perguntas abertas. As perguntas foram agrupadas em três blocos: no primeiro buscou-se os dados dos docentes, principalmente sobre sua formação e atuação docente; no segundo as perguntas eram sobre a Agenda 21 Escolar; e, no terceiro bloco, sobre educação ambiental. Os docentes foram entrevistados pelo pesquisador em maio de 2009 nas instalações dos estabelecimentos de ensino pelos quais atuavam na época, sendo suas respostas anotadas em formulário próprio.

Foram realizadas 17 entrevistas no Colégio Estadual Getúlio Vargas, de um total de 29 docentes; 7 entrevistas na Escola Estadual de Angaí, abrangendo os 7 docentes; e 5 entrevistas na Escola Estadual de Bituva das Campinas, de um total de 7 docentes. No total foram entrevistados 67% dos docentes dos três estabelecimentos, percentual considerado suficiente para os objetivos desta pesquisa dada a coerência dos padrões de resposta obtidos.

3.2.1 Análise de conteúdo.

Nesta pesquisa adotamos como metodologia a análise de conteúdo, tendo em vista sua adequação às pesquisas qualitativas e sua ampla aceitação no meio acadêmico. De acordo com Moraes (1999, p.1) a análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”.

De acordo com proposta do mesmo autor (MORAES, 1999), a análise de conteúdo é composta por cinco etapas, à saber: preparação das informações; unitarização; categorização; descrição; e, interpretação.

Na primeira etapa, de preparo das informações, foram feitas leituras dos formulários onde foram registradas as entrevistas, com objetivo de ampliar a aproximação com as respostas dos docentes. Em seguida, passamos à etapa de unitarização, quando foram definidas as unidades de análise, identificadas com o tema. Estas são os elementos individuais que, posteriormente, foram submetidos à classificação. A releitura das entrevistas foi procedida da definição, isolamento e interpretação das unidades.

A terceira etapa corresponde à categorização, quando os dados são agrupados por semelhança, estabelecendo categorias. Estas categorias aparecem na descrição dos resultados obtidos, através da apresentação em quadros onde foram reproduzidas as respostas dos docentes e, concomitantemente, a interpretação em busca da compreensão das informações coletadas e tratadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.

Aos docentes foi questionado “o que entende por Agenda 21 Escolar?”. O Quadro 01 mostra as respostas dos docentes dos estabelecimentos de ensino em que ocorreu a implementação da Agenda 21 Escolar.

RELACIONADA COM AGENDA 21 EM OUTRAS ESCALAS.

- ✓ O que é trabalhado na escola referente às Agendas 21; o que cabe à escola colaborar. (Úrsula)
- ✓ Projeto desenvolvido na escola com as mesmas sugestões da Agenda 21 Global, capacitando o aluno a levar essas informações para casa; um projeto continuado. (Hildebranda)
- ✓ Extensão da Agenda 21 Global ou Brasileira. (Juvenal)
- ✓ Propor conhecimento dessa agenda na escola. (Melquíades)

RELACIONADA AO AMBIENTE.

- ✓ Fatores que trabalham questões ambientais. (Florentino)
- ✓ Apontar 21 problemas ambientais e suas respectivas soluções. (Pilar)
- ✓ Coletânea de temas de meio ambiente desenvolvida por professores voltada para realidade da escola ou dos alunos. (Visitación)
- ✓ Trabalhar educação ambiental na escola envolvendo todas as matérias e atividades. (Petra)
- ✓ Tentar trabalhar com alunos assuntos relacionados ao ambiente e economia e que eles o trabalhem na sociedade. (Catarino)
- ✓ Projeto relacionado com o meio ambiente. (Nigromanta)
- ✓ Datas que devem ser trabalhadas em defesa do meio ambiente; conscientização. (Alexandrina)
- ✓ Método de trabalhar meio ambiente, educando o aluno e deveria ser desde a primeira série. (Arcádio)
- ✓ Plano de metas desenvolvido pela escola para tentar melhorar o ambiente escolar e tendo também influência fora da escola. (Apolinar)

NÃO RELACIONADA ESPECIFICAMENTE COM AMBIENTE.

- ✓ Projeto que envolve a comunidade da escola com temas das disciplinas.

(Amaranta)
✓ Trabalho de conscientização com projetos. (Remédios)
✓ Conjunto de ações dirigidas à comunidade com intuito de ajudar no convívio social de modo geral. (Aureliano)
✓ Política que deve ser implantada na escola. (Carmelita)
✓ Conscientização dos alunos (Argénida)

QUADRO 01 – Entendimento da Agenda 21 Escolar de acordo com os docentes dos estabelecimentos que realizaram o processo de implementação.

No quadro 02 estão as respostas dos docentes dos estabelecimentos onde não ocorreu a implementação, para o mesmo questionamento.

RELACIONADA AO AMBIENTE.
✓ Questões sobre desenvolvimento, ambiente, fiscal etc. (Teófilo)
NÃO RELACIONADA ESPECIFICAMENTE COM AMBIENTE.
✓ São propostas de melhoria da comunidade vindas da escola e promovidas ou intermediadas pela escola. (Rebeca)
✓ Trazer mais próximo, para a escola o conhecimento do aluno. (Digna)

QUADRO 02 – Entendimento da Agenda 21 Escolar de acordo com os docentes do estabelecimento que não realizou o processo de implementação.

As respostas dos docentes ao questionamento foram organizadas em três categorias. Na categoria “relacionada com Agenda 21 em outras escalas”, as respostas dos docentes demonstram que estes entendem ser a Agenda 21 Escolar a aplicação ou o conhecimento das Agendas 21 Global, Brasileira ou Paraná no estabelecimento de ensino. Esta categoria de resposta demonstra o desconhecimento da especificidade pedagógica da Agenda 21 Escolar e sua estreita relação com a educação ambiental, conforme discutido por Cabral (2008).

As respostas inscritas na categoria “relacionada ao ambiente”, normalmente, dissociam ambiente e sociedades humanas. Essa percepção do ambiente, e da necessidade de sua “defesa”, como algo em si mesmo, demonstra a falta de compreensão da questão ambiental em sua relação com o modelo de desenvolvimento adotado (SOUZA, R., 2000; GONÇALVES, 2006) e com a forma de pensar e conceber o mundo (LEFF, 2007). Apenas o docente *Catarino* associou, em sua resposta, a Agenda 21 Escolar com a discussão de temas relacionados com

ambiente e economia, demonstrando assim percepção da relação entre estas dimensões.

Na categoria “não relacionada especificamente com ambiente”, estão elencadas respostas amplas e genéricas, que citam a conscientização dos educandos, a realização de projetos na escola etc.

As respostas dos docentes, independente de serem dos estabelecimentos que implementaram a Agenda 21 Escolar ou não, demonstraram um relativo desconhecimento da mesma, seus meios ou objetivos.

O mesmo fato pode ser observado e explicado a partir das respostas do próximo questionamento aos docentes: “o que sabe da Agenda 21 Escolar do estabelecimento de ensino?”. O quadro 03 relaciona as respostas dos docentes dos estabelecimentos onde foi implementada a Agenda 21 Escolar.

CONHECIMENTO DO PROFESSOR RESPONSÁVEL

- ✓ [...] sei pouco. Conheço o professor responsável; envolveu coleta de embalagens recicladas e trabalhos com alunos, reuniões sobre impactos ambientais e palestras. (Florentino)
- ✓ Projeto do [cita o nome do professor responsável], reuniões, pedido para fazer projetos por disciplinas. (Petra)
- ✓ Conheço o professor responsável [cita o nome], projeto Bioviva em que o mesmo trabalha questões com os alunos. (Catarino)

DESENVOLVIMENTO DA AGENDA 21 ESCOLAR

- ✓ Agenda 21 desenvolvida por alunos, comunidade, alguns professores; foram desenvolvidas algumas práticas tentando resolver alguns problemas na escola; sensibilização através de palestras informativas, técnicas de reciclagem como oficinas de papel reciclado etc, panfletagem na cidade para sensibilizar munícipes sobre problemas levantados, fóruns de discussão com as comunidades escolar e geral. (Apolinar)
- ✓ Foram propostas ações de atuações que não foram levadas adiante devido à empecilhos burocráticos que impediram a intervenção em campo. (Juvenal)

QUADRO 03 – Conhecimento dos docentes sobre a Agenda 21 Escolar do estabelecimento de ensino.

As respostas foram agrupadas em duas categorias. Na primeira, estão as respostas dos docentes que citam o professor responsável pela implementação da Agenda 21 Escolar no estabelecimento de ensino. Evidencia-se a percepção, destes docentes, da Agenda 21 Escolar como um projeto de determinado professor e não como um programa de governo que deveria, a princípio, envolver todas as disciplinas e todos os profissionais o estabelecimento de ensino, além dos demais membros da comunidade escolar.

Percebeu-se, no âmbito destes estabelecimentos de ensino, que a implementação da Agenda 21 Escolar ocorreu de forma parcial, pois não atingiu a totalidade dos docentes, e efêmera, pois não se institucionalizou a ponto de, com a eventual substituição dos docentes que lá se encontravam quando da implementação do programa, os seus sucessores o levassem adiante. Dois fatos podem ser apontados como responsáveis: a grande rotatividade de professores nos estabelecimentos, que muitas vezes não acompanharam o auge do processo de elaboração e implementação do programa, entre 2005 e 2006, e a falta de continuidade do programa nos próprios estabelecimentos motivada, entre outros aspectos, pelo não envolvimento dos demais docentes e profissionais da educação.

Na segunda categoria foram agrupadas as respostas dos docentes, aqui identificados como *Apolinar* e *Juvenal*, que eram coordenadores técnicos da Agenda 21 Escolar em seus estabelecimentos de ensino, participando do processo de implementação. Isto justifica e avaliza suas respostas como as mais próximas da realidade deste processo. A resposta do docente *Apolinar* evidencia o envolvimento da comunidade escolar no programa, indo além das atividades com os alunos, e a resposta do docente *Juvenal* contempla informação sobre o porquê da não continuidade da mesma em seu estabelecimento de ensino.

Os docentes dos estabelecimentos onde foi implementada a Agenda 21 Escolar foram então questionados sobre “que atividade desenvolve, em sua prática de ensino, relacionada com a Agenda 21 Escolar do estabelecimento?”. As respostas foram relacionadas no quadro 4

TEMAS AMPLOS ✓ Trabalho algum tema relacionado ao meio ambiente, principalmente quando trabalho Geografia. (Florentino) ✓ Leitura de textos e exercícios e produção de textos. (Petra)
--

✓ Trabalho questões ambientais, ecológicas, transgênicos e biodiversidade. (Catarino) ✓ Utilizo textos e propagandas para discutir o tema. (Juvenal)
TEMAS LOCAIS ✓ Discussão dos problemas relacionados ao ambiente escolar; repasse de informações sobre problemas locais e leis que regem a questão ambiental; quando a Agenda 21 funcionava plenamente a preparação para fóruns nas salas. (Apolinar)

QUADRO 04 – Atividades desenvolvidas pelos docentes relacionadas à Agenda 21 Escolar do estabelecimento de ensino.

As respostas dos docentes foram agrupadas em duas categorias. Na primeira estão as atividades que abordam o ambiente ou os problemas ambientais de forma ampla, genérica. Na segunda categoria a resposta do docente *Apolinar*, que coordenou o processo de implementação da Agenda 21 Escolar em um estabelecimento, demonstra maior ênfase nas questões locais.

Como afirmam Souza, R. (2000) e Gonçalves (2006), embora muitos problemas ambientais tenham expressão global, como a poluição da água e a geração e disposição de lixo, por exemplo, eles ocorrem de forma concreta em escala local. Nesse sentido, é importante seu questionamento e problematização nas práticas docentes de educação ambiental para, a partir do local, compreendê-los em escalas mais amplas.

O pouco conhecimento da Agenda 21 Escolar nos estabelecimentos de ensino que a implementaram, observado na questão anterior, apresentou reflexos nas respostas desta questão, pois foram poucos os docentes que informaram desenvolver, em suas práticas docentes, atividades relacionadas com este programa.

Os trabalhos de Formis (2006), Pozza (2006), Franzoi (2007) e Orsi (2008) demonstram que a Agenda 21 Escolar está diretamente relacionada com a educação ambiental, posicionamento adotado nesta pesquisa. Aos docentes dos estabelecimentos de ensino foi questionado “o que entende por educação ambiental?”. As respostas dadas pelos docentes dos estabelecimentos de ensino

que realizaram o processo de implementação da Agenda 21 Escolar estão relacionadas no quadro 5.

CONHECIMENTO

- ✓ Educação dada aos alunos nas disciplinas (Geografia, Ciências e Biologia) e projetos em outras disciplinas; educação para o ambiente. (Hildebranda)
- ✓ Falar sobre ambiente e natureza conscientizando os alunos. (Amaranta)
- ✓ Educação que visa estudar o meio ambiente. (Remédios)
- ✓ O homem, como ser pensante e integrante da natureza, deve saber o que é benéfico e prejudicial ao meio ambiente. A educação ambiental deve permitir aos homens saber disso. (Aureliano)
- ✓ Conscientizar sobre causas e consequências da ação do homem na natureza. (Meme)
- ✓ Deve levar o aluno a não se sentir dono da natureza pois faz parte dela e deve respeitar seus limites. (Juvenal)
- ✓ Educação que devemos ter da preservação do meio ambiente. (Carmelita)
- ✓ Conscientização e mostrar o que pode ser feito para melhorar, mudar e desenvolver. (Nigromanta)
- ✓ Conhecimento sobre meio ambiente e natureza. (Argénida)
- ✓ Educação e conscientização dos alunos e pessoas sobre o meio ambiente, tentando mostrar os desequilíbrios que ocorrem atualmente. (Franca)
- ✓ Consciência gerada sobre o meio ambiente para os alunos. (Melquíades)

CONHECIMENTO E ATITUDE

- ✓ É uma forma de conscientizar alunos e população em geral, da importância da preservação do lugar onde vivem, do país e até do mundo, partindo de ações simples, como cuidando de sua própria casa, da escola, do patrimônio público, fiscalizando as ações do poder público etc. (Petra)
- ✓ Conscientizar e realizar atividades práticas com os alunos para que levem para casa e repassem a necessidade de preservar o meio ambiente, rio, matas etc. (Fermina)
- ✓ Educar e se autopolicar para tentar reverter o quadro de poluição e agressão ao meio ambiente, minimizando a poluição. (Florentino)
- ✓ Educar alunos para não poluir, a ter mais cuidado com o meio ambiente. (Alexandrina)

- ✓ Orientação dada aos alunos quando o professor refere-se ao meio ambiente; valorização da vida, qualidade de vida; prática de esporte e saúde. (Úrsula)
- ✓ Modo como cada disciplina vai trabalhar dentro de sua área as diversas questões como cuidar com o meio em que vivemos. (Apolinar)
- ✓ Maneira como está sendo tratado o ambiente; problemas e soluções. (Amparo)
- ✓ Conscientização e sensibilização dos alunos em conservar o meio ambiente desde o pré-zeinho [educação pré-escolar]. (Pilar)
- ✓ Conjunto de valores que professores tentam passar para alunos sobre o respeito ao meio ambiente; conservação da água. (Visitación)
- ✓ Tenta levar aos alunos os problemas ambientais e como mudá-los. (Catarino)

QUADRO 5 – Entendimento de educação ambiental dos docentes dos estabelecimentos que realizaram a implementação da Agenda 21 Escolar.

O quadro 6 mostra as respostas dos docentes do estabelecimento em que não ocorreu a implementação da Agenda 21 Escolar para a mesma questão.

CONHECIMENTO

- ✓ Educação que desenvolve a consciência dos alunos para a preservação do meio ambiente. (Rebeca)
- ✓ Forma de educar o povo a não degradar e respeitar o meio ambiente. (Teófilo)
- ✓ Educação que prioriza o meio ambiente em que vivemos, conscientiza o aluno, as pessoas a viver bem e melhor com os meios naturais. (Alfonso)
- ✓ Incentivar os alunos a ter consciência de que o ambiente é importante não só para a nossa geração mas para as futuras gerações. (Aminta)
- ✓ Trabalha o tema colocando primeiro o que é ambiental e o respeito que deve ter ao ambiente em que está inserido. (Digna)

QUADRO 6 – Entendimento de educação ambiental dos docentes do estabelecimento que não realizou a implementação da Agenda 21 Escolar.

As respostas dos docentes dos estabelecimentos que realizaram a construção da Agenda 21 Escolas puderam ser agrupadas em duas categorias, não muito distintas. Na primeira categoria foram elencadas as respostas que relacionam a educação ambiental com o acesso ao conhecimento por parte dos educandos,

como forma de superar os problemas ambientais citados. Na segunda categoria estão as respostas que conjugam o acesso ao conhecimento com atitudes tidas como ambientalmente corretas.

As respostas dos docentes do estabelecimento que não implementou a Agenda 21 Escolar foram agrupadas apenas na primeira categoria, relacionando educação ambiental com desenvolvimento de consciência.

Embora existam múltiplas concepções de educação ambiental (SAUVÉ, 2005) consideramos, no âmbito desta pesquisa, duas concepções, à saber, críticas e não-críticas (CARVALHO, 2006; LIMA, 2009; LOUREIRO, 2004). As respostas dos docentes, dos três estabelecimentos de ensino, podem ser consideradas como pertencentes às concepções não-críticas de educação ambiental.

Estas concepções não propõem o questionamento do modelo socioeconômico vigente e, muito menos, a busca de sua superação. Não incorporam, em seu discurso, à discussão ambiental questões sociais, políticas, econômicas e culturais, entre outras, ou o fazem de maneira parcial e de forma a não ameaçar o atual estado das coisas. Propõe-se, ao contrário, a re-forma do modelo, através da “inclusão” com componente ambiental, como se não fosse o meio físico o *lôcus* do modelo.

À cada concepção de educação ambiental corresponde uma prática metodológica. Por isso, aos docentes foi perguntado “que atividade de educação ambiental desenvolve?”. As respostas dadas pelos docentes dos estabelecimentos que realizaram o processo de implementação da Agenda 21 Escolar estão organizadas no quadro 7.

CONHECIMENTO

- ✓ Comento sobre reciclagem de lixo, consumo de água e curiosidades gerais nos conteúdos da própria disciplina. (Arcádio)
- ✓ Comento sobre o uso consciente de papel e na Oitava Série [atual 9º. Ano do Ensino Fundamental] e trabalho com esculturas de natureza morta. (Visitación)
- ✓ Em Ensino Religioso reflexões sobre a Natureza; em História comento algo. (Sofía)
- ✓ Converso sobre as atitudes dos alunos na escola com relação às árvores,

lixo e papel; em datas especiais distribuo panfletos sobre como utilizar a água, de onde ela vem. Conteúdo de qualidade de vida, alimentação, hábitos saudáveis para o próprio aluno. (Meme)

- ✓ Comento sobre a coleta de lixo seletiva e em local apropriado, o desmatamento, queimadas e uso de drogas; no dia do rio visitamos o rio próximo à escola e observamos a maneira como é tratada a região ribeirinha. (Catarino)
- ✓ Comento sobre o tema nos conteúdos da disciplina e nas datas como dia da árvore, do rio etc. (Argénida)
- ✓ Interpretação de gráficos sobre a poluição no mundo. (Úrsula)
- ✓ O enunciado de exercícios e nos livros [didáticos] existem textos que abordam o tema. (Pilar)
- ✓ Em Ensino Religioso, da natureza como algo sagrado. (Hildebranda)
- ✓ Sempre trabalho com textos que abordam esse tema das mais variadas formas. Procuro conscientizar os alunos da importância da colaboração de cada um nessa batalha. Também através de leitura, interpretação, atividades de opinião pessoal, produção de textos etc. (Petra)
- ✓ Abordo na matéria, através da leitura e produção de textos sobre o assunto e comentários. (Fermina)
- ✓ Em temas da disciplina usando textos e propagandas puxando para o lado do meio ambiente e em datas comemorativas. (Juvenal)
- ✓ Trabalho textos e traduções sobre a natureza e faço comentários. (Franca)
- ✓ Trabalho com textos em espanhol. (Alexandrina)
- ✓ Às vezes utilizo problemas nas questões e gráficos. (Nicanor)
- ✓ Nos conteúdos da própria disciplina, como a água, e em datas alusivas. (Amaranta)
- ✓ Em datas como Dia do Meio Ambiente uso vídeo que trata do lixo nos rios, desperdício de água no chuveiro e água suja, além da tradução de textos na disciplina. (Remédios)
- ✓ A aula toda que faz parte do cotidiano, aprimoramento de relações interpessoais, respeito aos colegas e ao nicho onde está inserido, palestras e debates em datas comemorativas e ginástica natural com a interpretação de animais. (Aureliano)

✓ Debates sobre a questão local, nacional e mundial e elaboração de desenhos em datas como dia do rio etc. Em conteúdos da disciplina como a Revolução Industrial Inglesa relacionando aos problemas ambientais no Brasil. (Apolinar) ✓ Existe um conteúdo estruturante [em Geografia], além da conservação de material e mobiliário, incentivando a reciclagem e reaproveitamento; em Arte fazemos a elaboração de cartazes em datas comemorativas. (Melquíades) ✓ Em Ensino Religioso e História em datas comemorativas. (Carmelita)
CONHECIMENTO E ATITUDE ✓ Comento sobre o uso correto da água nos conteúdos da disciplina; trabalhando Geografia Física mecanicamente abordo educação ambiental. No Dia da Árvore fizemos plantio de árvores e a elaboração de mapa com sua localização e sobre a água o acompanhamento desde a captação até o tratamento de esgoto. (Florentino) ✓ Comento sobre a necessidade de não jogar lixo no chão e não deixar a torneira aberta e, no dia do meio ambiente, fizemos uma caminhada com coleta de lixo. (Nigromanta)

QUADRO 7 – Atividades de educação ambiental desenvolvidas pelos docentes dos estabelecimentos que realizaram a implementação da Agenda 21 Escolar.

As respostas dos docentes do estabelecimento em que não ocorreu a implementação da Agenda 21 Escolar estão relacionadas no quadro 8.

CONHECIMENTO ✓ Oriento sobre não jogar lixo. (Teófilo) ✓ Faço colocações sobre o tema no dia-a-dia, dando exemplos. (Alfonso) ✓ Nos conteúdos de geografia elaboramos maquetes com representações dos alunos sobre favela e centro urbano e modo de vida. (Aminta) ✓ Fazemos leitura, interpretação e produção de textos e em datas comemorativas desenhos, poesias e cartazes. (Digna)
--

QUADRO 8 – Atividades de educação ambiental desenvolvidas pelos docentes do estabelecimento que não realizou a implementação da Agenda 21 Escolar.

As categorias elaboradas para agrupar as respostas dos docentes sobre as atividades de educação ambiental coincidiram com aquelas elaboradas para suas

respostas sobre o entendimento de educação ambiental. Percebe-se assim uma coerência teórico-metodológica por parte dos docentes, ainda que orientada por concepções não-críticas de educação ambiental.

Contribui para isto, como citado anteriormente, a pouca participação dos docentes em cursos de formação específicos de educação ambiental. Isto faz com que estes profissionais reproduzam, em suas concepções e práticas, o discurso midiático a que estão expostos. Desta feita, pouco ou nada se discute sobre o modelo de socioeconômico vigente, a degradação do ambiente como consequência da acumulação de capital por poucos a partir da exploração de muitos, a questão ambiental como uma crise do conhecimento, entre outros.

As intervenções dos docentes são feitas no sentido de resolver os aspectos visíveis e imediatos considerados como causadores da questão ambiental. Utilizando como exemplo a questão do lixo, citada por vários docentes: suas falas são centradas na questão da disposição em local inadequado ou da necessidade de reciclagem, deixando de lado a discussão sobre o porquê da geração de um volume cada vez maior de lixo, a reflexão sobre uma sociedade de produção e consumo em massa onde as necessidades são criadas à uma velocidade tão grande que os bens vão se tornando obsoletos tão logo são lançados no mercado, entre outros.

Desta forma, a discussão sobre a questão ambiental na escola é alijada de sua possibilidade de transformação histórica, resultando, quando muito, no adestramento (BRUGGER, 2004) do indivíduo à práticas consideradas como ambientalmente corretas como, por exemplo, a reciclagem, que segundo Layrargues (2005) atende mais aos interesses da reprodução ampliada do capital e sua acumulação do que, efetivamente, a resolução da questão do lixo ou da diminuição exploração do minério. O sistema econômico, travestido de “verde”, cria uma nova necessidade, a do ambientalmente correto, cujos resultados são apropriados por ele próprio.

Por fim, os docentes foram questionados se “os objetivos dessas atividades tem sido alcançados?”. As respostas dos docentes dos estabelecimentos que implementaram a Agenda 21 Escolar estão relacionadas no quadro 9.

SIM

✓ Sim, os alunos procuram jogar o lixo no lixo, mantendo a sala limpa, não

desperdiçando material escolar, cuidando dos livros didáticos. (Pilar) ✓ Sim, pelas conversas e interações dos alunos, falas e atitudes. (Aureliano) ✓ Sim, pois percebo através do comportamento dos alunos. (Melquíades) ✓ Sim, pela forma como eles falam e se comportam em sala. (Carmelita)
EM PARTES ✓ Em partes sim, pois alguns já tem cuidados. Em caso negativo, hábito familiar. (Arcádio) ✓ Pouco, muitos ainda não se acham a afetar. (Remédios) ✓ Muito pouco, porque não percebem o meio ambiente como um problema atual, para as gerações presentes. (Hildebranda) ✓ Sim e não, pois todos alunos entendem mas alguns não fazem. (Florentino) ✓ Na sala de aula sim, pois o aluno entende mas não é repassado para a sociedade. (Catarino) ✓ Em parte sim, pois muitos não aceitam a idéia de que preservar os consumir menos é importante, até por influência dos meios de comunicação. (Apolinar) ✓ Em partes, parcialmente. Os mais novos não concordam em cobrir fontes e em ações práticas como não derrubar árvores. (Juvenal) ✓ Em partes. Porque as vezes não é trabalhado tudo o que é necessário e vários alunos não levam a sério. (Nicanor) ✓ Em partes, pois alguns acham que nunca vai acabar. (Argénida)
NÃO ✓ Entendem mas não preservam, pois ainda não tem consciência da dimensão do problema. (Amaranta) ✓ Não, não percebe mudança de atitude. (Alexandrina) ✓ Na prática não, pois continuam jogando lixo no chão, por exemplo. (Fermina) ✓ Não, devido ao descaso dos alunos, desmotivação e desinteresse. (Visitación) ✓ Não, porque os alunos não se interessam, inclusive destruindo o material. (Úrsula) ✓ Não, é um trabalho isolado que fica na escola e não é cobrado em casa ou pela sociedade, não há mudança de hábito e tem que ser feito desde pequenos. (Sofía) ✓ Há aceitação e interesse sobre o assunto, mas na prática pouco se faz.

Percebe-se que não há colaboração na limpeza da escola, higiene nos banheiros, poucas famílias separam o lixo reciclável e nota-se descaso com o patrimônio público em geral. (Petra)

- ✓ É difícil, pois a mentalidade dos pais e os hábitos em casa não são condizentes. (Meme)
- ✓ Não muito, pois os pais teriam que ser mais conscientizados. (Franca)

QUADRO 9 – Alcance dos objetivos das atividades de educação ambiental, segundo os professores dos estabelecimentos que realizaram a implementação da Agenda 21 Escolar.

O quadro 10 apresenta as respostas dos docentes do estabelecimento em que não ocorreu a implementação da Agenda 21 Escolar.

SIM

- ✓ Sim, pois não jogam mais lixo fora do lugar. (Teófilo)
- ✓ Acredito que sim, pela maneira como comportam-se em sala de aula, não jogando papel no chão. (Aminta)

TALVEZ

- ✓ Pouco, falta vontade e interesse dos alunos. (Alfonso)
- ✓ Os alunos possuem o conhecimento mas não sei se colocam em prática. (Digna)

QUADRO 10 – Alcance dos objetivos das atividades de educação ambiental, segundo os professores do estabelecimento que não realizou a implementação da Agenda 21 Escolar.

As respostas dos docentes foram agrupadas em três categorias: sim, para aquelas em que, segundo os docentes, os objetivos das atividades de educação ambiental foram alcançados; em partes, para aquelas em que foram observados resultados parciais; e não, para aquelas em que não foram identificados resultados.

A observação das respostas organizadas nestas categorias sugere que, mesmo estes objetivos, determinados a partir de concepções não-críticas de educação ambiental, não têm sido plenamente alcançados. Quando o são ou em parte, restringem-se à difusão de conhecimento, com pouco reflexo em mudanças comportamentais efetivas. As causas atribuídas à esta situação pelos docentes vão desde o desinteresse dos educandos, *Alfonso* e *Visitación* por exemplo, à não continuidade fora do espaço escolar presentes nas falas de *Arcádio* e *Meme*, entre outros.

O efetivo exercício da territorialidade por parte dos educandos, demandaria, mais do que a consecução destes objetivos, outra concepção de educação ambiental, apoiada em teorias críticas que tragam em si os princípios do questionamento e da transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Esta pesquisa buscou identificar como a implementação do programa *Construindo a Agenda 21 Escolar* nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual de Fernandes Pinheiro/PR, entre 2005 e 2009, influenciou as concepções e práticas docentes sobre educação ambiental e como estas contribuíram para o exercício da territorialidade por parte dos educandos.

A implementação da Agenda 21 Escolar ocorreu nos dois estabelecimentos de ensino em que houve a participação de profissional da educação nos cursos de capacitação promovidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2005 e 2006. No estabelecimento onde não houve participação de profissional nos referidos cursos, a Agenda 21 Escolar não foi implementada.

Os resultados obtidos permitiram observar que nos estabelecimentos de ensino onde a Agenda 21 Escolar foi implementada, poucos docentes sabiam de sua existência e, menos ainda, incluíam em suas práticas educativas atividades à ela relacionadas. Tal desconhecimento foi atribuído, principalmente, à elevada rotatividade de profissionais da educação e à não institucionalização do programa do âmbito escolar.

Quanto à educação ambiental, embora a maioria dos docentes desenvolvesse atividades em suas práticas educativas, foi possível observar que as mesmas eram embasadas em concepções teórico-metodológicas consideradas, no âmbito deste trabalho, não-críticas e, portanto, insuficientes para compreender e interferir na resolução da questão ambiental que se apresenta. Desta forma, a possibilidade de efetivo exercício da territorialidade a partir destas práticas educativas, fica também comprometida.

Embora, em geral, as respostas dos docentes dos estabelecimentos onde a Agenda 21 Escolar foi construída tenham diferido um pouco daquelas dos docentes onde tal construção não ocorreu, entendemos que a existência da referida agenda não foi significativa a ponto de influenciar decisivamente nas concepções e práticas dos docentes. Concorreu para isto a pouca efetividade do programa, haja visto que, com exceção dos coordenadores técnicos, não houve maior envolvimento e

continuidade por parte dos demais docentes e profissionais dos estabelecimentos de ensino, o que pode ser constatado pelo desconhecimento anteriormente citado.

Consideramos então que a Agenda 21 Escolar, nos estabelecimentos de ensino pesquisados, não alcançou os resultados propostos pelo programa e nem aqueles possíveis se adotadas concepções críticas de educação ambiental como, por exemplo, o exercício da territorialidade.

A partir de 2010 o programa foi amplamente reformulado, sendo então denominado *Agenda 21 Escolar Paraná* e incluído no Programa de Gestão Integrada de Microbacias. Embora o município de Fernandes Pinheiro esteja incluído neste, a nova versão da Agenda 21 Escolar, até o término desta pesquisa, não foi implementada nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual nele localizados. Esta nova versão tem como importante diferencial a adoção da microbacia na qual a escola está inserida como área de abrangência da Agenda 21 Escolar, sendo que antes esta área era definida como o entorno da escola e sua área de influência.

Sendo a microbacia a área de gestão, por excelência, das políticas públicas de meio ambiente no Brasil, consideramos que esta modificação pode proporcionar maior compreensão dos fenômenos ambientais locais e sinergia com as ações já desenvolvidas por outros órgãos públicos como a Companhia de Saneamento do Paraná, entre outros.

Além deste, existem outros aspectos que consideramos importantes para a consecução dos objetivos do programa e a efetividade de uma educação ambiental crítica e propiciadora do exercício da territorialidade por parte dos educandos. Um aspecto a ser considerado diz respeito ao envolvimento, quantitativo e qualitativo, dos profissionais da educação dos estabelecimentos de ensino com o programa. Para que tal ocorra, entendemos ser necessária a extensão dos cursos de capacitação à todos, o que pode ser realizado na modalidade à distância. Nestes cursos, além da Agenda 21 – em suas diversas escalas – devem, necessariamente, ser abordados temas como os modelos de desenvolvimento e as concepções de educação ambiental existentes, para que os profissionais da educação tenham à sua disposição um amplo referencial teórico que os permita refletir sobre suas concepções e práticas docentes identificando, principalmente, os interesses político-econômicos subjacentes à cada uma delas.

Outro aspecto a ser considerado é a criação de um serviço de assessoria específico no âmbito do Núcleo Regional de Educação ao qual o estabelecimento é jurisdicionado, tendo como objetivo dialogar com o mesmo na construção, implementação e acompanhamento de sua Agenda 21 Escolar, assim como a criação uma rede paranaense de Agendas 21 Escolares, vinculada à Secretaria de Estado da Educação, com objetivo de divulgar e trocar experiências sobre a mesma.

Entendemos serem necessárias concepções críticas de educação, não só ambiental, que exponham as contradições de nossas sociedades e do modelo político-econômico até então hegemônico, e emancipatórias, que propiciem aos educandos uma formação efetivamente cidadã. É necessária ainda a formulação e/ou adoção de modelos de produção e/ou desenvolvimento que contemplem a satisfação das reais necessidades das pessoas de cada ambiente, sem colocar em risco as condições de suporte dos ambientes em que vivem.

A Agenda 21 Escolar pode contribuir para a efetivação da educação ambiental nos estabelecimentos de ensino, como prevê a Lei 9795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999), de forma crítica e que permita aos educandos o progressivo exercício de sua territorialidade, através da participação nos processos decisórios que envolvam os ambientes em que vivem através, por exemplo, da participação na elaboração e/ou adequação dos Planos Diretores de Uso e Ocupação do Solo, em audiências públicas para instalação de empreendimentos e a definição dos investimentos públicos, entre outros.

Para que tal ocorra, a mesma deve ser compreendida como uma oportunidade, entre outras, de inserir a temática ambiental nos estabelecimentos de ensino de forma contextualizada com as múltiplas dimensões da questão ambiental no mundo contemporâneo e as condições físico-naturais, sócio-econômicas e culturais locais, destacando suas interações com as escalas regional, nacional e global.

Neste processo a Geografia, tanto a acadêmica quanto a escolar, assim como outros ramos da ciência, tem importantes contribuições ao entendimento e superação da questão ambiental. Pesa em seu favor o fato de buscar, desde seus primórdios, a compreensão dos mundos físico e social, suas inter-relações e, em um passado mais recente, a análise e crítica aos modelos societário e de desenvolvimento vigentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. C. Territorialidades, desterritorialidades, novas territorialidades: os limites do poder nacional e do poder local. In SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (org.) **Território: globalização e fragmentação**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 213-220.

BASTIDA, J. M. G.; IZA, J. B.; ABAITUA, R. H. **Evaluación del programa Agenda 21 Escolar (2003-2006)**. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2007. Disponível em <http://ingurumena.ejgv.euskadi.net/r49-434/es/contenidos/libro/evaluacion_a21escolar/es_libro/adjuntos/evaluacion_a21escolar.pdf> Acesso em 20 nov. 2009.

BERNARDES, J. A.; FERREIRA, F. P. M. Sociedade e Natureza. In CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (org.) **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 17-42.

BRASIL. Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de abril de 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>>. Acesso em 24 abr. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com Vida: construindo Agenda 21 na Escola**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Brasileira: Ações Prioritárias**. 2 ed. Brasília, 2004a. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/acoes2educacao.zip> Acesso em 18 nov. 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Brasileira: bases para discussão**. Brasília: 2000. Disponível em <http://www.mma.gov.br/_arquivos/bases.zip> Acesso em 18 nov. 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Brasileira: Resultado da Consulta Nacional**. 2 ed. Brasília: 2004b. Disponível em <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/consulta2educacao.zip> Acesso em 18 nov. 2008.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Educação Ambiental: curso básico a distância: documentos legais e legislação da educação ambiental**. 2 ed. amp. Brasília: MMA, 2001.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Agenda 21: Plano Plurianual 2004/2007**. Brasília, 2004c. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/index.php?ido=conteudo.monta&idEstrutura=18&idConteudo=1239>>. Acesso em 18 nov. 2008.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3 ed. rev. amp. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CABRAL, L. O. Legislação aplicada ao meio ambiente como aporte à Educação Ambiental e Agenda 21 Escolar. *in* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos Temáticos da Diversidade: Educação Ambiental**. Curitiba: SEED, 2008. p. 64-78.

CAPACITAÇÃO Implementação e Construção da Agenda 21 Escolar Paraná. Disponível em <<http://rebal21.ning.com/group/agenda21escolarparan/forum/topics/capacitacao-implementacao-e>> Acesso em 20 out. 2009.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso futuro comum**. Rio de Janeiro: FGV, 1988.

CONFERÊNCIA INTERGOVERNAMENTAL SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Declaração da conferência intergovernamental sobre educação ambiental**. Tbilisi: 1977. Disponível em <<http://www.ufpa.br/npadc/gpeea/DocsEA/ConfTibilist.pdf>> Acesso em 15 set. 2009.

CUNHA, S. B.; GUERRA, A. J. T. (org.) **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

FOLADORI, G.; TOMMASINO, H. El concepto de desarrollo sustentable treinta años después. **Desenvolvimento e meio ambiente**, Curitiba, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2000. Disponível em <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/made/article/viewArticle/3056>> Acesso em 04 abr. 2009.

FORMIS, C. A. **Estudo de processo de construção da Agenda 21 nas escolas da Diretoria de Ensino de Jundáí – SP**. 2006, 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FORTIN-DEBART, C; SACQUET, A. **Un projet pédagogique pour le développement durable: l'agenda 21 d'établissement scolaire**. [S.l.:s.n., 200-] Disponível em <http://cfa.digne.free.fr/stock_fichiers/agenda_21-guide.pdf> Acesso em 20 nov. 2009.

FRANZOI, A. **Implantação da Agenda 21 Escolar**: impactos na educação, no meio ambiente e na saúde. 2007, 213 f. Dissertação (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente). Universidade de Joinville, Joinville, 2007.

GOMES, M. F. V. B. Para iniciar o diálogo com outros saberes, uma questão: como a geografia pode contribuir para a educação ambiental? In: VESTENA, L. R. et al. **Saberes Geográficos**: teorias e aplicações. Guarapuava: UNICENTRO, 2009. p. 273-289.

GONÇALVES, C. W. P. **El desafio ambiental**. México, D.F.: PNUMA, 2006.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 13 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

GRUPO, L. R. P. (org.) **Agenda 21 Paraná**: Pacto Paraná Sustentável. Ponta Grossa: 2010. Disponível em <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/arquivos/File/pactopr sustentavel.pdf>> Acesso em 18 jun. 2011.

GUDYNAS, E. Desarrollo sostenible: una guía básica de conceptos y tendencias hacia otra economía. **Otra economía**, v. IV, n. 6, p. 43-66 1º. sem. 2010. Disponível em <<http://www.unisinos.br/revistas/index.php/otraeconomia/article/view/1182>> Acesso em 06 jan. 2011.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 2 ed. Campinas: Papirus, 2000.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão. In CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.) **Geografia**: conceitos e temas. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 165-205.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc, espaço, tempo e crítica**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2(4), p. 39-52, ago. 2007. Disponível em <http://www.uff.br/etc/uploads/etc2007_2_4.pdf> Acesso em 28 fev. 2011.

HENRIQUES, R. et al. (org.) **Educação ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: MEC/Secad, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental.pdf> Acesso em 15 dez. 2009.

JORNADA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global**. Rio de Janeiro: 1992. Disponível em <<http://portal.mec.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>> Acesso em 11 ago. 2010.

LAYRARGUES, P. P. **Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito?** [2007?] Disponível <http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_ES_32.pdf> Acesso em 20 jul. 2009.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. In LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 87-155.

LAYRARGUES, P. P. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In LOUREIRO, C. F. B.; ____; CASTRO, R. S. (org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 179-180.

LAYRARGUES, P. P. **Políticas públicas para a educação ambiental no processo de gestão ambiental participativa: atores sociais para a construção da sociedade justa e sustentável**. Disponível em <http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/fich_pt_36.pdf> Acesso em 27 nov. 2010.

LEFF, E. Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental. In Philippi Jr., A. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus, 2000. p. 19-51.

LEFF, E. **Epistemologia ambiental**. 4 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In: ____ (coord.) **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 15-64.

LEFF, E. **Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LEIS, H. R. Ambientalismo: um projeto realista-utópico para a política mundial. In VIOLA, E. J. et al. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-43.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania. In LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 109-141.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145-163, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf>> Acesso em 08 fev. 2010.

LIMA, G. F. C. O debate da sustentabilidade na sociedade insustentável. **Revista Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 13, p. 201-222, set. 1997. Disponível em <<http://www.cefets.br/edu/eso/debatesustentabilidade.html>> Acesso em 08 fev. 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gest. Ação**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 37-50, jan./abr. 2004a.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In LAYRARGUES, P. P. (org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b. p. 65-84.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MADRID. **Guía metodológica de la Agenda 21 Escolar**. Disponível em <<http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Agenda21/Publicaciones/Agenda21escolar/GuiaMetodAgenda21Escola.pdf>> Acesso em 17 dez. 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MENDONÇA, F. **Geografia e meio ambiente**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html> Acesso em 20 fev. 2012.

NEVES, G. R. Territorialidade, desterritorialidade, novas territorialidades (algumas notas). In SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. (org.) **Território: globalização e fragmentação**. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 270- 282.

OLIVATO, D. **Agenda 21 Escolar: um projeto de educação ambiental para a sustentabilidade?** 2004, 168 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Física). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 21 Global**. Brasília: Senado Federal, 1994. Disponível em <http://www6.cptec.inpe.br/mudancas_climaticas/pdfs/texto_agenda21.pdf> Acesso em 18 nov. 2008.

ORSI, C. P. O. **Educação Ambiental e a construção da cidadania: Agenda 21 Escolar – um caminho?** 2008, 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

OSTOLAZA, A. F. **Educuar para la sostenibilidad Agenda 21 Escolar: una guía para la escuela**. Tradução: Bitez-Logos. Departamento de Ordenación del Territorio y Medio Ambiente del Gobierno Vasco, 2002. Disponível em <<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd90/0601FERedu.pdf>> Acesso em 20 nov. 2008.

PARANÁ. Comissão Governamental Agenda 21 Paraná. **Seminários Macrorregionais da Agenda 21 Paraná: Os desafios por uma cidadania planetária.** Disponível em <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/meioambiente/agenda_21_macro.pdf> Acesso em 13 nov. 2009.

PARANÁ. **Programa de gestão ambiental integrada em microbacias hidrográficas:** manual operativo. Curitiba: 2009d. Disponível em <http://www.pgaim.pr.gov.br/arquivos/File/Manual_PGAIM.pdf> Acesso em 20 dez. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Agenda 21 Escolar a partir de 2007.** Disponível em <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=111>> . Acesso em 13 nov. 2009a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Formação de em Agenda 21 Escolar no município de Luiziana.** Disponível em <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cdec/modules/noticias/article.php?storyid=66>>. Acesso em 13 nov. 2009b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Agenda 21 Escolar Paraná.** Disponível em <<http://rebal21.ning.com/group/agenda21escolarparan/forum/attachment/download?id=3191298%3AUploadedFi35%3A31004>> Acesso em 20 nov. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Construindo a Agenda 21 Escolar.** Curitiba, 2006. Disponível em <http://www.comscientia-nimad.ufpr.br/2006/02/acervo_cientifico/artigos_tematicos/agenda21_ana_maria.pdf>. Acesso em 18 nov. 2008.

POZZA, D. D. **Representação ambiental de alunos do ensino fundamental. Implantação da Agenda 21 em escola pública municipal de Batatais/SP.** 2006, 122 f. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais). Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Informe sobre desarrollo humano 1998.** Madrid: Mundi-Prensa, 1998.

QUINTAS, J. S. Educação na gestão ambiental pública. In FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007. Volume 2. p. 131-142

RIBEIRO, W. C. **A ordem ambiental internacional**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SACHS, I. **Ecodesenvolvimento**: crescer sem destruir. São Paulo: Vértice, 1986.

SANSOLO, D. G.; CAVALHEIRO, F. Geografia e Educação Ambiental. In SANTOS, J. E.; SATO, M. (org.) **A Contribuição da Educação Ambiental à Esperança de Pandora**. 3 ed. São Carlos: Rima, 2006. p. 109-131.

SANTOS, M. O retorno do território. In ____; SOUZA, M. A. A.; SILVEIRA, M. L. **Território**: globalização e fragmentação. 4 ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. p. 15-20.

SANTXO, G; CORTÉS, I. **Guia de Agenda Local 21 para los centros educativos de la comunidad foral de Navarra**. Disponível em <www.navarra.es/NR/rdonlyres/ACF581F9.../GuiaAgenda21Escolar1.pdf> Acesso em 17 dez. 2010.

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In ____; SPOSITO, E. S. (org.) **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.) **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-44.

SILVEIRA, E. L. **Ficha de inscrição ao 18º. Prêmio Expressão de Ecologia**. Disponível em <<http://www.expressao.com.br/ecologia/conteudos/cases2010/PDF/SANEPAR.pdf>> Acesso de 18 dez. 2010.

SOUZA, M. J. L. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.) **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 57-72.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (org.) **Geografia**: conceitos e temas. 7 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 77-140.

SOUZA, R. S. **Entendendo a questão ambiental**: temas de economia, política e gestão do meio ambiente. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

TRAUCZYNSKI, S. C. **Agenda 21 Paraná Diálogos Paraná Capacitação de Multiplicadores**. Curitiba: [s.n.], 2006.

TRISTÃO, M. **A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo: Annablume, 2004.

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA. Grupo de Estudos Ambientais da Escola Superior de Biotechnologia. **Agenda 21 na Escola:** idéias para implementação. 2004 Disponível em <http://www.futurosustentavel.org/fotos/plano/Caderno_A21.pdf> Acesso em 20 nov. 2008.

VIOLA, E. J.; LEIS, H. R. O ambientalismo multissetorial no Brasil para além da Rio-92: o desafio de uma estratégia globalista viável. VIOLA, E. J. et al. **Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 134-160.

WEISSMANN, H; LLABRÉS, A. **Guia per fer l'Agenda 21 Escolar.** Barcelona: Sector de Manteniment i Serveis, 2001. Disponível em <<http://www.bcn.es/agenda21/a21escolar/documents/A21escolar.pdf>> Acesso em 20 nov. 2008.

WERLE, L. et al. **Agenda 21 d'établissement.** Strasbourg: Direction Générale des Services [2005?]. Disponível em <http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/environnement/developpement_durable/fichiers_pdf/917.pdf> Acesso em 20 nov. 2009.

WORLD BANK. **World development report 1992:** development and the environment. 1992. Disponível em http://www-wds.worldbank.org/external/default/main?pagePK=64193027&piPK=64187937&theSitePK=64187510&searchMenuPK=64187283&siteName=WDS&entityID=000178830_9810191106175 Acesso em 07 de mai. 2009.

APÊNDICE A – Formulário de entrevista com os docentes.

IDENTIFICAÇÃO		
Identificador	Idade	Gênero () Feminino () Masculino
Município de residência ☐ Fernandes Pinheiro ☐ Irati ☐ Teixeira Soares ☐ Outro: _____		Área ☐ Urbana ☐ Rural

FORMAÇÃO ACADÊMICA
Graduação(ões) (curso e ano de conclusão/em andamento)
Especialização(ões) (curso e ano de conclusão/em andamento)
Outros (tipo, curso e ano de conclusão/em andamento)

ATUAÇÃO NO ESTABELECIMENTO DE ENSINO	
Estabelecimentos em que atua ☐ EE de Ângel ☐ EE de Bova das Campinas ☐ CE Getúlio Vargas	
Disciplina(s) em que atua no estabelecimento	Série(s)
Vínculo empregatício ☐ Estatutário ☐ PSS	Tempo total de docência _____ anos.
Ano(s) letivo(s) trabalhado(s) integralmente no estabelecimento de ensino pelo qual responde ☐ 2009 ☐ 2006 ☐ 2003 ☐ 2008 ☐ 2005 ☐ 2002 ☐ 2007 ☐ 2004 ☐ outro: _____	

AGENDA 21 ESCOLAR

1. O que entende por Agenda 21 Escolar?

2. O que sabe da Agenda 21 Escolar do estabelecimento de ensino?

3. Que atividade desenvolva, em sua prática de ensino, relacionada com a Agenda 21 Escolar do estabelecimento?

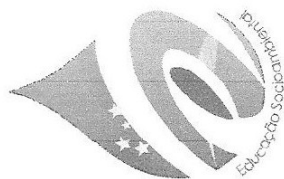
EDUCAÇÃO AMBIENTAL

4. O que entende por educação ambiental?

5. Que atividade de educação ambiental desenvolva?

6. Os objetivos dessas atividades têm sido alcançados?

ANEXO A – Agenda 21 Escolar do Colégio Estadual Getúlio Vargas.



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Agenda 21 Escolar, compromisso de todos os profissionais que atuam na escola e que fazem parte da comunidade escolar.

1. Identificação	
Nome da Escola	COLÉGIO ESTADUAL GETULIO VARGAS ENSINO MEDIO E FUNDAMENTAL
Endereço	AVENIDA REMIS JOÃO LOSS 72
Telefone	(42) 3459 1163 Município: FERNANDES PINHEIRO
Núcleo de Jurisdição	NRE DE IRATI
Endereço Eletrônico	sanjose652@hotmail.com
Coordenador Técnico da Agenda 21 Escolar	SANDRO JOSÉ RAMOS

2. Participação na Agenda 21 Escolar		
Comunidade Escolar	Quantidade de pessoas por grupo	Participando da Construção da Agenda
Número de Professores	09	09
Número de Alunos	35	35
Número de pessoas que trabalham na equipe Técnico-Pedagógica	00	00
Número de pessoas que trabalham na equipe Administrativa	03	03
Número de pessoas que trabalham no Serviços Gerais	02	02
Pais atuantes na APMF e/ou como representantes de turmas	08	08
Sociedade Civil Organizada (associação de moradores, igrejas, ONG, governo municipal, etc.)	03	03



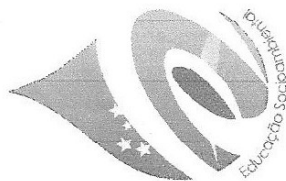
Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUED
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

3. Reuniões		
Local	Data	Nº de participantes (anexo lista de presença)
COLÉGIO ESTADUAL GETÚLIO VARGAS	11/11/2005	60 (Sessenta)

4. Reconhecimento: Análise da comunidade	Relato das observações
Estudo dos Recursos Naturais: clima, vegetação, água, solo, fauna, impactos das ações humanas, etc. Estudo da População (recursos humanos): número de habitantes, idade média, aumento ou diminuição de índice de população, classes sociais, história da população, nível educacional, atividades, tradições, valores, etc. Recursos Econômicos: atividades econômicas e serviços aos consumidores (transporte, saúde, educação, recreação, habitação, etc.) Segurança Pública: ações preventivas, etc. Saúde: tratamento da água, esgoto – coleta e tratamento de resíduos, mortalidade infantil, doenças mais comuns, programas para manutenção da saúde, alimentação, etc. Recursos da Educação: população escolar, escolas públicas e privadas, bibliotecas, museus, atividades de recreação, etc. Prestação de Serviços: instituições governamentais, centros e programas de diferentes serviços, condições de acesso, outras características, etc. Nível de Demanda Socioeducativa: necessidades da comunidade, problemas para o atendimento das demandas: transportes, recursos financeiros, etc. Os problemas do entorno da escola e sua influência na escola	Através de levantamentos feitos no município, foram encontrados diversos problemas, tanto na zona urbana como na zona rural: falta de saneamento básico, poluição de córregos com dejetos humanos e animais, lixo em terrenos baldios e nas ruas, plantações próximas a córregos e nascentes d' água, derrubada da mata ciliar, problemas de erosão, poluição por embalagens de depositados em nascentes ou próximos a córregos, drenos em áreas de várzea, entre outros.



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

5. Diagnóstico	
Caracterização da situação atual a partir da análise dos dados coletados anteriormente: Como é a situação atual da comunidade?	Resultados da análise das observações Através de levantamentos feitos no município, foram encontrados diversos problemas, tanto na zona urbana como na zona rural: falta de saneamento básico, poluição de córregos com dejetos humanos e animais, lixo em terrenos baldios e nas ruas, plantações próximas a córregos e nascentes d' água, derrubada da mata ciliar, problemas de erosão, poluição por embalagens de agrotóxicos depositados em nascentes ou próximos a córregos, drenos em áreas de várzea, entre outros. Posicionamento dos participantes Todos os participantes sentiram uma grande necessidade de mudança na realidade atual, principalmente o entorno da escola, onde estão os principais problemas. Causas/motivos Falta de apoio do poder público, falta de conscientização da população, falta de investimentos no setor de saúde pública e higiene (esgoto).
Identificação das causas/motivos que estão causando a discrepância entre a situação atual e a situação desejável: localização geográfica, ausência de estímulos para a busca de soluções, falta de conhecimento e destrezas para a compreensão dos fatos e a tomada de decisão, falta de recursos, discrepância dos órgãos públicos, etc.	
Definição dos problemas a partir das discrepâncias encontradas na comparação entre a situação real e a desejada.	
Poluição de córregos com dejetos humanos e animais, lixo em terrenos baldios e nas ruas, plantações próximas a córregos e nascentes d' água, derrubada da mata ciliar e etc.	
6 Título da Agenda 21 Escolar do (a) Colégio (Escola) "Luta Pela Vida e Pela Qualidade de Vida"	



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUED
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

7. Introdução

Apresentação da problemática foco x Educação ambiental

Idealizado por alunos, professores e representantes da comunidade vem buscando, diagnosticar a realidade do município, buscar soluções para os problemas encontrados e ainda conscientizar e despertar nos alunos e na população o desejo de preservar e restaurar a natureza, fazendo-os refletirem e debaterem idéias e sugestões em relação aos danos que são causados ao meio ambiente e a importância da preservação ambiental e utilização dos recursos naturais de forma equilibrada e sustentável.

O projeto Luta Pela Vida e Pela Qualidade de Vida busca as causas e os efeitos da falta de cuidados com o meio ambiente e providências a serem tomadas para que o município possa desfrutar de um ambiente mais saudável, proporcionando melhores condições de vida aos cidadãos em equilíbrio com a fauna e a flora.

8. Objetivos

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
Despertar nos alunos a necessidade de preservar o meio ambiente, visando ações efetivas usando elementos do meio vivido de maneira consciente e ordenado para um melhor equilíbrio ambiental.	Com esse projeto, o que se pretende é que os alunos reflitam sobre os temas propostos, confrontem idéias, ampliem conceitos e efetive o seu saber em atitudes e procedimentos atuando no meio social. Pretende-se também: - Conscientização dos alunos quanto à utilização, exploração e preservação dos recursos naturais disponíveis em seu meio social. - Que os alunos adquiram uma visão ética de que o meio ambiente é importante para a relação do homem com os demais seres vivos e o meio ambiente. - Fazer com que os alunos obtenham na prática o conhecimento de preservação do meio em que vivem.

9. Plano de Trabalho:

Atividades	Estratégias	Cronograma
Divulgação do Projeto e início do trabalho de conscientização.	Palestras, teatros.	Fevereiro e Março.



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

O conteúdo abordado contempla as DCEs?

Sim.

O plano irá contribuir para melhorar a mudança de hábito, postura da comunidade escolar? Como?

Sim. Na sua maneira de pensar e agir diante dos vários problemas sócio-ambientais que atingem nossa população.

O plano irá contribuir para melhorar o relacionamento e estimular parcerias da escola com a comunidade? De que maneira isso irá acontecer?

Já está acontecendo, pois os próprios parceiros estão animados com a ideia do trabalho em conjunto.

Quais são os atores da comunidade escolar que estão presentes na Construção da Agenda 21 Escolar?

(x) Setor Público () Setor Privado () ONGs () Outros

Qual a sua atuação?

Como colaboradores diretos na construção e desenvolvimento da Agenda 21.

>



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

10. Orçamento

11. Potenciais Parcerias

Prefeitura Municipal de Fernandes Pinheiro e Unicentro.

12. Projeção para o futuro

Em Março será feito um novo Fórum da Agenda 21, onde serão planejados novas ações para o ano de 2006.

Sugestões para Avaliação do Projeto

Como o Plano de Ação contribuirá para melhorar a compreensão socioambiental dos envolvidos e orientar as suas ações	
Envolvidos	No decorrer do Projeto seus participantes farão as avaliações das conquistas, numa perspectiva de conclusão de cada tarefa realizada.
Professores	
Alunos	
País	
Funcionários da Escola	
Comunidade Escolar	

Como será a inserção da Agenda 21 Escolar no Projeto Político-Pedagógico da escola?

Já está inserido no Projeto Político Pedagógico de 2006, onde todas as disciplinas trabalharão para seu desenvolvimento.

O plano contribuirá para melhorar a relação humana. Homem x Homem e Homem x Natureza?

Sem dúvida nenhuma o plano proporcionará melhores condições de vida aos cidadãos em equilíbrio com a fauna e a flora.

ANEXO B – Agenda 21 Escolar da Escola Estadual de Angaí.



Convênio SEED/SANEPAR

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEB
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

1. Identificação	
Nome da Escola: ESCOLA ESTADUAL DE ANGAÍ	
Endereço: RUA JK S/Nº	
Telefone: (42) 3459 – 50 34	Município: FERNANDES PINHEIRO
Núcleo de Jurisdição: IRATI	
Endereço Eletrônico:	
Coordenador Técnico da Agenda 21 Escolar: VILSON JOSÉ RIBAS PADILHA	

2. Participação na Agenda 21 Escolar		
Comunidade Escolar	Quantidade de pessoas por grupo	Participando da Construção da Agenda
Número de Professores	03	10
Número de Alunos	04	145
Número de pessoas que trabalham na equipe Técnico-Pedagógica	00	00
Número de pessoas que trabalham na equipe Administrativa	02	02



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Número de pessoas que trabalham no Serviços Gerais	03	03
Pais atuantes na APMF e/ou como representantes de turmas	08	82
Sociedade Civil Organizada (associação de moradores, igrejas, ONG, governo municipal, etc.)	01	10

3. Reuniões

Local: ESCOLA ESTADUAL DE ANGAÍ	Data	Nº de participantes (anexo lista de presença)
ESCOLA ESTADUAL DE ANGAÍ	12/12/05	19
ESCOLA ESTADUAL DE ANGAÍ	16/01/06	19
ESCOLA ESTADUAL DE ANGAÍ	01/02/06	19

4. Reconhecimento: Análise da comunidade

Estudo dos Recursos Naturais: clima, vegetação, água, solo, fauna, impactos das ações humanas, etc.

Relato das observações

O clima da comunidade é caracterizado pelo subtropical, com verões brandos e geadas frequentes no inverno. A vegetação predominante é a mata de araucárias e a erva-mate. Há também reflorestamentos de pinus. A maior parte da comunidade é prolongamento da Bacia do Rio Bituva. Está localizada no Segundo Planalto do Paraná e possui solo fértil destinado a cultura de soja, feijão, milho, leguminosas e fumo. Na fauna, observa-se a não predominância de animais, mas sim de aves e pássaros. O impacto das ações antrópicas sobre a natureza é manifestado, sobretudo, pelo desmatamento indiscriminado de áreas naturais, cedendo



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Estudo da População (recursos humanos): número de habitantes, idade média, aumento ou diminuição de índice de população, classes sociais, história da população, nível educacional, atividades, tradições, valores, etc.	o espaço para reflorestamento ou pastos e lavoura, neste caso, ocasionando o assoreamento dos rios.
Recursos Econômicos: atividades econômicas e serviços aos consumidores (transporte, saúde, educação, recreação, habitação, etc.)	Há, no município de Fernandes Pinheiro, cerca de 7000 habitantes, tendo média de vida superior aos 70 anos, com crescente aumento anual de índice populacional. A quase totalidade dos habitantes se enquadram na classe baixa, constituída por trabalhadores rurais e assalariados e diaristas. A comunidade tem sua origem no tropeirismo porque fazia parte do corredor dessa atividade. Em termos de educação, é um dos municípios que apresenta o maior índice de analfabetismo da região. Entre as tradições que fazem parte do cotidiano da comunidade estão: chimarrão, danças gauchescas, festa do padroeiro, predomínio do futebol e corrida de cavalos.
Segurança Pública: ações preventivas, etc.	A atividade que dá sustentação ao povo do interior, morando na circunvizinhança da escola, é agricultura familiar. Os serviços de saúde, educação e conservação de estradas é feito pelo município. Há empreendimentos que oferecem produtos de consumo. Todos moram em casa própria.
Saúde: tratamento da água, esgoto – coleta e tratamento de resíduos, mortalidade infantil, doenças mais comuns, programas para manutenção da saúde, alimentação, etc.	Não há serviço de segurança pública permanente no interior, a não ser quando se é chamado para eventuais imprevistos, num evento esportivo ou festa do padroeiro, por exemplo. O tratamento de esgoto é inexistente. Em relação à água, há comunidades que possuem sistema de abastecimento por poço artesiano e outras eu tiram água de poço em suas casas ou em olho-d'água. A mortalidade infantil é baixa. As doenças mais comuns ainda são a gripe, a pressão alta e distúrbios advindos do uso sistemático e contínuo de agrotóxicos. Na



Convênio SEED/SANEPAR

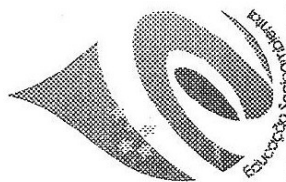
Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEED
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

	questão da saúde quem atende é a prefeitura com o Programa Médico da Família e demais serviços na área. Os alimentos mais comuns são o arroz, o feijão, a mandioca, o milho e as carnes de porco, galinha, gado bovino e leguminosas.
Réursos da Educação: população escolar, escolas públicas e privadas, bibliotecas, museus, atividades de recreação, etc.	97% da população em idade escolar participa da formação oferecida pela escola pública, seja da rede estadual ou municipal. Não museus ou bibliotecas públicas. Para recreação nos finais de semana, há os bailes, festas dos padroeiros e torneios de futebol.
Prestação de Serviços: instituições governamentais, centros e programas de diferentes serviços, condições de acesso, outras características, etc.	Os serviços de educação e saúde, bem como de orientação agrônômica, são feitos pela prefeitura e pela EMATER. O transporte interurbano é feito por empresa privada. Há acesso a outros serviços que a comunidade não oferece pelo transporte privado.
Nível de Demanda Socioeducativa: necessidades da comunidade, problemas para o atendimento das demandas: transportes, recursos financeiros, etc.	A instituição escolar, a igreja e a família são os espaços educativos por excelência na comunidade. O transporte de educandos é feito pela prefeitura, com recursos vindos do Estado. O atendimento às necessidades das escolas, em termos de espaço físico é precário e os recursos didático-pedagógicos são insuficientes.
Os problemas do entorno da escola e sua influência na escola	A escola ainda apresenta um número elevado de evasão e repetência, devido a cultura da não necessidade de estudar para se viver no espaço rural.

5. Diagnóstico

Resultados da análise das observações

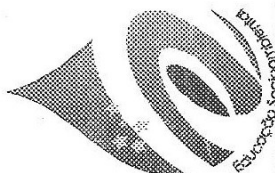


Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUED
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Comunidade de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Caracterização da situação atual a partir da análise dos dados coletados anteriormente: Como é a situação atual da comunidade?	A comunidade encontra-se permeada pelo problema da falta de terras para plantar e, por isso, há a predominância da agricultura familiar. Muitas vezes os agricultores, nesse regime, vêm-se obrigados a ter que optar por culturas que não são boas para a qualidade de vida de seus membros, como o fumo e plantio com agrotóxicos. As comunidades têm carência de água tratada e tratamento do esgoto.
Caracterização da situação desejável a partir das questões: Como deveria ser a situação da comunidade? Como desejariamos que fosse a situação da nossa comunidade? Para descrever a situação desejável devem ser apresentados fatos reais que deveriam ocorrer mas que não estão ocorrendo no momento.	Posicionamento dos participantes A manifestação dos participantes do fórum e nas reuniões foi unânime em reforçar de que os problemas são advindos de uma cultura que privilegia o capital em detrimento da qualidade de vida, ou seja, há envolvimento com a multinacionais que derramam seus projetos e produtos e os agricultores que acatam sem levar em conta o prejuízo para a saúde. Seja pelo agrotóxico, seja pela cultura do fumo, seja pela falta de união e organização para reivindicar a melhoria de infra-estrutura, como saneamento básico, seja pelo desrespeito às normas de higiene a criação de aves, a comunidade apresenta sintomas de desagregação. Enfim, há que se requeira mais cooperação, organização, conversão das culturas existentes e, por prioridade, a necessidade de que as famílias invistam e incentivem seus filhos a se formarem na educação do campo e para a sustentabilidade de seus empreendimentos.
	Causas/motivos



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEE
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Identificação das causas/motivos que estão causando a discrepância entre a situação atual e a situação desejável: localização geográfica, ausência de estímulos para a busca de soluções, falta de conhecimento e destrezas para a compreensão dos fatos e a tomada de decisão, falta de recursos, discrepância dos órgãos públicos, etc.	Há, de um lado, o poder público que parece limitado nos seus projetos e recursos e, de outro lado, a comunidade que carece de organização e de infraestrutura e de terras e a substituição da cultura de morte pela cultura que gere vida, como por exemplo, a opção pela agroecologia para os agricultores familiares e com o suporte para venderem seus produtos.
Definição dos problemas a partir das discrepâncias encontradas na comparação entre a situação real e a desejada.	

6. Título da Agenda 21 Escolar do (a) Colégio (Escola)

A ESCOLA: ESPAÇO DE DISCUSSÃO E DE DECISÕES PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA.

7. Introdução

Apresentação da problemática foco x Educação ambiental

Há a falta de organização da comunidade para atuarem junto nos problemas, há a influência das multinacionais que incentivam a cultura de morte com o agrotóxico. Há o pouco interesse dos órgãos públicos em investir na infra-estrutura – água e saneamento básico.

8. Objetivos

Objetivo Geral

Objetivos Específicos



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Ser um fórum permanente de discussão, decisões e encaminhamento de ações a curto, médio e longo prazos para a melhoria da qualidade de vida da população atendida pela escola.	Conscientizar as pessoas para que sintam a força do trabalho em comunidade.
	Inverter a cultura de morte pela cultura da vida.
	Atrair investimentos para a infra-estrutura da comunidade.
	Ter água, solo, comida, bebida e recreação saudáveis para a melhoria e prolongamento da vida em plenitude, como requer a dignidade humana.

9. Plano de Trabalho:		
Atividades	Estratégias	Cronograma
Reuniões permanentes com a APMF e Grêmios, (do próprio fórum), contacto com o poder público e com as ONGs Ecológicas.	1. Visita agendada na Prefeitura e SANEPAR e ONGS para expor nossos problemas; 2. Expor a realidade para todos os alunos e pais da escola; 3. promover leituras e estudos sobre a realidade do campo em vídeos, revistas, visitas às propriedades, na busca de alternativas para a produção agrícola, visando à sustentabilidade.	Visitas: agendadas nas Secretarias da prefeitura e na SANEPAR e nas ONGs, em abril e maio. Leitura e palestras e vídeos o ano todo. Visita às propriedades: junho, julho, agosto...

10. Orçamento
Parcerias com a SANEPAR, ONGs e Prefeitura para levantar recursos para: agendamento de visitas nas comunidades, aquisição de material escrito (livros, revistas, jornais sobre o assunto cultura da vida X cultura da morte), para pagar conferencista (honorários, cafezinho bolachas, etc).

11. Potenciais Parcerias
SANEPAR, PREFEITURA MUNICIPAL DE FERNANDES PINHEIRO (SECRETARIAS), ASPTA, INSTITUTO EQUIPE,



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

INSTITUTO AYRTON SENNA, O BOTICÁRIO.

12. Projeção para o futuro

Que a escola contribua com as famílias dos alunos na busca de alternativas para a substituição da cultura do fumo e agricultura convencional pela agroecologia.

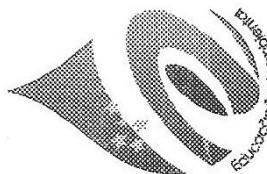
Sugestões para Avaliação do Projeto

Como o Plano de Ação contribuirá para melhorar a compreensão socioambiental dos envolvidos e orientar as suas ações	
Envolvidos	Participação nos debates e planos de ações tomando-os efetivos
Professores	Inclusão dos temas dentro das Diretrizes e do Plano de Curso anual.
Alunos	Inserção e tentativa de ensaio de conversão das hortas e quintais em culturas sustentáveis.
País	Oficinas de prática de agricultura ecológicas
Funcionários da Escola	Reestruturação da horta e escolar e acompanhamento das ações nas propriedades e visitas agendadas.
Comunidade Escolar	Participação nos debates e planos de ações tomando-os efetivos.

Como será a inserção da Agenda 21 Escolar no Projeto Político-Pedagógico da escola?

A Agenda 21 será contemplada no contexto de todos os projetos acolhidos no Projeto-Político-Pedagógico da Escola Estadual de Angaí, como o FICA, O COMIÊNCIA, a Conferência Infância-Juvenil do Meio Ambiente, a Feira de Ciências, as datas pontuais, enfim será o norte para todos os projetos a inserção da cultura da vida contrastando com a cultura da morte.

O plano contribuirá para melhorar a relação humana, Homem x Homem e Homem x Natureza?



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Com certeza absoluta a inserção e crescente conscientização do que é a cultura da morte, que advém do capitalismo e a cultura da vida, a qual estamos encabeçando, vai melhorar e muito essa relação.

O conteúdo abordado contempla as DCEs?

Mais do que nunca queremos deixar de apenas teorizar e inserir na prática pedagógica os princípios da educação do campo, valorizando tudo o que procede desse espaço, dos Afro-descendentes, com a sua riquíssima cultura, das disciplinas que devem contextualizar a realidade de nossos problemas.

O plano irá contribuir para melhorar a mudança de hábito, postura da comunidade escolar? Como?

Sim, mostrando a intenção perniciosa, aparentemente camuflada na cultura do fumo, na cultura com agrotóxicos, no pouco esforço governamental em se desvencilhar da cultura da morte, para respeito em ouvir as decisões e propostas de uma comunidade organizada e consciente de sua dominação e alienação.

O plano irá contribuir para melhorar o relacionamento e estimular parcerias da escola com a comunidade? De que maneira isso irá acontecer? Não há como a escola ficar isolada. Os filhos das famílias pertencem à comunidade. Quando ele virem a preocupação do fórum e melhorar suas vidas, se sentirão atraídos pelo empenho e interesse dos membros dessa entidade. Conselhos, grupos, igrejas secretarias, ONGs, serão nossos maiores parceiros nessa empreitada.

Quais são os atuentes da comunidade escolar que estão presentes na Construção da Agenda 21 Escolar?

(X) Setor Público () Setor Privado (X) ONGs (X) Outros

Qual a sua atuação?

Eles serão parceiros, investidores e também benfeitores da Agenda 21 Escolar da Escola Estadual de Angaí.



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

Referência Bibliográfica:

BRASIL. **Agenda 21 Brasileira. Vinte e Um Compromissos para o Século 21**. Brasília, 2002.

CURITIBA, Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. (Rio de Janeiro-1992). **Agenda 21** – Curitiba: IPARDES, 2001.

CURITIBA, **Projeto 21 vai à Escola – Como Contribuir para Melhorar nossa Curitiba**. Departamento de Tecnologia e difusão Educacional. Departamento de Educação. Curitiba, 1998.

GRUDE, Grupo de defesa Ecológica, CREAM, Centro de Referências em Educação Ambiental. **Agenda 21 Escolar. Recursos Hídricos e Cidadania**. Jacarepaguá/RJ.

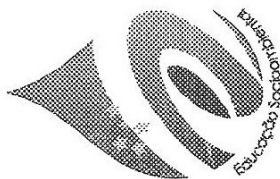
<http://portal.barueri.sp.gov.br/materia.asp>. **Princípios da Agenda 21 Escolar**. Acessado em 29/03/2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Seminário Macrorregionais da Agenda 21 Paraná. Os desafios por uma cidadania planetária**. Curitiba, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Diretrizes Curriculares – versão preliminar**. Curitiba, 2004.

PÉREZ, Maria Paz. **Como Detector las Necesidades de Intervencion – Socioeducativo**. Narcea, Madrid, 1991.
www.alternex.com.br/grude/agenda21.htm. **Textos da Agenda 21**. Acessado em 29/03/2005.

www.ambientebrasil.com.br/composer. **Agenda 21 Escolar – Implantação**. Acessado em 29/03/2005.



Convênio SEED/SANEPAR

Secretaria de Estado da Educação – SEED
Superintendência de Educação – SUEd
Coord. de Estudos e Pesquisas Educacionais – CEPE
Temas Sociais Contemporâneos – TSC

Companhia de Saneamento do Paraná – SANEPAR
Diretoria de Meio Ambiente e Ação Social – DMA

- www.fisica.furg.br/mea/remea/vol4c/daneil.htm. Metodologia para Implementação da EA em Escolas. Acessado em 01/07/2004.
- www.manuelzão.ufmg.br/subprojetos/cartilha/cap/cap14.htm. Capítulo 14. Manualzão vai à Escola: A Participação da Educação. Acessado 20/01/2004.
- www.maurolomes.hpg.ig.com.br/agenda21educacao.htm. A Educação na Agenda 21. Acessado em 13/01/2004.
- www.mma.gov.br/port/se/agen21/ag21global/agenda21.html. O que é Agenda 21. Acessado em 13/01/2004.
- www.repea.org.br/2encontro/2003/gt07.htm. GT – Agenda 21 Escolar – 26/07/03. Acessado em 13/01/2004.
- www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/vnac/tetx1.htm. Ambiente, Desenvolvimento e Sustentabilidade. Acessado em 01/07/2004.
- www.unilivre.org.br/centro/experiencias/experiencias/216.html. Agenda 21 Escolar. Acessado em 13/01/2004.