



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – CAMPUS RIO CLARO



Caroline Pinto de Oliveira Orsi

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA
CIDADANIA: AGENDA 21 ESCOLAR – UM CAMINHO?**

Rio Claro/SP
2008

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – CAMPUS RIO CLARO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA:
AGENDA 21 ESCOLAR – UM CAMINHO?**

Caroline Pinto de Oliveira Orsi

Orientadora: Dalva Maria Bianchini Bonotto

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro/SP, no núcleo temático de Educação Ambiental – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Rio Claro/SP
2008

*À todos que atuam em prol da
transformação da sociedade e da
construção de um mundo melhor,
dedico.*

AGRADECIMENTOS

No desenvolver de um trabalho de pesquisa, muitas vezes caminhamos solitários em terrenos áridos e os rumos podem tornar-se confusos. Felizmente, nesse meu caminho pude contar com a ajuda de inúmeras pessoas que me auxiliaram nas decisões e me fortaleceram no trajeto.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora Profa. Dra. Dalva, pelo acolhimento, presteza, paciência (quanta paciência!) e orientação. Sem a qual este trabalho, certamente, não se concretizaria. Quero agradecer também aos membros de minha banca de qualificação – Prof. Dr. Marcelo e Profa. Dra. Myriam – os quais, através de suas observações, ponderações e questionamentos, deram uma contribuição ímpar no desenvolver dessa dissertação.

Gostaria de agradecer IMENSAMENTE minha família, em especial meu esposo Rafael e meus pais Sérgio e Fátima. O melhor desse trabalho tem muito de vocês! Sem o apoio, a paciência e a compreensão (quanta compreensão!) de todos, o desenvolver desse trabalho poderia tornar-se árduo demais.

Não poderia deixar de apresentar meus sinceros agradecimentos a todos os colegas do grupo de estudo “A temática ambiental e o processo educativo” do Dep. de Educação da UNESP/Rio Claro, em especial aos Profs. Dalva, Marcelo, Rosa e Luiz Carlos. As leituras, os debates, os questionamentos e toda a dinâmica do grupo, proporcionaram-me um grande crescimento.

Gostaria de agradecer a todas as colegas de pós-graduação em especial, Aline, Carol, Lú, Cris, Rosa, Vivi, pela cumplicidade, companheirismo e “ombro amigo” nos momentos de angústias. De modo especial, gostaria de agradecer à Aline por todas as caronas (e foram muitas!).

Agradeço ainda a todos os colaboradores do Dep. De Educação, em especial a Mônica, Simone e Sueli, meninas muito obrigada pelo respaldo!!! Gostaria de agradecer também aos amigos da biblioteca, em especial João e Rosângela, por toda a ajuda e ânimo no processo. Aos funcionários da seção de pós-graduação do Instituto de Biociências, agradeço a presteza no atendimento.

Eu também não poderia deixar de agradecer meus amigos inseparáveis: Marcos, Mi, Cleber, Mari, João, Rafa, Ricardo e Camila. Gente, muito obrigada pelo apoio e incentivo. De modo muiiiiitíssimo especial agradecer à Camila pela revisão de português.

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores, professoras das escolas e outras instituições que participaram de nossa pesquisa.

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

A todos, minha sincera gratidão!!!!!!



(QUINO, 1993 p. 77)



(QUINO, 1993 p. 401)



(QUINO, 1993 p.71)



(QUINO, 1993 p.73)

RESUMO

O desenvolvimento deste trabalho partiu do seguinte questionamento: a educação ambiental (EA) tem contribuído para a construção da cidadania? Consideramos que a EA pode contribuir para a efetivação de transformações sociais ao colaborar para a formação de sujeitos autônomos/cidadãos. Embora reconheçamos que as escolas brasileiras apresentem muitas condições desfavoráveis para a concretização de tais práticas, interessava-nos investigar suas possibilidades. Procurando conhecer iniciativas nesse sentido nas escolas, elegemos para nossa investigação a proposta de construção da Agenda 21 Escolar. Com base na abordagem qualitativa de pesquisa, objetivamos identificar a perspectiva de EA presente em dois documentos oficiais que se referem ao desenvolvimento da proposta de interesse – “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” (MMA/MEC) e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” (SEE/SP). Objetivamos também analisar o encaminhamento dessa proposta até as escolas da rede estadual paulista de ensino, verificando se tais documentos e seu encaminhamento colaboraram para a construção da cidadania dos educandos. Por meio da análise de conteúdo dos documentos oficiais, identificamos alguns limites e possibilidades referentes à contribuição para essa construção. Já por meio da análise de conteúdo das entrevistas estruturadas realizadas junto a diversos atores ligados ao desenvolvimento da proposta, identificamos diferentes aspectos ligados aos contextos de produção das políticas curriculares, às quais a proposta está vinculada. Entre eles, destacam-se: o longo percurso que a proposta percorreu até sua concretização junto aos alunos, a ênfase no documento estadual na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, o caráter autoritário de seu encaminhamento, as resistências, releituras e adaptações sofridas. Discute-se a necessidade de alterações profundas na estrutura da escola pública, destacando-se o desenvolvimento da autonomia dos profissionais da educação, bem como, da democratização do sistema educativo, a fim de torná-lo um ambiente mais favorável para a construção da cidadania.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Cidadania, Agenda 21 Escolar, Políticas Curriculares

ABSTRACT

The starting point of this work was the following question: has the environmental education (EE) contributed to build citizenship? We argue that EE can contribute to put into effect social changes since it plays a role in the education of independent human subjects/citizens. Although we're aware of the poor conditions of Brazilian schools and the difficulties to carry out EE practices, we aimed to investigate their possibilities. Searching to know about some initiatives of this kind in schools, we chose to organize the School Agenda 21. Based on a qualitative approach, our aim was to identify the EE perspective present in two official documents concerning the School Agenda 21 – “Educating WITH-LIFE: Organizing the Agenda 21 in Schools” (MMA/MEC) and “Water Today and Always: Sustainable Consumption” (SEE/SP). We also analysed how this purpose was forwarded to the public schools in the São Paulo State, checking if such documents and the way they were forwarded collaborated to build the students' citizenship. By doing the content analysis of the official documents, we identified some limits and possibilities related to the contribution for this building. As for the content analysis of the structured interviews carried out with many social actors related to the development of the purpose, we identified different aspects concerning the context of production of curricular policies, to which the purpose is linked. We point out some of them: the long path taken until the purpose was finally applied to the students, the emphasis given to the State document at the São Paulo State Secretariat for Education, the authoritarian way by which it was forwarded, and the oppositions, reinterpretations and adaptations made. Therefore, we discuss the necessity of deep changes in the structure of public schools, such as helping educators to become more independent and developing the democratization of the educational system, making it a better environment for the building of citizenship.

Keywords: Environmental Education, Citizenship, School Agenda 21, Curricular Policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esferas integrantes no debate ambiental.....	42
FIGURA 2 – As dimensões da EA e a reciprocidade das mesmas para um processo educativo comprometido com a construção da cidadania.....	50
FIGURA 3 – Percurso da proposta da Agenda 21 Escolar até sua concretização na rede estadual paulista de educação.....	138

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização geral das escolas envolvidas em nossa pesquisa.....	31
QUADRO 2 – Caracterização geral dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.....	34
QUADRO 3 – Relação dos documentos reunidos em cada escola relativos ao desenvolvimento da Agenda 21 Escolar.....	36
QUADRO 4 – Organização das seções do documento “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola”.....	59
QUADRO 5 – Problemas e soluções apontadas na “Carta Jovens Cuidando do Brasil”.....	61
QUADRO 6 – Organização das seções do documento “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”	72
QUADRO 7 – Seqüência das atividades propostas no Capítulo 4 “Uso Cotidiano da Água”, na seção Ciclo II e Ensino Médio do documento estadual..	74
QUADRO 8 – Seqüência dos passos apresentados no documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e no estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar.....	91
QUADRO 9 – Sugestões para realização dos passos apresentados pelo documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e o estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar	92
QUADRO 10 – Práticas relativas à Agenda 21 Escolar identificadas em nosso contato com as escolas que colaboraram com nossa pesquisa.....	137

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

- ATP** – Assistente Técnico Pedagógico
- CENP** – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
- CNUMAD** – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento
- CNIJMA** – Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente
- COM-VIDA** – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola
- DE** – Diretoria de Ensino
- EA** – Educação Ambiental
- EF** – Ensino Fundamental
- EM** – Ensino Médio
- ETA** – Estação de Tratamento de Água
- FEENA** – Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IF** – Instituto Florestal
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- MEC** – Ministério da Educação
- MMA** – Ministério do Meio Ambiente
- ONG** – Organização Não-Governamental
- OP** – Oficina Pedagógica
- OT** – Orientação Técnica
- PC** – Professor Coordenador
- PPGE** – Programa de Pós-graduação em Educação
- PSDB** – Partido da Social Democracia Brasileira
- PT** – Partido dos Trabalhadores
- SEE** – Secretaria Estadual de Educação
- SP** – São Paulo
- TCC** – Trabalho de Conclusão de Curso
- UE** – Unidade Escolar
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I – DEFININDO UM PERCURSO A SEGUIR: A ABORDAGEM E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	24
1.1 – A ABORDAGEM.....	24
1.2 – Os PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	25
1.2.1 – A fase exploratória.....	26
1.2.2 – A fase de delimitação do estudo e coleta de dados.....	30
1.2.2.1 – O contexto e os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa.....	30
1.2.2.2 – A coleta de dados.....	35
1.2.3 – A fase de análise sistemática dos dados.....	38
II – A PRIMEIRA PARTE DO PERCURSO: A AGENDA 21 ESCOLAR NOS DOCUMENTOS.....	40
2.1 – A EA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	41
2.1.1 – A dimensão dos conhecimentos.....	50
2.1.2 – A dimensão dos valores.....	52
2.1.3 – A dimensão da participação.....	55
2.2 – A PERSPECTIVA DE EA E CIDADANIA NOS DOCUMENTOS DA AGENDA 21 ESCOLAR	58
2.2.1 – O Documento Federal: “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola”.....	58
2.2.1.1 – A dimensão dos conhecimentos.....	63
2.2.1.2 – A dimensão dos valores.....	64
2.2.1.3 – A dimensão da participação.....	66
2.2.1.4 – A perspectiva de EA e Cidadania.....	68

2.2.2 – O Documento Estadual: “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”..	71
2.2.2.1 – A dimensão dos conhecimentos.....	76
2.2.2.2 – A dimensão dos valores.....	81
2.2.2.3 – A dimensão da participação.....	84
2.2.2.4 – A perspectiva de EA e Cidadania.....	87
2.3 – DOCUMENTO FEDERAL E DOCUMENTO ESTADUAL: A AGENDA 21 ESCOLAR.....	91
III – A CONTINUAÇÃO DO PERCURSO: O ENCAMINHAMENTO DA AGENDA 21 ESCOLAR.....	96
3.1 – POLÍTICAS CURRICULARES, CONTEXTOS ESCOLARES E EA.....	96
3.2 – Os CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA DA AGENDA 21 ESCOLAR: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO.....	105
3.3 – Os CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA DA AGENDA 21 ESCOLAR: O CONTEXTO DA PRÁTICA.....	108
3.3.1 – O contexto da prática e as DEs.....	108
3.3.2 – O contexto da prática e as UEs.....	113
3.3.3 – O contexto da prática e os professores.....	120
3.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENCAMINHAMENTO DA PROPOSTA.....	138
IV – O FIM DO PERCURSO: CONSIDERAÇÕES SOBRE NOVOS RUMOS.....	143
V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	148
Anexos e Apêndice.....	154

INTRODUÇÃO

As pesquisas são sempre motivadas por um questionamento para o qual não se tem uma resposta evidente e que provoca, no pesquisador, desassossego. No nosso caso, nossa grande preocupação está relacionada à mitigação dos riscos e impactos ambientais decorrentes do modelo de sociedade em que vivemos e as possibilidades que a educação ambiental (EA) apresenta nessa empreitada.

Partimos do princípio de que, para mitigar o atual quadro de degradação ambiental, faz-se necessário rever profundamente a “visão de mundo e da vida” que predomina em nossa sociedade. Bastos Filhos (2001), ao fazer uma revisão do século XX, verifica que nele se desencadeou um “quadro de gravidade”, um “quadro de horror”: duas grandes guerras, crimes hediondos (massacres, torturas, chacinas, campos de concentração, racismo, guerras étnicas, entre outras mazelas), desemprego, concentração de renda, marginalização, escravidão, aumento da pobreza e da miséria, *degradação ambiental* – a despeito dos avanços na ciência e tecnologia também ocorridos.

Pretendemos um “quadro” diferente para o século presente e os vindouros, fato que nos motivou a realizar esse trabalho. Cabe aqui enfatizar que entendemos a construção da cidadania como um ponto fundamental para a construção de uma nova visão de mundo e, conseqüentemente, de “quadros” mais felizes para a sociedade. Para nós, todo cidadão – consciente da sua relação intrínseca com o ambiente e a sua responsabilidade perante o mesmo – percebendo as contradições da sociedade, buscará opinar e agir, objetivando minimizá-las ou transformá-las.

Nesse sentido, considerando que uma parcela expressiva da literatura relativa à EA indica como finalidade dessa a formação de cidadãos responsáveis e participativos, um questionamento que tem nos instigado e motivou-nos a realizar esse trabalho é: *a educação ambiental tem contribuído para a construção da cidadania?*

Tal questionamento, bem como o contexto de que esse emergiu (a questão ambiental), nos incomoda desde o início de nossa trajetória profissional. Durante a nossa graduação em Geografia¹, realizamos um estágio² na Floresta Estadual

¹ Realizamos a graduação na UNESP – Campus de Rio Claro/SP, finalizando a licenciatura em 2004 e o bacharelado em 2005.

² Tal estágio teve duração de 34 meses, no período de fevereiro/2003 a dezembro/2005.

Edmundo Navarro de Andrade (FEENA)³, em que atendíamos diferentes públicos que se dirigiam a essa unidade de conservação. Nessa ocasião, já tendenciando trilhar o caminho do magistério, dedicamos maior atenção aos grupos escolares que visitavam a FEENA. Nosso questionamento, nesse momento, abrangia a prática do *trabalho de campo* realizado por tais grupos na floresta. Decorrente desse questionamento, durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)⁴, buscamos investigar a contribuição dos trabalhos de campo no desenvolvimento da EA e na construção da cidadania dos educandos.

Terminada a graduação e, concomitantemente, o estágio na FEENA, iniciamos uma nova etapa em nossa vida profissional, vivenciando novas experiências que reforçaram esse nosso questionamento. Em 2006 assumimos, junto a Secretaria Estadual de Educação (SEE) de São Paulo, o cargo de professora de Geografia. Pudemos, assim, aproximarmos-nos da realidade da rede estadual de ensino, através das escolas em que trabalhamos, e passamos a nos questionar que EA está presente nessas instituições.

Conforme apontam vários documentos e trabalhos (BRASIL, 2007; COPELLO, 2006; GUERRA, GUIMARÃES, 2007; KRASILCHIK, 1986; OLIVATO *et al.*, 2007; SEGURA, 2001), o governo brasileiro, em suas várias instâncias e por diferentes mecanismos, tem buscado promover e incentivar a EA nas escolas. Entendemos que tais iniciativas, somadas à de outras instâncias (universidades e ONG's, por exemplo) têm incentivado a realização de práticas escolares voltadas para a EA. Segundo pesquisa realizada pelo governo federal (BRASIL, 2007)⁵, 94% das escolas do ensino fundamental no Brasil afirmam desenvolver a EA.

Diante dos dados que apontavam para a presença da EA nas escolas brasileiras, nos instigava saber *que educação ambiental seria essa e se esta contribuiria para a construção da cidadania dos educandos*. Foi com tais questionamentos que ingressamos no Programa de Pós-graduação em Educação

³ Unidade de conservação vinculada ao Instituto Florestal do estado de São Paulo (IF/SP), órgão da Secretaria de Meio Ambiente do Estado.

⁴ TCC desenvolvido junto ao Departamento de Educação da UNESP – Campus de Rio Claro/SP, sob a orientação do professor Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, no ano de 2005.

⁵ A pesquisa “*O que fazem as Escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*” (INEP e MEC), ainda em andamento, objetiva *diagnosticar a presença da EA nas escolas brasileiras* e constituiu-se em três etapas: a **primeira etapa**, finalizada, realizou-se com dados Censo Escolar 2001-2004 e quantificou a presença da EA nas escolas brasileiras; a **segunda etapa** consiste em detalhar, através de pesquisa de campo por amostragem, a forma pela qual a EA é realizada nas escolas brasileiras; a **terceira fase** refere-se a pesquisas etnográficas e estudos de caso para maior detalhamento de como a EA é realizada nas escolas brasileiras (BRASIL, 2007).

(PPGE) da UNESP – Campus de Rio Claro, no núcleo temático *educação ambiental*, para desenvolver nosso mestrado e, a partir deles, que realizamos a pesquisa que ora apresentamos.

Tais perguntas, como qualquer questionamento científico, constituíram-se a partir de um referencial teórico específico com o qual nos identificamos. Nesse caso, nossos questionamentos estão delimitados pelo o que entendemos por *educação ambiental*.

Conforme salienta Copello (2006), não existe uma única concepção de EA mas, ao contrário, prevalece o *debate*. Ao tratar do cenário educacional brasileiro, Guerra e Guimarães (2007) chegam a afirmar que nele se faz presente “[...] *uma disputa entre diferentes perspectivas de Educação Ambiental. [...]*” (p. 164 – grifo nosso). Layrargues (2004), ao apresentar as várias *identidades* da EA no país (alfabetização ecológica, ecopedagogia, educação ambiental crítica, educação ambiental transformadora, educação ambiental emancipatória, educação no processo de gestão ambiental, educação ambiental para o desenvolvimento sustentável, educação ambiental comunitária, educação ambiental política, educação socioambiental) enfatiza tal diversidade.

Essas *tendências* da EA apresentam como *substrato comum*, segundo Copello (2006), o “*reconhecimento da crise ambiental e a necessidade de encontrar soluções*” (p. 95). Entretanto, como a referida pesquisadora enfatiza, as divergências começam desde a forma como a *crise ambiental* é percebida.

Loureiro (2000), ao discutir posturas *típicas e problemáticas* de parte significativa dos setores ambientalistas com relação à *questão ambiental*, exemplifica a diversidade de olhares existentes. O referido pesquisador, apoiado em outros, apresenta três posturas diferentes: o *naturalismo*, em que os problemas ambientais são abordados em sentido a-histórico, ignorando as relações sociais; o *tecnicismo*, em que as soluções técnicas e de manejo e gestão de recursos naturais são apontadas como capazes de resolver os dilemas naturais, ignorando-se os aspectos políticos e econômicos que contextualizam as opções tecnológicas; o *romantismo ingênuo*, em que o ser humano é apresentado como agente nefasto, tirando assim o foco de análise da estrutura da sociedade.

Para nós, tais posturas têm em comum o reducionismo da questão ambiental. Entendemos, como detalharemos depois, baseadas em Leff (2000, 2001) e diversos pesquisadores (BONOTTO, 2003; CARVALHO, L.M., 2006; LAYRARGUES, 2001;

LIMA, 1999; LOUREIRO, 2006; ORSI, R.A., 2006) que a questão ambiental é complexa, abrangendo múltiplas dimensões, e seu equacionamento depende de mudanças profundas em nossa sociedade; mudanças essas que não se darão sem conflitos, pois envolve diferentes interesses.

Convém aqui salientar que a EA, além do *campo ambiental*, está vinculada ao *campo educativo* e este também apresenta divergências. Como já apontava Krasilchik (1986), ao tratar da dificuldade para se adotar um conceito *consensual* de EA, existem “[...] profundas diferenças de opinião sobre os fins da educação e sobre as questões relativas à preservação e restauração do ambiente” (p. 1959 – grifo nosso).

Tal diversidade de *concepções* fundamenta uma vasta diversidade de práticas, tratando-se, como enfatizam Valentin e Santana (2007), de uma relação dialética,

Na relação dialética entre concepções e práticas, as concepções de Educação Ambiental influenciam as práticas, no sentido de que apontam caminhos, fundamentam decisões, orientam ações. Por outro lado, as práticas de Educação Ambiental são determinadas por uma multiplicidade de fatores, que reforçam as concepções existentes, contribuem ou determinam a geração de outras novas. [...] (p.15).

Sendo assim, a EA, além de constituir-se a partir de múltiplas *concepções*, também se apresenta com uma grande diversidade de *proposições*.

Ao nos perguntarmos, portanto, que EA está presente no sistema formal de ensino, tínhamos a clareza de que práticas diversas são definidas como *educação ambiental*. Perpassava-nos também a preocupação, discutida por Carvalho, I.C.M. (2004), que tal expressão “[...] passou a ser usada como termo genérico para algo que se aproximaria de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda-chuva das ‘boas práticas ambientais’ ou ainda dos ‘bons comportamentos ambientais’.” (p. 153).

Para nós, a expressão *educação ambiental* designa muito mais do que bons comportamentos ambientais. Nesse sentido, corroboramos com o que Carvalho, L.M. (2006) apresenta como sendo *uma forte tendência* atual: “reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos. [...]” (p. 21).

Entretanto, é importante enfatizar que, embora acreditemos que a educação possa contribuir para amenizar os problemas ambientais, pois reconhecemos a mesma como uma prática social que pode criar condições para realização de transformações, não a consideramos como o único ou principal instrumento de mudanças de estruturas políticas, econômicas ou culturais – que seria o que muitos autores apontam como “*utopismo pedagógico*”, “*otimismo pedagógico*” ou ainda “*panacéia*” (BRANDÃO, 1985; CARVALHO, L.M., 2006; LIMA, 1999).

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

Temos clareza, entretanto, tal como nos adverte Santos (2005) de que “[...] O termo *cidadania* é usado por todos pensando coisas diferentes. [...]” (p. 18). Para a formação de cidadãos, entendemos que se faz necessário um processo educativo abrangente, que contemple as dimensões relativas aos conhecimentos, aos valores e à participação política (CARVALHO, L.M., 1999, 2006). Tal processo deve estar pautado num processo educativo horizontal, por meio de diálogos, reflexões e práticas, objetivando a formação da consciência crítica e criadora do educando, no interior de uma escola democrática (ARAÚJO, 2002; PUIG *et al*, 2000; RODRIGUES, 1996), que possibilite que o mesmo possa perceber as contradições da sociedade, opinar e agir, buscando minimizá-las ou transformá-las. Para nós, portanto, a EA refere-se a um processo educativo dessa natureza.

Pensando em todos esses aspectos, na realidade das escolas brasileiras e vivenciando, como dito anteriormente, algumas experiências dessa realidade, tendemos a acreditar que nossas escolas apresentam muitas condições desfavoráveis para a efetivação da EA voltada para a construção da cidadania dos educandos.

Krasilchik (1986), que também entende que a educação ambiental tem fundamental importância na formação do cidadão, já apontava há mais de 20 anos problemas da realidade escolar que, segundo esta pesquisadora, poderiam *impedir ou deformar* a realização da EA, tais como: classes superlotadas; falta de

instalações adequadas; estrutura curricular que dificulta o desenvolvimento de atividades interdisciplinares; alunos com dificuldades socioeconômicas e que vão para a escola mal alimentados ou cansados; professores sobrecarregados e, muitas vezes, sem formação para desenvolver atividades dessa natureza.

Também Guerra e Guimarães (2007), com base em alguns trabalhos de levantamento no campo da educação ambiental, destacam que na *maioria* das escolas têm sido realizadas práticas pontuais, fragmentadas, conteudistas e com pequeno envolvimento comunitário.

Como apontam estes e outros autores (ALMEIDA; CAVALARI, 2007; OLIVATO *et al*, 2007; SEGURA, 2001), entendemos que tais problemas persistem ainda hoje e dificultam a realização do que compreendemos que seja a EA.

Embora reconhecendo todas as *limitações* para a realização do que compreendemos por educação ambiental, nos interessava investigar suas *possibilidades*. Como Guerra e Guimarães (2007), entendemos que muitas pesquisas realizadas enfatizam as limitações da EA; faz-se necessário buscar investigar as possibilidades.

Segura (2001), ao se aproximar do cotidiano escolar, além de investigar os *limites* (desventuras) do contexto das escolas da região leste do município de São Paulo/SP, no que se refere à EA, buscou elucidar suas *potencialidades* (venturas). A esse respeito, a referida pesquisadora apresenta a seguinte consideração,

Se é necessário ter clareza acerca dos limites do trabalho educativo para a transformação da sociedade, é fundamental também que ele fomente novas utopias, mostre que é possível realizar mudanças para melhor, seja na relação com o conhecimento, nas relações interpessoais, na relação escola-sociedade, seja na relação sociedade-ambiente (SEGURA, 2001 p. 195).

Empenhamo-nos assim na busca de *novas utopias*⁶ que nos ajudem a construir os novos “quadros” que almejamos. Uma vez que, acreditamos que a EA deva estar voltada para a construção da cidadania, procuramos conhecer iniciativas nesse sentido nas escolas.

⁶ Empregamos o termo utopia no sentido atribuído por Bastos Filho (2001). De acordo com esse pesquisador, a “[...] a função desta não é sua plena realização – se assim fosse, não seria utopia –, mas sim prover condições de espírito para trabalharmos incessantemente, com ânimo sempre novo, por um mundo menos pior. [...]” (p. 82–83).

Em nossas buscas, ao participar de um Congresso de Educação Ambiental, tomamos contato com uma proposta de EA, elaborada pelo governo federal, que nos chamou bastante a atenção: *a construção da Agenda 21 Escolar*. A referida proposta, como descreveremos mais detalhadamente depois, faz parte de um programa desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), chamado “*Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*”. A proposta de construção da Agenda 21 Escolar foi divulgada na federação através de uma publicação, elaborada no ano de 2004, intitulada “*Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola*”⁷.

Interessou-nos tal proposta pelo fato da mesma incentivar a participação e a interação com a comunidade, envolver práticas reflexivas, além de apresentar-se como um processo permanente de EA na escola. Esses aspectos pareceram distanciá-la dos trabalhos tradicionais escolares, causando-nos uma impressão inicial positiva de que a mesma pudesse colaborar para a construção da cidadania.

Sabemos, conforme apontam Pezzato e Prado (2005), que os documentos curriculares nacionais enfatizam o grande potencial da educação na construção da *cidadania*. Com relação à educação ambiental, esta constante também se faz presente: a própria Lei 9.795 de 1.999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil, dispõe, como sendo um dos objetivos fundamentais da educação ambiental o *fortalecimento da cidadania*.

Ao mesmo tempo, conforme salienta Ramos (2007), entendemos que a crescente apropriação e banalização do conceito de *cidadania*, em diferentes projetos no interior da sociedade, têm provocado o esvaziamento do seu sentido. Como Pezzato e Prado (2005), entendemos que o termo *cidadania*, assim como vários outros, ao ser incorporado ao *discurso oficial*, pode apresentar uma conotação distorcida e despolitizada.

Instaurou-se em nós o desassossego: que concepção de cidadania estaria presente na proposta da construção da Agenda 21 Escolar?

Nosso interesse pela referida proposta da Agenda 21 Escolar foi potencializado pelo fato da mesma, apesar das supostas características positivas,

⁷ O Anexo A desse trabalho apresenta uma reprodução da capa do material “*Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola*”.

ser pautada na Agenda 21 Global⁸ e, sendo assim, estar profundamente relacionada ao ideário do *desenvolvimento sustentável*; ideário que, como enfatiza Leff (2001) “[...] não é homogêneo. Pelo contrário, expressa estratégias conflitantes que respondem à visão e interesses diferenciados [...]” (p. 123) e, nesse sentido, tem sido questionado por parcela significativa dos setores ambientalistas.

Conforme salienta Diegues (?), alguns pesquisadores acenam que o emprego do conceito de *desenvolvimento sustentável* contribuiu positivamente para suscitar um “[...] conjunto de preocupações sobre as relações entre o homem e a natureza, e também dos homens entre si. [...]” (p 8). É o caso de Jacobi (2003, 2007), para quem o referido conceito representa um “importante avanço”.

Entretanto, muitos questionam o uso de tal conceito (BONOTTO, 2003; DIEGUES, ?; LAYRARGUES, 1997; LIMA, 1999). Conforme salienta Lima (1999),

[...] Esse mesmo conceito de desenvolvimento sustentável tem sido alvo de críticas diversas, devido às suas ambigüidades, indefinições e contradições, à ênfase economicista e desenvolvimentista, à ausência de uma perspectiva espacial e de classes sociais em seu interior, à não explicitação de como conciliar preservação e crescimento no contexto do capitalismo e à possibilidade de ser apenas uma nova cara para uma fórmula velha e já esgotada (p. 140 – grifo nosso).

Ficamos a nos perguntar: poderia uma proposta fundamentada no conceito de *desenvolvimento sustentável* contribuir para a construção da cidadania? Por que não se fundamentou tal proposta no “*Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*”⁹ – elaborado por representantes da sociedade civil e que se fundamenta no conceito de *sociedades sustentáveis*? Como Diegues (?), entendemos que

O conceito de "sociedades sustentáveis" parece ser mais adequado que o de "desenvolvimento sustentável" na medida em que possibilita a cada uma delas definir seus padrões de produção e consumo, bem como o de bem-estar a partir de sua cultura, de seu desenvolvimento histórico e de seu ambiente natural. Além disso, deixa-se de lado o padrão das sociedades industrializadas,

⁸ Um dos documentos oficiais elaborados na *II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento* (CNUMAD), realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro (Brasil) – evento por nós conhecido como Eco-92 ou ainda Rio-92. Nos 40 capítulos desse documento estão definidos os compromissos que 179 países (entre eles o Brasil) assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento econômico, social e ambientalmente sustentável. (BRASIL, 2004).

⁹ Um dos documentos elaborados no *Fórum Internacional das Organizações Não-Governamentais e Movimentos Sociais*, evento paralelo à II CNUMAD, também conhecido como Fórum das ONG's.

ênfatizando-se a possibilidade da existência de uma diversidade de sociedades sustentáveis, desde que pautadas pelos princípios básicos da sustentabilidade ecológica, econômica, social e política, anteriormente descritos (p. 7).

Ainda com relação à proposta da Agenda 21 Escolar, outra característica nos intrigava: o fato desta constituir-se em uma proposta externa à equipe escolar. Sabemos que toda proposta educativa está sujeita a interpretações e reinterpretações por aqueles que a implementam, assim como a resistências (LOPES, 2004). Conforme aponta Valentin (2005), *“Ao desenvolver um programa, as concepções presentes nele, no confronto com outras no interior da escola, podem ser reforçadas, criticadas ou até mesmo refutadas [...]”* (p. 18).

Passamos a nos perguntar: como tal proposta tem sido incorporada pela equipe escolar? Tal incorporação indicaria contribuir para a construção da cidadania?

As dúvidas com relação à proposta acabaram por estimular-nos a continuar investigando-a. A partir do contato com o documento oficial (MEC/MMA) relativo à construção da Agenda 21 Escolar, portanto, pode-se dizer que houve um “afunilamento” do questionamento que inicialmente nos motivou a realizar essa pesquisa. Passamos então a nos perguntar: *será que a proposta da Agenda 21 Escolar tem contribuído para a construção da cidadania?*

Logo, interessou-nos conhecer escolas que estivessem trabalhando com a proposta. Por estarmos inseridas na SEE/SP, optamos por investigar a implementação da Agenda 21 Escolar no estado de São Paulo. Sendo assim, contatamos a SEE/SP para identificarmos a quantidade e a localização das escolas que a estivessem desenvolvendo. Através desse contato, que se deu por telefone, fomos informadas de que o estado de São Paulo tinha a sua própria proposta para o desenvolvimento da Agenda 21 Escolar, contida no material *“Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”*¹⁰.

Tal fato, para nós inusitado, deixou-nos ainda mais intrigadas: por que o estado de São Paulo desenvolveu outro documento para propor a construção da Agenda 21 Escolar? Seria ele parecido e/ou inspirado no documento federal? Haveria articulação entre ambos? As escolas estariam desenvolvendo tal proposta

¹⁰ O Anexo B desse trabalho apresenta uma reprodução da capa do documento *“Água hoje e sempre: consumo sustentável”*.

baseadas no documento estadual ou federal? E voltando ao nosso interesse inicial: *será que a proposta estadual de construção da Agenda 21 Escolar tem contribuído para a construção da cidadania?* Fomos atrás de respostas para essas perguntas.

Estavam traçados os rumos de nossa pesquisa. A partir de então, decidimos investigar as relações entre esses documentos voltados para a construção da Agenda 21 Escolar e o potencial dos mesmos para a construção da cidadania, assim como, investigar escolas que estivessem desenvolvendo a proposta, procurando conhecer o encaminhamento da mesma.

Muitas eram nossas perguntas e pouco o tempo para respondê-las, considerando os prazos do mestrado. Em consonância com nossos prazos, elencamos como questões orientadoras dessa pesquisa:

- ⇒ Qual perspectiva de *educação ambiental* e, conseqüentemente, de *cidadania* os documentos vinculados à proposta de construção da Agenda 21 Escolar contemplam?
- ⇒ Qual o encaminhamento de tais documentos até sua concretização nas escolas?
- ⇒ A partir desses documentos e seus encaminhamentos a proposta da Agenda 21 Escolar contribui para *a construção da cidadania*?

Nesse sentido, elegemos como interesse central da pesquisa os seguintes objetivos:

- ⇒ Identificar nos documentos direcionados ao desenvolvimento da Agenda 21 Escolar a perspectiva de *educação ambiental* apresentada, verificando se a construção da *cidadania* é contemplada.
- ⇒ Identificar e analisar o *encaminhamento* de tal proposta, até sua chegada em diferentes escolas, verificando se este contribui com uma educação ambiental voltada para a construção da cidadania.

Com essa investigação, esperamos contribuir, ainda que modestamente, para a construção de conhecimentos sobre os processos de efetivação da EA comprometida com a construção da cidadania. Nosso intento com isso é o de oferecer subsídios para a busca de caminhos que ajudem a rever a “visão de mundo e da vida” que nossa sociedade apresenta, a fim de construirmos um “quadro” novo e mais feliz para toda a sociedade.

Na seqüência, delinearemos os resultados alcançados em nosso trabalho. Este está organizado em quatro momentos:

- ⇒ Um primeiro “**I – Definindo um percurso a seguir: a abordagem e os procedimentos de pesquisa**”, em que descrevemos quais foram os procedimentos metodológicos que orientaram essa investigação, assim como, seus encaminhamentos;
- ⇒ Um segundo “**II – A primeira parte do percurso: a Agenda 21 Escolar nos documentos**”, em que apresentamos a análise referente aos documentos oficiais vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar (“Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na Escola” e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”), bem como, o referencial teórico em que nos fundamentamos para realizar tal análise;
- ⇒ Um terceiro “**III – A continuação do percurso: o encaminhamento da Agenda 21 Escolar**”, em que apresentamos a análise do encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar até sua chegada em diferentes escolas, assim como, o referencial teórico em que nos fundamentamos;
- ⇒ Finalmente um quarto “**IV – O fim do percurso: considerações sobre novos rumos**”, em que tecemos nossas considerações a respeito da investigação realizada e apresentamos novos questionamentos.

I – DEFININDO UM PERCURSO A SEGUIR:

A ABORDAGEM E OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

1.1 – A ABORDAGEM

Como é amplamente difundido na literatura que trata de questões metodológicas, não existe método correto ou incorreto, mas método adequado ou inadequado para cada tipo de pesquisa. Dependendo do objeto de investigação e do referencial teórico é que se pode definir se um método é ou não adequado para a pesquisa. Nesse sentido, é o pesquisador que, a partir de seu referencial teórico e da natureza de seu problema de pesquisa, define a metodologia que vai adotar.

Em nosso caso, uma vez que nossa investigação abrange uma complexa interação de variáveis – análise da formulação e encaminhamentos de propostas educacionais, com múltiplos atores envolvidos – elegemos para essa investigação a “abordagem qualitativa” de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) ou, como também é conhecida, o “paradigma qualitativo” de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), o “paradigma qualitativo” de pesquisa apresenta três características principais:

- ⇒ *Visão holística*: o significado de um comportamento ou evento deve ser compreendido em função das inter-relações que emergem de um determinado contexto.
- ⇒ *Abordagem indutiva*: o pesquisador parte de observações mais livres deixando que as categorias de interesse emergjam durante o desenrolar da pesquisa.
- ⇒ *Investigação naturalística*: a intervenção do pesquisador no contexto observado é mínima.

Cabe aqui ressaltar ainda que, nesse tipo de pesquisa – como é o nosso caso, o pesquisador é o principal instrumento de investigação e os dados resultantes desta são essencialmente descritivos. Com relação ao rigor da pesquisa, esta se caracteriza pela busca de uma descrição detalhada do processo e do contexto analisado (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

Considerando, portanto, os objetivos de nossa investigação, baseamos-nos nessa abordagem de pesquisa para definirmos a coleta de dados e os instrumentos mais adequados para tal, os quais seriam então analisados do ponto de vista qualitativo.

1.2 – OS PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Nossa pesquisa abrangeu dois movimentos integrados e, ao mesmo tempo, diferenciados de investigação: em um deles, buscamos analisar dois *documentos oficiais* que divulgaram a proposta da Agenda 21 Escolar; em outro, buscamos analisar o *encaminhamento* da proposta contida nesses documentos até sua concretização nas escolas.

Ao considerarmos os procedimentos de pesquisa mais costumeiramente descritos na literatura, entendemos que nossa investigação não se enquadra exatamente em nenhum deles. No entanto, podemos dizer que esta se aproximou do procedimento conhecido como *estudo de caso qualitativo*, já que focaliza uma realidade específica, de forma contextualizada, além de envolver, de certa forma, uma instância em ação (ANDRÉ, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso qualitativo se caracterizam por *visar à descoberta* (possibilita a emergência de novos elementos no desenrolar da pesquisa), *ênfasis na interpretação em contexto* (a apreensão do objeto considera o contexto em que ele se situa), *buscar retratar a realidade de forma completa* (revela a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação), *usar uma variedade de fontes de informação* (variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes), *revelar experiências vicárias* e *permitir generalizações naturalísticas* (em função do conhecimento experiencial do leitor), *procurar representar os diferentes pontos de vista* presentes numa situação (permite que o leitor tire suas conclusões sobre tais divergências), *apresentar linguagem e forma mais acessíveis de relatos* (geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições).

Em nossa pesquisa, embora pretendêssemos retratar a realidade de forma a mais completa possível não o fizemos, pois não foi possível, por exemplo, observar as práticas necessárias para completar nossa investigação, como detalharemos depois. Nesse sentido, embora a presente pesquisa apresente algumas

características de um estudo de caso, reconhecemos (não entendemos) que ela possa não pode ser considerada um estudo de caso “típico”.

No que se refere aos *tipos de estudo de caso* qualitativo, Stake (1995) *apud* André (2005) distingue três tipos, considerando interesses diferenciados e diferentes orientações metodológicas: o *estudo de caso intrínseco*, quando o pesquisador tem um interesse intrínseco naquele caso particular (por exemplo, quando se deseja investigar a prática pedagógica de uma alfabetizadora bem sucedida); o *estudo de caso instrumental*, quando o interesse do pesquisador pode ser uma questão que um caso particular vai ajudar a elucidar (por exemplo, investigar o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar); o *estudo de caso coletivo*, quando o pesquisador não se concentra em um só caso, mas em vários, com finalidade intrínseca ou instrumental (por exemplo, várias escolas ou vários professores).

A partir dessa categorização, consideramos QUE nossa investigação se aproxima de um *estudo de caso coletivo com finalidade instrumental*, ou seja, baseamos-nos em vários casos (4 escolas) para elucidar uma questão (o encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar até sua efetivação), sendo que o nosso interesse não era os casos em si, mas os “insights” que o estudo aprofundado dos mesmos poderiam trazer para o entendimento da questão.

O estudo de caso constitui-se essencialmente em três fases – uma *primeira* considerada exploratória, uma *segunda* que consiste na coleta de dados sistemática e uma *terceira* que consiste na análise sistemática dos dados, que se encerra com a elaboração do relatório – que se superpõem em vários momentos (ANDRÉ, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Entendemos que essas etapas estiveram presentes nesse trabalho, E Apresentaremos o desenrolar dessas três fases de nossa pesquisa a seguir.

1.2.1 – A fase exploratória

O estudo de caso começa com um plano muito incipiente (algumas questões ou pontos críticos) que vai se delineando mais claramente à medida que o estudo se desenvolve. Nessa fase, é o momento de estabelecer os contatos iniciais, localizar os informantes e as fontes de dados necessários para o estudo. Como o pesquisador, ao empregar tal estratégia, busca apreender os aspectos ricos e imprevistos que envolvem uma situação, essa fase é fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo (ANDRÉ, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em nosso caso, à priori, além de analisarmos os documentos vinculados à construção da Agenda 21 Escolar, interessava-nos também conhecer a sua implementação em algum contexto, para observarmos as práticas suscitadas por tal proposta, verificando se estas colaboravam para a construção da cidadania dos educandos envolvidos.

Para tanto, procuramos ter idéia do universo das escolas que estariam implementando a proposta de interesse. Primeiramente, procuramos tal informação junto à SEE/SP. Como já mencionamos, foi através desse contato (que se deu por telefone) que viemos a saber que o estado de São Paulo tinha sua própria proposta da Agenda 21 Escolar. Nesse momento também fomos informadas de que não havia um levantamento sistematizado das Unidades Escolares (UEs) que estavam desenvolvendo tais trabalhos¹¹. De acordo com nosso contato, o procedimento mais adequado na ocasião seria o de procurarmos essa informação junto às Diretorias de Ensino (DEs). Assim procedemos.

Em um primeiro momento, procuramos a DE responsável pela escola em que atuávamos nesse momento de nossa pesquisa¹² e fomos informadas de que *nenhuma* das UEs vinculadas a ela (mais de 50) estavam desenvolvendo a proposta na ocasião. Estivemos em uma outra DE, próxima à cidade onde residíamos nesse momento, e também por ela fomos informadas de que *nenhuma* das UE vinculadas a ela (também mais de 50) estavam desenvolvendo a proposta de interesse. Cabe salientar que, ao entrar em contato com tais DEs, em ambas fomos informadas de que haviam sido realizados trabalhos envolvendo a proposta da Agenda 21 Escolar, mas que estes não tiveram continuidade. Uma vez que interessava-nos observar as práticas relacionadas à referida proposta, prosseguimos com nossa busca de escolas que a estivessem implementando.

Em conversa com nossos pares na universidade, identificamos uma DE onde houve um direcionamento para realização de trabalhos com essa proposta – uma Assistente Técnica Pedagógica (ATP) realizou uma Orientação Técnica (OT) dirigida aos professores das escolas sob supervisão dessa DE sobre o assunto¹³. Fomos então buscar mais informações.

¹¹ Tal levantamento, que estava sendo realizado no mesmo período em que procedíamos a nossa investigação, não foi publicado até o final de nossa pesquisa.

¹² Encontrávamos no início do segundo semestre do ano de 2006.

¹³ Em contato posterior, viemos a saber, que todas as DEs da SEE/SP receberam verba para que os ATPs realizassem OTs nesse sentido (Pcenp).

Entramos em contato com a DE e procuramos a ATP responsável por essa OT. Nesse momento, fomos informadas de que ela havia se aposentado recentemente. Buscamos então por alguém que pudesse nos informar como os trabalhos das escolas estariam acontecendo. Superadas algumas dificuldades que enfrentamos para conseguir encontrar um contato (sempre éramos remetidos a alguém que nos encaminhava para conversar com outra pessoa), conseguimos uma lista com os nomes e os respectivos telefones de UEs que, de acordo com nosso informante, estariam desenvolvendo a proposta de nosso interesse.

Nessa primeira lista que obtivemos junto a esta DE, referente a escolas que estariam desenvolvendo a Agenda 21 Escolar, constava o nome de quatro escolas de uma mesma cidade. Por se tratarem de quatro UEs, decidimos tentar uma primeira aproximação com as mesmas por telefone. Ligamos para todas elas e procuramos conversar com o(a) Professor Coordenador (PC), buscando informações iniciais sobre esse trabalho.

Entretanto, para nossa surpresa, das quatro escolas indicadas pela DE, em apenas duas as respectivas PCs afirmaram que estavam desenvolvendo a proposta da Agenda 21 Escolar. Com relação às outras duas escolas, em uma delas a PC afirmou que conhecia a proposta, mas que não a estavam desenvolvendo naquela UE e chegou a indicar outra unidade para procurarmos. Nesta e na outra indicada pela DE, as PCs (talvez recém-chegadas nas respectivas escolas) sequer pareciam identificar do que se tratava.

Diante do exposto, decidimos entrar em contato novamente com a DE, expor o ocorrido e procurar identificar outras UEs que efetivamente estivessem desenvolvendo a proposta de interesse. Dessa vez, enfatizamos ao nosso novo informante na DE (fomos encaminhadas a outra pessoa) que gostaríamos de contactar escolas que, de fato, estivessem desenvolvendo a proposta da Agenda 21 Escolar. Recebemos uma nova lista de UEs, coincidentemente constavam os nomes de quatro escolas da mesma cidade (todas diferentes das apontadas na primeira lista).

Novamente fizemos o contato por telefone e procuramos falar com o(a) PC para obter informações iniciais. E tivemos nova surpresa: em uma das escolas indicadas, a PC afirmou que não estavam desenvolvendo a proposta; haviam tentado, mas desistiram.

Sendo assim, das oito escolas apresentadas pela DE nas duas listas, através do nosso contato por telefone, identificamos apenas cinco que indicaram estar desenvolvendo a proposta da Agenda 21 Escolar. Em busca de critérios para definirmos quantas escolas e qual/quais estaríamos investigando, fizemos uma visita a cada uma delas, buscando identificar os sujeitos diretamente responsáveis pelo desenvolvimento da proposta de interesse e o que estavam realizando. Nessa visita, procuramos também apresentar um pouco do que tratava nossa pesquisa e verificar se a escola poderia colaborar com a mesma, já evidenciando como seria essa colaboração: entrevista com os responsáveis pelo desenvolvimento da proposta, ou ao menos com alguns deles, a disponibilização de registros das atividades realizadas e observação das práticas vinculadas à proposta.

Quatro dessas escolas foram muito receptivas à pesquisa¹⁴ e indicavam apresentar, já nesse primeiro contato, situações bastante diversificadas quanto ao desenvolvimento da proposta. No entanto, ao visitá-las, pudemos constatar que *nenhuma* delas continuou a desenvolvê-la, ou ao menos, pelas informações a nós disponibilizadas, as práticas apontadas não estavam mais diretamente vinculadas aos documentos relativos à proposta da Agenda 21 Escolar. Sendo assim, nas escolas em que estivemos, não poderíamos observar diretamente a implementação da proposta de interesse.

No entanto, todo o percurso que realizamos até esse contato direto com essas UEs, permitiu-nos identificar uma outra questão muito interessante: o encaminhamento de tal proposta até sua efetivação, revelando múltiplos caminhos, cheios de “meandros”.

Se de um lado não poderíamos olhar diretamente para as práticas desenvolvidas por essas escolas, por outro entendemos, nesse momento, ser interessante conhecer esse “caminho”, pois pareceu-nos importante elucidar pelo menos alguns dos muitos meandros que uma proposta atravessa até sua efetivação e o quanto isso varia com o contexto, podendo influenciar o resultado final. No caso da proposta em questão, na rede estadual paulista, até o fato de haver dois

¹⁴ A quinta escola foi excluída de nossa investigação, pois os sujeitos não se mostraram favoráveis a ela. Ocorreu que a PC dessa UE tinha convicção de que a proposta estava sendo desenvolvida, mas quando estivemos lá para conversar com os professores supostamente “envolvidos” fomos informados de que “o projeto” havia terminado quando, recentemente, uma das professoras de Ciências (a “responsável” pelo projeto) se aposentou. Nossa presença e o interesse sobre a proposta desencadeou um clima de certa “tensão” na UE. Nesse sentido, compreendemos não ser conveniente o desenvolvimento da pesquisa junto a essa escola.

documentos embasando seu desenvolvimento já revelava uma ponta desse caráter. Iniciou-se assim uma nova fase da nossa pesquisa, como segue.

1.2.2 – A fase de delimitação do estudo e coleta de dados

Esse é o momento do estudo de caso em que o pesquisador seleciona os aspectos mais relevantes e faz a determinação do recorte, logo, estabelece os contornos do estudo. Tal delimitação é importante, uma vez que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno em um tempo limitado. Uma vez identificados os contornos do problema, o pesquisador procede à coleta sistemática de dados, sendo que a escolha dos métodos de coleta de dados depende das características do objeto em estudo (ANDRÉ, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Assim como explicitamos, durante a nossa aproximação dos documentos e de algumas DEs e UEs (fase exploratória da nossa pesquisa), julgamos interessante investigar, além dos documentos vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar, como se dera o encaminhamento dessa proposta, a partir de uma DE da SEE/SP e os resultados desse processo ao fim de sua trajetória, até onde fosse possível captá-lo.

1.2.2.1 – O contexto e os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa

Colaboraram com nossa investigação, como já adiantamos, 4 das 5 UEs indicadas pela última DE com a qual estabelecemos contato. No que se refere aos sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa, estivemos em contato com 13 pessoas, escolhidas por sua ligação direta com o desenvolvimento da proposta da Agenda 21 Escolar, bem como, pela sua disponibilidade e interesse em colaborar com a nossa investigação.

Por questões éticas, não revelaremos quais são os sujeitos e as escolas que colaboraram com nossa pesquisa. O procedimento de se preservar as instituições e a identidade dos envolvidos na investigação costuma ser adotado para que essas pessoas não se sintam constrangidas ao apresentarem sua contribuição, ao considerarem as informações transmitidas comprometedoras, ou mesmo para que não venham a ser prejudicadas ou coagidas quando a pesquisa for publicada.

As **escolas** serão identificadas nesse trabalho através de uma codificação estabelecida por nós; no caso, serão identificadas por apenas uma letra que definimos aleatoriamente: “A”, “B”, “C” e “D”.

Elas estão situadas em um mesmo município, com cerca de 275.000 habitantes, onde fica a sede da DE à qual as mesmas estão vinculadas. O município em que estas UEs estão situadas pertence a Região Administrativa de Campinas, no estado de São Paulo.

Essas escolas encontram-se distantes uma das outras, estando localizadas em pontos diferentes da cidade. Apresentam algumas características próprias, como podemos observar no Quadro 1, no qual buscamos sistematizar as informações referentes a elas.

Dados	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
<i>Localização</i>	Bairro carente	Bairro carente	Bairro carente	Centro ¹⁵
<i>Ano da fundação</i>	1984	1992	1983	1969
<i>Nº de alunos</i>	750	1.000	1.150	1750
<i>Nº de professores</i>	36	40	40	100
<i>Ciclos</i>	EF (I e II)	EF (II) e EM	EF (II) e EM	EF (II) e EM
<i>Início da atuação da Diretora</i>	2004	2007	2005	2005
<i>Início da atuação da Coordenação</i>	2003	1999	2005	1987

QUADRO 1 – Caracterização geral das escolas envolvidas em nossa pesquisa.

Como se pode notar, trabalhamos com escolas razoavelmente diferentes no conjunto de suas características. Cabe aqui destacar que identificamos o tempo que a direção e coordenação passaram a atuar nas UEs (e em outros momentos a permanência dos professores na mesma escola e, até mesmo, como foi o caso, a troca da ATP na DE), pois intuímos que esse fator também poderia influenciar o desenvolvimento da proposta. Discutiremos essa questão da rotatividade dos membros ligados ao desenvolvimento dos trabalhos em outro momento.

Os **sujeitos** envolvidos nesta pesquisa serão identificados nesse trabalho através de uma codificação estabelecida por nós como segue:

¹⁵ Apesar de se localizar no centro da cidade, fomos informadas pela PC que essa UE atende alunos de várias localidades do município.

⇒ Os professores: cada um será identificado por uma combinação de duas letras¹⁶:

- **1ª letra**: escola em que leciona (Escola A → “A”);
- **2ª letra**: a primeira letra da disciplina que leciona (Ciências → “C”).

⇒ Os Professores Coordenadores: cada um será identificado por uma combinação de três letras:

- **1ª letra**: escola em que atua (Escola B → “B”);
- **2ª letra**: a letra “c” para designar que se trata de um PC;
- **3ª letra**: a primeira letra da área em que é formado (Geografia → “G”).

Nosso primeiro contato em todas as escolas foi com o(a) PC, que era procurado(a) para indagarmos sobre as atividades que se relacionavam com a implementação da Agenda 21 Escolar. Este(a) normalmente já nos indicava, nesse primeiro momento, quem eram os(as) professores(as) da UE que colaboraram com o desenvolvimento da mesma.

Procuramos interagir, em cada UE, com o PC e pelo menos dois professores(as) responsáveis pelo desenvolvimento da proposta, para podermos complementar as descrições sobre os trabalhos realizados e captarmos diferentes pontos de vista, construindo uma visão mais abrangente do desenvolvimento da proposta da Agenda 21 em cada escola.

Na escola B, no entanto, estivemos em contato com apenas uma professora, pois a mesma não contou com a colaboração de seus colegas, como detalharemos depois. Já na escola C, não chegamos a interagir com o PC, pois o mesmo não se envolvera com o desenvolvimento da proposta.

Além dos professores e PCs envolvidos nas escolas, nós estivemos ainda em contato com a ATP aposentada (identificada aqui como **AtpC**, pois é formada na

¹⁶ Em um caso, acrescentamos uma aspa ao código de identificação de um sujeito para diferenciá-lo de outro que atua na mesma escola e é da mesma área. Não mudamos o sistema de codificação do trabalho para não dificultar sua associação para o leitor e também por ser este o único caso que coincidiram as letras, sendo ainda que tais sujeitos são de sexo oposto e, portanto, também serão diferenciados, no texto, pelo artigo definido adequado.

área de Ciências Biológicas), que organizou a OT referente à proposta da Agenda 21 Escolar junto à DE. Nós a procuramos com o intuito de nos aproximarmos do processo da chegada da proposta na DE, bem como do encaminhamento da mesma às escolas, o que ocorreu sob sua coordenação. A entrevista com a **AtpC** se deu somente depois de termos uma parte inicial de nossa análise realizada, quando já inferíamos as informações que esta poderia nos fornecer para entendermos o referido processo. Estivemos em contato com ela por mais de uma vez, através de e-mail e telefonemas (além do encontro que tivemos por ocasião da entrevista).

A **AtpC**, que aposentou-se em 2004, esteve vinculada à SEE/SP por 30 anos. Por 10 anos exerceu a função de professora de Ciências/Biologia e, posteriormente, por 20 anos exerceu a função de ATP de Ciências na mesma DE. Desde sua aposentadoria, passou a trabalhar na Secretaria Municipal de Educação, exercendo a função de “Supervisora de Ensino”. Em 2007, portanto, a AtpC somava 33 anos de dedicação à educação.

Além da **AtpC**, estivemos ainda em contato com uma professora (identificada aqui como **Pcenp**) funcionária da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), que esteve envolvida com a elaboração do documento estadual relativo à proposta da Agenda 21 Escolar (“Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”). Nós a procuramos com o intuito de nos aproximarmos do processo de elaboração do documento estadual, seu possível vínculo com o documento federal, bem como o encaminhamento da proposta da SEE/SP às DEs. A entrevista com a **Pcenp** se deu quando já tínhamos grande parte de nossa análise realizada, momento em que foi possível identificar algumas questões mais pertinentes para a investigação que na entrevista com esse sujeito de pesquisa, poderíamos focalizar.

A **Pcenp**, depois de formada, atuou inicialmente como professora de Ciências/Biologia na rede particular, municipal e estadual de ensino em São Paulo/SP. Foi depois aprovada em um processo seletivo para trabalhar na CENP, junto à equipe de Biologia. Continuou seus estudos, envolvendo-se, inclusive, com uma especialização em EA. Além disso, foi aprovada em outros dois concursos da rede estadual para o cargo de “Diretora de UE” e para “Supervisora de Ensino” (funções que não chegou a exercer já que há 17 anos está designada e atua junto à CENP).

Buscamos sistematizar as características gerais dos sujeitos envolvidos com a nossa pesquisa no Quadro 2, apresentado na seqüência. Algumas características

particulares dos professores, que julgamos importante informar, são apresentadas em nota de rodapé.

Sujeito	Função	Área	Tempo no Magistério	Tempo na Escola	Data da Entrevista
<i>AcC</i> ¹⁷	PC	Ciências/Biologia	11 anos	04 anos	12/12/2006
<i>AP</i>	Professora	Letras	03 anos	02 anos	12/12/2006
<i>AC</i>	Professora	Ciências/Biologia	04 anos	01 ano	12/12/2006
<i>BcP</i>	PC	Letras/Ciclo I e II Ensino Fund.	20 anos	08 anos	01/06/2007
<i>BC</i> ¹⁸	Professora	Ciências/Biologia e Matemática	18 anos	06 anos	13/12/2006
<i>CC</i>	Professora	Ciências/Biologia	15 anos	13 anos	13/12/2006
<i>C'M</i> ¹⁹	Professor	Matemática	05 anos	02 anos	13/12/2006
<i>CM</i> ²⁰	Professora	Matemática	09 anos	07 anos	13/04/2007
<i>DcA</i>	PC	Artes	42 anos	16 anos	13/12/2006
<i>DC</i>	Professora	Ciências/Biologia	12 anos	01 ano	13/12/2006
<i>DQ</i>	Professora	Química	12 anos	04 anos	28/03/2007
<i>AtpC</i>	ATP	Ciências	33 anos	30 anos ²¹	22/10/2007
<i>Pcenp</i>	Funcionária CENP	Várias Graduações/ Especialista em EA	19 anos	17 anos ²²	13/06/2008

QUADRO 2 – Caracterização geral dos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.

Cabe aqui salientar que, embora tenhamos datado a ocasião da entrevista, estivemos em contato com alguns sujeitos por mais de uma vez, em diferentes momentos. As PCs, principalmente, foram contatadas num primeiro momento para identificarmos o que a UE em que atuam estava desenvolvendo, depois para entrarmos em contato com os professores e, mais uma vez ainda, quando fizemos o levantamento das características da escola e aproveitamos para averiguar as atividades que a escola estava desenvolvendo (para saber se algo estava

¹⁷ Acumula cargo na rede estadual de ensino.

¹⁸ Não é efetiva no cargo, atua como Ocupante de Função Atividade (OFA) e, na ocasião, estava trabalhando em outra escola.

¹⁹ Desenvolve outra atividade além de lecionar (empreendimento próprio).

²⁰ Além de atuar na rede pública de ensino, atua na rede particular.

²¹ No caso, na mesma DE e não na mesma escola (10 anos lecionando e 20 no cargo de ATP).

²² No caso, na CENP e não na mesma escola (2 anos lecionando e 17 na CENP).

fundamentado na proposta da Agenda 21 Escolar). Também com alguns professores estivemos em contato por mais de uma vez. Geralmente o segundo contato se deu por e-mail, quando alguns deles disponibilizaram seus registros. Com poucos tivemos um terceiro contato, buscando ainda registros, embora não tenhamos obtido sucesso.

1.2.2.2 – A coleta de dados

Após estabelecermos os contornos do nosso estudo, assim como os sujeitos que colaborariam com o mesmo, demos início à coleta sistemática dos dados. De acordo com Stake (1995) *apud* André (2005), o estudo de caso instrumental pode utilizar como métodos de coleta de dados “*entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola.*” (p. 20). No nosso caso, empregamos a *análise de documentos* oficiais e escolares e *entrevistas individuais*, processos que detalharemos aqui.

Num primeiro momento, a **análise documental** consiste, tal como descrevem Lüdke e André (1986), em identificar quais documentos podem fornecer informações para a pesquisa, procedendo-se posteriormente à análise dos dados por eles oferecidos. São considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação referente aos questionamentos da pesquisa. Trata-se de fonte estável e rica, que pode validar as informações obtidas por outras técnicas ou apresentar novas informações.

Com relação aos *documentos oficiais*, envolvemos nessa investigação o documento federal “*Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na escola*” (elaborado pelo MEC/MMA) e o documento estadual “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*” (elaborado pela SEE/SP).

Como já apresentamos, a questão que nos motivou a desenvolver essa pesquisa era saber se a educação ambiental tem contribuído para a construção da cidadania dos educandos. Dentre as variadas propostas de EA presentes nas escolas, decidimos investigar a Agenda 21 Escolar (divulgada pelo documento federal) pois a mesma, à priori, apresentou-se como uma proposta de trabalho diferenciado em relação aos trabalhos tradicionais escolares, ao incentivar a participação e a interação com a comunidade, envolver práticas reflexivas e

apresentar-se como um processo permanente de EA na escola (além do fato de não termos encontrado nenhuma outra investigação similar).

Como também já apontamos, ao sabermos que na rede estadual paulista de educação (contexto que nos interessava investigar por atuarmos nele), havia outro documento que subsidiava a implementação da proposta de interesse (o documento estadual), reconhecemos a importância de também analisá-lo.

Quanto aos documentos escolares, em nossos contatos com as escolas reunimos alguns documentos para serem analisados. Infelizmente não foi possível levantar os mesmos tipos de documento em todas as escolas, como se pode observar na relação apresentada a seguir no Quadro 3.

ESCOLA	DOCUMENTOS
A	⇒ Plano e Relatório de ensino da professora AC ⇒ Plano e Relatório de ensino da professora AP
B	⇒ Proposta pedagógica da escola ⇒ Registro das atividades realizadas referente ao desenvolvimento da Agenda 21 Escolar ⇒ Trabalhos dos alunos desenvolvidos durante essas atividades
C	⇒ Um dos materiais didáticos desenvolvidos para a implementação da Agenda 21 Escolar
D	⇒ Proposta pedagógica da escola ⇒ Projetos desenvolvidos pela escola vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar ⇒ Relatório do projeto realizado pela professora DC (mini-horta)

QUADRO 3 – Relação dos documentos reunidos em cada escola relativos ao desenvolvimento da Agenda 21 Escolar.

Entendemos que teria sido interessante termos conseguido levantar um número maior de documentos. Entretanto, nem todos os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa quiseram/puderam disponibilizar seus documentos, muitos nem possuíam registros escritos do que fora planejado e/ou desenvolvido, enquanto outros demonstraram certo receio em disponibilizar seus registros.

De qualquer forma, entendemos que os documentos escolares obtidos podem ser empregados na triangulação das informações levantadas, permitindo-nos algum

acesso ao que foi desenvolvido nas escolas, uma vez que não observamos diretamente tais práticas.

Com relação à **entrevista**, conforme salienta Lüdke e André (1986), esta possui um caráter de interação, havendo uma atmosfera recíproca de influência entre entrevistado e entrevistador. A grande vantagem dessa técnica de coleta de dados é que ela permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam muito eficaz na coleta de informações.

A entrevista pode ser não-estruturada, estruturada ou semi-estruturada. As *entrevistas não-estruturadas* são aquelas em que não há um roteiro a ser seguido, sendo bastante flexíveis. Já nas *entrevistas estruturadas* o entrevistador tem que seguir muito de perto um roteiro de perguntas feitas a todos os entrevistados. As *entrevistas semi-estruturadas* possuem um esquema básico com espaços para adaptações, esquema que não é aplicado rigidamente (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

No nosso caso, realizamos treze *entrevistas estruturadas*, sendo que em onze delas, dirigidas a professores e PCs, foi aplicado o mesmo roteiro de perguntas (Apêndice A). Nas outras duas, uma delas dirigida à ATP aposentada da DE (**AtpC**) e a outra à professora da CENP (**Pcenp**), foi aplicado um roteiro diferenciado de perguntas (Apêndices B e C, respectivamente) devido às informações específicas que procurávamos levantar junto a elas.

Optamos pela entrevista estruturada, devido ao número relativamente grande de sujeitos que envolvemos em nossa pesquisa e o interesse de compararmos as informações levantadas, buscando identificar as singularidades nos trabalhos desenvolvidos em cada escola.

Antes de realizarmos as entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa, visando perceber possíveis falhas em nosso roteiro de entrevista, realizamos uma entrevista piloto. Colaborou com tal entrevista uma das professoras da UE que excluimos de nossa investigação, que só aceitou colaborar quando elucidamos que as informações por ela concedidas não seriam objeto de nossa análise, explicitando ainda que ela (a professora) não seria, em hipótese alguma, identificada. Baseadas neste “teste”, alteramos alguns pontos do roteiro de entrevista que consideramos falhos.

Cabe ressaltar ainda que procuramos observar todas as exigências e cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista: respeito muito grande ao

entrevistado, observação do dia e horário marcado para a entrevista e garantia do anonimato.

Todas as entrevistas, com o consentimento dos entrevistados, foram gravadas em fita cassete e, posteriormente, transcritas na íntegra.

Além dos instrumentos de coleta de dados apresentados, utilizamos também o *caderno de campo*. Nele registramos todas as nossas impressões a respeito dos contatos com os sujeitos que colaboraram com nossa investigação, bem como informações novas, que não emergiram durante as entrevistas.

Definidas as *fontes de dados* dessa pesquisa, composta pelos documentos (oficiais e escolares), o caderno de campo e as entrevistas, partimos para uma nova fase do nosso trabalho: a análise sistemática dos dados, como apresentaremos a seguir.

1.2.3 – A fase de análise sistemática dos dados

A análise está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Este é o momento de juntar os dados, analisá-los e torná-los disponíveis (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Considerando os objetivos de nossa investigação, bem como a abordagem e os procedimentos adotados e, conseqüentemente, o tipo de dados reunidos valemos da estratégia de *análise de conteúdo* para interpretar os dados levantados.

Esta caracteriza-se como sendo um método de investigação do conteúdo simbólico das mensagens. Normalmente, é dividida nas seguintes etapas: definição da unidade de análise, codificação do material, registro e construção das categorias ou tipologias (ANDRÉ, 2005; LÜDKE, ANDRÉ, 1986), a partir das quais o fenômeno é interpretado.

Como indica Patton (1980) *apud* Lüdke e André (1986), trata-se de “[...] um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (p. 42). Tal

processo, que é indutivo, exige um recorrente trabalho de leituras e releituras dos dados levantados.

Embasadas por nosso referencial teórico e pelos objetivos da presente investigação, definimos como unidades de análise a *EA* presente tanto nos documentos e práticas vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar, e o *encaminhamento* da mesma.

Depois de organizar as diferentes *fontes de dados* selecionadas (visando facilitar seu manuseio), passamos por um processo de leituras recorrentes das mesmas. Após esse processo, codificamos esse material e, posteriormente, o categorizamos.

As categorias que selecionamos para embasar nossa análise foram: a “dimensão dos conhecimentos”, a “dimensão dos valores” e a “dimensão da participação”, presente na *EA* proposta, tanto nos documentos, quanto nas práticas. No caso do *encaminhamento* da proposta, utilizamos as categorias “contexto de influência”, “contexto de produção do texto” e “contexto da prática”. Tais categorias foram estabelecidas a partir do referencial teórico por nós utilizado, que será apresentado nas próximas seções desse trabalho.

Sendo assim, à luz do que entendemos por *EA* voltada para a construção da cidadania e dos elementos levantados em cada categoria de análise nos documentos selecionados, bem como, no encaminhamento da proposta de interesse, buscamos inferir se tal proposta, assim como seu encaminhamento, indicam contribuir para a construção da cidadania.

O rigor dessa análise está pautado na descrição detalhada de cada elemento identificado como importante para nossa interpretação, obtido através de diferentes métodos de coleta de dados, uma variedade de informantes, em uma diversidade de situações (ANDRÉ, 2005; ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

II – A PRIMEIRA PARTE DO PERCURSO: A AGENDA 21 ESCOLAR NOS DOCUMENTOS

Como buscamos elucidar na seção anterior desse trabalho, nossa pesquisa abrangeu dois movimentos de investigação: um referente aos dois *documentos oficiais* que divulgaram a proposta da Agenda 21 Escolar, e outro referente ao *encaminhamento* da proposta contida nesses documentos até sua concretização nas escolas.

Nessa seção do nosso trabalho, dedicamo-nos à tarefa de deslindar o movimento de nossa investigação relacionada aos **documentos oficiais** que divulgaram a proposta de interesse na rede estadual paulista de educação: o documento federal “*Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na escola*” (MEC/MMA) e o estadual “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*” (SEE/SP).

Buscamos aqui atingir um dos objetivos definidos para essa pesquisa, qual seja, identificar nos documentos direcionados ao desenvolvimento da Agenda 21 Escolar a perspectiva de *EA* apresentada, verificando se a construção da *cidadania* é contemplada.

Começamos com a apresentação de parte do referencial teórico em que nos fundamentamos para realizar nossa pesquisa. Cabe esclarecer que, em nossos trabalhos, nos aproximamos de dois campos teóricos: o da **educação ambiental** e do **currículo**. Através de tais campos, percorremos algumas trajetórias, buscando compreender, de forma mais aprofundada, conceitos envolvendo *a educação, a cidadania, a democracia, a temática ambiental, as políticas educacionais, as políticas curriculares, o contexto escolar*. Embora tais trajetórias estejam imbricadas, para efeito de organização das idéias, apresentaremos nosso referencial teórico em consonância com os movimentos de nossa investigação.

Após apresentarmos nosso referencial, prosseguimos com a apresentação e análise dos documentos oficiais de interesse. À priori, analisamos individualmente cada um e, em seguida, apresentamos uma análise comparativa.

2.1 – A EA E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A educação ambiental constituiu-se como parte do **movimento ecológico ou ambientalista** – movimento organizado por grupos de pessoas preocupadas com a questão ambiental. Segundo Loureiro (2006) trata-se de um movimento

[...] intrinsecamente plural, com finalidades de mudança social (absoluta ou não), composto por atores sociais individuais e coletivos que se identificam pelo modo como compreendem e atuam na ‘questão ambiental’, na construção de novos padrões na relação sociedade-natureza. [...] (p. 64 – grifo nosso).

O movimento ambientalista tomou vulto, no cenário internacional (Estados Unidos e Europa), no final da década de 1960, imerso no clima contracultural da época. No Brasil, tivemos suas primeiras manifestações na década de 1970, mas tal movimento só se consolidou no contexto nacional na década de 80, com o processo de redemocratização e abertura política (CARVALHO, I.C.M., 2004).

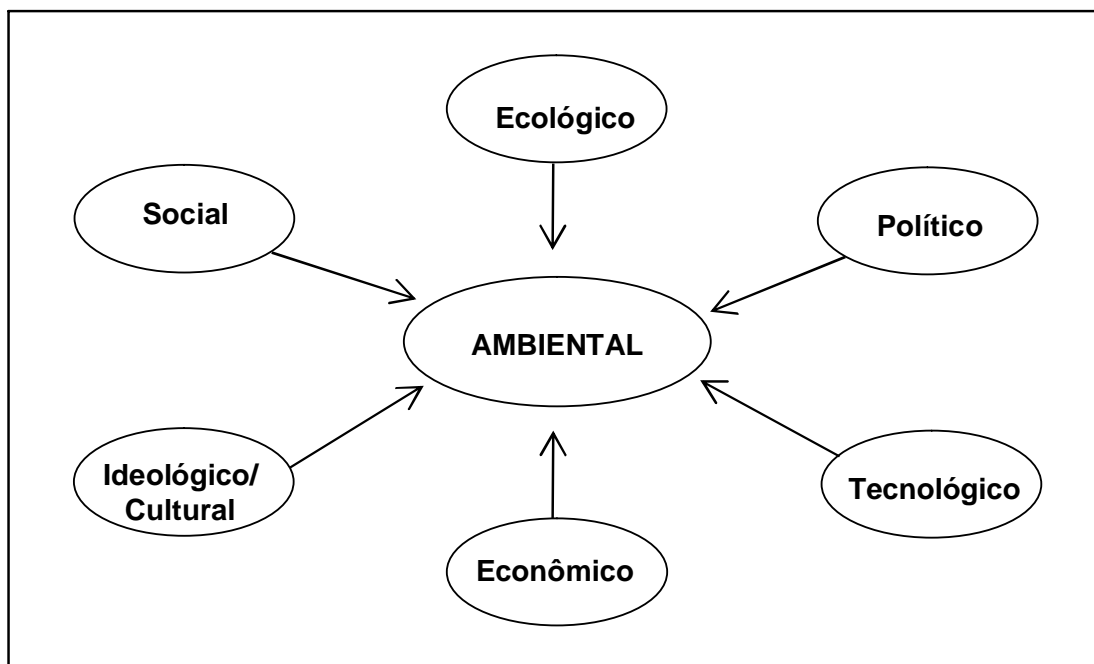
Como aponta Carvalho, I.C.M. (2001), tal movimento “[...] parece ser uma força protagônica na demarcação do ambiental enquanto esfera de ação política cidadã, isto é, esfera plural de decisões comuns que afetam o interesse público. [...]” (p. 46 – grifo nosso). Nesse sentido, a questão ambiental deixou de se restringir às decisões da esfera governamental, das agências multilaterais ou especialistas (CARVALHO, I.C.M., 2001).

A **questão ambiental**, conforme nos apresenta Lima (1999), abrange

[...] o conjunto de contradições resultantes das interações internas ao sistema social e deste com o meio envolvente. (...) De fato, a questão ambiental revela o retrato de uma crise pluridimensional que aponta para a exaustão de um determinado modelo de sociedade que produz, desproporcionalmente, mais problemas que soluções e, onde as soluções propostas, por sua parcialidade, limitação, interesse ou má fé, terminam se constituindo em nova fonte de problemas (p. 135 – grifo nosso).

Trata-se, portanto, da “crise” de um modelo civilizatório (LEFF, 2000), modelo esse pautado em uma matriz industrial, consumista, antropocêntrica, individualista e imediatista. Tal questão – conforme salientam Orsi, R. A. (2006), Leff (2000, 2001) e Lima (1999, 2002) – é complexa, abrangendo múltiplas dimensões.

Orsi, R.A. (2006), buscando evidenciar a complexidade da questão ambiental, apresenta um esquema em que aponta as várias “esferas” que essa temática envolve, como segue:



(ORSI, R.A. 2006 p. 19)

FIGURA 1 – Esferas integrantes no debate ambiental

De acordo com o referido pesquisador, todas as esferas apresentadas estão interligadas, evidenciando que as vias de soluções são extremamente difíceis. Cabe aqui esclarecer que, ao enfatizar a complexidade da temática e a dificuldade para encontrar “soluções” para a mesma, não pretendemos disseminar o imobilismo, ao contrário, pretendemos instigar o aprofundamento para a busca de soluções para tal impasse. Nesse sentido, consideramos fundamental reconhecermos a complexidade da situação para não investirmos em “soluções” simplistas, ingênuas ou hegemônicas.

Conforme enfatiza Lima (1999), não podemos incorrer em reducionismos – sejam eles técnicos, ecológicos ou comportamentais. Temos que evitar visões fragmentadas da realidade, pois estas favorecem “[...] uma compreensão despolitizada, alienada e redutora do problema, na medida em que oculta seus motivos políticos e a inevitável conexão de suas múltiplas dimensões.” (LIMA, 1999 p. 144).

Cabe aqui enfatizar ainda a dimensão política da questão ambiental. Entendemos ser fundamental salientar que a questão ambiental é produto das decisões políticas (entre várias opções possíveis) de um modelo de organização da sociedade – sociedade essa que é *heterogênea*, ou seja, é formada por classes sociais com poderes, atividades e interesses diferenciados. Conforme aponta Lima (1999)

[...] decidir e desenhar um modelo de organização social envolve múltiplos interesses e implica num jogo de forças que disputa a possibilidade de firmar uma dada interpretação da sociedade e, uma dominação sobre os demais grupos que aspiram ao poder. [...] (p. 143).

Sendo assim, concordando com Bornheim (1985), nos juntamos a outros pesquisadores, como Carvalho, L.M. (2006) e Lima (1999), que compreendem que a questão ambiental é, antes de tudo, uma questão *política*. Não se trata de negar ou minimizar as demais dimensões da questão, mas entender que todas as dimensões da questão ambiental estão permeadas pela esfera política – fato que denota a *possibilidade de participação dos cidadãos*.

A educação ambiental, sendo “herdeira” do movimento ecológico e, portanto, do debate acerca da questão ambiental, inicialmente, aparece como uma prática de conscientização para que as pessoas se envolvam em ações sociais que visem *construir novas maneiras da sociedade se relacionar com o meio ambiente*. Só mais tarde a EA se aproxima do campo educacional e se transforma em uma “*proposta educativa*” de fato (CARVALHO, I.C.M., 2004).

Como toda temática em fase de afirmação, a educação ambiental tem sido fruto de vários entendimentos e recebido várias “definições” ao longo de sua trajetória, havendo diversos exercícios de explicitação de seus princípios e objetivos. Como já apresentamos na *introdução* deste trabalho, as variações das concepções de EA estão vinculadas às concepções de *meio ambiente* e ao modo como este é percebido, assim como, à concepção de *educação* adotada.

Atualmente, a EA tem sido foco de atenções e debates constantes. Entendemos que tal constância, está atrelada à notoriedade que a questão ambiental atingiu recentemente. Esta última, se faz presente nos organismos internacionais, nos governos, nas ONG’s, nas escolas, nas igrejas, nas esquinas, sendo insistentemente veiculada pela mídia. Conforme salienta Carvalho, I.C.M.

(2000) “[...] *A difusão da questão ambiental, seja nas lutas sociais, na prática educativa, ou ainda nas ações de organismos governamentais e internacionais, não deixa dúvidas sobre a visibilidade desta problemática na esfera pública.*” (p. 58 – grifo nosso).

Considerando que os sinais da “crise ambiental” estão bastante evidentes – mudanças climáticas, desmatamento, desertificação, extinção de espécies, enchentes, acúmulo de resíduos sólidos, poluição do ar, água e solo, enfim os “sinais visíveis” – não haveria como tal problemática ser ignorada e soluções não serem propostas. Porém, como já enfatizamos, muitas vezes (ingenuamente ou não) a questão ambiental é encarada de maneira simplista e, sendo assim, são apresentadas soluções que, a nosso ver, nem sequer se aproximam do cerne do problema.

Conforme já apresentamos, atualmente há “[...] *uma forte tendência em reconhecer o processo educativo como uma possibilidade de provocar mudanças e alterar o atual quadro de degradação do ambiente com o qual nos deparamos. [...]*” (CARVALHO, L.M., 2006 p. 21 – grifo nosso), e nós corroboramos com esta tendência.

Como também já explicitamos, apesar de reconhecermos a **educação** como um processo que *pode* criar condições para realização de transformações e, assim sendo, contribuir para amenizar os problemas ambientais, o fazemos considerando seus limites. Sendo assim, entendemos que o estabelecimento de novas formas da nossa sociedade se relacionar com a natureza pressupõe também mudanças nas atuais estruturas sociais, políticas e econômicas.

A partir desse entendimento, voltamo-nos para o campo da educação. Como sabemos, não existe uma única forma ou modelo de educação. Apesar de coadunarmos-nos com a *teoria crítica da educação*, dentro de uma perspectiva *transformadora* (SAVIANI, 1985; SEVERINO, 1986) – e, portanto, vislumbramos que a educação, embora condicionada pelos conflitos sociais, pode contribuir para transformar e superar as contradições sociais – estamos sempre atentas ao fato de que a educação possui um enorme potencial para reproduzir essas contradições, sendo que, muitas vezes, tal tarefa é desempenhada pelo próprio Estado.

Nesse sentido, não reconhecemos todo processo educativo como desencadeador de transformações das contradições sociais. Muitos processos educativos contribuem, ainda que despropositadamente, com a formação de

sujeitos heterônomos (RODRIGUES, 2001), ou seja, dependentes e conformados, que apenas aceitam a dominação e reproduzem a exploração.

Entendemos, como Manzochi (2008), que, para um processo educativo ser transformador, precisa ser crítico e, nesse sentido, deve objetivar “[...] *instrumentalizar o educando para a prática social concreta, para perceber as contradições da sociedade e poder posicionar-se perante elas, atuando em prol da transformação social. [...]*” (p. 21). Para nós, portanto, a educação deve objetivar a formação de **sujeitos autônomos/cidadãos**²³, ou seja, pessoas livres e críticas que buscarão a transformação social.

Ao nos voltarmos para as propostas de **educação ambiental**, mais propriamente – que como já apresentamos, são variadas – percebemos que nem todas assumem uma perspectiva transformadora. Encontramos na literatura, autores que buscam evidenciar tal fato.

Brügger (1994), por exemplo, discorre sobre uma abordagem de EA que denomina de “*adestramento ambiental*”. Segundo a referida pesquisadora, muitas vezes, práticas apontadas como sendo de educação ambiental não passam de processos que conduzem o indivíduo à reprodução de conceitos ou à aquisição de habilidades técnicas, o que a mesma chama de “adestramento”. Entendemos que tais práticas acabam por manter e não transformar a realidade.

Guimarães (2006) apresenta críticas à “*educação ambiental conservacionista*”. Segundo esse pesquisador, tal concepção se baseia na lógica de que a sociedade humana degrada a natureza e, sendo assim, deve afastar-se a sociedade da natureza. Como o referido pesquisador, entendemos que tal concepção não passa de um instrumento para manutenção do *status quo*, já que foca suas ações na preservação de uma área ou espécie, comprometendo uma compreensão ampla do processo de degradação do meio ambiente.

Assim como o supracitado pesquisador, Lima (2002) também critica a matriz político-pedagógica que ele designa de “*Educação Ambiental Conservadora*”, por

²³ O *sujeito autônomo*, segundo Rodrigues (2001), é aquele que é capaz de estabelecer relações de equilíbrio racional entre suas emoções (*autonomia da vontade*), assumir a responsabilidade pelo próprio corpo e as relações equilibradas com o mundo natural (*autonomia física*) e determinar e escolher livremente os meios e os objetivos de seu crescimento intelectual e as formas de inserção no mundo social (*autonomia intelectual*). Enquanto um ator social o sujeito autônomo “[...] *é aquele que circula e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa. Para isso, requer-se que ele também seja capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas. [...]*” (RODRIGUES, 2001 p. 251). O **sujeito autônomo** (RODRIGUES, 2001) é, para nós, o autêntico **cidadão**.

esta objetivar a conservação da atual estrutura social, com todas as suas características e valores. O referido pesquisador, além de criticar essa perspectiva de EA, apresenta ainda uma outra o “*conservadorismo dinâmico*”, segundo ele muito perigosa, já que objetiva mudanças nas relações sociais e entre a sociedade e o ambiente, mas aparentes e parciais, que conservem o essencial, em suas palavras “[...] *apóia-se na idéia de mudanças cosméticas a fim de garantir que não haja mudanças. [...]*” (p.125).

Não pretendemos aqui, evidentemente, esgotar a discussão sobre as diferentes concepções de EA (o que consistiria numa outra pesquisa, e de grande fôlego!), mas demonstrar que nem todas as práticas identificadas como “educação ambiental” são transformadoras. Em contrapartida, encontramos na literatura diferentes propostas de EA que explicitam sua contribuição visando a uma perspectiva transformadora.

Carvalho, I.C.M. (2004), por exemplo, apresenta a “*educação ambiental crítica*”. Segundo essa pesquisadora, tal EA pode ser definida como uma educação crítica voltada para a cidadania e que deve formar sujeitos capazes de identificar os diversos interesses, contradições e conflitos em torno da questão ambiental, posicionando-se diante destes.

Já Loureiro (2006), propõe a “*educação ambiental transformadora*”. O referido pesquisador, aponta que tal EA baseia-se numa prática emancipatória, dentro de uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica, que desencadeia mudanças de valores e atitudes na atividade humana visando à transformação social.

Carvalho, L.M. (1999, 2006) também apresenta uma concepção da EA com perspectiva transformadora sem, no entanto, dar nova denominação. De acordo com esse pesquisador, a educação ambiental deve ser uma prática de caráter político, compromissada em construir relações que valorizem a vida. Tal prática intencionalizada, numa perspectiva crítica e emancipadora – logo transformadora – precisa contemplar três dimensões: a *política*, a referente a *conhecimentos* e a *valorativa*.

Também não nos propomos aqui a listar os diferentes autores e todas as suas considerações, mas explicitar a perspectiva de educação ambiental que entendemos como promotora da transformação. Para nós, a EA, para contribuir para a transformação das contradições socioambientais, como já antecipamos, precisa

estar comprometida com a construção da *cidadania* do educando: deve objetivar a formação de *cidadãos*.

Conforme nos apontam González-Gaudiano (2003) e Santos (2005), o termo **cidadania** é *polissêmico*. González-Gaudiano (2003) chega até a afirmar que esse conceito é *polêmico*, pois ao mesmo tempo em que fundamenta as reivindicações sociais, pode operar como mecanismo de controle social. Tal idéia vem ao encontro com o que já apresentamos anteriormente: o termo *cidadania* pode apresentar conotações distorcidas e despolitizadas (PEZZATO; PRADO, 2005).

De acordo com Santos (2005) a cidadania constitui-se em um “[...] conceito em construção historicamente situado. São as tradições, associadas à natureza do sistema político e às circunstâncias históricas, que marcam a construção do conceito e as condições de sua transformação.” (p. 42 – grifo nosso). Rodrigues (2001) indica que, de certa forma, tal conceito possui “mobilidade”, já que varia no tempo e no espaço – de acordo com o sistema político estabelecido. Sendo assim, esse autor, ao discutir os conceitos de cidadania e cidadão, assume que – no caso desses conceitos – o emprego do procedimento de acompanhamento de seu “movimento histórico” (recurso metodológico freqüentemente empregado para discernir os sentidos de um conceito) não nos auxiliaria, uma vez que os mesmos estão atrelados às práticas relacionadas à vida política nas diferentes organizações sociais.

Como o referido pesquisador, entendemos que, para explicitarmos o conceito de cidadania, é necessário demonstrar a opção do modelo de sociedade considerado e, a partir dele, os contornos teóricos e práticos em torno dos quais a idéia de cidadania consolida-se.

Os contornos teóricos do que entendemos por cidadania têm suas raízes no legado da *antiguidade clássica* e da *modernidade*. De acordo com Santos (2005), a concepção da cidadania herdou da *antiguidade clássica* o atrelamento desta à *participação ativa na comunidade política*. Para Rodrigues (2001), a concepção clássica de cidadania legou-nos os fundamentos da mesma: *liberdade, autonomia e responsabilidade*. Sem perder de vista o fato de que a concepção clássica de cidadania era *restritiva* (escravos, mulheres e estrangeiros não eram considerados cidadãos), foi sobre suas bases que se constituiu, na modernidade, a sociedade de direitos (RODRIGUES, 2001; SANTOS, 2005).

Conforme apontam os referidos pesquisadores, na *modernidade*, os ideais da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade) e, posteriormente, o Liberalismo, consagram uma cidadania radicada *nos direitos*²⁴ *do cidadão e seus deveres*, alicerçada pelo Estado. Sem desconsiderar que, nesse momento, segundo Santos (2005), a cidadania deixa de ser uma prática e passa a ser um “status”, podemos dizer que o legado da concepção moderna da cidadania é a ampliação dos direitos e do universo da população reconhecida como cidadã – acrescido, de acordo com Benevides (1994), de certas ambigüidades que se mantêm até hoje²⁵.

Sinteticamente, podemos afirmar que, para nós, a cidadania consiste na prática social – fundamentada na liberdade, autonomia e responsabilidade – no âmbito de um *sistema democrático*²⁶, onde todos os membros da sociedade – em iguais condições²⁷ e direitos – *participam ativamente de sua condução*; prática essa que não é inata, precisa ser ensinada.

Nesse sentido, como Severino (1992, 1994, 2001), acreditamos que a educação efetiva-se como mediação para a construção da cidadania, já que esta pode contribuir para a “[...] *integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das relações políticas*” (SEVERINO, 1994, p. 100). Para nós, portanto, a educação deve ser a ponte para a efetivação da cidadania.

Conforme salienta Ramos (2007), “*A educação para a cidadania é um tema histórico no campo educacional, tão antigo quanto o tema da democracia. [...]*” (p. 9). A partir da década de 1990, no entanto, segundo Santos (2005), o discurso educativo – em nível internacional – foi invadido pelo lema “educação para a cidadania”; fato que tem motivado diversas reflexões sobre o assunto. Uma importante questão que se coloca é: *como fazer para formar cidadãos?*

Entendemos que a cidadania “[...] *não é inerente a todo ser humano nem decorre automaticamente, de qualquer educação.*” (SANTOS, 2005 p. 102). A

²⁴ Direitos *civís* (liberdade, igualdade, segurança e propriedade), *políticos* (participar, direta ou indiretamente, no poder político) e *sociais* (mínimo de bem-estar econômico e social através do trabalho digno).

²⁵ Benevides (1994) enfatiza a tensão entre o princípio da igualdade – que instituí-se num pressuposto da cidadania, nesse momento, e as desigualdades inerentes ao capitalismo.

²⁶ Democracia aqui entendida como a soberania popular (BENEVIDES, 1994).

²⁷ Baseadas em Severino (1992, 1994, 2001), entendemos que tais condições são o efetivo compartilhar do que ele chama de *mediações existenciais*, ou seja, que “[...] as pessoas possam usufruir, com efetividade dos bens naturais produzidos pelo trabalho, dos bens políticos decorrentes da sociabilidade e dos bens simbólicos gestados e acumulados pela cultura.” (SEVERINO, 2001 p. 12 – grifo nosso).

educação voltada para a construção da cidadania²⁸ – e, portanto, para a formação de sujeitos críticos, autônomos (capazes de pensar, sentir, desejar e agir por si mesmo) e responsáveis, constitui-se em uma educação (GONZÁLEZ-GAUDIANO, 2003; SANTOS, 2005) que deve envolver práticas voltadas para o trabalho com os *conhecimentos* (*educação sobre/em cidadania*), práticas voltadas para o trabalho com os *valores* (*educação para cidadania*), práticas voltadas para o trabalho com a *participação* (*educação através/pela cidadania*).

Para nós (e também para os supracitados pesquisadores), tal educação aproxima-se muito do que entendemos por educação ambiental. Santos (2005) chega a afirmar que “Atualmente, a principal frente social da educação cidadã é a educação ambiental [...] Para além de conhecimentos, integra competências, aptidões, valores, atitudes e ações [...]” (p. 108). A EA, portanto, visando contribuir para a *transformação* das contradições socioambientais, deve preparar o educando para lidar com as contradições da sociedade (através do trabalho com conhecimentos e valores) e posicionar-se perante elas, visando à prática social concreta (através do trabalho com a participação).

Nesse sentido, defendemos que a educação (em geral) e a educação ambiental (em particular) comprometida com a construção da cidadania devem compreender *três dimensões fundamentais*, as mesmas que foram propostas por Carvalho, L.M. (1999, 2006): uma relacionada com os *conhecimentos*, outra relacionada com *valores* e uma terceira relacionada com a *participação*.

Como Carvalho, L.M. (1999, 2006), entendemos que *não há possibilidade de que tais dimensões sejam tratadas de forma isolada*. As dimensões do conhecimento, valores e participação, portanto, devem ser pensadas em consonância, uma vez que é necessária a reciprocidade entre as mesmas. Buscamos, inspiradas em diagrama semelhante ao proposto por Carvalho, L.M. (1999, 2001), esquematizar tais convicções através da figura a seguir.

²⁸ Apesar de atribuímos grande importância à educação escolar, não acreditamos que é só na escola que a educação se faz presente; está presente em muitos lugares e momentos diferentes em nossa vida, como afirma Brandão (1985) “[...] *Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação*” (p. 7). Assim como consideram González-Gaudiano (2003) e Santos (2005), as nossas expectativas de construção da cidadania não se esgotam na escola.

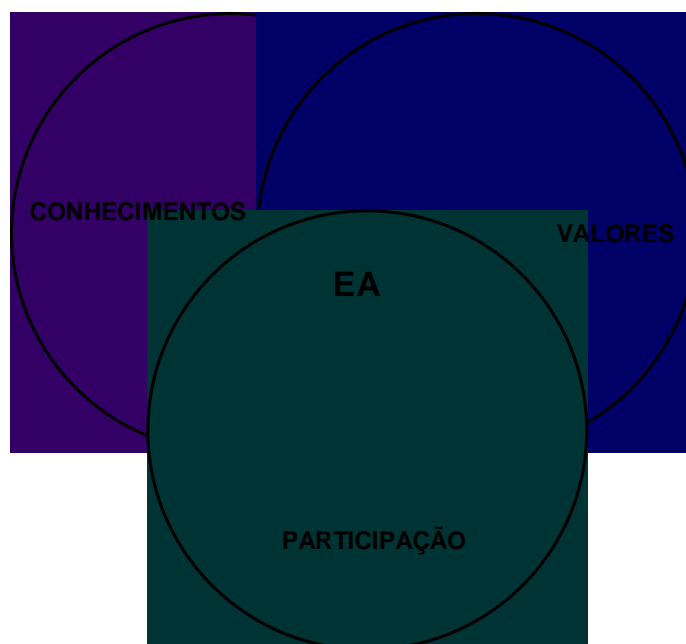


FIGURA 2 – As dimensões da EA e a reciprocidade das mesmas para um processo educativo comprometido com a construção da cidadania.

Embora tais dimensões encontrem-se intrinsecamente relacionadas entre si, por uma questão de formalização do texto escrito, teceremos algumas considerações sobre elas separadamente a seguir.

2.1.1 – A dimensão dos conhecimentos

O cidadão, para poder participar ativamente das decisões que afetam sua vida e a sociedade, precisa basear-se em conhecimentos e análises bem fundamentados. Conforme nos apontam Krasilchik e Marandino (2004),

[...] Para participar efetivamente de uma sociedade, é necessário que o indivíduo tenha sensibilidade para identificar questões, compreender o seu significado, bem como as limitações e perspectivas dos problemas levantados, e assim ficar apto a tomar decisões fundamentadas de forma responsável e coerente com seus valores e suas posturas éticas (p. 34).

Para tanto, “[...] é preciso que os cidadãos estejam em condições de usar seus conhecimentos para fundamentar suas posições e ações.” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004 p. 34). Nesse sentido, entendemos que alguns aspectos do processo educativo devem ser observados.

Partindo da escolha dos conhecimentos, sabemos que a complexidade e a quantidade de conhecimento produzido socialmente acarretam desafios enormes para a sua seleção. No entanto, é preciso ter claro – conforme enfatizam Krasilchik e Marandino (2004), que a escola, apesar de possuir papel fundamental para instrumentalizar os indivíduos sobre os conhecimentos, não tem condições de proporcionar todas as informações necessárias à compreensão do mundo.

Nesse sentido, entendemos, assim como as referidas pesquisadoras, que a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados deve ser pautada pelo público-alvo (pelos interesses, necessidades, desejos e visões de mundo dos educandos)²⁹.

É importante também, conforme aponta Carvalho, L.M. (2006), que não se considere apenas os diferentes conhecimentos científicos e filosóficos historicamente acumulados. Este pesquisador sugere que se inclua em nossas práticas educativas, por exemplo, a produção artística.

O referido pesquisador nos chama a atenção ainda para a “[...] necessidade de abandonar, nas práticas educativas, a tendência em enfatizar os aspectos factuais ou listar uma série de conceitos sem significados para os educandos. [...]” (CARVALHO, L.M., 2006 p. 31). Como ele, entendemos que os conteúdos devam ser significativos para o educando e que estes devam assumir uma postura mais investigativa do que receptiva desses conteúdos.

Para nós, assumir uma postura investigativa é fundamental para um processo educativo que vise à formação de cidadãos e, portanto, de sujeitos autônomos. Educar para a autonomia implica, segundo Rodrigues (2001), acionar os meios intelectuais para que o educando possa conduzir – independentemente – a continuidade de sua própria formação. Sob o nosso ponto de vista, a postura investigativa contribui significativamente para o educando/cidadão acionar tais meios intelectuais.

²⁹ Temos clareza que tais escolhas, de certa forma, estão “condicionadas” por uma série de fatores (políticas curriculares, diferentes visões do papel da educação, organização escolar, para citar alguns). Voltaremos a esse assunto no momento em que abordarmos o encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar.

Outra importante consideração feita por Carvalho, L.M. (2006) é que não se deixe de esclarecer as influências de fatores de ordem econômica, política e social no processo de produção dos conhecimentos. Krasilchik e Marandino (2004) também enfatizam a importância de que “[...] o cidadão reconheça que nenhum conhecimento é absoluto, completo ou definitivo.” (p. 41), mas engloba implicações políticas, éticas, sociais e depende de fatores sociais, políticos e econômicos. Compreendemos ser fundamental que os educandos/cidadãos tenham essa postura crítica perante os conhecimentos.

Ao tratar do trabalho educativo relacionado às concepções de natureza Carvalho, L.M. (2006) enfatiza que, ao se pretender um trabalho com visão crítica e ampla da realidade, deve-se evitar “[...] A perspectiva fatalista, o reducionismo biológico e a análise a-histórica dessa questão.” (p. 30). Concordamos com ele também nesse aspecto.

Como Leff (2000, 2001), outros pesquisadores – Carvalho, L.M. (1999, 2006), Lima (1999), Layrargues (2001), Bonotto (2003) e Loureiro (2006), por exemplo – têm apontado para a necessidade do conhecimento abrangente (não reducionista), que permite maior apreensão da realidade. Nesse sentido, grande parte da literatura tem apontado para as práticas interdisciplinaridades como uma possibilidade de evitar a fragmentação do conhecimento e, por conseguinte, o reducionismo.

Para Leff (2000), vivemos uma “nova etapa civilizatória: a era do conhecimento” – em que o conhecimento (ciência e tecnologia) se converteu na grande força produtiva e destrutiva da humanidade. No entanto, para esse autor, “Nunca antes na história houve tantos seres humanos que desconhecessem tanto e estivessem tão excluídos dos processos e das decisões que determinam suas condições de existência; [...]” (p. 23). Concordamos com o autor e também com Krasilchik e Marandino (2004), entendemos que conhecer e optar são parte dos direitos do cidadão em uma sociedade democrática.

2.1.2 – A dimensão dos valores³⁰

Construímos nossa concepção do mundo e da vida (crenças e valores) ao longo da nossa existência, a partir da cultura em que estamos imersos, do grupo social do qual participamos, sendo que nossos comportamentos e atitudes estão

³⁰ Dimensão dos valores éticos e estéticos ou dimensão axiológica (CARVALHO, L.M., 2006).

diretamente vinculados a esses valores e crenças. Nesse sentido, a formação valorativa é muito importante para a formação do indivíduo e a construção da cidadania (BONOTTO, 1999, 2003; CARVALHO, L.M., 2006).

Conforme aponta Grün (1996), nossa sociedade hoje perpetua uma visão racionalista e instrumental de mundo, fruto da Ciência Moderna, que promoveu a separação sujeito-objeto a qual sustenta a visão dicotômica do mundo (sociedade e natureza, fato e valor, ciência e ética).

Segundo o referido pesquisador, tal visão antropocêntrica e instrumental provoca, entre outras conseqüências, a eliminação das reflexões éticas pela sociedade. A ausência de tais reflexões pode ser apontada como a causa de muitos problemas atuais, inclusive os ambientais, pois conforme enfatiza Grün (1996),

[...] a razão cartesiana pressupõe a divisibilidade infinita do objeto. [...] É na base desta cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. O sujeito é o “cogito” e o mundo, seu objeto. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna, pois a partir desta cisão a natureza não é mais que um objeto passivo à espera do corte analítico. Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles vêem a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é agora o novo ideal de educação: distinguir-se o mais possível da natureza, tornar-se humano (p.35 – grifo nosso).

Como também podemos depreender da citação acima, a educação exerce forte influência no processo de construção da nossa concepção do mundo e de vida, o que se dá de forma intencional ou não (BRANDÃO, 1985; BONOTTO, 1999, 2003; GRÜN, 1996).

Os problemas atuais, de dimensão planetária, requerem um redimensionamento do lugar do homem na natureza, uma nova visão de mundo (BRÜGGER, 1994; GRÜN, 1996; BONOTTO, 1999, 2003). Nesse sentido, como Bonotto (2003) compreendemos que

[...] faz-se necessário partir para propostas educativas que permitam, de maneira explícita e intencional, o trabalho com valores, buscando tanto a identificação de concepções e valores que subjazem à visão de mundo instituída, como o trabalho com novas propostas, que possam subsidiar uma nova prática por parte da sociedade. (p. 9)

Como a referida pesquisadora, entendemos que o trabalho educativo com valores não pode assumir uma postura de doutrinação ou inculcação de valores – o que significaria colaborar para a formação de indivíduos heterônomos; entretanto, como Araújo (2001) e Bonotto (1999), postulamos que “[...] *os conteúdos de ética e alguns valores universalmente desejáveis voltam a ser reconhecidos como essenciais para a formação dos futuros cidadãos [...]*” (ARAÚJO, 2001 p. 19 – grifo nosso) e, no caso, devem ser trazidos para a escola.

Assim como Bonotto (1999; 2003) e Araújo (2001), acreditamos que princípios e valores como os pertencentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que envolvem a *justiça, a igualdade, a equidade e a solidariedade* (apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura do planeta) são desejáveis para nossa cultura (ocidental) e, conseqüentemente, para nossas práticas educativas.

No que se refere principalmente à questão ambiental, como Bonotto (1999; 2003) e Carvalho (2006), vislumbramos que o trabalho educativo com valores deva abranger tanto o campo da ética como o da estética.

Ao abordar a questão ética, Bonotto (2003) aponta para “*valores ambientalmente desejáveis*” (p. 69) – partindo do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. A referida pesquisadora reúne tais valores num conjunto de proposições que sintetizamos como sendo: valorizar a vida, não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres; valorizar a diversidade cultural, incluindo as gerações presentes e futuras das sociedades humanas; valorizar diferentes formas de conhecimento; valorizar a busca de um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos; valorizar a responsabilidade, a solidariedade, a cooperação e o diálogo, possibilitando a todos participação, em um processo democrático e autônomo, na construção de uma sociedade mais justa e equilibrada em termos ambientais.

Também em relação ao campo da ética, Carvalho, L.M. (2006) destaca a perspectiva de formação do sujeito ético desenvolvida por Rodrigues (2001) que corresponderia à “[...] *aquisição do mais alto grau de consciência e de responsabilidade social de cada ser humano, e se expressa na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade. [...]*” (p. 246 – grifo nosso).

Além da formação ética proposta, como Bonotto (1999, 2003) e Carvalho (1999, 2006), entendemos ser fundamental que a educação voltada para a construção da cidadania promova a formação estética. Ao se referir a ela, Carvalho, L.M. (2006) ressalta a importância dessa capacidade para a “[...] *superação da antítese entre a dimensão racional e a dimensão estética do mundo*” (p. 35).

Segundo Bonotto (2003), a experiência estética constitui-se numa forma diferenciada de apreensão do mundo, através da qual “*identificamo-nos com o objeto estético e com ele nos tornamos um*” (DUARTE JR, 1998 *apud* BONOTTO, 2003). A experiência estética, portanto, segundo a referida pesquisadora, pode-se contrapor à visão dicotomizada sujeito-objeto, estabelecida pela Ciência Moderna, em que se valoriza o sujeito em detrimento do objeto, a ser compreendido e dominado e que subsidiariam as práticas de dominação e exploração, seja da natureza, seja de grupos sociais.

Por fim, é preciso ter claro que, ao se pensar em uma formação, tanto ética quanto estética, o processo educativo deve envolver tanto a busca e emprego de técnicas como o cuidado com procedimentos adequados no ambiente escolar. Este precisa constituir-se num ambiente adequado (BONOTTO, 2003), cuidando dos relacionamentos em seu interior, para que também sejam formadores. Conforme elucidada Araújo (2001), “[...] *os valores são construídos a partir do diálogo e da qualidade de trocas que são estabelecidas com as pessoas, grupos e instituições em que se vive.*” (p.15). Nesse sentido, faz-se necessário que tanto os ambientes quanto os processos educativos propiciem aos educandos construir “valores universalmente desejáveis”, e dentre eles “valores ambientalmente desejáveis”.

2.1.3 – A dimensão da participação³¹

Ao explorar alguns aspectos sobre a dimensão da participação, Carvalho, L.M. (2006) nos chama a atenção para o potencial transformador da educação, mediante a participação efetiva dos seres humanos nos processos de construção das relações sociais e, para tanto, a importância da formação do *sujeito autônomo* – na perspectiva explicitada por Rodrigues (2001), um sujeito que participa da

³¹ Ou dimensão política (CARVALHO, 2006).

transformação da sociedade, já que é capaz de estabelecer juízo de valor e assumir responsabilidades pela escolha³².

Reiteramos aqui que, tal como Benevides (1994), Rodrigues (2001) e Ramos (2007), compreendemos que a *efetivação* da cidadania pressupõe o compromisso de participar da organização da sociedade e, sendo assim, depende de seu engajado exercício. Para nós, a cidadania não pode ser tutelada (outorgada por outrem, pelo Estado), precisa ser construída: o cidadão tem a responsabilidade de participar dos processos decisórios (BENEVIDES, 1994).

Para tanto, acreditamos que o processo educativo necessita possibilitar essa experiência aos educandos. Tal como Zabala (1998), entendemos que “[...] *assim como se aprende a nadar nadando, se aprende a gestionar, debater, comprometer-se, responsabilizar-se, etc., quando há possibilidade de fazê-lo. [...]*” (p.135-136).

No que se refere à participação no processo educativo, como nos adverte Puig *et al* (2000), é preciso termos cuidado para que não centremos tais experiências no diálogo “[...] *Não se trata apenas de falar sobre coisas que aconteceram e que nos preocupam, mas de procurar maneiras de intervir que sejam compreensíveis e aceitáveis para todos.*” (p. 33). Em sentido oposto, não é desejável que a participação seja centrada apenas na ação, o que desencadearia um ativismo sem uma finalidade clara e, conseqüentemente, pouco eficaz para desencadear mudanças.

Faz-se necessário, no nosso entendimento, que a participação seja refletida e fundamentada, para que não figure apenas como ativismo ingênuo. Conforme enfatiza Loureiro (2006), “[...] *teoria sem prática é exercício racional abstrato sem efeito concreto, prática sem teoria é ativismo que não resulta em processos objetivos de mudança.*” (p. 91).

No que se refere principalmente à questão ambiental, cabe aqui fazer algumas considerações sobre a metodologia de *resolução de problemas ambientais locais* e suas abordagens (LAYRARGUES, 2001), para que não incorramos em atividades pouco efetivas para a construção da cidadania dos educandos. Tal como nos apresenta o referido autor, essa metodologia consiste no exercício concreto de identificar problemas que repercutem na qualidade do meio ambiente, elucidar as suas causas e determinar os modos de resolvê-los.

³² Como já explicitamos, para nós o *sujeito autônomo* é o *cidadão*.

Como Layrargues (2001), valorizamos tal estratégia, pois entendemos que a mesma possibilita uma aproximação do vínculo entre os processos educativos e a realidade dos educandos; favorece a compreensão da complexidade da questão ambiental em suas múltiplas dimensões; possibilita o desenvolvimento da visão crítica e da responsabilidade social nos educandos – vitais para a construção da cidadania – já que foge da tendência desmobilizadora da percepção dos problemas globais.

Entretanto, para que a estratégia da resolução de problemas locais possa desenvolver tais potencialidades, esta precisa ser abordada com um *tema-gerador* e não como uma *atividade-fim* (visa unicamente a resolução pontual do problema abordado). Caso contrário, por maior que seja o aprendizado da experiência prática, sem a problematização, reflexão e diálogo sobre as causas e conseqüências do mesmo, a estratégia promoverá mudanças puramente comportamentais (LAYRARGUES, 2001).

Sendo assim, como Manzochi (2008), entendemos que o processo educativo deve possibilitar ao educando “[...] *formar entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade. Entender o que é esta dimensão política e compreender sua dinâmica.*” (p. 256).

Com relação a essas três dimensões apresentadas – conhecimentos, valores e participação – desejamos ressaltar que estas necessitam ser abordadas a partir da *perspectiva crítica* da educação. Sendo assim, as práticas educativas devem pautar-se num processo horizontal, por meio de diálogos, reflexões e práticas, objetivando a formação da consciência crítica e criadora do aluno, para que ele possa perceber as contradições da sociedade e possa opinar e agir, buscando minimizá-las, objetivando transformá-las.

Acreditamos que esse processo educativo horizontal possibilitará “[...] *acionar os meios intelectuais de cada educando para que ele seja capaz de assumir o pleno uso de suas potencialidades físicas, intelectuais e morais para conduzir a continuidade de sua própria formação. [...]*” (RODRIGUES, 2001 p. 241). Afinal, com a construção da cidadania se busca formar um *sujeito autônomo*.

É a partir dessa **perspectiva de EA** que apresentamos, voltada para a construção da cidadania do educando (e conseqüentemente para a transformação

social), que buscamos analisar os documentos direcionados para o desenvolvimento da Agenda 21 Escolar. Neles buscamos identificar a perspectiva de EA presente e em que medida esta se aproxima ou não da perspectiva apresentada em nosso referencial, verificando se a construção da *cidadania* é contemplada. Apresentamos os documentos e nossa análise a seguir.

2.2 – A PERSPECTIVA DE EA E CIDADANIA NOS DOCUMENTOS DA AGENDA 21 ESCOLAR

2.2.1 – O Documento Federal: “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola”

Em 2004, o MMA e o MEC publicaram em parceria o material “*Formando Com-vida: Construindo Agenda 21 na Escola*”. Este apresenta uma proposta para se criar a *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola* (COM-VIDA) e de realizar a *Agenda 21 Escolar*³³.

A referida publicação faz parte do programa “*Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas*”, definido na *I Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente* (CNIJMA)³⁴, que visa construir um processo permanente de EA na escola (BRASIL, 2007). Tal programa teve início no ano de 2004 e abrange quatro dimensões, a saber:

- a) difusa** – abrange a realização da CNIJMA e campanhas pedagógicas para difundir na sociedade o debate sobre meio ambiente;
- b) presencial** – consiste na formação continuada de professores e estudantes através de ciclos de seminários e oficinas para aprofundar conceitualmente temas socioambientais;
- c) tecnológica** – através da inclusão digital com o programa “*Ciência de Pés no Chão*” e o apoio à iniciação científica/pesquisa nas escolas de ensino médio;
- d) ações estruturantes** – incluem três frentes:

³³ Os documentos analisados nesta pesquisa adotam uma nomenclatura diferenciada para designar a proposta da Agenda 21 Escolar. O documento federal adota a expressão “Agenda 21 na Escola” e o documento estadual “Agenda Ambiental Escolar”.

³⁴ Iniciativa do MMA/MEC visando o envolvimento de adolescentes no debate de políticas públicas de meio ambiente. A I CNIJMA, que aconteceu no ano de 2003, em Brasília/DF, envolveu 15.452 escolas em todo o país, mobilizando 5.658.877 pessoas em 3.461 municípios. Em 2005, aconteceu a segunda versão da CNIJMA que envolveu 11.475 escolas e comunidades e 3.801.055 pessoas em 2.865 municípios (BRASIL, 2007).

- *Constituição dos Coletivos Jovem (CJ's)* – formação dos integrantes dos CJ's e fortalecimento da participação da juventude organizada nos projetos de Educação Ambiental;
- *Projeto “Educação de Chico Mendes”* – fomento a projetos de intervenção transformadores envolvendo grupos de escolas;
- *Formação da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas (COM-VIDA)* – espaços permanentes de EA na escola e implementação da Agenda 21 Escolar.

O documento em questão, com suas 42 páginas, apresenta a configuração de cartilha e destina-se a orientar toda a comunidade escolar. Trata-se de um material bonito e atrativo: é impresso em papel reciclado, colorido, ilustrado com diversos desenhos³⁵, apresenta poemas e frases de efeito, linguagem acessível e uma diagramação bastante agradável e didática. Está organizado em três partes principais, como podemos observar no Quadro 4, que segue.

SEÇÕES	PÁGINA(S)	DESCRIÇÃO
Apresentação	5 – 6	Onde constam algumas considerações iniciais sobre o propósito do material.
Parte I <i>COM-VIDA: uma comissão comprometida com a escola e a comunidade</i>	7 – 12	Onde consta a apresentação do que vem a ser a COM-VIDA.
Parte II <i>Construindo a Agenda 21 na Escola</i>	13 – 22	Onde são apresentadas sugestões de como organizar a COM-VIDA (Oficina do Futuro) e onde constam as Referências (bibliográficas) do documento.
Parte III <i>Anexos</i>	23 – 42	<ul style="list-style-type: none"> • Acordo de convivência da COM-VIDA • Principais organizações na escola • Leis e diretrizes que reforçam a existência da COM-VIDA • Carta Jovens cuidando do Brasil • Plataforma das ações prioritárias da Agenda 21 brasileira • Para abrir novas janelas

QUADRO 4 – Organização das seções do documento “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola”

³⁵ Elaborados por participantes da I CNIJMA.

Como já explicitamos, o material em questão objetiva orientar a construção da COM-VIDA e a realização da Agenda 21 na escola,

Esta publicação convida para a mobilização da comunidade escolar. Suas páginas apresentam uma proposta dos passos para se criar a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola – COM-VIDA, e para realizar a Agenda 21 na Escola (BRASIL, 2004 p. 5 – grifo nosso).

Conforme consta no mesmo, os objetivos da COM-VIDA são:

A COM-VIDA tem um grande objetivo para todo o Brasil:

- construir a Agenda 21 na Escola.

E tem outros objetivos específicos:

- acompanhar a Educação Ambiental na escola;
- organizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola;
- promover intercâmbios com COM-VIDAS surgidas em escolas do município, região ou estado.

Cada escola vai debater quais são os outros objetivos específicos da sua COM-VIDA (BRASIL, 2004 p. 10 – grifo nosso).

Sendo assim, está explicitado no documento que um dos seus objetivos relaciona-se à EA (vale ressaltar que este documento faz parte de um programa do governo federal que visa construir um processo permanente de EA na escola). Buscamos então identificar a perspectiva de EA apresentada nesse documento a partir das três dimensões que entendemos como fundamentais para tais trabalhos: conhecimentos, valores e participação.

Para ajudar a ilustrar algumas de nossas constatações organizamos o Quadro 5, que segue. Nele sintetizamos os problemas e as ações propostas para enfrentá-los que constam na “*Carta Jovens Cuidando do Brasil*”³⁶.

³⁶ Esta “carta” foi elaborada pelos delegados que participaram da I CNIJMA. Nela estão presentes dez propostas de intervenção, relacionadas ao meio ambiente, que esses estudantes qualificaram como mais significativas. As propostas se relacionam aos temas: Água, Escola, Seres Vivos, Comunidade e Alimentos, sendo que para cada tema são apresentadas duas propostas diferentes. Trata-se de um texto extenso (ocupa 11 páginas das 42 do material), que se encontra nos anexos do material.

TEMA	PROBLEMAS	PROPOSTAS
Água	<ul style="list-style-type: none"> • Desperdício (inclusive nas descargas sanitárias); • Carência de saneamento básico; • Poluição dos rios; • Falta de informação, conscientização e compromisso por parte da população; • Falta de apoio dos órgãos públicos (principalmente à disponibilização de verbas, fiscalização das áreas de preservação ambiental e punições aplicadas aos infratores ambientais). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formular um plano de ação para conscientizar a população da necessidade de preservação da água que contemple: criação de um site de divulgação dos problemas ambientais, a cobrança de impostos para o desperdício de água, o uso da mídia para informar, o monitoramento do uso da água, a preservação das nascentes, a produção de materiais em braille, campanhas informativas sobre os incalculáveis prejuízos do lixo radioativo na água. 2. Criar um programa nacional, estabelecendo prazos e metas prioritárias, para a erradicação de problemas causados pela falta de saneamento básico, conscientização sobre o uso da água e realização de mutirões de limpeza de rios e córregos; <ul style="list-style-type: none"> • Divulgar problemas relativos à água e projetos contra o seu desperdício; • Criar um projeto de tratamento da água da chuva; • Promover passeatas, palestras, e campanhas educativas; • Economizar água e não poluir; • Criar grupos de fiscalização e uma cota de consumo de água; • Organizar cursos.
Escola	<ul style="list-style-type: none"> • Péssima qualidade de ensino no país (que se reflete nos índices de violência, fome e desemprego); • Ausência de coleta seletiva na escola (influenciada pela falta de alerta dos pais e do trabalho de conscientização da própria escola). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criar escolas de qualidade em todas as comunidades (com professores qualificados e melhorias no lazer e alimentação dos alunos); • Criação de uma matéria específica relacionada ao meio ambiente; 2. Desenvolver um projeto de coleta seletiva e reciclagem do lixo produzido na escola, reutilizando o material orgânico como fertilizante na horta escolar e o inorgânico como matéria-prima para oficinas de artes; <ul style="list-style-type: none"> • Campanhas para incentivar a instalação de hortas nas escolas • Capacitar professores para o processo de reutilização do lixo em forma de arte; • Formar mutirões para a reutilização do lixo.
Seres Vivos	<ul style="list-style-type: none"> • Desequilíbrio ecológico causado pela extinção de animais e pela caça predatória; • Fiscalização ambiental inadequada; • Cumprimento inadequado da lei; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuidar dos seres vivos: evitar queimadas, reflorestar áreas desmatadas, criar parques de proteção ambiental, proteger espécies em extinção, cumprir a lei dos crimes ambientais, com penas mais rigorosas para a biopirataria, tráfico de animais silvestres, pesca predatória e indústrias que se beneficiam de contrabando de peles de

	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de tecnologias que prejudicam o meio ambiente; • Falta de conhecimento e de informação sobre a EA; • Desmatamento das matas ciliares e nativas. 	<p>animais silvestres e de madeira;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar a segurança ambiental; • Conscientizar a população; • Elaborar um projeto de coleta seletiva; • Sensibilizar as pessoas com informações sobre a forma de reciclar o lixo e como fazer cooperativas de reciclagem; <p>2. Aprimorar os órgãos que fiscalizam as infrações contra o meio ambiente e os mecanismos de punição para os infratores;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar a população (propagandas, encontros, etc.); • Incentivar a criação da polícia ambiental; • Reflorestar com plantas nativas em extinção, criando reservas naturais; • Colocar em prática as leis já existentes; • Desenvolver o ecoturismo local.
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de saneamento básico; • Precário atendimento pela rede de saúde; • Má estruturação da rede de esgotos. 	<p>1. Ampliação das redes de esgoto, de fornecimento de água e de saúde;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mutirões, passeatas, incentivo aos jovens na área de trabalho; <p>2. Conscientização da sociedade sobre a importância da coleta seletiva e reciclagem do lixo produzido, gerando empregos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir e equipar locais de reciclagem; • Fundar cooperativas para produzir produtos a partir do lixo; • Promover oficinas de reciclagem.
Alimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Desperdício; • Contaminação por agrotóxicos; • Falta de vigilância sanitária; • Falta de alimentos nas regiões mais pobres; • Má distribuição de renda; • Ausência de hortas comunitárias e escolares; • Merenda escolar inadequada; • Falta de conscientização dos comerciantes em relação à venda e à conservação dos produtos. 	<p>1. Implantação de hortas comunitárias visando à melhoria da merenda escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introduzir a EA nas escolas; • Concessão de lugares apropriados e instrutores qualificados para implantar hortas comunitárias; • Mutirões e doações para a implantação das hortas comunitárias; <p>2. Criação da Semana Nacional de Vigilância Sanitária e Cidadania Estudantil;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campanha para verificar a qualidade dos alimentos e os prazos de validade, nos estabelecimentos comerciais; • Denunciar irregularidades constatadas nos estabelecimentos comerciais.

QUADRO 5 – Problemas e soluções apontadas na “Carta Jovens Cuidando do Brasil”

2.2.1.1 – A dimensão dos conhecimentos

Não aparece no material nenhuma menção direta quanto a conhecimentos a serem trabalhados. Lambertucci (2008), ao analisar materiais didáticos produzidos pelos governos federal e do estado de São Paulo, buscando identificar as concepções de EA e as práticas pedagógicas presentes nestes materiais, também analisou o material em questão, considerando as mesmas três dimensões apresentadas por Carvalho (2006). No que se refere à dimensão dos conhecimentos, essa pesquisadora também entende que nesse material tal dimensão não foi contemplada.

Podemos considerar que apenas uma parte do material – a “Carta Jovens Cuidando do Brasil” – apresenta, indiretamente, algum indício de conhecimentos a serem trabalhados. No entanto, como podemos perceber pelo Quadro 5 apresentado, não aparece, explicitamente, nenhuma consideração mais detalhada quanto aos conhecimentos a serem trabalhados junto aos educandos, nem indicações de como proceder para que esses conhecimentos sejam significativos. Entretanto, deduzimos que, ao buscar implementar as ações propostas neste texto, se fará necessário trabalhar conhecimentos relativos aos temas e problemas abordados.

Cabe aqui enfatizar que ao apontarmos o fato do material analisado não apresentar nenhuma indicação explícita sobre conhecimentos a serem trabalhados, não queremos dizer que tínhamos alguma expectativa de que tal proposta apresentasse uma “prescrição” rigorosa destes. Sendo uma proposta federal, entendemos que ela deva ser aberta a ponto de possibilitar o espaço para a identificação e o tratamento de questões específicas de cada local do país. Esperávamos, outrossim, que algumas informações e conhecimentos de abrangência nacional ou mesmo mundial (por exemplo, a questão dos resíduos sólidos e o consumismo da sociedade capitalista atual) poderiam ser apontados, além de *indicações* de como o conhecimento poderia ser trabalhado.

Assim, não aparece no material qualquer indicação mais específica sobre tais conhecimentos nem qualquer direcionamento de como tratar essa dimensão. Nossa ressalva, nesse sentido, é de que os conhecimentos podem ser abordados sem uma perspectiva crítica (apresentados prontos, de forma estanque e/ou dissociados do contexto político, econômico, social, tecnológico, cultural). Entendemos que os conhecimentos, apreendidos de uma forma distante de uma perspectiva crítica

podem acabar não contribuindo para a construção da cidadania e, conseqüentemente, para a transformação da sociedade.

2.2.1.2 – A dimensão dos valores

Também não aparece no material analisado nenhuma indicação do trabalho com valores. No entanto, entendemos que algumas definições apresentadas no material e, principalmente, as ações propostas no mesmo apresentam, implicitamente, alguns valores.

A definição de EA apresentada no material, por exemplo, aponta para a necessidade de *mudanças de valores* e para o *respeito* às diversas formas de vida, como segue,

É a educação que tem em mente o nosso pequeno planeta azul. Ela é realmente transformadora ao trazer novas maneiras de ver e conviver com o mundo em sua totalidade e complexidade, respeitando as diversas formas de vida e cultivando novos valores (BRASIL, 2004 p. 9 – grifo nosso).

Ainda ao tratar da EA, o material apresenta uma *visão integrada do homem com a natureza* e aponta para a *responsabilidade* das pessoas com relação ao meio ambiente, conforme consta,

[...] para contribuir com uma Educação Ambiental que nos faça perceber o meio ambiente como nossa vida, nosso corpo, as florestas, os animais, as águas, o ar, a terra; nossa escola, nossa rua e também as relações que estabelecemos com as outras pessoas e as outras culturas. Assim é possível ter uma sociedade com gente mais responsável e empenhada em proteger o meio ambiente, contribuindo com a melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 2004 p. 5-6 – grifo nosso).

Integrado à proposição de que construamos “comunidades sustentáveis”, temos presente novamente no documento o *cuidado com a natureza* e também nos *relacionamentos intra-pessoais, a liberdade* e o *respeito às diferenças*, como podemos observar no trecho que segue,

Assim, vamos juntos fortalecer a participação para que avancemos na construção de *comunidades sustentáveis*. Em uma comunidade sustentável as pessoas cuidam das relações que estabelecem com os outros, com a natureza e com os lugares onde vivem. Essa comunidade aprende, pensa e age para construir

o seu presente e seu futuro com criatividade, liberdade e respeito às diferenças. (BRASIL, 2004 p. 6 – grifo nosso).

Também está presente no material a *democracia*, a *equidade* e a *autonomia*, como podemos constatar no trecho que segue,

Redes são espaços de participação em que todos são iguais. Pessoas e instituições podem se organizar em redes para trocarem informações, se comunicarem, planejarem projetos, entre outras atividades. Elas não tem chefe e não tem dono e todos podem entrar ou sair quando quiserem. (BRASIL, 2004 p. 20 – grifo nosso).

O documento dá grande ênfase (pelas ações propostas) à *democracia* e à participação democrática. A própria dinâmica sugerida para a construção da COM-VIDA, assim como para a formulação e implementação da Agenda 21 Escolar (Oficina do Futuro³⁷) é democrática. Sugere-se sempre que todos possam participar das decisões, através de discussões/negociações, como podemos perceber pelos trechos a seguir:

O principal papel da COM-VIDA é contribuir para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável na escola, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade. [...] (BRASIL, 2004 p. 12 – grifo nosso).

Em cada grupo, as pessoas escrevem na lousa ou no papel as suas idéias sobre o que esperam da COM-VIDA. Depois debatem essas até chegarem a uma frase curta que mostre o sonho do grupo. Este é o momento de negociar o sonho de todos, por meio de debates, e de colocar no papel as idéias que surgirem. Essas idéias serão os objetivos específicos da COM-VIDA na escola. [...] (BRASIL, 2004 p. 12 – grifo nosso).

Cada grupo escreve os seus sonhos num papel em forma de folha e prega na Árvore dos Sonhos. A negociação coletiva dos sonhos vai mostrar quais são os objetivos da Agenda 21 na escola (BRASIL, 2004 p. 16 – grifo nosso).

- todos podem trabalhar juntos na COM-VIDA em igualdade de condições e de representação. Isso vale especialmente para a juventude, que deve ser ouvida e participar das decisões aqui e agora; (BRASIL, 2004 p. 20 – grifo nosso).

Pelos exemplos apresentados, podemos afirmar que predominam no material valores que se aproximam dos que consideramos desejáveis nas práticas de EA

³⁷ Trata-se de uma metodologia criada pela ONG Instituto ECOAR para a cidadania.

(BONOTTO, 2003), inclusive por apresentar o homem integrado à natureza – fato também salientado por Lambertucci (2008) em seu trabalho.

Entretanto, entendemos que seria interessante, no que se refere à dimensão axiológica do material, que o mesmo apresentasse atividades direcionadas e diversificadas para o trabalho com valores. Nele, transparece apenas a indicação para o trabalho com tal dimensão através da ação/participação, que apesar de ser uma forma privilegiada de trabalho com valores, não é a única. Restrito a essa forma de trabalho com valores, as ações dela decorrentes podem incorrer em um ativismo – especialmente se não forem acompanhadas pelas demais dimensões que consideramos fundamentais entrelaçar no trabalho com a EA.

É importante salientar também que não há qualquer referência explícita no material para o trabalho com a apreciação estética. O material em si, como já descrevemos, é bonito: apresentando poesia, imagens, diagramação agradável, porém o mesmo não propõe nada relacionado a essa dimensão.

Sob o nosso ponto de vista, portanto, embora o material em questão apresente, implicitamente, valores que consideramos desejáveis na formação dos educandos, este precisaria desenvolver de melhor forma a dimensão valorativa que entendemos ser fundamental para um trabalho de EA.

2.2.1.3 – A dimensão da participação

Como viemos discorrendo, o material analisado enfatiza muito essa dimensão. Contudo, o fato de tal ênfase se dar em detrimento das outras duas dimensões, que também compreendemos como fundamentais para a construção da cidadania, preocupa-nos. Entendemos que, ao incentivar a prática sem a necessária articulação desta com os conhecimentos e os valores, corre-se o risco de que as ações realizadas resultem num *ativismo* sem grande força para provocar mudanças significativas, sem efetividade na transformação da realidade.

A nosso ver, o material valoriza muito a participação enquanto ação, mas não valoriza tanto a reflexão sobre/para a ação. A própria definição de participação apresentada no material não menciona a reflexão:

Participar quer dizer compartilhar informações e poder para sermos mais livres e atuantes, enfim... mais felizes. Participar é importante para termos a chance de, juntos, transformar a realidade. Se estivermos descontentes com algo, podemos propor soluções. Se estivermos satisfeitos com alguma coisa, podemos divulgar e

contribuir para que outras pessoas aprendam com nossas experiências (BRASIL, 2004 p. 10 – grifo nosso).

A ênfase do material é a participação pautada na ação, conforme consta no mesmo *“A melhor forma de participar é tomar a iniciativa e reunir pessoas em torno desse movimento por um mundo melhor”* (BRASIL, 2004 p. 10 – grifo nosso). As poucas reflexões sugeridas no material parecem-nos um tanto superficiais, poderíamos dizer que se tratam de “reflexões de ordem prática e imediata”. O que consta nele são sugestões para que se pense nos problemas da comunidade e nas soluções destes ou para que se discutam quais são as prioridades para ação, como se pode observar no exemplo que segue,

Cada grupo debate, escolhe e escreve um problema sobre uma das “pedras” desenhadas. Depois de examinarem todas as dificuldades, os participantes da oficina escolhem quais desejam ver resolvidas em primeiro, em segundo e em terceiro lugar (BRASIL, 2004 p. 17 – grifo nosso).

Em outros momentos já explicitamos a importância da ação refletida, assim como de conhecimentos para subsidiarem essa reflexão. Como enfatiza Loureiro (2006), *“[...] teoria sem prática é exercício racional abstrato sem efeito concreto, prática sem teoria é ativismo que não resulta em processos objetivos de mudança.”* (p. 91). Entendemos a reflexão como fundamental para que as pessoas conquistem sua autonomia e possam, livremente, transformar a realidade da forma que almejam, distantes do risco de, apesar de bem intencionadas, serem manipuladas ou agirem de forma equivocada.

Nesse sentido, embora o material analisado enfatize a dimensão da participação (aspecto que havia chamado nossa atenção para a proposta, conduzindo-nos para a sua análise), a nosso ver, este não a contempla de forma satisfatória, especialmente, pelo tratamento insatisfatório dado às demais dimensões educativas, que julgamos fundamentais para a construção da cidadania e que necessitam estar atreladas ao processo educativo.

Lambertucci (2008), em sua análise desse material, no que se refere à dimensão referente à participação, apresenta um posicionamento mais otimista que o nosso. Para a referida pesquisadora *“A proposta da criação desta Comissão e a elaboração da ‘Agenda 21 na Escola’, apresenta indícios de que estas atividades poderão exercitar a participação política na comunidade escolar. [...]”* (p. 119 – grifo

nosso). Cabe aqui enfatizar que, apesar dos questionamentos apresentados anteriormente, não desconsideramos essa possibilidade, apenas somos menos “otimistas” pelas razões já expostas.

2.2.1.4 – A perspectiva de EA e Cidadania

Considerando a forma como foram trabalhadas no documento analisado as três dimensões que julgamos serem fundamentais numa proposta de EA, em linhas gerais, podemos afirmar que algumas características do material *o aproximam* da perspectiva de EA que apresentamos em nosso referencial teórico enquanto outras *o distanciam* de tal perspectiva.

Entre as características que ***aproximam*** o documento da perspectiva de EA que entendemos como promotora da cidadania, podemos apontar:

- ⇒ No que se refere à *dimensão dos valores*: o documento apresenta, implicitamente, valores que consideramos desejáveis na formação dos cidadãos (liberdade, equidade, respeito às diversas formas de vida, respeito às diferenças, participação democrática);
- ⇒ No que se refere à *dimensão da participação*: o documento apresenta sugestões de atividades que podem contribuir para um cotidiano mais democrático nas escolas.

Já entre as características que ***distanciam*** o documento da nossa perspectiva de EA, podemos apontar:

- ⇒ No que se refere à *dimensão dos conhecimentos*: o documento não apresenta qualquer indicação mais específica sobre os conhecimentos e nem de como tratá-los;
- ⇒ No que se refere à *dimensão dos valores*: o documento não apresenta, propriamente, atividades direcionadas e diversificadas para o trabalho com valores;
- ⇒ No que se refere à *dimensão da participação*: o documento analisado valoriza a participação enquanto ação (e não valoriza tanto a reflexão sobre/para a ação).

Essa análise é reforçada quando nos debruçamos sobre as considerações referentes à cidadania. Em relação à perspectiva de cidadania presente no documento, é importante precisar que não está explícita/expresa no mesmo

nenhuma definição do que vem a ser a cidadania e nem que esse objetivo contribuir para a construção da mesma. Todavia, por várias vezes, em seus anexos, o material faz referência à cidadania/cidadão.

Algumas destas referências fazem alusão à formação de cidadãos críticos, participativos ou responsáveis, ou ainda ao exercício da cidadania, como segue,

- A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece [...] As organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania, deverão ser apoiadas e incentivadas (BRASIL, 2004 p. 27 – grifo nosso).

Devido à falta de empenho do governo na disponibilização de verbas para manutenção e construção de novas escolas capazes de formar cidadãos críticos, encontramos péssima qualidade de ensino no país, que se reflete nos índices de violência, fome e desemprego. [...] (BRASIL, 2004 p. 33 – grifo nosso).

[...] Para fortalecer o conceito de educação ambiental, fundamental na formação de cidadãos críticos, é importante a criação de uma matéria específica relacionada ao meio ambiente. (BRASIL, 2004 p. 33 – grifo nosso).

[...] É importante desenvolver com os alunos um trabalho de conscientização sobre os assuntos relacionados aos seres vivos, com apoio da comunidade, para que se tornem cidadãos responsáveis (BRASIL, 2004 p. 35 – grifo nosso).

Outras tantas atrelam a cidadania ao cumprimento dos direitos e deveres estabelecidos na sociedade, como segue,

Algumas idéias apresentadas são recorrentes em vários temas, como, por exemplo, [...] Vinculado a essa questão está o debate sobre o direito do consumidor, que representa apenas uma face do direito à cidadania. (BRASIL, 2004 p. 29 – grifo nosso).

Criar escolas em todas as comunidades para formar cidadãos e cidadãs conscientes dos seus direitos e obrigações, diminuindo o índice de desemprego, violência e fome [...] (BRASIL, 2004 p. 33 – grifo nosso).

Com respeito à construção de escolas qualificadas para a formação de cidadãos críticos, onde tenhamos o direito de nos alimentar e ter um espaço para o lazer e a criação de arte com materiais recicláveis, devemos estar à disposição para cobrar e também fazer a nossa parte. (BRASIL, 2004 p. 34 – grifo nosso).

É dever de cada um lutar por nossos direitos e saber quais são nossas obrigações. Tudo isso com o objetivo de ter escolas dignas e

capazes de formar bons cidadãos. (BRASIL, 2004 p. 34 – grifo nosso).

Criação da Semana Nacional de Vigilância Sanitária e Cidadania Estudantil. [...] O objetivo dessa semana é educar a criança e o adolescente para a prática da cidadania, uma vez que é direito do cidadão lutar pela qualidade de vida, além de fazer valer seu direito do consumidor (BRASIL, 2004 p. 38 – grifo nosso).

Como é possível perceber pelos trechos selecionados e pelas características que apresentamos do material (referentes às dimensões da EA), apesar das referências presentes para a formação de “cidadãos críticos”, não há grandes questionamentos propostos para que tais cidadãos modifiquem a “ordem estabelecida”, sobre a necessidade dessa mudança ou, quando propostos, são poucos claros (o que significa “lutar” por nossos direitos?). Parece-nos que o material busca enfatizar muito mais a importância do cumprimento de obrigações. As reivindicações, quando aparecem, figuram muito mais como direitos outorgados por outrem. Ao nosso ver, o cidadão não é apresentado, propriamente, como agente transformador da sociedade.

Sendo assim, nos perguntamos até que ponto a perspectiva de cidadania presente no documento não se aproxima mais da perspectiva de cidadania designada por Carvalho (1991) *apud* Lima (2002) de *cidadania liberal* – “formal, bem comportada e disciplinar” que

[...] incita a colaboração e a participação dos indivíduos desde que essa participação não ultrapasse as fronteiras da ordem estabelecida. Trata-se, portanto, de uma participação vigiada que visa, por um lado, tirar proveito da cooperação pública e, por outro, vender a ilusão de autonomia, liberdade e influência nos rumos dos assuntos públicos (CARVALHO, 1991 *apud* LIMA, 2002 p. 136 – grifo nosso).

Tal perspectiva de cidadania não se coaduna com a busca da transformação da sociedade e, portanto, está distante da perspectiva de cidadania que entendemos desejável – praticada por sujeitos autônomos que *participam ativamente* da condução da sociedade.

Em suma, sem desconsiderar que o material apresenta alguns aspectos positivos em relação às dimensões da perspectiva de EA que entendemos como construtora da cidadania, este acaba por enfatizar a dimensão da participação em

detrimento das dimensões do conhecimento e dos valores (o que consideramos um risco considerável de que as ações realizadas resultem num *ativismo* sem grande força para provocar mudanças significativas). Como conseqüência, o material fica comprometido no que se refere à formação de pessoas livres, críticas e responsáveis que buscarão a transformação social: os autênticos cidadãos/sujeitos autônomos.

2.2.2 – O Documento Estadual: “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”

Em 2004, a CENP (SEE/SP) elaborou e publicou o material “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*”, publicação que apresenta como *uma de suas propostas* o desenvolvimento de uma *Agenda Ambiental Escolar*³⁸.

Tal material, com 256 páginas, apresenta configuração semelhante a de livros didáticos destinados ao professor (tamanho, disposição de texto e imagem, orientações). Trata-se de um material versátil, abrangendo vários níveis do ensino e apresentando seqüências de atividades praticamente independentes, como podemos notar por sua organização apresentada no Quadro 6, que segue.

³⁸ Conforme já informamos, os documentos analisados nesta pesquisa adotam uma nomenclatura diferenciada para designar a proposta da Agenda 21 Escolar. O documento estadual adota a expressão “Agenda Ambiental Escolar” e o documento federal “Agenda 21 na Escola”.

SEÇÕES	PÁGINA(S)	DESCRIÇÃO
Apresentação	3	Algumas considerações redigidas pelo então Secretário Estadual da Educação, Gabriel Chalita.
Carta aos Professores	7	Sucinta apresentação do material de autoria da então Coordenadora da CENP, Sônia Maria Silva.
Introdução	9–13	Breve problematização sobre o tema tratado, apresentação dos objetivos e organização do material.
Proposta de projetos	15–37	Proposta para a realização de dois projetos ³⁹ , no Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, “ <i>Redução do consumo de água na escola</i> ” e “ <i>Água ao longo da história</i> ”.
Ciclo I	41–104	Proposta para a realização de três seqüências de atividades em classes de professores polivalentes. Cada seqüência, com um tema específico, constitui um capítulo: Cap. 1 “Água: de onde vem, para onde vai?”, Cap. 2 “Rios da cidade” e Cap. 3 “Uso cotidiano da Água”.
Ciclo II e Ensino Médio	105–231	Proposta para a realização de três seqüências de atividades que podem ser desenvolvidas individualmente ou, preferivelmente, por um grupo multidisciplinar de professores. Como no item anterior, cada seqüência constitui um capítulo, apresentando os mesmos temas: Cap. 4 “Água: de onde vem, para onde vai?”, Cap. 5 “Rios da cidade” e Cap. 6 “Uso cotidiano da Água”. As atividades propostas neste item devem completar as orientações da seção “propostas de projetos”
Atividades Complementares	233–244	Proposta de atividades para serem realizadas nas disciplinas de Arte e Ciências.
Proposta da Agenda Ambiental na Escola⁴⁰:	245–253	Proposta de implementação de um programa contínuo na escola de atividades relativas à questão da água. Nesta seção sugere-se como construir uma Agenda Ambiental.
Bibliografia Consultada	254–255	Relação das referências bibliográficas utilizadas.
Créditos	256	Relação dos elaboradores do material.

QUADRO 6 – Organização das seções do documento “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”

³⁹ Os projetos propostos estão organizados em 8 etapas, sendo elas: *Etapa 0* – definição da situação problema; *Etapa 1* – sondagem inicial; *Etapa 2* – panorama da investigação; *Etapa 3* – consultas a especialistas; *Etapa 4* – saídas a campo; *Etapa 5* – investigação disciplinar; *Etapa 6* – Organização dos conhecimentos obtidos; *Etapa 7* – Elaboração do produto solicitado.

⁴⁰ Essa é a parte do material que se aproxima mais da proposta federal apresentada anteriormente.

Conforme consta no mesmo, este material tem por objetivos:

- Subsidiar a escola a inserir a temática ambiental no projeto pedagógico, de forma transversal e interdisciplinar, para ampliar e dar continuidade aos projetos bem-sucedidos na escola.
- Fornecer documentos informativos aos técnicos e professores para que adquiram novos conhecimentos sobre a questão ambiental, propiciando a autonomia profissional para enfrentar os novos desafios educacionais na sociedade contemporânea.
- Auxiliar os professores na realização de atividades investigativas de cunho socioambiental com os alunos, com ações voltadas à transformação de suas realidades, tendo como eixo norteador o desenvolvimento de competências e saberes de suas áreas de conhecimento que integram a Educação Básica.
- Contribuir para implementação do programa de uso racional de água nas escolas, por meio da sensibilização na formação de técnicos pedagógicos, equipe escolar, alunos e comunidade para que a escola seja um espaço de mobilização dessa comunidade (SÃO PAULO, 2004 p. 11-12).

De acordo com a **Pcenp**, professora que esteve envolvida com o desenvolvimento do material, este faz parte de uma proposta mais ampla. Segundo nossa entrevistada, trata-se de um material que abrangeu várias propostas da SEE/SP e que objetivava a formação dos professores para o trabalho com a EA, visando a institucionalização (e nesse sentido a continuidade) desse trabalho nas UEs.

Cabe aqui enfatizar que o documento em questão, em nenhum momento, faz referência à *educação ambiental*, mas a inserção da *temática ambiental* na escola. No entanto, por nosso contato com a **Pcenp**, podemos afirmar que o documento estadual integra uma iniciativa da SEE/SP de subsidiar o desenvolvimento de trabalhos relativos à EA nas escolas.

Sendo assim, buscamos identificar a perspectiva de EA apresentada nesse documento a partir das três dimensões que entendemos como fundamentais para os trabalhos dessa natureza: conhecimentos, valores e participação.

Para ajudar a ilustrar nossas constatações organizamos o Quadro 7, que segue. Nele elencamos a seqüência de atividades propostas em um dos capítulos da seção *Ciclo II e Ensino Médio*.

<p>Atividade 1 <i>“Sensibilização sobre a água em nosso cotidiano”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os textos “Um sexto da população mundial não tem acesso à água”, “As necessidades humanas de água” e “Usos da água”. • Problematização do papel da água no cotidiano. • Preencher uma tabela onde listem as atividades/situações cotidianas relacionando a função da água para as mesmas. • Realizar uma enquete com parentes e amigos sobre o uso da água no cotidiano. • Criar categorias e classificar as respostas obtidas na enquete.
<p>Atividade 2 <i>“Água: sabendo usar sem desperdiçar”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar quantidades de água com baldes, garrafas PET, copos descartáveis. • Problematizar e discutir o uso de uma pequena quantidade de água em casa (1 balde). • Apresentar, por escrito, uma síntese da solução encontrada para o uso da água (1 balde). • Expor, oralmente, a solução encontrada para o uso da água (1 balde). • Consultar a última conta de água de casa e estimar o consumo individual diário. • Discutir a economia de água que pode ser alcançada em uma residência. • Relacionar a economia de água à redução no valor da conta de água. • Discutir o texto “Dicas para economizar”.
<p>Atividade 3 <i>“Medindo o consumo de água”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar tabela com a drenagem anual per capita de alguns países. • Construir uma tabela com a quantidade de água consumida nas diversas atividades no cotidiano. • Calcular, envolvendo fórmula, o volume de água gasto nas diferentes atividades cotidianas. • Discutir formas de reduzir o consumo em cada atividade cotidiana. • Calcular o consumo de água per capita nas residências. • Calcular os gastos com vazamentos. • Elaborar lista de idéias para economizar água nas residências. • Discutir sobre a importância de economizar água. • Calcular o consumo de água nas atividades da escola e a média de consumo per capita. • Refletir sobre o que pode ser feito para economizar água. • Reunir e divulgar as propostas em uma cartilha, cartaz ou folder.
<p>Atividade 4 <i>“Economizar água é preciso”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar um gráfico do consumo de água de uma residência. • Construir um gráfico do consumo de água da sua residência (consultando a conta de água). • Pesquisar como sabemos quando há vazamentos de água na residência e investigar se há vazamentos. • Comparar o consumo de água nas residências. • Ler e interpretar o texto “Qual é a média de consumo ideal de uma residência?”. • Escrever um relatório com medidas para reduzir o consumo de água na residência. • Comparar os relatórios elaborados. • Estabelecer, juntamente com os familiares, metas para a redução do consumo. • Analisar tabelas de dados de consumo de água de duas escolas. • Calcular o consumo médio de duas escolas. • Fazer um levantamento do consumo de água da sua escola. • Calcular o consumo de água per capita na sua escola. • Elaborar um relatório sobre os dados de consumo de água na escola. • Indicar medidas para reduzir o consumo de água na escola. • Promover uma campanha para reduzir o consumo de água na escola. • Organizar um painel para mostrar a evolução das metas pretendidas.
<p>Atividade 5 <i>“Água e energia elétrica em casa”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o consumo de água e energia elétrica (distribuição de água e as bombas centrífugas). • Analisar tabela que apresenta os avanços históricos da tecnologia, em termos de potência desenvolvida. • Comentar sobre a geração de energia elétrica e a água (hidroelétricas). • Pesquisar a potência dos aparelhos domésticos e construir uma tabela. • Calcular, envolvendo fórmula, a energia potencial. • Estimar o volume de água necessário para produzir a energia total gasta na

	<p>residência.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar sobre a geração de energia nas hidrelétricas brasileiras.
<p>Atividade 6 <i>“Potencial hidrelétrico”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimar a quantidade de energia que uma usina hidrelétrica pode gerar (considerando as perdas de energia). • Tomar contato com alguns dados da usina hidrelétrica de Itaipu. • Calcular, envolvendo fórmula, a potência de cada turbina de Itaipu. • Pesquisar os dados físicos da hidrelétrica mais próxima. • Calcular a potência dessa hidrelétrica. • Estimar o consumo de energia da cidade relacionando esse consumo à produção da usina hidrelétrica mais próxima.
<p>Atividade 7 <i>“Os filtros de água e a linguagem da publicidade”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler os textos “Os chafarizes do século XIX” e “Cidade do México e região metropolitana de São Paulo: um exemplo de gerenciamento complexo de recursos hídricos em regiões metropolitanas”. • Discutir sobre as fontes de captação de água e a qualidade da água servida. • Localizar as fontes de água que abastecem a residência e/ou a escola (saída de campo). • Analisar textos publicitários (elementos caracterizadores) antigos e recentes que tratam de filtros de água. • Discutir a questão das variações lingüísticas. • Discutir a respeito de grafia e usos da língua (convenções da ortografia). • Retomar a história da ortografia portuguesa.
<p>Atividade 8 <i>“A composição química da água mineral”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir o crescimento vertiginoso do mercado de água mineral. • Analisar os elementos constituintes do rótulo de garrafas ou copos de água mineral. • Construir uma tabela, com os dados levantados nos rótulos, da composição química da água. • Comparar os valores definidos sobre os parâmetros ambientais da água para o Brasil e outros países. • Comparar os valores definidos sobre os parâmetros ambientais da água e os rótulos pesquisados. • Discutir quais as substâncias presentes na água que podem fazer mal à saúde. • Pesquisar sobre os danos causados à saúde pela ingestão em excesso das substâncias listadas nos parâmetros ambientais da água.
<p>Atividade 9 <i>“Água mineral no Brasil e no mundo”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e discutir o texto “Mercado de água mineral no Brasil e no mundo”, “Ranking dos maiores mercados de água mineral”, “O mercado paulista de água mineral” e interpretar seus gráficos. • Discutir a tendência de crescimento do mercado de água mineral. • Pesquisar empresas produtoras de água mineral da região e os consumidores aos quais destinam suas vendas. • Realizar uma enquete sobre o consumo de água mineral.
<p>Atividade 10 <i>“Reprodução e tratamento de água em laboratório”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproduzir as etapas do tratamento de água (decantação, floculação, cloração, correção de pH, filtração). • Observar e discutir quimicamente cada etapa do processo de tratamento de água.
<p>Atividade 11 <i>“Acidez e basicidade da água: pH, indicadores”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar testes com corantes indicadores da qualidade da água. • Organizar uma tabela para registrar as observações realizadas durante os testes. • Analisar os dados da tabela organizada.
<p>Atividade 12 <i>“A abundância de água e a seca na literatura”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e analisar a crônica “Ai, Amazonas”. • Explorar as diferentes vivências regionais em relação à água – expressas na crônica. • Sintetizar a crônica por meio de esquemas.
<p>Atividade 13 <i>“Distribuição e demanda de água no país”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar tabelas com dados sobre a demanda hídrica no Brasil. • Comparar os valores de demanda de água nas diferentes regiões brasileiras. • Discutir sobre a determinação do perfil de desenvolvimento urbano e econômico dos estados brasileiros em função da demanda hídrica.

QUADRO 7 – Sequência das atividades propostas no Capítulo 4 “Uso Cotidiano da Água”, na seção Ciclo II e Ensino Médio do documento estadual.

2.2.2.1 – A dimensão dos conhecimentos

Um dos objetivos desse documento está diretamente relacionado a essa dimensão, como segue,

- Fornecer documentos informativos aos técnicos e professores para que adquiram novos conhecimentos sobre a questão ambiental, propiciando a autonomia profissional para enfrentar os novos desafios educacionais na sociedade contemporânea. (SÃO PAULO, 2004 p. 11 – grifo nosso).

Podemos afirmar que se trata da *dimensão mais valorizada de todo o documento*, uma vez que a maior parte do mesmo vincula-se, basicamente, à esta dimensão. Das 256 páginas que compõem o material, praticamente, 230 páginas destinam-se a apresentar conhecimentos (através de textos, tabelas, gráficos, esquemas, fotos, poesias, músicas) e abordagens para desenvolver tais conhecimentos (através de exemplos, sugestões e orientações para os professores).

Os conhecimentos apresentados, como o próprio título da publicação sugere, estão relacionados à temática da água. Apesar de estarem focados na questão da água, estes são bastante diversificados, envolvendo vários aspectos da questão nas diferentes áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, geografia, história, biologia, física, química e artes), como podemos perceber pela análise do Quadro 7 apresentado.

Além de tal diversificação para abordagem do tema água, no corpo do documento analisado identificamos asserções que buscam explicitar a complexidade da temática ambiental e, nesse sentido, as limitações que o tratamento disciplinar do conhecimento representa para tratar dessa temática, como nos exemplos que seguem,

Os professores podem optar por desenvolver as atividades dos planos de forma individual, ou formar um grupo multidisciplinar, opção interessante do ponto de vista pedagógico e da própria temática ambiental, que prescinde, para o conhecimento de sua complexidade, da contribuição de várias áreas do conhecimento. [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 13).

O enfoque disciplinar do conhecimento não permite abarcar toda e qualquer situação do mundo. Na verdade, os conteúdos ensinados nas diferentes disciplinas estão demasiadamente marcados por idealizações, simplificações e restrições. Isso dificulta sua aplicação

no modo de lidar com a diversidade e complexidade do mundo (SÃO PAULO, 2004 p. 15).

No que se refere a essa perspectiva mais integradora do conhecimento, é importante enfatizar que a metodologia de projetos é bastante valorizada no documento, enquanto possibilidade da não-fragmentação do conhecimento:

O desenvolvimento de atividades por projeto é uma estratégia metodológica que permite tratar em sala de aula situações ligadas ao universo de experiências dos estudantes. Nesse tipo de atividade não há fragmentação do objeto de estudo. Ao contrário, a idéia é integrar todos os aspectos da situação estudada em representações que dêem conta da sua complexidade. [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 15).

Além da diversificação dos conhecimentos, há também uma diversificação das fontes de informação (livros, internet, imprensa escrita, entrevistas – por exemplo), da linguagem (textos jornalísticos, textos científicos, texto publicitário, poesias, crônica, gráficos, tabelas, esquemas, mapas – por exemplo) e da escala de referência (local, regional, global), como podemos perceber nas atividades elencadas no Quadro 7.

No que se refere à escala dos assuntos tratados, há grande preocupação com a realidade do aluno, sugerindo-se considerar o contexto local e regional da questão ambiental e não apenas o global. No Quadro 7 podemos perceber bem isso: em várias atividades, as ações cotidianas, a residência, a escola e o entorno são apresentadas como “objeto de estudo” e isso sem ignorar o contexto mais amplo do tema. Um exemplo elucidativo é a Atividade 1 do Capítulo 4 (Quadro 7) que, ao discutir o uso cotidiano da água, parte da escassez mundial desse elemento. Entendemos que ao relacionar os conhecimentos com o contexto e/ou cotidiano do aluno, o aprendizado pode se tornar mais significativo para ele.

Outro ponto muito positivo do documento, no que se refere à dimensão dos conhecimentos, é o caráter mais investigativo do que receptivo das atividades sugeridas. Os conhecimentos não são simplesmente dados, mas propõe-se que sejam construídos/buscados por meio de pesquisas, levantamentos de dados, construção de gráficos, comparações, discussões, problematizações, etc. Novamente partindo do Quadro 7, podemos observar que todas as atividades

propostas requerem a intervenção/produção do aluno, estimulando o mesmo a buscar, levantar e/ou sistematizar os conhecimentos.

Aliada a esse caráter investigativo das atividades sugeridas no material, está expressa nele também a preocupação para que os alunos sejam capazes de selecionar os conhecimentos e suas fontes, como no trecho que segue,

É interessante observar que ao se adotar o cotidiano como ponto de partida, estamos tirando dos livros didáticos e do próprio professor o papel de referência exclusiva da aprendizagem dos estudantes. Estes terão de recorrer a outras fontes de conhecimento, como jornais, documentos oficiais, a consulta a especialistas e ao saber popular. Nesse momento, ser capaz de avaliar, julgar e selecionar os conhecimentos e suas fontes é fundamental para seu bom uso (SÃO PAULO, 2004 p. 16 – grifo nosso).

Em outro momento do documento, no contexto das atividades propostas, adverte-se quanto às discrepâncias que podem haver com relação a dados de diferentes fontes, embora não haja qualquer menção quanto à manipulação a que os dados estão sujeitos, como segue:

A produção brasileira tem apresentado também esta tendência de expansão, tendo atingido 5,8 milhões de litros em 2002 (estimativa preliminar DNPM-Didem), situando o Brasil como o sexto maior produtor. Pelas mesmas fontes estatísticas (em algumas outras há algumas divergências de dados), os principais produtores são [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 146 – grifo nosso).

[...] Tais estudos epidemiológicos apresentam resultados bastante discrepantes, devido preponderantemente a deficiências metodológicas, tipos de intervenção adotada, nível de exposição ao organismo patogênico na área, presença ou ausência de certos fatores de risco e controle inadequado das variáveis de confusão, tais como rendimento, alfabetização, habitação e alimentação. (SÃO PAULO, 2004 p. 188 – grifo nosso).

Outro ponto a ser enfatizado no documento é que, apesar de privilegiar os conhecimentos científicos, este apresenta algumas atividades que valorizam outras formas de conhecimento: a apreciação estética e conhecimentos de outras culturas (lendas, danças, costumes, valores). São poucas as sugestões, mas foram contempladas! Infelizmente ficou faltando no material uma menção mais explícita quanto à importância da diversidade cultural, o respeito necessário a diferentes culturas ou algo parecido.

Entendemos que *tais características presentes no documento* (sua abrangência, diversificação, seu caráter investigativo, a proposição para que se considere o contexto e/ou cotidiano do aluno, a presença de outras formas de conhecimento) *são positivas* no que se refere à dimensão dos conhecimentos. Entendemos que tais características podem contribuir para o educando desenvolva diferentes habilidades necessárias para buscar e se apropriar de uma diversidade de conteúdos conceituais, presentes em diferentes fontes e através de diferentes linguagens e escalas, que o ajudarão a compreender a realidade e, por conseguinte, embasar suas decisões.

Entretanto, ainda *com relação à dimensão dos conhecimentos, uma ressalva precisa ser feita*: o reducionismo presente em várias atividades. Olhando para o conjunto das atividades propostas, percebemos uma grande ênfase na questão econômica (economia individual) e quase nenhum direcionamento para os aspectos políticos, tecnológicos, sociais, culturais ou mesmo econômicos (considerando o sistema econômico em vigor – capitalista) e a influência que essas esferas têm sobre a questão ambiental – fato que pode ser constatado, tomando-se como exemplo a seqüência de atividades propostas no Capítulo 4 (que constam no Quadro 7).

Em alguns momentos, alguns “lampejos” até aparecem no interior das atividades, mas sem maiores orientações para um posicionamento crítico perante o assunto. As atividades acabam se circunscrevendo às habilidades específicas do conhecimento (calcular, sintetizar, elaborar tabelas ou gráficos, entre outros). Os conflitos socioambientais, propriamente ditos, não são apresentados⁴¹. Um exemplo elucidativo desse ponto é a Atividade 7, do Capítulo 4, que trata do texto publicitário; nesta aparece o trecho que segue:

A publicidade, na sociedade de consumo, acaba, de um lado, por ensinar uma visão de mundo e ditar os comportamentos e valores aceitáveis ou não. Por outro lado, não se pode deixar de dizer que a propaganda também é arte e, nesse sentido, sua linguagem possui todo um trabalho artístico que é preciso compreender.

Assim, o texto publicitário, presente cotidianamente na vida do aluno, é uma excelente oportunidade para conhecer este típico texto da sociedade de consumo. A linguagem sedutora, sintética e artística dirige-se às emoções, sentimentos, fantasias e desejos do público em geral. A relação entre texto escrito e imagem, os

⁴¹ Evidentemente, ao se implementar tais atividades, tais “lampejos” podem ter tratamento diferente do que o proposto no documento.

slogans, o uso de diferentes tipos e formas de letras, a utilização do espaço gráfico (diagramação), os empregos especiais de palavras, as formas de expressão não habituais, os elementos fônicos e rítmicos são elementos (lingüísticos e não-lingüísticos) constituintes desse tipo de texto. Conhecer essas características, pensar sobre elas são fundamentais na formação do aluno como um cidadão crítico do seu mundo (SÃO PAULO, 2004 p. 139 – grifo nosso).

Após esse texto, sugere-se a análise de duas antigas propagandas de filtro de água: seus desenhos, textos, seleção das palavras, diagramação, enfim, os aspectos técnicos da linguagem publicitária; sugere-se também que se compare os exemplos dados a atuais e depois que se trabalhe a questão do uso da língua portuguesa em diferentes épocas, passa-se então à outra atividade. Não há qualquer questionamento ou a sugestão para o debate sobre a influência desse “tipo de texto” na cultura consumista presente em nossa sociedade e as conseqüências ambientais dela decorrente, por exemplo.

Em outra atividade, na seção *Proposta de Projetos*, após apresentar um trecho de uma reportagem que trata da escassez de água do mundo, aponta-se:

A afirmação contida no extrato acima configura uma situação de grande complexidade, que para ser bem compreendida, requer o entendimento de vários aspectos. Ela envolve questões de natureza social, política, cultural, tecnológica, científica, entre outras (SÃO PAULO, 2004 p. 19).

Na seqüência desse apontamento, sugere-se que o professor certifique-se de que os estudantes compreenderam o *conteúdo* da reportagem apresentada e encaminhe uma *discussão* baseada na questão “*Vocês acreditam que a água poderá se tornar uma substância mais preciosa que o petróleo ou o ouro?*” (SÃO PAULO, 2004 p. 19), procurando agrupar as opiniões dos alunos em repostas afirmativas ou negativas, e fim! Em um material “recheado” de orientações/sugestões, não há qualquer menção para que se problematize a questão, identificando e analisando as diferentes esferas que a integram.

Lambertucci (2008), em sua pesquisa sobre os materiais didáticos produzidos pelos governos federal e do estado de São Paulo, também analisou o material em questão. No que se refere à dimensão dos conhecimentos, a referida pesquisadora também aponta para o fato de que nesse material *prevalece* a ênfase nos aspectos

físicos do ambiente e, mais especificamente, que prevalecem os conhecimentos da área de Ciências Naturais.

2.2.2.2 – A dimensão dos valores

A dimensão axiológica do material está praticamente toda implícita, não há nenhuma menção explícita referente a essa dimensão nos objetivos do material e, praticamente, não existem sugestões no mesmo para trabalhar a dimensão valorativa da temática em questão.

Apesar de implícita, a dimensão valorativa no documento se faz muito presente a partir da dimensão dos conhecimentos. Nesta, o elemento água é amplamente valorizado. No entanto, é abordado predominantemente numa perspectiva antropocêntrica e utilitarista⁴² da natureza, é tratado como um recurso/bem (recurso esse que deve ser poupado por ser útil e finito).

Em muitos trechos do documento é possível constatar tal valorização, como nos trechos que seguem,

Hoje convivemos com a difícil tarefa de mudar nossa forma de nos relacionar com o meio ambiente, pois vivenciamos as conseqüências de um uso indiscriminado dos recursos naturais a nossa disposição. [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 10 – grifo nosso).

Todos nós sabemos que a água é um bem fundamental, pois ela se presta a muitas utilizações da maior importância social e econômica: produção de energia, por meio das usinas hidroelétricas, grandes e pequenas; abastecimento das populações e das indústrias; irrigação das culturas; meios de transporte; pesca; ambientes para lazer e esporte (SÃO PAULO, 2004 p. 121 – grifo nosso).

Mesmo em trechos que fazem referência a outros seres vivos ou à vida como um todo, a visão antropocêntrica e utilitarista acaba se sobressaindo, como nos exemplos a seguir, que destacam principalmente a questão do uso da água para os seres humanos,

A água sempre foi importante para a formação e a sobrevivência da vida na Terra. “A história sobre a água no Planeta Terra é complexa e está diretamente relacionada ao crescimento da população humana, ao grau de urbanização e aos usos múltiplos que afetam a quantidade e a qualidade.” (SÃO PAULO, 2004 p. 197 – grifo nosso).

⁴² A natureza é apresentada como se fosse destituída de valor intrínseco, esta só adquire valor quando se torna útil para o homem (LAYRARGUES, 2000).

A situação da água doce em todo nosso planeta é bastante grave e se não forem tomadas providências, urgentes, essa crise vai piorar e comprometer seriamente a vida em nosso planeta nas próximas décadas. Esse assunto está na pauta das discussões de muitas organizações[...]

Chegamos a essa situação porque a humanidade sempre fez uso da água como se essa fosse um recurso natural inesgotável. Demoramos em tomar consciência de quão errônea era essa idéia, pois apenas há algumas décadas despertamos para a dura realidade de que, mediante usos não adequados, os recursos naturais estão se tornando escassos. Segundo a ONU, em 1999 havia 1,5 bilhão de pessoas no mundo que não tinham acesso à quantidade mínima necessária para a sobrevivência (SÃO PAULO, 2004 p. 223 – grifo nosso).

Por prevalecer essa visão antropocêntrica e utilitarista da natureza, também prevalece nas “sensibilizações” para a mudança de postura em relação a esse elemento o fator financeiro e/ou o alerta do comprometimento da qualidade de vida humana, como se pode verificar nos excertos que selecionamos,

[...] A água, que parecia um bem inesgotável, tornou-se um elemento a ser poupado sob o risco de colapso no abastecimento das grandes cidades. (SÃO PAULO, 2004 p. 17 – grifo nosso).

Discuta com a classe a importância de se racionalizar o consumo de água, evitando o desperdício. Isso ajuda a equilibrar o orçamento doméstico no fim do mês. (SÃO PAULO, 2004 p. 61– grifo nosso).

[...] Qual o consumo individual diário na casa e quantos baldes (como o apresentado) cada um estaria gastando em um dia? E em um mês? O que os alunos e seus familiares poderiam fazer para economizar água e, conseqüentemente, economizar dinheiro ao pagar a conta? (SÃO PAULO, 2004 p. 113 – grifo nosso).

A ocupação desordenada, principalmente em regiões próximas aos mananciais, é uma das causas de alterações no ciclo hidrológico e nos fluxos hídricos, gerando problemas cujas soluções são estratégicas para melhorar a qualidade de vida das populações que vivem nas metrópoles e zonas urbanas (SÃO PAULO, 2004 p. 208 – grifo nosso).

Entretanto, um dos maiores problemas, hoje, nas regiões urbanas, é o grande volume de água não-tratada despejada in natura nos rios. Como a capacidade depuradora natural dos rios é limitada, o acúmulo de matéria orgânica produz um enorme consumo de oxigênio, tendo como resultado a mortalidade em massa de peixes, o aumento da toxidade devido ao crescimento de algas indesejáveis e a perda das condições visuais de rios, riachos, lagos e represas. Essas perdas produzem impactos econômicos e colocam em risco a recreação e o uso das áreas na região urbana para atividades de

lazer. Há um aumento considerável dos riscos à saúde humana. [...]
(SÃO PAULO, 2004 p. 209 – grifo nosso).

Entendemos que tal abordagem que prevalece no documento (antropocêntrica e utilitarista) *não corresponde a uma formação valorativa* que compreendemos ser necessária para a construção da cidadania (GRÜN, 1996; RODRIGUES, 2001; BONOTTO, 2003).

Em sua análise, Lambertucci (2008) também entende, no que se refere à dimensão dos valores do material em questão, que predomina uma visão antropocêntrica da natureza. De acordo com essa pesquisadora, neste documento “[...] a natureza aparece como um patrimônio que pertence à humanidade [...]” (LAMBERTUCCI, 2008 p. 94) o que, para ela, assim como para nós, é inadequado.

Já no que se refere à apreciação estética, está *explicitamente* proposto em algumas atividades do material que envolvem atividades do campo das artes (música, poesia, escultura) o incentivo para a apreciação estética da obra artística e, conseqüentemente, da água – já que tais obras têm por inspiração essa temática. Seguem alguns exemplos:

Proporcione aos alunos um momento de fruição estética estimulando e provocando o olhar curioso e especulativo: observar, examinar, relacionar, comparar, extrair e atribuir idéias ou sentidos, interpretar, fantasiar... enfim, explorar as infinitas informações que as imagens expressam através das linhas, formas, cores, tonalidades, luzes, sombras, volumes, material, etc., analisando os significados, os aspectos técnicos, formais e contextuais. Observe como foi representada a perspectiva da imagem, dando a idéia da profundidade da paisagem [...]
Lembre que o artista registrou a paisagem em apenas duas dimensões: altura e largura – registro bidimensional.
Destaque as formas de representação da água: movimento, volume e cor. [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 42 – grifo nosso).

É importante também lembrar que, embora o tema seja a água, nas aulas de Arte, os objetivos e os conteúdos trabalhados **serão sempre artísticos e estéticos** e que o desenvolvimento de projetos pressupõe que você, professor, e seus alunos sejam pesquisadores... Lembre-se, sempre, que a metodologia de ensino de Arte deve privilegiar momentos do **fazer artístico** (criação, produção, construção), do **conhecimento da história das artes** (contextualização, reflexão, conhecimento das produções artísticas da humanidade) e da **apreciação estética** (leitura de obras, fruição, crítica). Portanto, em todas as sugestões à seguir, você deverá garantir momentos de pesquisa na história das artes (música, teatro, dança, artes visuais, fotografia, cinema, publicidade...), momentos

de criação e de leitura dos códigos não verbais (SÃO PAULO, 2004 p. 234 – grifo do autor).

Apesar do caráter “discreto” que as sugestões para que se proporcionem momentos de *apreciação estética* assumem no documento, entendemos sua presença como *positiva*. No entanto, é importante salientar que dada a extensão do material, consideramos “tímidas” as propostas explícitas que se referem à dimensão axiológica.

2.2.2.3 – A dimensão da participação

Em diferentes momentos, estão presentes nas práticas pedagógicas sugeridas atividades que possibilitam aos educandos desenvolverem habilidades para a participação: solicita-se que apresentem suas opiniões, argumentem para defender seus posicionamentos, divulguem suas idéias ou ainda que participem das decisões sobre os rumos das atividades desenvolvidas. É o que podemos observar nos trechos a seguir:

Diversos produtos podem surgir como resposta a essa situação-problema. [...] Esse é o tipo de projeto que propicia aos estudantes decidir sobre qual é o melhor produto. (SÃO PAULO, 2004 p. 29 – grifo nosso).

Ao se propor a situação-problema acima, espera-se que os estudantes se manifestem espontaneamente sobre ela. As questões que podem surgir encontram-se listadas a seguir: [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 30 – grifo nosso).

Converse com os alunos sobre a importância da água para as diferentes civilizações. [...]

Lembre-se de que o discurso crítico é construído quando somos capazes de argumentar, desmontar e reconstruir idéias com fundamentos.

Nesse sentido, propomos que as discussões sejam seguidas de registro, para que a partir das atividades se desenvolvam habilidades relacionadas à argumentação e à resolução de problemas (SÃO PAULO, 2004 p. 90 – grifo nosso).

É interessante, na discussão, utilizar fotos de diferentes lugares, em diferentes épocas, para se observar o nível de degradação ou conservação. Questione os motivos, pois com essa atividade se trabalha a argumentação e as fotos podem contribuir para ampliar opiniões (SÃO PAULO, 2004 p. 97 – grifo nosso).

Em alguns momentos aparece, inclusive, certa preocupação com o desenvolvimento da autonomia do educando, como se pode observar nos trechos que se seguem:

[...] A escola deve propiciar o estabelecimento de condições nas quais os diversos saberes possam dotar o indivíduo de alguma autonomia, de modo a ser capaz de:

- Negociar suas decisões;
- Comunicar-se por meio de instrumentos produzidos pelas tecnologias e pela cultura moderna;
- Dominar diversas situações da vida cotidiana e assumir responsabilidades (SÃO PAULO, 2004 p. 15-16 – grifo nosso).

[...] Como a autonomia é um objetivo importante na realização das atividades por projeto, evite também se antecipar ao grupo, sugerindo encaminhamentos em demasia. Isso restringiria a ação dos estudantes, impedindo o exercício da autonomia (SÃO PAULO, 2004 p. 17 – grifo nosso).

[...] Os alunos devem administrar o tempo e isso implicará fazer escolhas nem sempre fáceis, como gastar mais tempo pesquisando um assunto para entendê-lo melhor, mas deixar de pesquisar outros. Esse ponto é fundamental, pois a autonomia pressupõe capacidade de tomar decisões. [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 20 – grifo nosso).

Compreendemos ser *importante*, no que se refere à dimensão da participação nas propostas educativas, o desenvolvimento de habilidades como as apontadas acima. Entretanto, entendemos que, para propiciar a formação de um sujeito autônomo, apenas o trabalho com tais habilidades não bastam, faz-se necessário também “[...] *formar entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade. Entender o que é esta dimensão política e compreender a sua dinâmica.*” (MANZOCHI, 2008 p. 256).

Nesse sentido, podemos dizer que o material em questão, no que se refere à dimensão da participação, apresenta como *aspecto positivo* apenas o desenvolvimento de habilidades participativas. Não identificamos no material sugestão/orientação para se formarem entendimentos quanto à esfera pública e à participação política, propriamente dita, conforme descreve Manzochi (2008) “[...] *tudo se passa como se não existisse a esfera pública e como se a vida da sociedade fosse meramente a somatória da vida privada de todos os seus integrantes.* [...]” (p. 256-257).

O que consta no documento são apenas sugestões de “*atividades-fins*” (LAYRARGUES, 2001) que visam à mobilização da comunidade escolar, em especial dos alunos e professores, na resolução de problemas ambientais locais, como a redução do consumo de água na escola e nas residências. Inclusive um dos objetivos do material analisado está relacionado a tal mobilização, como segue,

- Contribuir para implementação do programa de uso racional de água nas escolas, por meio da sensibilização na formação de técnicos pedagógicos, equipe escolar, alunos e comunidade para que a escola seja um espaço de mobilização dessa comunidade (SÃO PAULO, 2004 p. 12).

Tais atividades, como já apontamos, acabam enfatizando a resolução pontual do problema abordado e, apesar de poder contribuir para o desenvolvimento de habilidades participativas, por não propiciar a reflexão crítica sobre as causas e conseqüências do problema abordado, tende a promover mudanças puramente comportamentais; constituindo-se, portanto, em *atividades pouco efetivas* para a construção da cidadania dos educandos e, nesse sentido, para a transformação da realidade.

Entendemos que a mobilização sugerida no material consiste predominantemente em “*atividades-fins*” por esta objetivar, em última instância, a mudança de comportamentos e atitudes pessoais com relação ao consumo da água, como podemos verificar nos extratos que se seguem:

[...] destaque a necessidade de economizar água e de propor alternativas para diminuir o consumo das residências. É importante destacar que modificando pequenos hábitos, como evitar banhos demorados e lavar a calçada com a mangueiras, podemos diminuir sensivelmente o consumo de água nas residências [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 63 – grifo nosso).

Explique aos alunos que o fluxo de água em um prédio pode ser interrompido, fechando-se os registros de água. [...] Este conhecimento está no cotidiano e é bastante útil quando pretendemos estudar e propor a melhor manutenção do prédio da escola, evitando ao máximo o desperdício de água (SÃO PAULO, 2004 p. 76 – grifo nosso).

Converse com os alunos sobre as ações do cotidiano. Aproveite o momento para contextualizar a escola como um local onde podemos iniciar uma redução do desperdício da água [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 95 – grifo nosso).

Você já deve ter ouvido, no rádio ou na televisão, que devemos economizar água. [...] Mas diminuir o consumo envolve mudanças de hábitos e isso nem sempre é fácil! Para isso é necessário conhecer um pouco sobre o quanto de água consumimos nas diversas atividades que realizamos ao longo do dia. [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 114 – grifo nosso).

e) discuta com seus familiares sobre a questão da água e estabeleça, em comum, uma meta de redução (que tal, só para começar, reduzir em 10%?) (SÃO PAULO, 2004 p. 125 – grifo nosso).

Ao analisar esta dimensão no material em questão, Lambertucci (2008) também entende que este enfatiza a participação individual e a mudança de hábitos, uma vez que, “[...] *as ações sugeridas ao cidadão dizem respeito também a ações individuais com metas para a redução do consumo, no caso da água.* [...]” (p. 107).

Assim como Loureiro (2006) e Manzochi (2008), entendemos que não é possível reverter os problemas relacionados à questão ambiental e, nesse caso específico, a questão da água, apenas com a redução individual do consumo ou com mudanças de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e ignorando a influência da estrutura social e do modo de produção.

Está claro para nós, como aponta Loureiro (2006), que deve haver coerência entre os valores pessoais e as atitudes, ou seja, não desperdiçar por uma questão de princípio. Temos claro também que existem situações em que o desperdício merece um trabalho pedagógico específico, que focalize mudanças pessoais. Contudo, qualquer trabalho de EA precisa ir além disso, demonstrando que há níveis de responsabilidade pela escassez muito além da esfera pessoal e de situações particulares.

Nesse sentido, podemos afirmar que o material analisado, apesar de propor o desenvolvimento de habilidades participativas, *não encaminha* a dimensão da participação como entendemos necessária – leia-se: possibilitando ao educando compreender a dimensão política da vida em sociedade e sua dinâmica.

2.2.2.4 – A perspectiva de EA e Cidadania

Novamente considerando a forma como as três dimensões que julgamos serem fundamentais numa proposta de EA foram trabalhadas no documento analisado, em linhas gerais, podemos afirmar também que algumas características

do material o *aproximam* da perspectiva de EA que apresentamos em nosso referencial teórico, enquanto outras o *distanciam* de tal perspectiva.

Entre as características que o ***aproximam*** da perspectiva de EA que entendemos como promotora da cidadania podemos apontar:

- ⇒ No que se refere à *dimensão dos conhecimentos*: o documento apresenta uma significativa diversificação dos conteúdos e fontes destes, procura abordar os diferentes contextos da temática água (inclusive o contexto/cotidiano do aluno) e grande parte das atividades sugeridas apresenta caráter investigativo;
- ⇒ No que se refere à *dimensão dos valores*: o documento apresenta sugestões para que se trabalhe a apreciação estética com os alunos, embora entendamos que tais atividades precisariam ser mais enfatizadas;
- ⇒ No que se refere à *dimensão da participação*: o documento apresenta sugestões de atividades que podem proporcionar aos educandos o desenvolvimento de habilidades participativas e alguma autonomia.

Já entre as características que o ***distanciam*** da perspectiva de EA que entendemos como promotora da cidadania podemos apontar:

- ⇒ No que se refere à *dimensão dos conhecimentos*: o documento apresenta reducionismos de muitos pontos no que se refere à temática da água e valoriza principalmente o conhecimento científico;
- ⇒ No que se refere à *dimensão dos valores*: o documento apresenta uma abordagem antropocêntrica e utilitarista da natureza;
- ⇒ No que se refere à *dimensão da participação*: o documento se resume a propor mobilizações individualistas e comportamentalistas para equacionar a questão ambiental, não possibilitando ao educando compreender a dimensão política da vida em sociedade e sua dinâmica.

Em suma, sem desconsiderar que cada dimensão apresenta ao menos um aspecto positivo em seu tratamento no material em questão, podemos dizer que o mesmo não apresenta, propriamente, uma perspectiva de EA construtora da cidadania e, nesse sentido, transformadora da sociedade.

Em nossa opinião, falta ao documento (dado o reducionismo identificado no mesmo) o posicionamento crítico necessário para que o educando perceba as contradições da sociedade. Falta também a experiência da prática social politizada

mais concreta, tolhida pela mobilização individual apresentada. Além de um trabalho direcionado com os “valores ambientalmente desejáveis” (BONOTTO, 2003).

Embora não possamos desconsiderar que o material representa algumas características, que dependendo de como forem encaminhadas, podem consistir em contribuições importantes para a construção da cidadania, entendemos que o documento “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*” também apresenta outras características que limitam as suas *possibilidades*, no que se refere à formação de pessoas livres, críticas e responsáveis, que busquem a transformação social: os autênticos cidadãos/sujeitos autônomos.

No que se refere à perspectiva de cidadania presente no material, cabe-nos salientar que o mesmo não apresenta muitas referências sobre o que vem a ser a cidadania, estando explícito apenas, na introdução do mesmo, que este se destina a colaborar com a construção da cidadania dos educandos sob uma questão específica, como segue:

[...] O material apresenta projetos e atividades interdisciplinares que certamente contribuirão com o trabalho do professor na formação de cidadãos conscientes em relação à necessidade de redução do consumo da água e da conservação da qualidade desse bem essencial à humanidade (SÃO PAULO, 2004 p. 3 – grifo nosso).

Além da referência apresentada anteriormente, aparecem outras poucas referências à cidadania/cidadão no material (mais 6). Entre elas, duas se referem ao cidadão crítico e transformador, como segue,

Assim, o texto publicitário, presente cotidianamente na vida do aluno, é uma excelente oportunidade para conhecer este típico texto da sociedade de consumo. [...] Conhecer essas características, pensar sobre elas são fundamentais na formação do aluno como um cidadão crítico do seu mundo (SÃO PAULO, 2004 p. 139 – grifo nosso).

A arte na escola deve contribuir na construção da cidadania. Seres sensíveis e transformadores daquilo que, na sociedade, se faz mais urgente. (SÃO PAULO, 2004 p. 241 – grifo nosso).

Outras duas referências à cidadania/cidadão no material tratam dos deveres do cidadão, como podemos constatar nos trechos a seguir:

Os problemas ambientais relacionados à escassez, saneamento ou distribuição e uso de água no Estado de São Paulo sugerem uma necessária conscientização da sociedade para enfrentá-los. Nesta empreitada, uma parte considerável das tarefas é devida aos governos, outra, aos cidadãos. Por meio das políticas públicas e seus parceiros [...] (SÃO PAULO, 2004 p. 10 – grifo nosso).

A questão da água envolve todos os segmentos da sociedade. Os governantes precisam resolver rapidamente esses problemas para melhorar a qualidade de vida das pessoas nas cidades e evitar o caos em um futuro muito próximo. [...]

E nós, cidadãos, o que podemos fazer, além de apoiar candidatos cujas preocupações incluem a questão ambiental e fiscalizar o cumprimento das leis? Podemos fazer muito. Economizar água, por exemplo! (SÃO PAULO, 2004 p. 122 – grifo nosso).

As outras duas referências utilizam os termos “cidadãos” e “cidadania” genericamente, como podemos perceber em dois trechos do documento,

Somente a partir dos anos 1970 a questão ambiental começou a ser discutida em vários países e, em 1977, várias discussões ocorreram sobre a necessidade de um modelo de gerenciamento do uso da água, que levasse em conta os cidadãos e que integrasse as regiões que utilizam os mesmos corpos de água (SÃO PAULO, 2004 p. 210 – grifo nosso).

O extrato que segue é parte do documento [...] Selecionamos a parte relacionada à Água, tema de estudo em questão, visto que uma agenda escolar é composta de várias seções, que incluem temas como: lixo, violência, cidadania, energia, conservação do patrimônio, etc. (SÃO PAULO, 2004 p. 245 – grifo nosso).

Apesar das referências apresentadas no documento, que tratam do cidadão crítico e transformador, considerando as demais referências ao termo e também as características do mesmo, no que tange às três dimensões da EA (especialmente o reducionismo identificado no mesmo e, nesse sentido, a ausência do posicionamento crítico necessário para que o educando perceba as contradições da sociedade e a ausência da experiência da prática social concreta), parece-nos que neste material a perspectiva de cidadania que predomina é a perspectiva designada por Benevides (1994) de *cidadania passiva* – “[...] aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela [...]” (p. 9) e, portanto, o cidadão não é considerado como “[...] criador de direitos para abrir novos espaços de participação política.” (p. 9).

Em tal perspectiva, o cidadão não é considerado como um agente ativo na condução da sociedade e, sendo assim, a perspectiva de cidadania que predomina neste material também está distante da perspectiva de cidadania que defendemos.

2.3 – DOCUMENTO FEDERAL E DOCUMENTO ESTADUAL: A AGENDA 21 ESCOLAR

Ao analisarmos os dois documentos que divulgaram a proposta da Agenda 21 Escolar nas UEs da SEE/SP, fica claro que, embora ambos orientem a construção da Agenda 21 Escolar, estes são muito diferentes – apresentam objetivos, procedimentos, atividades, configuração, enfoque e extensão diversos.

Apesar de tão distintos, ao analisarmos especificamente a proposição da construção da Agenda 21 Escolar (que no caso do documento federal inclui o documento inteiro e, no caso do documento estadual, inclui apenas uma seção deste – a penúltima), tanto o documento federal quanto o estadual apresentam essencialmente os mesmos “passos”. Embora apresentem estes mesmos passos, as dinâmicas e a seqüência propostas para a concretização dos mesmos são diferentes, como é possível observar pelos dados dos Quadros 8 e 9, que seguem.

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

QUADRO 8 – Seqüência dos passos apresentados no documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e no estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar

PASSOS	DOCUMENTO FEDERAL	DOCUMENTO ESTADUAL
A	Os participantes da CNIJMA devem se reunir, organizar-se e convidar outras pessoas que se interessem pelo assunto (inclusive organizações já existentes na escola ⁴³) para uma reunião onde será estabelecida a COM-VIDA. Os participantes estabelecerão juntos, a partir da construção do “Acordo de Convivência” como a COM-VIDA será organizada.	A direção da escola deve instituir a Comissão da Agenda Ambiental na Escola, que deve contar com a participação de um representante de todos os setores da escola. Se possível, um representante da direção deve coordenar tal Comissão.
B	A apresentação da COM-VIDA está integrada a sua própria formação já que toda a comunidade escolar é convidada a participar. Ao divulgar a reunião para a formação da COM-VIDA, de certo modo, já estar-se-á divulgando-a.	A direção deve comunicar sua decisão de construir a Agenda Ambiental Escolar, dar posse aos integrantes da Comissão e apresentá-los à comunidade escolar.
C	Em suas reuniões, os integrantes da COM-VIDA devem, através da “Oficina de futuro” com as etapas “Árvore dos sonhos”, “As Pedras no Caminho” e “Jornal Mural: viagem ao passado e ao presente” realizar um diagnóstico da situação do ambiente escolar.	A Comissão deve aplicar um questionário para identificar como a comunidade escolar vê a escola, o que elas entendem como negativo e quais as suas sugestões para melhorar o ambiente.
D	Ao realizar a etapa “Árvore dos sonhos” da “Oficina de futuro”, os integrantes da COM-VIDA, divididos em grupos, apontam seus sonhos. Depois, a partir de uma negociação coletiva dos sonhos, estabelecer-se-ão quais são os objetivos da Agenda 21 Escolar.	Depois de aplicar o questionário a Comissão deverá classificar, quantificar e qualificar os dados coletados. A partir dessas informações definirá as prioridades ou os objetivos dos trabalhos.
E	Definidos os objetivos, a COM-VIDA deve organizar as ações e preparar um plano para agir (qual, quando, quem, como).	Terminado o diagnóstico, a Comissão deve organizar um cronograma de ações (como, quem, quando e onde).
F	Realizado o plano de ação, a COM-VIDA deve buscar parcerias dentro e fora da escola visando à realização da Agenda 21 na escola (outras escolas, entidades da sociedade civil, poder público, estabelecimentos comerciais, indústrias, entre outros).	Ao definir suas ações, a Comissão já deve pensar e buscar os parceiros para essas ações.

⁴³ Grêmios, associações de pais e mestres e conselho escolar

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

QUADRO 9 – Sugestões para realização dos passos apresentados pelo documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” e o estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” para a construção da Agenda 21 Escolar

Como podemos notar, apesar de apresentar quase os mesmos passos que o documento federal, o *estadual* tem caráter menos democrático: é a direção da escola que *institui* a Comissão da Agenda Ambiental Escolar, *comunica* à comunidade escolar sua decisão de construir a Agenda Ambiental Escolar, *dá posse* aos integrantes da Comissão e, se possível, *coordena* a mesma. A própria maneira de apresentar as orientações no documento é impositiva: “A *Direção da Escola* deve tomar a iniciativa de instituir [...]” (SÃO PAULO, 2004 p. 246 – grifo nosso), “A Comissão tem a atribuição de coordenar e acompanhar a implementação da Agenda Ambiental. [...]” (SÃO PAULO, 2004 p. 246 – grifo nosso), “[...] deverá haver uma confrontação das metas desejadas com os resultados atingidos e propostas de ajustes que se fizerem necessários” (SÃO PAULO, 2004 p. 250 – grifo nosso).

Entretanto, cabe destacar que o *documento estadual* enfatiza que as orientações apresentadas são apenas sugestões: “O *extrato que segue [...]* se destina a apresentar uma sugestão de planejamento escolar para a elaboração de uma Agenda Ambiental. [...]” (SÃO PAULO, 2004 p. 245 – grifo nosso) e ainda mais à frente “Não há uma fórmula pronta e acabada para construirmos a Agenda Ambiental. [...]” (SÃO PAULO, 2004 p. 245 – grifo nosso).

Já o *documento federal*, apesar de também ser bastante diretivo, tem caráter um pouco mais democrático: cabe à comunidade escolar definir a organização da COM-VIDA, não havendo referência alguma à necessidade do estabelecimento de uma coordenação. As sugestões de dinâmicas apresentadas (Oficina do Futuro)

também são mais democráticas, já que incentivam a participação de todos os integrantes da COM-VIDA e tomadas de decisões coletivas. A maneira de apresentar as orientações no documento figura como sugestões: “*Para criar a Agenda 21 na Escola, podemos realizar a Árvore dos Sonhos. [...]*” (BRASIL, 2004 p. 16 – grifo nosso), “*Agora é preciso organizar as ações e preparar um plano. Esta parte da Agenda 21 vai ajudar o grupo a tomar uma atitude para [...]*” (BRASIL, 2004 p. 19 – grifo nosso), “[...] *os planos existem para serem executados. Portanto, é importante acompanhar e avaliar a realização de todos os passos, perguntando sempre se [...]*” (BRASIL, 2004 p. 19 – grifo nosso).

Um outro ponto que julgamos importante destacar é com relação à configuração dos materiais. O *documento federal* é um material curto (42 páginas), atrativo (ilustrado, espaçado) e de linguagem muito acessível, estando direcionado a toda a comunidade escolar. Já o *documento estadual* é extenso (256 páginas), possui uma configuração menos atrativa (as ilustrações são técnicas – esquemas, é pouco espaçado), com linguagem técnica, trata-se enfim, de um documento técnico voltado para os diretores, coordenadores e professores.

É importante salientar que um documento não faz menção ao outro – nem o estadual ao federal, nem o federal ao estadual (ambos foram publicados no mesmo ano, praticamente ao mesmo tempo). Todavia, o documento estadual menciona a existência de um terceiro documento relacionado à proposta da Agenda 21 Escolar: o material “Agenda Ambiental na Escola”⁴⁴, que consiste em uma proposta do governo federal (MEC/MMA) para a implementação da Agenda 21 Escolar, publicada em 2001, durante a segunda gestão (1999-2002) do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (membro do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB). O documento federal que analisamos, publicado na primeira gestão (2003-2006) do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (membro do Partido dos Trabalhadores – PT), não menciona ou referencia esse documento mais antigo. Ambos os documentos também não referenciam a Agenda 21 Global, nem a Agenda 21 Brasileira, como seria de esperar.

⁴⁴ Foi baseada nesse terceiro documento que a SEE-SP/CENP desenvolveu a *Seção Agenda Ambiental na Escola* do documento “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”, conforme consta no mesmo “O extrato que segue é parte do documento ‘Agenda Ambiental na Escola’ produzido pelo Ministério do Meio Ambiente e se destina [...]” (SÃO PAULO, 2004 p. 245) – apesar disso, não há referência desse terceiro material na bibliografia do documento estadual, como seria de se esperar.

Conforme apresentamos no início desse trabalho, optamos por investigar a proposta da Agenda 21 Escolar porque em nossos primeiros contatos com a mesma (documento federal e estadual), percebemos que esta propunha a inserção da EA na escola através de trabalhos “alternativos” ao cotidiano escolar. Num primeiro momento, pareceu-nos inclusive que a proposta da Agenda 21 Escolar contemplava positivamente as três dimensões que entendemos como fundamentais para a EA. Sendo assim, nossa impressão inicial era a de que tal proposta indicava contribuir para a construção da cidadania dos educandos.

Entretanto, após uma análise mais detalhada, pudemos constatar que essa nossa impressão inicial não foi, propriamente, confirmada. Como buscamos apresentar aqui, sob o nosso ponto de vista, nem o documento federal nem o estadual abrangem e desenvolvem a contento as três dimensões que consideramos fundamentais para uma EA voltada para a construção da cidadania, comprometendo, com isso, suas possibilidades de contribuir para a construção da cidadania dos educandos.

Contudo, tais documentos, como também buscamos evidenciar aqui, apresentam alguns aspectos positivos. A *proposta federal* pode contribuir, por exemplo, para a abertura de um espaço de participação democrática nas escolas. Já a *proposta estadual* incentiva, por exemplo, o trabalho com conteúdos mais significativos para os educandos, ao considerar a realidade deles e ao propor uma abordagem de cunho mais investigativo. Nesse sentido, entendemos que os documentos apresentam essas possibilidades como contribuição importante para a construção da cidadania dos educandos.

Considerando que qualquer proposta educativa até ser implementada sofre reinterpretações e adaptações (LOPES, 2004), tornou-se imprescindível, então conhecermos como tais propostas foram encaminhadas e desenvolvidas. Foi o que fizemos e que apresentaremos na seção que segue.

III – A CONTINUAÇÃO DO PERCURSO: O ENCAMINHAMENTO DA AGENDA 21 ESCOLAR

Em prosseguimento à seção anterior, nos dedicaremos aqui a deslindar o outro movimento de nossa investigação, ou seja, o **encaminhamento** da proposta da Agenda 21 Escolar – contida nos documentos oficiais analisados – até sua concretização nas escolas que colaboraram com nossa pesquisa.

Buscamos aqui, atingir o outro objetivo eleito para essa pesquisa, qual seja, identificar e analisar, em diferentes escolas, o encaminhamento da proposta de interesse, verificando se esta contribui com uma EA voltada para a construção da cidadania. É importante lembrar que os dois movimentos de nossa investigação não são estanques, mas guardam pontos de articulação que destacaremos ao fim da análise.

Aqui também começaremos com a apresentação de parte do referencial teórico em que nos fundamentamos para realizar essa pesquisa. Logo em seguida exporemos nossa análise do percurso a que a proposta foi submetida – da sua formulação (MEC/MMA – CENP/SEE) até as quatro UEs que colaboraram com nossa pesquisa.

3.1 – POLÍTICAS CURRICULARES, CONTEXTOS ESCOLARES E EA

As **políticas curriculares**, segundo Lopes (2004), são políticas de constituição do conhecimento escolar, conhecimento este “[...] *construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas).* [...]” (p. 111). Estas não se resumem aos documentos escritos, incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e sujeitos no corpo social da educação.

Baseadas nas considerações de Silva (2001), entendemos que a questão central de qualquer currículo é apontar qual conhecimento deve ser ensinado e, portanto, o currículo é sempre o resultado de uma *seleção*. Este busca modificar as pessoas que vão passar por ele e, sendo assim, *o tipo de conhecimento selecionado sempre considera o tipo de pessoa que se entende por ideal*. Nesse sentido, a

formulação de qualquer política curricular está diretamente condicionada pela pergunta: *que tipo de ser humano se quer formar?*

Como o supracitado pesquisador, compreendemos que o ato de selecionar, de privilegiar um tipo de conhecimento em detrimento de outro, é uma operação de poder e, portanto, o currículo *é um espaço de poder*. Quanto aos sujeitos envolvidos na “disputa” de construção e implementação do currículo, entendemos que são variados e que atuam em diferentes contextos.

Como sabemos, o Estado preside a organização e o funcionamento das instituições educativas, os processos educacionais e regulamenta a política educacional “[...] *definindo objetivos, estabelecendo normas e aplicando recursos materiais necessários para sua realização, avaliando resultados.*” (SEVERINO, 1986 p. 57).

Entretanto, embora as determinações do Estado se constituam como parte importante na produção da política educacional e, portanto, das políticas curriculares, como Lopes e Macedo (2006), acreditamos que o mesmo não é capaz de direcionar toda a ação da escola.

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

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

- ⇒ “*Ação independente*” das escolas: modelos teóricos que desconectam as práticas educativas da intervenção do Estado, a partir de uma *perspectiva linear de poder de baixo para cima*, e que acabam por negligenciar a influência que o Estado exerce nas práticas educativas. Nesses modelos as propostas oficiais são desconsideradas, pois são entendidas como

produto da mente de legisladores sem real influência no cotidiano escolar ou que devem ser subvertidas.

Apesar do poder privilegiado que o governo possui na produção de sentidos nas políticas curriculares, estas são produções que não se atém às instâncias governamentais. As práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares (LOPES, 2004).

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

Buscando entender tais disputas, nos pautaremos nos *contextos de produção das políticas curriculares*, fundamentadas na teoria do *ciclo de políticas* desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, apresentada por Mainardes (2006) e Lopes e Macedo (2006). Segundo tal teoria, as trajetórias das políticas ou programas educacionais se dão a partir de três contextos políticos, cada um deles com diversas arenas de ação públicas e privadas, que articulam tanto os processos macro como micro. Esses contextos situam-se em um ciclo contínuo de políticas e podem ser genericamente definidos como:

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

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

assumir várias formas, nem sempre são coerentes e claros e podem também ser contraditórios⁴⁵.

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

Em consonância com os autores que elaboraram a teoria do *ciclo de políticas*, é importante salientar que a transferência de sentidos de um contexto a outro é sujeita a *deslizamentos interpretativos* e *processos de contestação*. Assim sendo, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por diferentes leitores, em um constante processo de interpretação (LOPES, 2004).

Como sabemos, as políticas e propostas curriculares percorrem um longo caminho até chegarem às salas de aula. Tal trajeto pode abranger desde a transferência de políticas entre os diferentes países, a apropriação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais, até a transferência de políticas do poder central de um país para os governos estaduais e municipais, e destes para as escolas e para os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino.

Conforme salienta Lopes (2004), ao circularem pelo “*corpo social da educação*”, os textos que embasam os currículos são fragmentados, sendo que “[...] alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de resignificá-los e refocalizá-los. [...]” (p. 113).

Nesse sentido, no longo trajeto que visa à concretização das políticas e propostas curriculares – sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, entendemos que as políticas e propostas curriculares estão em constante processo de interpretação e reinterpretação.

Nesse processo a que as políticas e propostas curriculares são constantemente submetidas, é importante ressaltar que estas são condicionadas também pela contextualização das práticas. Segundo Lopes (2004), as instituições e seus grupos têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências e habilidades em responder, favoravelmente ou não, às propostas curriculares.

⁴⁵ Lopes (2006), ao tratar dos textos relativos às políticas curriculares, chama tais contradições de *hibridismos*. Segundo a referida pesquisadora o hibridismo envolve a mistura de concepções produzindo ambigüidades, zonas de escape dos sentidos.

Cabe aqui esclarecer que, ao tratarmos da contextualização que as políticas e propostas curriculares sofrem ao serem implementadas, não pretendemos corroborar com a polarização entre produção e implementação de propostas curriculares, ou seja, a dicotomização entre o *currículo formal* e o *currículo ativo*⁴⁶.

Conforme nos adverte Macedo (2006), tal dicotomização não pode ser considerada como uma simples estratégia didática para compreendermos a multiplicidade envolvida no currículo. Embora a distinção entre o currículo formal e o currículo ativo tenha surgido para ampliar o sentido dado ao currículo – acrescentando a cultura vivida na escola, a mesma tem implicações políticas que precisam ser consideradas.

Segundo Macedo (2006), da forma como vem sendo feita, tal distinção tem contribuído para uma concepção hierarquizada de poder que dificulta a possibilidade de pensar o currículo para além da prescrição⁴⁷. Sendo assim, ou maximiza-se a importância dos mecanismos de controle formais do currículo em detrimento dos espaços de resistência, ou considera-se a autonomização da resistência em detrimento da percepção da complexidade do processo político. Nesse sentido, tal como a supracitada pesquisadora, entendemos que tais “dimensões” do currículo – a escrita e a vivida – devam ser abordadas de maneira integrada.

Dentro desta perspectiva integradora da abordagem do currículo, portanto, podemos afirmar que as práticas curriculares cotidianas são “*multicoloridas*” e suas “*tonalidades*” dependem sempre das possibilidades daqueles que as fazem e das circunstâncias nas quais estão envolvidos (ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Nesse sentido, reiterando que entendemos que as políticas e propostas curriculares estão sempre em *processo de vir a ser* – superando, como Lopes (2006) e Macedo (2006), os modelos teóricos que entendem a relação do Estado e da prática educativa dentro de uma perspectiva tanto estática, como verticalizada de

⁴⁶ No final da década de 1960 se consolidou um movimento, no campo do currículo, que buscava compreender as relações dos planos curriculares e a sua aplicação. Com esse movimento surgiu uma série de adjetivos que tentavam ampliar o conceito de currículo: currículo formal e vivido, currículo como fato e como prática, currículo oficial, percebido, operacional e experiencial, currículo prescrito, apresentado, moldado, em ação e realizado, currículo pré-ativo e ativo. Embora todas essas formulações se alicerçassem em fundamentos teóricos bastante diversos, apresentavam em comum a polarização entre algo que é estático (produção do currículo / currículo formal) e algo que é dinâmico (implementação do currículo/ currículo ativo) (MACEDO, 2006).

⁴⁷ Dentro dessa perspectiva, “[...] os documentos curriculares são concebidos como guias da ação curricular da escola, orientadores do trabalho docente, freqüentemente menosprezando o debate do ‘por que fazer’ em virtude da valorização do ‘como fazer’.” (LOPES, 2006 p.47).

poder – não podemos deixar de considerar (e, inclusive retomar) alguns limites e possibilidades de realização das práticas de EA no contexto escolar.

Conforme já explicitamos na introdução desse trabalho, baseadas em vários autores (ALMEIDA; CAVALARI, 2007; FRACALANZA, 2004; GUERRA; GUIMARÃES, 2007; KRASILCHIK, 1986; OLIVATO *et al*, 2007; SEGURA, 2001), entendemos que algumas características e problemas da realidade escolar podem impedir ou deformar a realização da EA, visando a formação do cidadão: classes superlotadas; falta de instalações adequadas; estrutura curricular que dificulta o desenvolvimento de atividades interdisciplinares; falta de cultura de participação; alunos com dificuldades socioeconômicas e que vão à escola mal alimentados ou cansados; professores sobrecarregados e, muitas vezes, sem formação para desenvolver atividades dessa natureza.

Fracalanza (2004), por exemplo, ao tratar das pesquisas em EA e as escolas no Brasil, destaca que a EA praticada nas escolas está distante de contribuir para a construção da cidadania dos educandos, uma vez que, tais práticas não constituem uma *“[...] atividade contínua; com caráter interdisciplinar; com um perfil pluridimensional; voltada para a participação social e para a solução de problemas ambientais; visando a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais”* (p. 64).

Para o referido pesquisador, o desenvolvimento da EA “esbarra” também em algumas outras dificuldades do “dia-a dia” escolar, além das já apontadas. Este ressalta a diversidade de propostas de cursos, eventos, materiais, livros e projetos que chegam ao conhecimento do professor – *“[...] São tantas e tão variadas que, muitas vezes, o professor ignora que as recebe”* (p. 66), assim como, o fato de que, usualmente, tais propostas não consideram às necessidades sentidas pelo professor já que, normalmente, não contam com a participação destes na sua elaboração.

Após tecer essas considerações, o referido pesquisador faz alguns questionamentos que entendemos fundamentais ao buscarmos compreender as circunstâncias, com as possibilidades e limites que ela gera para as práticas relativas à EA no contexto escolar:

[...] A Educação Ambiental, como dito anteriormente, deve ter um caráter interdisciplinar e perfil pluridimensional. Como então praticá-la na escola que temos? Sua prática não implica na revisão

necessária da concepção de nossas escolas e do currículo nelas desenvolvido? [...] (FRACALANZA, 2004 p. 74).

Tal “impasse” também é apontado por DUTRA (2005) ao buscar entender, em sua pesquisa de mestrado, como a EA acontece na escola. Para a referida pesquisadora “[...] a EA questiona os próprios princípios de desenvolvimento pedagógico da educação escolar no que tange às suas práticas de ensino conteudistas, disciplinares e fragmentadas [...]” (p. 61) já que esta prescinde de um processo “interdisciplinar e transversal” (que está distante da tradição disciplinar dos currículos e da educação tradicional) e do rompimento com os “pressupostos éticos e epistemológicos que regem a educação institucionalizada”. Essa pesquisadora também enfatiza o problema de que muitos “[...] impasses que se colocam ao desenvolvimento da EA na escola não vêm sendo discutidos, não vêm sendo pensados como importantes, apenas vêm sendo silenciados. [...]” (p. 61).

Considerando ainda as circunstâncias e possibilidades das práticas relativas à EA no contexto escolar, entendemos que se faz necessário apontarmos também alguns de nossos pressupostos a respeito dos espaços e dos processos de aprendizagem para a construção da cidadania.

Entendemos que a formação para a cidadania depende de um ambiente adequado, um ambiente que proporcione a vivência democrática aos educandos. Neste sentido faz-se necessário cuidar dos relacionamentos no interior da escola, para que tais espaços de aprendizagem também sejam formadores. Sendo assim, torna-se importante enfatizar, tal como nos adverte Rodrigues (1996), que “[...] será impossível a uma escola autoritária ensinar os homens a viverem e conviverem num processo democrático” (p. 62 – grifo nosso). Para ensinar seus educandos o que significa viver democraticamente (e, por conseguinte, possibilitar a construção da cidadania desses educandos) a escola precisa possibilitar essa experiência aos mesmos, o que não acontecerá numa instituição autoritária.

Acreditamos que uma **escola democrática**⁴⁸ é aquela que se empenha para que seus educandos “[...] sejam protagonistas da própria educação e que o façam participando ou tomando parte direta em todos aqueles aspectos do processo formativo possíveis de deixar em suas mãos. [...]” (PUIG *et al*, 2000 p. 29). Esse “tipo” de escola considera, então, a participação dos educandos – ainda que limitada – na condução do processo educativo. Aos educandos não cabe apenas *acatar* as determinações elaboradas por outrem, eles participam das decisões (ao menos daquelas possíveis de serem compartilhadas) e assumem responsabilidades perante as mesmas.

Para tanto, essas escolas devem estar pautadas em um conjunto de valores que referencie suas práticas. Tal como Puig *et al* (2000), entendemos que uma escola democrática deverá basear-se em um conjunto de valores que tenham vínculos com a liberdade, a autonomia, o desenvolvimento do espírito crítico, da iniciativa, da responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, o espírito de grupo, o diálogo e a tolerância.

Quanto às ações, como Araújo (2002), pensamos que uma escola democrática deva propiciar práticas que respeitem os princípios e valores da democracia e promovam a participação de toda a comunidade escolar. Tomamos por princípios democráticos a igualdade, a liberdade, a participação e a justiça.

As assembleias são apontadas como uma prática importante dentro de escolas democráticas (ARAÚJO, 2002; PUIG *et al*, 2000; RODRIGUES, 1996). Segundo Araújo (2002), a prática das assembleias “[...] permite experiências conceituais concretas e práticas de democracia da escola que poderão levar todos os membros da comunidade a vivenciar um ambiente democrático e respeitoso, contribuindo com a educação para a cidadania.” (p. 67). Compartilhamos da valorização dessa prática em escolas democráticas.

⁴⁸ Alguns autores entendem que a democracia é um conceito útil para definir a organização política da sociedade, sendo inadequado para caracterizar instituições sociais como a família, escola e hospitais. Essa afirmação se deve ao fato dos sujeitos envolvidos, inevitavelmente, assumirem papéis e responsabilidades muito diferentes e, conseqüentemente, as relações e a participação não poderem ser igualitárias nestas instituições (PUIG *et al*, 2000). De fato, a relação entre os membros da escola não pode ser *completamente* democrática. Na fase escolar o educando ainda não é *totalmente* autônomo para viver o ideal da democracia. Assim sendo, as relações dentro das escolas não podem ser *inteiramente* horizontais e, nesse sentido, as escolas não poderiam ser qualificadas como democráticas. Entretanto, entendemos que as escolas podem ser qualificadas como democráticas pelo fato de prepararem os educandos para viver a democracia (abrindo e fortalecendo os espaços possíveis de participação e de relações horizontais).

Salientamos, entretanto, que não podemos considerar apenas a realização das assembléias como suficiente para qualificarmos a escola como democrática.

Araújo (2002) apresenta ainda diferentes aspectos que acredita poder influenciar a democratização dos processos educativos: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; os valores dos membros da comunidade escolar; as relações interpessoais; a auto-estima; o autoconhecimento; a gestão escolar.

No que se refere ao aspecto da gestão escolar, desejamos ressaltar que o referido pesquisador indica que, uma escola gerida de maneira autoritária, baseada em relações de heteronomia e de respeito unilateral, não propiciará a construção da cidadania. Faz-se necessária uma gestão democrática da escola, ou seja, que possibilite a “[...] efetiva participação de todos os membros da comunidade escolar na definição das políticas que regulam os espaços de convivência coletiva e na elaboração dos projetos pedagógicos e administrativos. [...]” (p. 73). Entendemos que essas considerações de Araújo (2002) corroboram com o que compreendemos ser uma escola democrática.

Enfim, como tentamos elucidar, compreendemos que uma escola democrática é aquela que, pautada em conhecimentos, valores e práticas democráticas, poderá oferecer condições para que seus educandos participem ativamente do processo educativo, possibilitando com isso a formação do cidadão (o sujeito autônomo) e colaborando com a organização de uma sociedade democrática de fato. Atualmente, entretanto, não é nesse sentido que nossas escolas têm trabalhado.

Conforme apontam alguns pesquisadores (ARAÚJO, 2002; KRASILCHIK; MARANDINO, 2004; SEGURA, 2001), o processo educativo presente na maioria das escolas pouco estimula a participação. De acordo com Araújo (2002), grande parte das escolas, em seus planos político-pedagógicos, apresentam a proposta de levar seus alunos à construção da cidadania. Contudo, as práticas dentro dessas instituições não condizem com os objetivos expressos em seus planos. As práticas, na grande maioria das escolas, refletem uma preocupação quase exclusiva com a transmissão de conteúdos. E, como se não bastasse, prevalece o autoritarismo nas relações entre os seus membros (ARAÚJO, 2002).

Pensando no próprio sistema educativo, podemos dizer que algumas pesquisas têm evidenciado seu caráter autoritário (BONOTTO, 2003; DUTRA, 2005; FORMIS, 2006; FRACALANZA, 2004; MANZOCHI, 2008; SEGURA, 2001; VALENTIN, 2005).

Partindo desse arcabouço teórico que apresentamos, buscamos identificar e analisar o encaminhamento dado à proposta da Agenda 21 Escolar, verificando se este contribui com uma EA voltada para a construção da cidadania, como apresentaremos a seguir.

3.2 – OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA DA AGENDA 21 ESCOLAR: O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Para tratar do encaminhamento dado à proposta da Agenda 21 Escolar, nos pautaremos em seus *contextos de produção* (BALL, B.; BOWE, R., 1998 *apud* MAINARDES, 2006. LOPES; MACEDO, 2006).

Sendo assim, partimos da sua formulação no **contexto de influência**. Lambertucci (2008), ao analisar diversos materiais desenvolvidos pelo governo federal e do estado de São Paulo e, entre eles os dois documentos vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar analisados nesta pesquisa – “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” (MMA/MEC) e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” (SEE/SP), concluiu que “[...] os mesmos devem ser entendidos como resultado das políticas públicas elaboradas pelo Estado visando à disseminação da Educação Ambiental nas Escolas. [...]” (p. 173). De forma mais específica, a referida pesquisadora assinala em sua investigação, que no caso destes documentos, as políticas sob as quais foram elaborados apresentam-se vinculadas aos Acordos Internacionais, como segue:

[...] A pesquisa revelou que estas políticas, presentes no Estado brasileiro desde a década de 1970, apresentam-se, de maneira geral, vinculadas aos Acordos Internacionais dos quais o Brasil é signatário. Foi possível destacar algumas Conferências, Programas e publicações realizadas no âmbito internacional que constatei contribuíram e inspiraram a elaboração de políticas voltadas para o enraizamento da Educação Ambiental no Brasil.

A pesquisa revelou também que a partir destes grandes eventos o Estado brasileiro foi criando leis e programas com o objetivo de cumprir as metas propostas pelos ‘Acordos Internacionais’ elaborados nestes grandes eventos. [...] (LAMBERTUCCI, 2008 p. 173 – grifo nosso).

Nesse sentido, embora a Agenda 21 Global tenha se configurado como um *soft-law*, ou seja, não tem força de lei e, portanto, não cria vínculos legais para os

países que a ratificaram (FORMIS, 2006), podemos dizer que suas metas foram definitivas no contexto de influência da elaboração da proposta da Agenda 21 Escolar. Conforme já apresentamos, a Agenda 21 Global foi um dos documentos elaborados na II CNUMAD, realizada em junho de 1992, no Rio de Janeiro (Brasil). Nos 40 capítulos desse documento estão expressos compromissos que 179 países (entre eles o Brasil) assumiram de construir um novo modelo de desenvolvimento econômico, social e ambientalmente sustentável. Um desses compromissos foi o de criar as Agendas 21 Nacionais e propor o desenvolvimento das Agendas 21 Locais. O Brasil desenvolveu sua Agenda 21, em 2002, com 21 objetivos. O décimo terceiro objetivo da Agenda 21 Brasileira é promover a Agenda 21 Local e o desenvolvimento integrado e sustentável, no qual consta a recomendação da instituição da Agenda 21 nas escolas (BRASIL, 2004).

Já no que se refere ao **contexto de produção do texto**, pudemos identificar, no estado de São Paulo, uma situação bastante instigante na elaboração da proposta da Agenda 21 Escolar (que inclusive nos motivou a investigá-la). Tivemos a elaboração de dois documentos – “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” (MMA/MEC) e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” (SEE/SP) – voltados para a implementação de uma proposta educativa “comum” (Agenda 21 Escolar), em um mesmo período (2004), por duas instâncias diferentes de poder (federal e estadual), e tais documentos tiveram “tratamento” praticamente independentes.

É importante ressaltar novamente, a existência de um terceiro documento, mais antigo, voltado para a implementação da proposta da Agenda 21 Escolar: o material “Agenda Ambiental na Escola” (MEC/MMA). Tal documento, de instância federal, é retomado no documento estadual (Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável), mas não o é no documento federal (Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na Escola). Também é importante salientar mais uma vez, que esse terceiro documento (Agenda Ambiental na Escola), na verdade o primeiro da “série”, foi elaborado em 2001, durante a segunda gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (membro do PSDB). Já o documento federal mais recente (Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola) foi elaborado em 2004, durante a primeira gestão do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (membro do PT). O documento estadual (Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável), por sua vez, que menciona o documento federal mais antigo (Agenda

Ambiental na Escola), foi elaborado em 2004, durante o governo de Geraldo Alckmin (membro do PSDB).

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

Em nossa entrevista com a **Pcenp**, podemos dizer que esses conflitos se manifestam em seu depoimento, quando esta trata da motivação da CENP para inserir a Agenda 21 Escolar no documento “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”. É o que se percebe nos trechos de sua entrevista a seguir:

A [proposta da] Agenda Ambiental, não surge com a questão do COM-VIDAS [referindo-se ao documento federal recente]. A Agenda Ambiental Escolar, ela já vem do governo anterior. Então, no governo anterior, do Fernando Henrique com o Paulo, o Paulo Renato, no Ministério do Meio Ambiente, em que há então uma articulação do Ministério [Meio Ambiente] com o MEC [...] que continua, que a política saiu, a formulação saiu daí. [...]

Havia um programa que era a “Agenda Ambiental Escolar” [referindo-se ao documento federal antigo] E nós usamos essa mesma proposta neste material. Só que a gente destacou a questão da água, demos uma introdução, tal, tal, tal, né? [...] Quando foi em 2005, nós também, mesmo em 2004 fizemos juntos uma formação com o MEC. Embora eles tenham uma outra visão de EA, tá? [...]

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

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

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

Essa é a nossa grande diferença. (Pcenp – grifo nosso).

Podemos perceber que **Pcenp** estabelece uma distinção no que se refere às concepções de trabalho a ser realizado, ou seja, aos objetivos das diferentes instâncias de poder. Segundo a referida entrevistada, enquanto a CENP (SEE/SP) objetiva formar/orientar o corpo docente da rede estadual paulista, o MEC/MMA objetiva mobilizar a sociedade para que esta responda às diretrizes da política nacional. Tal distinção, de certa forma, foi identificada durante a análise dos documentos vinculados à proposta da Agenda 21 Escolar por nós realizada.

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

3.3 – OS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA PROPOSTA DA AGENDA 21 ESCOLAR: O CONTEXTO DA PRÁTICA

Este foi o contexto da elaboração da proposta da Agenda 21 Escolar do qual reunimos mais elementos para discutir o caso por nós investigado. Sendo assim, dividiremos a sua apresentação em 3 tópicos, a partir do “percurso” que a mesma percorreu dentro deste contexto: primeiro nas Diretorias de Ensino, depois nas Unidades Escolares e, finalmente, na prática dos professores.

Cabe enfatizar que não consideramos que somente nas UEs deram-se as *práticas* que “recriam e reinterpretam a política curricular” voltada à Agenda 21 Escolar, mas também nas DEs, nos momentos de apresentação e formação dos educadores para desenvolver esse trabalho. Ao mesmo tempo, reconhecemos que as decisões e encaminhamentos adotados nas DEs e pela equipe de gestores escolares também poderiam ser caracterizados como um contexto de *influência* da proposta, em um nível mais próximo das práticas dos professores.

3.3.1 – O contexto da prática e as DEs

Os exemplares do documento federal “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” foram distribuídos para as UEs por meio dos Correios, acompanhados de um formulário intitulado “Pesquisa – COM-VIDA e da Agenda 21

na Escola”, no formato de um cartão resposta (já selado), em que as escolas apresentariam dados do desenvolvimento da COM-VIDA e indicariam um estudante representante desta (Anexo C). Também foram realizadas vídeo-conferências voltadas à equipe escolar pelo MEC/MMA, em parceria com as SEE (inclusive a SEE/SP), visando motivar a participação das UEs na II CNIJMA, a criação da COM-VIDA e a implantação da Agenda 21 na Escola.

Já o documento estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” chegou às escolas por meio das DEs, quando os diretores destas foram convocados pelos ATPs para uma orientação técnica sobre tal documento, recebendo alguns exemplares deste (10 para cada UE). Depois foram convocados também os PCs e, num outro momento, os professores para participarem de OTs sobre o documento e, posteriormente, sobre o desenvolvimento da proposta⁴⁹. Foi destinada uma verba específica para as Oficinas Pedagógicas (OP), para as DEs poderem realizar essas OTs com os diretores, PCs e professores, assim como para que realizassem “Fóruns” em que as escolas socializassem as ações desenvolvidas (**Pcenp**).

Sendo assim, o documento estadual recebeu um tratamento muito mais direcionado por parte das DEs (pelos dados coletados nesta pesquisa, com relação ao documento federal, praticamente a única ação da SEE/SP foi ceder seu espaço e estrutura para a realização das vídeo-conferências). Tal empenho por parte da CENP/SEE-SP foi decorrente do fato, já anunciado, de tais ações (documento e OTs) integralizarem uma proposta de formação dos ATPs e professores para o trabalho com a EA. Também se buscava a institucionalização desta na rede estadual paulista de ensino, intento que fica claro nos trechos do depoimento da **Pcenp** a seguir:

Não existe formação adequada se você não tiver material e formação. Uma coisa ou outra sozinha, é contra-producente, não é? Então, nós fizemos uma formação [com os ATPs]. [...] Então, o estado de São Paulo passou a ter 180 [...] nós tínhamos 180 ATPs que tratavam responsáveis pela EA. Então, eu consegui institucionalizar isso, não é? O material Água [Hoje e Sempre: Consumo Sustentável], passou a ser trabalhado por eles [referindo-se aos ATPs]. Então, nós fizemos formação continuada durante todo esse período (**Pcenp** – grifo nosso).

⁴⁹ Ao menos esta foi a orientação que 2 ATPs de cada uma das 89 DEs da SEE/SP, em 2004, receberam ao participarem de formação continuada na CENP.

Em nossa conversa com **Pcenp**, não ficou muito claro o que significou “chamar” esses ATPs para a formação (convite ou convocação?). No entanto, ficou muito claro para nós que houve um *incentivo* e uma *cobrança* muito grande para que eles mobilizassem as escolas para trabalharem com o material desenvolvido, como podemos perceber em vários momentos do relato dessa professora,

Agora, como é que nós fizemos? Para formar o professor, eu tinha que formar o ATP. Para formar o ATP, nós fizemos, anualmente, uma série de ações formativas. À distância e presencial. [...]

Bom, mas nós tivemos o quê? Uma verba específica para o ATP desenvolver a formação dos professores. E, ao mesmo tempo, a Oficina Pedagógica recebeu uma verba para pagar os professores, para a sua formação, para chamar os diretores e os professores coordenadores (Pcenp – grifo nosso).

E isso tudo foi assim, ações que fortaleceram o uso do material. Então, a gente tinha que fortalecer os ATPs, no sentido de mobilizá-los, sensibilizá-los, e também dinheiro para desenvolver Fóruns. Isso foi fundamental, encontros regionais.

Então, o que a gente queria? Que eles socializassem as ações das escolas. E isso também mobilizava a escola a dar continuidade ao projeto. Então, foi uma série de ações que a gente “costurou” (**Pcenp** – grifo nosso).

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

Teve um primeiro ano, em 2005, eles [referindo-se aos ATPs] faziam uma apresentação no Power Point, [isso envolveu] todas as Diretorias [de Ensino]. E eles mostravam o que eles estavam fazendo. [...] E, além disso, eles responderam um questionário. [...]

Depois, anualmente, eu encaminho um, on-line, né? Um pedido de dados assim: quantos professores se envolveram? Quantos diretores? Ou seja, o que ele [ATP] fez aquele ano? Com o material, com o trabalho? Uma vez que tinha dinheiro para ele lá, está certo? Uma vez que ele tinha formação, formação e tinha dinheiro, não é? (**Pcenp** – grifo nosso).

É preciso deixar claro que, apesar da cobrança dirigida aos ATPs, em nenhum momento foi explicitado, pela **Pcenp**, uma *obrigatoriedade* de se trabalhar com o material. No entanto, a questão da obrigatoriedade fica explícita no entendimento da **AtpC** com a qual estabelecemos contato. Uma obrigação/imposição não tanto em relação à CENP, mas em relação à Dirigente de Ensino. Isso fica evidente em seu depoimento, ao lhe perguntarmos como ela havia tomado contato com a proposta,

Bom, como Assistente Técnico Pedagógico da área de Ciências, sempre trabalhei com a área de meio ambiente, né? E, nas capacitações que nós tínhamos em São Paulo, o estado de São Paulo lançou um livro chamado “Água hoje e sempre: Consumo sustentável”, certo?

Isso em 2004. Então, durante uma semana os Assistentes, ATPs – eu vou falar, certo? Assistente Técnico Pedagógico – os ATPs ficaram em São Paulo, em capacitação. Foi uma equipe muito boa mesmo, uma turma também lá do Paraná que tinha junto, você entendeu? E dentro destes, das atividades desse livro, tem a Agenda 21 que era para ser feita na escola, mantida na escola.

Aí, sempre que você volta de uma capacitação, quando você volta você chega para a Dirigente [Dirigente de Ensino] e expõe [as propostas apresentadas], né? E ela [a Dirigente de Ensino] determina se a gente vai implantar ou não. E aí [ficou definido] vamos implantar a Agenda 21 nesta Diretoria de Ensino. (**AtpC** – grifo nosso).

A referida ATP, como pudemos perceber por seu relato e pelo nosso contato com as escolas, seguiu todas as orientações que recebeu da CENP. Desenvolveu OTs com os diretores, PCs e professores, assim como, promoveu “Fóruns” em que as escolas puderam socializar suas experiências.

É importante ressaltar que, em nosso contato com a referida ATP, ficou claro que o material “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”, como era o propósito da CENP (SEE-SP), se somou às ações que as DEs e UEs já desenvolviam, como no caso dessa DE e suas UEs,

Mas o projeto da água já vem [acontecendo há bastante tempo]. Esse ano [2007] faz dez anos que X [nome da cidade] trabalha com o projeto da água. Então já estava na veia dos professores isso, né? (**AtpC**).

Sim, já estávamos desenvolvendo [um trabalho com a temática água]. Precisávamos de uma coisa assim, que tivesse, que fosse mais, que legitimasse mais. Aí veio a proposta do Estado, e então [legitimou]. Foi perfeito, muito bom! (**AtpC** – grifo nosso).

Segundo a **AtpC**, as escolas tinham liberdade para escolher se desenvolveriam ou não a proposta da Agenda 21 Escolar, como segue,

A gente fazia assim, nós deixávamos à escolha da escola. Nós colocávamos para eles [as propostas e eles decidiam].

Porque nunca foi assim [imposto], sempre nós oferecemos em forma de sugestão. Nunca obrigamos! [As escolas] nunca foram obrigadas a fazer nada!

Então tinham algumas escolas que escolhiam determinados projetos, outras escolhiam outros. Então, sempre foi assim, né?

E sempre deu muito resultado, certo? Isso aí mesmo [se referindo ao material em questão mais à frente] (**AtpC** – grifo nosso).

Entretanto, em seu depoimento fica muito evidente que há grande *cobrança* dos professores para que desenvolvam as propostas apresentadas, mesmo tendo claro de que estas são muitas, como segue,

Então foram duas capacitações [referente ao documento em questão] de oito horas, né? E trabalhamos com eles, mostramos o que tinham que fazer. E, uma coisa importante a ressaltar, é que todo o trabalho que você faz ou o professor, você precisa fazer a cobrança. Se ele se vê livre, se ele não tiver que dar o retorno, muitos não fazem, certo? Então, o retorno é muito importante nisso. Essa cobrança é muito importante! E, uma outra coisa que é muito importante, é você ficar sempre voltando a chamá-los e alimentando esse projeto. Senão também ele “cai” e eles [professores] vêem que não tem mais [cobrança] e páram. Porque é assim, no estado são muitos projetos que são dados para a escola desenvolver.

Depende da sua proposta pedagógica, né? De acordo com a proposta pedagógica eles vão desenvolvendo (**AtpC** – grifo nosso).

A partir dos dados coletados, percebe-se que tal cobrança está muito presente nas escolas, de diferentes maneiras, como iremos apresentar. Esse fato nos faz entender porque, em nosso contato inicial com as escolas que colaboraram conosco, os respectivos PCs enfatizavam que a proposta da Agenda 21 Escolar estava sendo desenvolvida, já que (em nossa ingenuidade) comentávamos que havíamos entrado em contato com a DE e que havíamos sido informadas de que aquela UE estava envolvida com a implementação desta. No entanto, ao visitá-las e explicitarmos os objetivos da nossa pesquisa, a informação se alterou ou era “melhor apresentada”.

De maneira geral, o documento estadual foi praticamente o único enfatizado pela DE. Inclusive quando perguntamos para a **AtpC** sobre como havia sido trabalhada a relação do documento federal e do estadual, esta não exitou em dizer que quando o documento estadual chegou (depois do federal) somente ele foi trabalhado,

Aí, nós entregamos [referindo-se ao documento estadual] e acabaram [referindo-se as UEs] ficando mesmo com esta, a Agenda 21 do Estado (**AtpC**).

Por fim, vale a pena ressaltar mais uma “reinterpretação” da proposta para o desenvolvimento do trabalho realizado junto às escolas em nível de DE: A **AtpC** convocou apenas os professores de Ciências para essas OTs, conforme ela apresenta:

Como era no caso, esse projeto, a gente chamava um professor da área de Ciências, certo? (**AtpC**).

Entretanto, esta decisão não nos parece ter sido pautada por orientação da CENP, pois entendemos que a idéia era envolver os diferentes professores, como podemos perceber,

[...] elas faziam [Oficinas Pedagógicas] a formação do professor [...] E com professores de diferentes disciplinas. [...]” (**Pcenp**).

3.3.2 – O contexto da prática e as UEs

De início, é importante salientar que nas 4 UEs que colaboraram com nossa pesquisa, o trabalho com a proposta da Agenda 21 Escolar (ou o que foi apontado pelos membros da UE como referente à proposta) deu-se a partir das OTs realizadas na DE: o diretor, PC e/ou professor de Ciências participou/participaram dessa(s) orientação(ões) e deu-se o encaminhamento das propostas. Pelo que pudemos perceber pelo depoimento de nossos colegas professores, a entrada deles no processo ocorreu de maneira pouco ou nada democrática.

Em contato com os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa, perguntamos a todos (professores e PCs) como tinha sido o contato com a proposta da Agenda 21 Escolar e o motivo de se escolher trabalhar com essa proposta em meio a tantas (conforme consta em nosso roteiro de entrevista, Apêndice A). Apresentaremos a situação de cada UE em que estivemos.

Na **escola A**, a **AcC** participou da OT referente ao documento “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” dirigida aos PCs. De acordo com essa entrevistada,

como já é “hábito” nessa escola, durante o planejamento alguns assuntos são priorizados para serem trabalhados durante o ano. No planejamento de 2006 a EA foi um deles. Por seu relato tivemos a sensação de que esta foi uma decisão coletiva (nesse sentido, democrática), como é possível perceber pelo trecho a seguir:

Então, no início do ano existe, todos [os anos] existe o planejamento, esse ano [2006] acho que foi feito dia oito, nove e dez, depois do carnaval, né? A quarta-feira de cinzas, a quinta e a sexta. Então, a gente fica, os três dias, planejando como será o ano, né? [...]

Porque até esse ano, de 2006, foi feito [o planejamento] antes da atribuição. Então, nós tivemos professores que não puderam opinar (**ACC** – grifo nosso).

No entanto, ao conversarmos com as professoras desta UE⁵⁰, ficamos com a impressão de que tal decisão não foi “tão” democrática assim. Em um momento de seu depoimento, a professora **AP**, elucida bastante esse fato:

No início do ano, nós fizemos o planejamento aqui na escola e a coordenadora e a diretora passaram essa proposta, né? Que nós os professores, das outras disciplinas também, nós formássemos dois projetos, que nós iríamos trabalhar com a questão ambiental, com a Educação Ambiental, no primeiro semestre e, no segundo, com a questão da discriminação racial. (**AP** – grifo nosso)

Já a professora **AC** deu-nos a impressão de ter ficado bastante desconcertada quando perguntamos porque essa proposta havia sido escolhida na UE, desconversou um pouco, dando a entender, por fim, que não estava inteirada de todos os assuntos daquela escola ainda e apontou o desenvolvimento dessa proposta como um objetivo global:

Eu cheguei esse ano, eu sei que eles [demais colegas da UE] já trabalharam, acho que no ano passado, sobre o meio ambiente. Eu acho que trabalhar com a Agenda 21 porque ficou uma coisa, por ser objetivo, né? Não sei federal, global. (**AC** – grifo nosso).

Cabe ressaltar que a professora **AP**, por exemplo, não conhecia os documentos relacionados à Agenda 21 Escolar, sequer sabia quais eram. A professora **AC** até os conhecia, mas em função dos trabalhos desenvolvidos na UE

⁵⁰ Professoras essas com quem a PC indicou que conversássemos e que estavam bastante ansiosas durante as respectivas entrevistas, pareciam preocupadas em dizer algo “comprometedor”.

em que trabalhava anteriormente. Nesse sentido, pareceu-nos que a proposta não foi exatamente discutida e nem a decisão para implementá-la foi, propriamente, coletiva.

Um outro apontamento que consideramos importante fazer, com relação a esta escola, é que os sujeitos da mesma (**AcC**, **AP** e **AC**) enfatizaram muito que realizaram um projeto interdisciplinar. Em especial, a PC, que chegou a fazer a seguinte afirmação:

Depois, se eu sair daqui, eu vou sair assim, com a consciência tranqüila de que eu consegui implantar projetos interdisciplinares. E isso, para mim na coordenação, foi fantástico! (**AcC** – grifo nosso).

Em outro momento, quando se referia ao incentivo da direção para o trabalho com a proposta, volta a apresentar a mesma idéia,

[...] Quando veio essa diretora efetiva, ela falou ‘Você é coordenadora, você tem que cuidar do pedagógico. Eu vou cobrar de você, o pedagógico. Você não trabalha com projetos interdisciplinares? Cadê para eu ver.’[...] (**AcC**).

Na **escola B**, a situação não foi muito diferente da escola A. A decisão de desenvolver a proposta também não parece ter sido discutida, como podemos inferir pelo depoimento da professora **BC**, assim como, da PC dessa UE:

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

Não sei se você chegou a ver um livro “Água”, o azul? Que veio pela secretaria [SEE/SP]? Tornou-se obrigatório que todas as disciplinas trabalhassem o conteúdo, né? Independente da disciplina que você está lecionando.[...]” (**BcP**)

Cabe enfatizar que a referida professora, pelo contato que tivemos com a mesma e com a **BcP**, parece ser uma profissional muito singular: é extremamente empolgada, gosta de trabalhar com a metodologia de projetos, tem o hábito de registrar as atividades desenvolvidas e acredita muito no seu trabalho – como podemos perceber em um dos trechos do depoimento da própria **BC**:

Eu me realizei nessa escola! Não sei se é porque é de periferia, sabe? Eu não sei, eu me identifico mais. [...] Você consegue, você realiza as coisas. (BC).

Essa professora, apesar de não participar da decisão, concordou com a posição da direção, assim como, pareceu muito empolgada com a proposta em si, como podemos perceber pela seqüência de trechos de seu relato:

A gente deve participar eu acho, né? De tudo, a escola sempre participou.” (BC).

Ai, para mim a Agenda 21 é a coisa mais maravilhosa que fizeram e tem que continuar, porque depende de nós, eu falo para os meus alunos.” (BC).

Nesse sentido, entendemos que esta professora “encampou” a idéia de desenvolver a proposta e, mesmo sem grandes colaborações dos colegas, procurou encaminhá-la. Foi ela, inclusive, que participou da OT na DE referente à proposta.

Como já havíamos apresentado, a professora BC (que não é efetiva) não estava mais nessa escola. É interessante destacar que a mesma, apesar de toda a sua identificação com a proposta da Agenda 21 Escolar, não a estava desenvolvendo na outra UE (2006). Em suas palavras:

Esse ano [2006] nenhuma das duas [se referindo a diretora e a PC] passaram nada de Agenda 21 e também não vi nenhum professor trabalhando, o que eu fiz foi lá mesmo [se referindo a escola B].” (BC).

Na **escola C**, novamente, transparece a imposição. Esta fica muito explícita quando o professor **CM'** coloca como ele tomou contato com a proposta da Agenda 21 Escolar e, num outro momento de seu depoimento, quando se refere ao que entende por essa proposta:

Foi pela própria necessidade que a escola tem de trabalhar o projeto. Então em reunião pedagógica da escola, foi colocado que as mudanças tinham ocorrido. Antes eram vários projetos durante o ano e que tinha mudado a Agenda 21 iria ser trabalhada o ano todo (CM' – grifo nosso).

Agenda 21 são procedimentos, projetos que você tem que trabalhar na sua escola, com os alunos, que visam uma certa conscientização, uma preservação do meio ambiente, dos recursos

naturais, que é imposta pela Secretaria da Educação e você tem que trabalhar isso. [...] (**CM'** – grifo nosso).

Apesar de que, a partir desses depoimentos, verificamos uma imposição para os professores em trabalharem com a proposta, como nas demais UEs, a forma de desenvolvê-la ficou a critério do corpo docente. No caso dessa escola, o desenvolvimento da mesma ficou circunscrito a alguns professores, como podemos perceber pelo relato da professora **CC**:

A Secretaria [Estadual de Educação] pediu para fazer isso o ano todo com o “Água Hoje e Sempre”. Ai, sentados, acho que tinha um grupo de quatro ou cinco professores, a gente começou, no planejamento, ‘Como é que nós vamos desenvolver isso?’ Ai começaram a surgir idéias. [...] (**CC**)

A referida professora, que foi quem participou das OTs na DE sobre a proposta da Agenda 21 Escolar, teve grande influência no desenvolvimento das atividades referentes à mesma nesta UE, inclusive na busca de parceiros (universidade, ONG local, comunidade). Somente essa professora teve um contato maior com o documento estadual. Quanto aos outros, **CM'** sabia da sua existência, já **CM** nem isso. Quanto ao documento federal, de acordo com **CC**, este ficou em poder da diretora da escola na época, guardado a sete chaves, conforme suas próprias palavras.

Com relação à **escola D**, é preciso salientar que se trata de uma escola extremamente organizada: paredes e carteiras limpíssimas, equipe uniformizada (diretora, PC, professores e funcionários), gravuras nas paredes (sem pichações), coleta seletiva em todos os ambientes, jardins, biblioteca (funcionando), sala de informática (funcionando), espelhos e flores nos banheiros! Trata-se de uma escola diferente, o que é enfatizado por uma das professoras com que estivemos em contato:

Aqui é uma escola diferenciada das que eu já trabalhei. Porque eu percebo que, como que eu posso? Eu vou usar um termo: aqui as coisas acontecem! (**DC**)

Eu acho que a organização, em primeiro lugar, eu acho que é uma escola, eu já trabalhei em escolas particulares e eu não conheço uma organização, tão assim, direta, né? (**DC**).

Entendemos que tal diferenciação se deve em parte à continuidade da gestão dessa UE: a antiga diretora ocupou este cargo por 32 anos (1969 -2001), a vice-diretora está nessa posição há 28 anos e a coordenadora está nesta escola há 16 anos (10 anos como professora e 6 como PC).

Apesar desse diferencial ela não “fugiu à regra”, no que se refere ao desenvolvimento da proposta, nesta UE também pudemos perceber a sua imposição. Primeiro, ela se apresenta por parte da DE/SEE em relação à UE, no depoimento da PC:

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

Em relação aos professores, é importante salientar que encontramos resistência da PC, inclusive, para conversarmos a sós com as professoras (nossas entrevistas eram individuais). No caso da professora **DC**, que havia chegado naquele ano na escola (2006), a PC insistiu em contextualizar o desenvolvimento dos projetos antes que eu começasse a gravar a entrevista com ela.

A professora **DQ**, quando lhe perguntamos sobre como se deu o seu contato com a proposta, deixa transparecer a diretividade no encaminhamento das atividades da UE, como segue,

Logo no primeiro dia de planejamento, eles [PC e direção] já fazem que a gente tome contato com tudo que a escola tem, né? A gente faz três dias de planejamento onde eles colocam a escola assim, ao avesso!! Eles contam para gente tudo o que a escola tem, né? Para que a gente tenha noção de como é e como vai trabalhar. E quando você chega aqui, a primeira coisa é você saber as regras da escola e trabalhar em cima delas. Então, logo aí, logo no planejamento isso já é passado para gente. [...] Então, logo aí que eu tomei conhecimento dos projetos da escola, inclusive esse (**DQ – grifo nosso**).

Como as análises estão evidenciando, a chegada da proposta da Agenda 21 Escolar nas escolas em que estivemos não foi propriamente “espontânea”, mais do

que isso, esta não foi escolhida por seu diferencial ou qualidades que as equipes gostariam de desenvolver nas UEs; foi imposta. Segura (2001) e Valentin (2005), em seus trabalhos, também reconhecem e enfatizam esse aspecto.

Segura (2001), ao tratar da elaboração e desenvolvimento de projetos na escola, aponta inclusive para o caráter autoritário do sistema educativo, como segue:

A ênfase na importância da elaboração de projetos na escola não raro assume o papel de 'camisa de força' para os educadores que se vêem empurrados a padronizar sua prática nesse formato, atendendo a uma diretriz externa, que quase nunca leva em conta as aspirações dos atores envolvidos (professores e alunos). Talvez esses mesmos atores não estejam preparados para fazer valer sua autonomia, obscurecida por uma cultura autoritária, e negociar suas necessidades e vontades em relação ao conhecimento (p. 61-62 – grifo nosso).

Já Valentin (2005) aponta para a influência e, de certa forma, a tensão provocada pelo sistema de *bonificação salarial* que o governo estadual concede aos integrantes do quadro do magistério, funcionários de Secretaria da Educação e apoio escolar, tendo como um de seus critérios a realização de projetos⁵¹, como segue:

Observa-se a existência de uma certa "obrigatoriedade" em desenvolver projetos na escola. Em uma reunião de HTPC, logo no início do ano letivo, a diretoria, cobrando a entrega dos Planos de Ensino aos professores afirmou: "Há muitos projetos a fazer e estes refletirão no bônus".

Há uma motivação econômica para a realização dos projetos, reforçada pela cobrança da Diretoria de Ensino para que sejam realizados. Tal afirmação se confirma, quando na reunião de planejamento do ano letivo, a coordenadoria pedagógica da escola pesquisada, falando sobre a importância dos projetos afirmou: "a Diretoria de Ensino quer que haja projetos da escola (que envolvam toda comunidade escolar), projetos por área e projetos por professor". Se existe recompensa econômica para quem realiza projetos, não realizá-los pode significar jogar dinheiro fora. (VALENTIN, 2005 p. 123)

⁵¹ Até 2007, o Decreto nº 49.365/2005, publicado no DOE de 05/02/2005, regulamentava e definia critérios para concessão do bônus aos integrantes do quadro do magistério do estado de SP, sendo que o artigo 4º, item II, letra d, considera a implementação de projetos/ações, realização de parcerias com outras instituições como indicador, para cálculo do bônus. Em 2008 foram anunciadas alterações em tais critérios.

Formis (2006) também considera que a “questão da bonificação” influencia na realização das propostas encaminhadas pela SEE. Segundo ela, apesar de não haver, formalmente, obrigatoriedade na execução das propostas encaminhadas pela DE ou pela CENP, o fato do desenvolvimento de projetos ser um dos critérios para a elevação do bônus anual, “[...] *tem sido considerado no momento de planejamento e realização dos projetos propostos pela Secretaria Estadual de Educação.*” (p. 76).

Apesar de nenhum dos nossos sujeitos de pesquisa terem mencionado a questão da bonificação, concordamos com Valentin (2005) e Formis (2006) que esse aspecto influencia (ainda que indiretamente) seja os professores, seja a direção da escola, e pode ter influenciado a decisão de adoção da proposta aqui investigada.

3.3.3 – O contexto da prática e os professores

Como iremos apresentar aqui, as práticas realizadas motivadas e/ou relacionadas com a proposta da Agenda 21 Escolar, foram bastante diversificadas no contexto de cada UE com as quais estivemos em contato. Gostaríamos de enfatizar que algumas UEs já desenvolviam atividades relativas ao meio ambiente e, então, quando entendiam que fazia sentido, a apresentavam como estando vinculadas à proposta (procuramos elucidar quando isso aconteceu).

Na **Escola A**, segundo os sujeitos que colaboraram com nossa investigação, quase todos os professores desenvolveram atividades relacionadas ao “projeto de EA”, proposto para o primeiro semestre de 2006. Pelo que pudemos perceber, no entanto, apesar de ser um projeto comum, não houve muita integração entre os professores, como aponta a professora **AC**, em um momento de seu relato, em que perguntamos sobre os aspectos que dificultaram o desenvolvimento da proposta naquela UE:

Ficou restrito cada disciplina na sua sala. Acho que poderia ser uma coisa que englobasse a escola como um todo, né? (**AC**).

A professora **AP**, por exemplo, no que se refere ao desenvolvimento da proposta da Agenda 21 Escolar, apontou-nos que trabalhou com: análise interpretativa das músicas “Sobradinho” (Sá & Garabira) e “Planeta Água”

(Guilherme Arantes); pesquisa e debate sobre a produção de energia elétrica (hidrelétricas); leitura e discussão de texto científico sobre a EA.

Já a professora **AC** relatou-nos seus trabalhos envolvendo atividades com um aquário para estudar as interações entre os seres vivos e a interferência humana no ambiente; pesquisas e debates sobre vários assuntos (tais como, aquecimento global, biodiesel, recursos naturais e projeto Tamar); montagem de uma horta para estudar o solo e o desenvolvimento das plantas; confecção de cartazes para a exposição “Casa Aberta”.

Além das atividades organizadas por essas professoras, pela fala da **AcC**, houve ainda outras atividades realizadas nessa UE relacionadas ao desenvolvimento da proposta da Agenda 21 Escolar: pesquisa de opinião no entorno da escola, que buscou diagnosticar o que a comunidade pensava sobre o ambiente (organizada pela professora de geografia); trabalho artístico relacionado à temática selecionada (implementado pelo professor dessa área).

Considerando as atividades desenvolvidas pelos professores nesta UE, ficamos com a impressão de que a proposta da Agenda 21 Escolar consistiu muito mais em um “sub-tema” para ser trabalhado em um projeto maior que abordava a questão ambiental, como indica a PC ao apontar para a possibilidade da continuação deste projeto:

Por isso eu acho que é um projeto que volta o ano que vem, talvez não com esse tema [Agenda 21] (**AcC**).

Ficou muito claro para nós que esse “projeto” foi planejado para ser desenvolvido em um semestre, o primeiro de 2006 e não estava definido se continuaria no próximo ano (2007), no segundo semestre os professores desenvolveram um outro projeto nesta UE relacionado à discriminação racial, como podemos perceber pelo depoimento da professora **AP**, que segue,

Na área de língua portuguesa não foi desenvolvido assim, um trabalho muito extenso, porque foi só no primeiro semestre. E, nós [professores] ficamos preocupados também com outro tema que a gente teria que desenvolver, que seria muito importante para escola também, que era o da discriminação racial. (**AP** – grifo nosso).

Ficou claro também que houve uma grande preocupação em se trabalhar conhecimentos neste projeto,

Matemática, poderia ter trabalhado com gráficos, poderia ter trabalhado com porcentagens, poderia ter trabalhado com “n” incógnitas, mas ficou em cima do “Ah, faça um desenho do texto que eu li.”. Então, aquele professor que eu te falei que ainda não entendeu e que falava que entendia e que, na verdade, não queria que eu ficasse do lado ali, né? (**AcC** – grifo nosso).

E depois, são trabalhos mais da área de língua portuguesa, essa mesma música com figuras de linguagem, com a explicação, tudo isso [...] Os textos que os alunos trabalharam, os trabalhos que eles fizeram tudo está ligado mesmo com a Educação Ambiental (**AP** – grifo nosso).

Foi trabalhado assim, assuntos que foram desenvolvidos assim, interdisciplinarmente sobre conscientização do meio ambiente, né? [...] Por exemplo eu, na minha disciplina, trabalhei mais a parte da natureza mesmo, a consequência da preservação do solo. Cada professor trabalhou a sua disciplina. (**AC** – grifo nosso)

No que se refere aos valores, percebemos que também houve certa preocupação em desenvolvê-los, seja sensibilizando-os para a questão ambiental, seja desenvolvendo atitudes e hábitos desejados:

[...] para que os alunos ficassem mais conscientes, sensibilizados com a questão (**AP**).

E que eles podem modificar o ambiente em que eles vivem, não é? Acabar, um pouquinho, com o lixo e o desperdício no intervalo, tanto na merenda escolar quanto no chão mesmo, o lixo de papel, de coisas no chão. E postura na sala de aula, né? Cuidar um pouquinho do patrimônio, né? Era essa a nossa pretensão (**AcC** – grifo nosso).

É conscientizá-los e tentar ter alguma mudança de atitude, né? Por exemplo, essa história de jogar papel no chão, gastar folha de caderno à toa. Tentar mudar isso daí, né? Até mesmo em casa, ver se eles conseguem mudar os hábitos. Desperdício de água, essas coisas (**AC** – grifo nosso).

Quanto à participação até percebemos da parte da PC certa preocupação em desenvolver algo nesse sentido, como segue:

Então, eu acho que a Agenda [21 Escolar], ela traz umas pautinhas assim, interessantes para a gente pensar sobre o assunto, refletir

sobre o assunto e agir. Porque não adianta nada a gente ficar lendo e não agir, né? (**AcC** – grifo nosso).

Entretanto, na continuação de seu depoimento, ela mesma entende que a escola não “agiu”, quando ela diz:

O primeiro passo eu acho que a escola conseguiu, que foi aquela questão toda de tentar torná-los mais aberto à questão ecológica. Porque havia um analfabetismo mesmo! (**AcC** – grifo nosso).

Não foi organizada uma comissão envolvendo a comunidade escolar e nem a elaboração de um plano para ser desenvolvido. Nesse sentido, entendemos que a participação ficou centrada no indivíduo, na mudança de comportamento – o que era, de certa forma, um dos objetivos do documento estadual (diminuir o desperdício).

Nesta UE tivemos acesso aos Planos de Ensino do 1º Semestre de 2006 das professoras que colaboraram com essa investigação (Ciências 5ª e 6ª série do EF, Ciclo II e Língua Portuguesa 8ª série). Tais documentos reforçam a ênfase nos trabalhos com os conhecimentos, como podemos verificar pelos objetivos propostos nos mesmos:

- ⇒ Introduzir o conceito de ecologia;
- ⇒ Adquirir conceitos de astronomia;
- ⇒ Conhecer as camadas da Terra e os tipos de rochas;
- ⇒ Conhecer que na natureza tudo é matéria ou energia;
- ⇒ Conhecer os três estados da matéria e reconhecer que podem ser medidas;
- ⇒ Compreender que existem vários tipos de energia e que podem sofrer transformações;
- ⇒ Reconhecer o ser humano como parte integrante da natureza e transformador do ambiente natural;
- ⇒ Reconhecer que os recursos da biosfera são limitados;
- ⇒ Perceber a irreversibilidade do consumo de recursos não-renováveis;
- ⇒ Familiarizar -se com o conceito de desenvolvimento sustentável;
- ⇒ Conhecer os principais tipos de solo;
- ⇒ Compreender a importância do solo para os humanos;
- ⇒ Relacionar atividades humanas com a destruição do solo. (Plano de ensino 5ª série **ACC**).
- ⇒ Perceber a grande diversidade adaptativa dos seres em forma, e tamanho funções;
- ⇒ Reconhecer que a diversidade leva ao equilíbrio do ecossistema;

- ⇒ Perceber que os seres vivos têm semelhanças entre si; Compreender conceitos básicos de ecologia: espécie, população, comunidade, ecossistema e biosfera;
 - ⇒ Conhecer os cinco reinos e o processo para classificação usado para agrupá-los;
 - ⇒ Reconhecer que os vírus são muito simples e por isso não pertencem a nenhum reino;
 - ⇒ Conhecer as interações entre os vírus e os seres Humanos;
 - ⇒ Distinguir as características principais dos seres vivos pertencentes aos Reinos Monera, Protista e Fungi;
 - ⇒ Conhecer as interações entre os seres vivos pertencentes aos Reinos Monera, Protista e Fungi com os seres Humanos. (Plano de ensino 6ª série **ACC**).
-
- ⇒ Colaborar para a interdisciplinaridade a fim de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”;
 - ⇒ Desenvolver no aluno “as capacidades de observação, reflexão, criação, discernimento de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, decisão de ação”;
 - ⇒ Descobrir e analisar o mundo da realidade, das idéias e das palavras, construindo, enriquecendo, expressando e/ou modificando pontos-de-vista;
 - ⇒ Resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social;
 - ⇒ Refletir sobre a busca de novos caminhos que visam a transformar a escola e a sociedade;
 - ⇒ Ler e escrever conforme seu propósitos e demandas sociais;
 - ⇒ Expressar-se apropriadamente em situações de interação oral;
 - ⇒ Refletir sobre os fenômenos da linguagem;
 - ⇒ Trabalhar com uma diversidade de textos e fazer análise crítica dos discursos (Plano de Ensino 8ª série **AP** – grifo nosso).

No entanto, os destaques apresentados nos objetivos propostos pela professora **AP**, por exemplo, apontam para um trabalho interessante, que envolveu as necessidades dos alunos e habilidades importantes para instrumentalizá-los visando sua participação na sociedade. Embora os objetivos dos planos da professora **AC** não expressem os aspectos positivos do trabalho por ela desenvolvido com seus alunos, no relatório que a mesma elaborou das atividades desenvolvidas tais aspectos ficam evidentes. Por tal relatório podemos perceber que o interesse dos alunos é valorizado pela professora, esta adota uma postura mais investigativa dos conhecimentos e incentiva a discussão dos temas abordados, como podemos perceber nos trechos que seguem:

O petróleo foi um assunto muito explorado, devido ao interesse dos alunos, provavelmente estimulado pelas propagandas na televisão sobre a auto-suficiência em petróleo no Brasil (Relatório das Atividades Desenvolvidas 5ª série **AC** – grifo nosso).

Paralelamente, por iniciativa de alguns alunos, na sala de aula foram montados dois aquários, um contendo peixes e outro contendo girinos. [...] (Relatório das Atividades Desenvolvidas 5ª série **AC** – grifo nosso).

[...] apresentação em grupo das principais características dos planetas do sistema solar, onde cada grupo ficou responsável por pesquisar, expor oralmente e elaborar um pequeno resumo sobre um determinado planeta. [...] (Relatório das Atividades Desenvolvidas 5ª série **AC** – grifo nosso).

Alguns alunos associaram a Petrobrás ao projeto Tamar, por isso, realizaram pesquisas extra-classe sobre este assunto e apresentaram em forma de cartazes, oralmente ou como trabalho escrito (Relatório das Atividades Desenvolvidas 5ª série **AC** – grifo nosso).

Para verificar a fertilidade nos diferentes tipos de solo foi iniciada uma experiência onde o objetivo é verificar em qual tipo de solo o rabanete se desenvolve melhor. [...] Para complementar os alunos pesquisaram sobre o desenvolvimento dos vegetais (Relatório das Atividades Desenvolvidas 5ª série **AC** – grifo nosso).

[...] Frequentemente são discutidos os fatos observados e registrados, conforme surgem algumas dúvidas, são realizadas pesquisas extra-classe. [...] (Relatório das Atividades Desenvolvidas 5ª série **AC** – grifo nosso).

Dentro do conteúdo, além dos conceitos expostos em sala de aula foi discutida a relação ecológica existentes entre os seres vivos. [...] (Relatório das Atividades Desenvolvidas 6ª série **AC** – grifo nosso).

[...] Além disso, os alunos produziram textos após a leitura e discussão do texto 'Uma relação delicada' (Relatório das Atividades Desenvolvidas 6ª série **AC** – grifo nosso).

Pelos trechos apresentados, podemos perceber também que a professora **AC** empregou abordagens diversificadas para trabalhar os conteúdos: pesquisas; leitura, interpretação, discussão de textos; questionário; confecção de cartazes; análise de rochas, solos; experiências (observação); debates.

Na **escola B**, como já apresentamos, o desenvolvimento da proposta da Agenda 21 Escolar ficou centrado em apenas uma professora, **BC**. Não houve

colaboração de outros professores no desenvolvimento da mesma. No entanto, com o apoio da PC e da direção, esta professora realizou: reuniões com a comunidade escolar e do entorno com a finalidade de formar uma comissão para implementar a Agenda 21 Escolar; pesquisa de opinião junto à comunidade escolar, em que buscou diagnosticar como estava o ambiente escolar; pesquisa de opinião junto à comunidade do entorno, que buscou diagnosticar como estava as condições dos bairros próximos; melhoria do ambiente escolar com paisagismo e campanha para a limpeza da UE.

Além disso, antes da chegada dos documentos vinculados à proposta, esta desenvolveu uma campanha de conscientização sobre a dengue junto à comunidade escolar e do entorno, cujo lema foi “Dengue: depende de cada um”; pesquisa, debate e exposição sobre a dengue; campanha de prevenção da gravidez que culminou com a elaboração de um livro com as dúvidas dos alunos; campanha para economizar água e energia; programa de reciclagem. Todas essas atividades foram consideradas por ela como pertencentes à proposta da Agenda 21 Escolar, em função dos objetivos coincidentes.

Pelo relato da professora, pudemos perceber que nesta escola buscou-se, de fato, implementar uma Agenda 21 Escolar. Foi montada inclusive, uma Comissão envolvendo a comunidade, como segue:

Você tinha que formar uma equipe onde todo mundo trabalhasse, né? Desde inspetora, funcionário, aluno, professor, pai. Daí a gente montou. [...] Para gente discutir aí o que seria mais importante em primeiro lugar [...] Para decidir juntos o que a gente poderia fazer. Fizemos uma equipe da Agenda 21. Para participar do que iria fazer, né? Como, quem iria trabalhar, quem iria fazer. Foi aí que ficou decidido, que primeiro a gente iria mudar o visual da escola para depois entrar nessa parte de água, que é importante, né? (BC).

Percebemos também grande preocupação em atender as necessidades da comunidade e o interesse dos alunos, desenvolver assuntos que fossem significativos para a vida deles, como no exemplo que a BC apresentou a respeito da “campanha da dengue”,

Inclusive, uma vez, a gente saiu entregar o panfleto da dengue [...] Então, e a gente sempre trabalhou a dengue, porque lá era o bairro, em [nome da cidade] mais afetado. Então a gente confeccionou os

panfletos e nós fomos conscientizar. Olhamos quintal, coisa que eu nem sei se a gente poderia. [...]

Então, tinha que esclarecer, e eles deixavam a gente olhar quintal, tudo. Então foi assim, conscientização. Achamos a larva, mandei analisar, era larva da dengue. O aluninho trouxe, nós coletamos lá, mandamos analisar, veio o laudo da vigilância. Então, tudo isso para eles. Nossa, eles ficaram doidos, né? Eles participavam mesmo! (BC).

Ficou claro para nós que já fazia parte da prática dessa professora a mobilização da comunidade escolar (campanhas para reduzir consumo de água e energia, formação de jardins, recomposição de mata ciliar, teatro, apresentação musical, concursos). Quando conheceu a proposta da Agenda 21 Escolar, ela se identificou muito com a mesma.

No entanto, apesar de percebermos grande ênfase na ação, em seu depoimento não conseguimos identificar indícios de igual ênfase ou trabalho em relação à reflexão. Parece que esta professora apresenta uma grande preocupação em interagir, grande motivação e persistência para mobilizar a comunidade:

Não pode desistir, né? Dinheiro não tem como gastar, não tem dinheiro. Então você tem que pedir para um, fazer campanha para outro, nas floriculturas, a gente foi pedir, ganhamos um monte de vasos (BC).

No entanto, acaba promovendo algumas ações “pouco profícuas” (promoveu, por exemplo, um plantio com os alunos, aparentemente sem autorização da prefeitura, e as mudas foram retiradas pouco tempo depois).

Pudemos notar também, uma preocupação com os valores no depoimento da professora BC (em “sensibilizar” os alunos e a comunidade), especialmente no que se refere à responsabilidade das pessoas em relação ao meio ambiente, porém identificamos grande alarmismo em seu e, em especial, no depoimento da PC dessa UE,

Então a responsabilidade também é, né? Por causa do lençol freático, né? [...] Então, eu acho que tudo isso faz parte da Agenda 21. A prevenção então!!!! Nossa gente, nós estamos precisando muito!!! (BC – grifo nosso).

Porque no nosso planeta o que a gente está vendo? O super aquecimento. Eu vi uma reportagem que está indo muito rápido a

geleira, está derretendo! E você vê os temporais, né? Tudo quem provoca é o homem!! (**BC** – grifo nosso).

Eu acho que essa é a sobrevivência da espécie, né? A gente está correndo o risco de extinção realmente. A longo prazo, a curto prazo, em detalhe ninguém sabe falar mas, eu acho que é séria demais essa questão!!! (**BcP** – grifo nosso).

E se a gente não mudar essa geração que está vindo aqui, a gente não vai chegar a lugar nenhum. A gente vai se extinguir por falta de água mesmo, né? [...] Então, que dizer a gente corre um sério risco mesmo. Então, o objetivo principal é a conscientização (**BcP** – grifo nosso).

Pelo que deduzimos, apesar da professora **BC** entender que as mudanças dependem de todos “*Porque não é uma luta sozinha, da gente com as crianças.*”, em seus trabalhos não se desenvolveu, propriamente, a participação política. Esta preocupou-se em identificar e resolver os problemas, mas não em debatê-los, em mobilizar os alunos para acionarem e cobrarem as autoridades responsáveis, por exemplo. Empregou com isso a metodologia/estratégia de *resolução de problemas ambientais locais* como uma *atividade-fim* (LAYRARGUES, 2001).

Tal estratégia também ficou evidente nas metas propostas pela Comissão da Agenda 21 que esta conseguiu organizar – expressas em uma *Ata de reunião desta comissão* à qual tivemos acesso (Anexo D),

Metas para o 1º semestre:

- 1ª Economia de Água
- 2ª Economia de Luz
- 3ª Melhorar a Qualidade do Ambiente Escolar
- 4ª Horta

SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS:

- Mostrar o antes e o depois das salas
- Carteira enfileiradas
- Papel no lixo
- Ventilador arrumado
- Cortinas
- Doações de mudas à escola [...]
- Os alunos plantaram nas 12 árvores as 100 mudas
- Confecção de placas identificando a planta
- Aguar e podar (Ata da Comissão Agenda 21 – **escola B**)

Apesar do trabalho coletivo, esta Comissão enfatizou a ação individual e a mudança de comportamento, idéia que esta professora reforça ao afirmar,

Se cada um fizer a sua “partezinha”, no seu “meinho”, na sua redondeza, né? Cuidar do seu pedaço melhora. Porque tudo a gente não pode abraçar mesmo! (**BC**).

Quanto à continuidade da proposta, pudemos perceber que a saída dessa professora da UE foi bastante prejudicial à escola, com relação à continuidade do projeto. No depoimento da PC podemos perceber que as atividades, como vinham se desenvolvendo, não tiveram continuidade,

Olha, o projeto ele continua. Não da forma intensa como quando foi lançado, mas todo o ano é trabalhado em sala de aula o consumo, a conscientização, sabe? (**BcP**).

A proposta da Agenda 21 Escolar ou de trabalhos com a EA, como pudemos averiguar, não foi incluída na proposta pedagógica da escola (2007).

Na **escola C**, embora apenas alguns docentes tenham se ligado ao desenvolvimento da proposta da Agenda 21 Escolar, o trabalho por eles desenvolvido foi bastante integrado, sendo que a maioria das atividades propostas foi realizada conjuntamente por esses professores. No que se refere à realização desta proposta, esses professores apontaram ter realizado: implantação de uma cisterna para a captação e reutilização da água da chuva; implantação de um biodigestor para transformar as sobras da merenda em adubo; confecção de sabão com óleo/gordura usado; implantação de um secador solar para secar adubo orgânico e sabão; passeata ecológica com cartazes e a distribuição de panfletos explicativos; implantação da coleta seletiva na escola; montagem de uma horta comunitária; plantio de árvores e flores na escola; promoção de palestras sobre água e esgoto; organização da visita dos alunos à Estação de Tratamento de Água (ETA) do município.

Nessa escola ficou claro que essas “atividades diferenciadas” foram motivadas pelas iniciativas promovidas pela SEE/SP (material e OTs), assim como sua continuidade, conforme afirmou a professora **CC**

Esse material do ‘A Água Hoje e Sempre’ foi o que desencadeou esse trabalho. A gente começou a querer trabalhar [continuamente] (**CC**).

Pudemos perceber também que houve um grande esforço dos professores envolvidos em mobilizar os alunos a participarem das ações, mas não de sua elaboração,

Você cria uma equipe de caça vazamento e então eles vêm 'Olha aquela torneira está pingando, o bebedor está vazando água'. Você ensina a trocar o courinho de torneira e eles vão trocar (**CM'**).

Por exemplo, montar o biodigestor: cortar cano, soldar, medir, lixar, furar, parafusar. Eles gostam, eles querem fazer alguma coisa diferente! (**CM'**).

Quando nós fizemos a passeata, tá? [...] Eles saíram, pegavam o pessoal na rua, entregava o sabãozinho, explicava (**CM'**).

Nesse sentido, podemos dizer que houve grande ênfase na prática, conhecimentos práticos, nas atividades desenvolvidas nesta UE. Buscou-se com isso o envolvimento do aluno, como podemos perceber no depoimento do professor **MC'** que segue,

É um processo pelo qual você trabalha com o aluno, né? De uma forma diferente, fora daqueles padrões, fora das equações. [...] Então quer dizer, estimula. Estimula e eles querem sair da [rotina], parar de escrever, fazer conta, eles querem ter uma parte prática [...] Você tem a possibilidade de trabalhar aqueles alunos que não estão nem aí com matemática, nem aí com português, nem aí com geografia. Tem aqueles que eles vêm na escola por obrigação! [...] Você tem até, muitas vezes, aquele que é mais fraquinho de matemática, que não gosta do raciocínio lógico, é difícil! Não desperta o interesse nele. Na hora de plantar uma árvore, o cuidado que ele tem com a árvore depois, ele tem que lembrar de molhar, de por a estaquinha para ver se está certa. De passar lá para ver se está tudo em ordem. Quer dizer, eu nem preciso ir ver, eles vão lá e levam 'Oh professor, aquela lá está indo bem, aquela não está!' (**CM'** – grifo nosso).

Quanto aos valores, trabalhados implicitamente, pelos depoimentos dos professores percebemos que estes estiveram vinculados ao utilitarismo, à economia de recursos, como nos exemplos que seguem,

As pessoas têm que estar conscientes, tem umas tarefas que ela tem que desenvolver, que elas tem que ter outra postura em relação a situações. [...] Você tem que estar bem, tem que ter a qualidade de vida. Aquela coisa toda do meio ambiente, o ambiente limpo. Ter o recurso natural para você aproveitar (**CC** – grifo nosso).

Pretende mesmo mudar a consciência dessa molecada, né? Formar um cidadão crítico, consciente que recurso natural não tem para sempre, né? Quer isso custa, custa caro! Vai custar para outras gerações (**CC** – grifo nosso).

O objetivo principal: criar uma consciência ecológica nos alunos, esse é o objetivo principal. Se falava muito na parte econômica, na economia, redução isso daí também tem, mas tem de que forma? [...] Você cria uma equipe de caça vazamento. [...] Então essa parte de conscientização, luz acesa desnecessária, né? (**CM'** – grifo nosso).

Como nós estamos num bairro que existe muita falta de dinheiro, então as mães já vieram para aprender a fazer sabão. Já virou, assim, um meio de arrecadar dinheiro para elas (**CM** – grifo nosso).

Entretanto, no único documento ao qual tivemos acesso nessa UE, que consiste, basicamente, em um “manual” de receitas de sabão a partir de óleo comestível usado, aparece (última parte) um parágrafo que apresenta o homem como parte integrante da natureza e também como responsável por ela, como segue,

Não podemos mais ter uma relação com a natureza de meros expectadores; somos parte integrante da natureza, e temos o dever de minimizar impactos e buscar alternativas de melhorias de condições de vida. Este projeto mostra como pequenas ações podem refletir positivamente na preservação do meio ambiente e no desenvolvimento de novas tecnologias (Material “Reciclagem de óleo comestível usado através da fabricação de sabão” – elaborado pelos professores **CC** e **CM'**).

A participação, como também podemos perceber pelo objetivo do material por eles desenvolvido (reciclagem de óleo comestível), assim como nas outras UEs, também esteve centrada na participação individual, na mudança do comportamento,

Se você tem um cidadão mais crítico, ele vai estar cobrando as autoridades a questão da água, a questão da energia (**CC**).

Você pode começar por fechar a torneira, apagar a luz, ajudar a cuidar da horta, semente, plantar (**CM'**).

Despertar nos alunos e na comunidade a consciência de se economizar água, se plantar árvores, limpeza, que eles não tem (**CM**).

Quanto à continuidade da proposta, apesar dos professores envolvidos não terem decidido como dar prosseguimento às atividades, estas continuariam. Pela oportunidade que tivemos de ler a proposta pedagógica da escola (não nos foi permitido reproduzi-la), a Agenda 21 Escolar ou trabalhos referentes à EA não estão contemplados.

Finalmente, na **escola D**, como já havíamos adiantado, está em desenvolvimento uma vasta gama de projetos que já eram realizados antes da proposta da Agenda 21 Escolar, mas que foram relacionados como parte do desenvolvimento desta:

- ⇒ *LUZES (Limpeza, União, Zelo, Educação e Solidariedade)* – mensagens diversas veiculadas todos os dias pelo sistema de som da escola, entre elas também estão as mensagens vinculadas à questão ambiental;
- ⇒ *Luxo do lixo* – separação de metais para a reciclagem, em especial latas de alumínio;
- ⇒ *Acorda cidadão* – busca mobilizar os alunos para que reiviniquem, junto às autoridades competentes, soluções para problemas – ambientais ou não – que a escola e a comunidade do município enfrentam (envio de e-mails, cartas para senadores, prefeitos, vereadores, empresários, entre outros);
- ⇒ *Meu cantinho* – cada aluno é responsável pela manutenção da limpeza sua carteira, cadeira e imediações.

No caso específico do projeto “Acorda Cidadão” (não foi motivado pela proposta da Agenda 21 Escolar), pelo que consta em sua proposta, este consiste num trabalho muito interessante desta UE, no que se refere à construção da cidadania dos educandos, conforme está expresso na *metodologia* deste projeto:

3. METODOLOGIA UTILIZADA

Buscou-se enfatizar a importância do AGIR, uma vez que conhecimento sem ação não tem serventia alguma.

A partir do conhecimento adquirido por meio de pesquisas, leituras, análises, reflexões e debates, os alunos foram levados a praticar uma ação, de sua livre iniciativa, a fim de resolver e/ou amenizar o problema levantado.

A temática envolvia direitos, deveres e necessidades do cidadão, levantadas a partir da leitura de notícias do dia-a-dia, incentivando o

alunado a estar engajado na leitura de mundo e, ao mesmo tempo, buscar uma solução para os problemas atuais, a fim de que se tenha um futuro melhor para todos (Projeto “Acorda Cidadão”, edição 2006, **escola D** – grifo nosso).

Conforme consta no relatório do referido projeto, os alunos tomaram algumas incitativas muito interessantes, em que pareceram estar contempladas as três dimensões que entendemos fundamentais na construção da cidadania, como segue:

Durante o período o país se viu às voltas com questões político-partidárias (mensalão); episódio de “sanguessugas”, PCC (Partido do Comando da Capital), preocupação com o meio ambiente, educação para o trânsito, e outras do cotidiano, razão pela qual boa parte do trabalho foi dedicada à análise dessas questões, levando a comunidade a posicionar-se, por meio de ações. Uma parte dos alunos, por livre iniciativa, escolheu, o caminho da cobrança de seus direitos de cidadãos através de e-mails encaminhados a políticos no Congresso Nacional. Destaque, aqui, para as turmas que continuaram a participar semanalmente das sessões da Câmara Municipal, no intuito de começar a entender, questionar, cooperar e cobrar medidas necessárias para o bem comum.

Outro tema diz respeito aos deveres do cidadão com relação ao meio ambiente e à questão do quanto o consumismo está à ele relacionado, bem como, à relação custo-benefício a que estamos sujeitos, ao comprometer os recursos familiares que são finitos, limitados. Essa questão abriu espaço para se discutir a diferença entre o TER e o SER, no sentido de refletir sobre valores, custos e consumo ético. Aqui, o estudo da publicidade na TV ganhou destaque em nossas aulas (Projeto “Acorda Cidadão”, edição 2006, **escola D** – grifo nosso).

Além dos projetos foram apresentadas ainda ações pontuais realizadas pela escola, que também antecedem a chegada da proposta em questão, mas são consideradas como parte do desenvolvimento da mesma: operação inverno (campanha municipal); projeto “Dengue”; visitas à Estação de Tratamento de Água (ETA) e aterro controlado de lixo do município.

Depois da proposta da Agenda 21 Escolar, foi implementado pela professora que participou da OT na DE (que não está mais na UE) um projeto de reciclagem de papel branco, que continua, mesmo com a saída desta (todo o papel branco consumido na escola é separado para a reciclagem).

Além desse projeto “novo” a professora **DM** desenvolveu com alguns alunos: mini-horta dentro da escola; apresentação e discussão de vários temas vinculados à questão ambiental como a reciclagem e a redução do consumo de água. E a

professora **DQ** desenvolveu com as salas em que leciona: pesquisas e apresentação de seminários relacionados à temática ambiental (chuva ácida e aquecimento global); realizou, com alguns alunos, um trabalho de campo na PETROBRÁS.

Pelo que pudemos perceber, essa escola já realizava uma série de ações relacionadas à questão ambiental, conforme nos disse a PC da UE:

Analisando o que eles mandaram [proposta da Agenda 21 Escolar], a gente percebeu que muita coisa a gente já fazia (**DcA**).

Segundo a PC, o que a proposta da Agenda 21 Escolar acrescentou é que se procurou envolver mais a comunidade nas atividades desenvolvidas na escola. Em suas palavras:

Teve mudanças com a Agenda 21. Porque a gente trabalhava só aqui o aluno e pronto. Agora não, agora a gente quer ver se a comunidade está sendo avisada, sendo alertada, né? (**DcA**).

Pudemos perceber também que há na escola, pela própria natureza das atividades desenvolvidas, grande valorização da ação, da participação do aluno, inclusive da participação política. Tal percepção é enfatizada pelo depoimento da PC:

Porque a ação desenvolve muito a parte do protagonismo do aluno, o aluno parte para procurar coisas, então eu acho que impulsiona. E isso eu acho que é uma coisa que a escola tem que estar alerta, fugir só da sala de aula. (**DcA** – grifo nosso).

Os alunos do ensino médio, eles procuram na comunidade, coisas que não estão corretas e eles procuram denunciar isso. Alertar as autoridades responsáveis pelo o que está ocorrendo.

Então, nesse ano, um dos aspectos que a gente tentou chamar bastante atenção foi o fato do mau cuidado que a Prefeitura tem dado à cidade, né? A cidade suja, as calçadas quebradas, o acúmulo de lixos em terrenos, principalmente das periferias.

E tudo isso se trouxe em e-mail para os vereadores, para o prefeito. Abaixo assinado pedindo a tomada de uma atitude em relação a queimada de cana. [...]

Eles mandaram e-mail para senadores, deputados, para ver a lei da proteção contra queimada. Eu acho que eles estão aprendendo a argumentar, né? Defender o seu ponto de vista e lutar por um bem maior, né? (**DcA** – grifo nosso).

Há, pelo que notamos, uma preocupação grande com o trabalho com valores, inclusive em um trecho do relato de **DcA**, em detrimento do trabalho com os conhecimentos, como segue:

A partir do momento que se tem um ser humano cidadão, responsável, preocupado, colaborador, a coisa vai mudar muito. É o que está faltando, né? Na educação o que está faltando é trabalhar com valor. Porque conteúdos você consegue ligando o computador, pegando um livro, né? Acessando uma internet, mas a formação de valores é gritante! (**DcA**).

Cabe enfatizar, conforme apontou a professora **DQ**, que os alunos dessa UE têm facilidade de acesso à informação:

A maioria deles tem computador em casa, a maioria acessa a Internet, tem revistas, jornais. Pelo menos no que eu estou trabalhando, eu consegui perceber grande facilidade em acesso à informação.

Talvez por isso a priorização dada ao trabalho com valores apontado pela PC. É importante dizer também que esta não especificou que valores precisariam ser trabalhados, mas em alguns momentos se falou em respeito, solidariedade, união.

Apesar de todos esses aspectos positivos relacionados às práticas nesta UE, pudemos perceber que uma das professoras com as quais conversamos não tem desenvolvido suas atividades em consonância com a “tônica” da escola. Sua preocupação está muito mais centrada na participação individual e na mudança de comportamento, como podemos perceber nos exemplos que seguem,

Bom, o principal objetivo, a conscientização. Não só a conscientização, a parte atitudinal. Nós queremos o quê? Mudanças de comportamento. Porque informações a TV está mostrando, jornais, revistas, nós enquanto escola também estamos mostrando, mas não só isso. Porque saber do problema, a maioria já sabe, mas nós queremos o quê? Mudança de comportamento, né? Então, ainda eu comento com eles, desde o momento em que você levanta, qualquer atitude sua, à partir do momento em que você levantou você vai escovar dente, você vai tomar banho, qualquer coisa. O que você precisa pensar? Será que eu estou tendo uma atitude ecologicamente correta ou não? Porque são nas pequenas coisas que a gente vai ver a diferença, né? (**DQ** – grifo nosso).

Porque já existe “n” projetos, em andamento, em prol da melhoria da qualidade de vida, do ambiente, mas o problema está sendo o quê? A população, que é a massa. Todo mundo polui e polui muito que não estão agindo corretamente.

Olha a quantidade de queimada, a quantidade de pessoas que lavam rua, não é só calçada, tem gente que lava a rua!

Então, isso é muito sério! A maioria dos nossos alunos tomavam banho de meia hora, quarenta minutos, tá? Grande parte deles ficavam confessando “Olha eu escovo os dentes e não fecho a torneira para escovar meu dente”, entendeu? (DQ– grifo nosso).

Quanto à continuidade da proposta, pelo que entendemos, vários projetos da escola devem continuar, mas não necessariamente um específico relacionado à Agenda 21 Escolar. Com relação à proposta pedagógica da UE, não há qualquer menção à EA ou a Agenda 21 Escolar.

Após apresentarmos as atividades desenvolvidas em cada UE, cabe enfatizar um aspecto que ficou muito evidente, para nós, neste contexto de produção da proposta de interesse foram as recriações e reinterpretações elaboradas. Quase não houve repetição das práticas realizadas, como se pode observar no Quadro 10, em que organizamos as práticas relativas à proposta de interesse nas quatro escolas que colaboraram com essa pesquisa. Entendemos que tal diversidade evidencia o quanto os professores exercem um papel ativo na implementação das políticas curriculares propostas.

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

QUADRO 10 – Práticas relativas à Agenda 21 Escolar identificadas em nosso contato com as escolas que colaboraram com nossa pesquisa

3.4 – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENCAMINHAMENTO DA PROPOSTA

Inicialmente, entendemos que é importante explicitar, conforme viemos discorrendo nesta seção do nosso trabalho, que ao buscarmos nos aproximar do encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar, acabamos identificando o longo “percurso” que a proposta de interesse percorreu até a sua concretização junto aos alunos. Buscamos elucidar este percurso por meio do esquema apresentado na Figura 3, que segue.

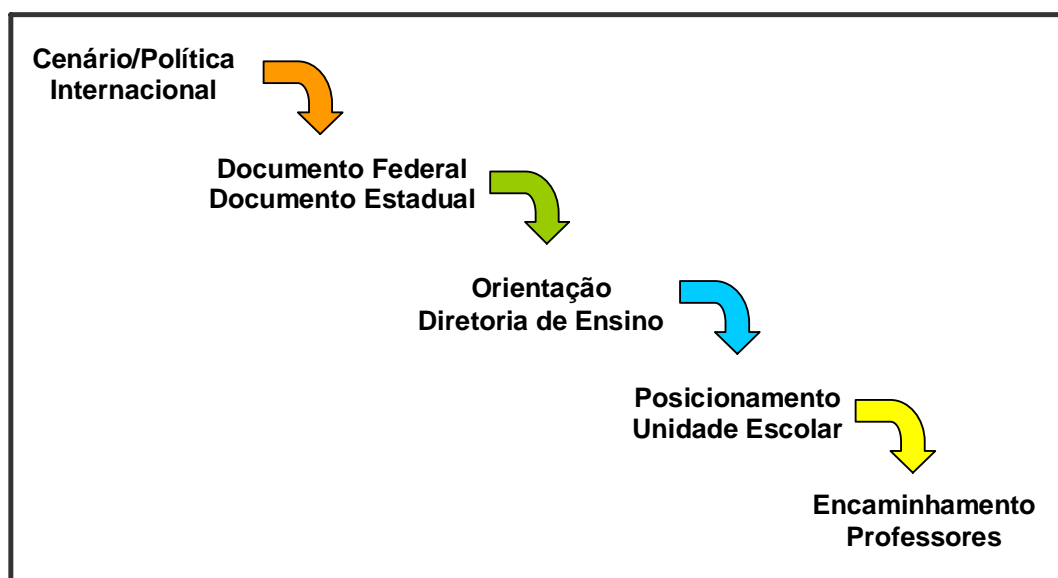


FIGURA 3 – Percurso da proposta da Agenda 21 Escolar até sua concretização na rede estadual paulista de educação.

Como é possível observar pelo esquema apresentado, ambos os documentos que “divulgaram” a proposta da Agenda 21 Escolar na rede estadual paulista de educação percorreram quase o mesmo “trajeto” até a concretização da mesma. Apesar disso, não percebemos nenhum intento de integrar os dois documentos, muito pelo contrário, pudemos constatar, através do nosso contato com os sujeitos que colaboraram conosco, que tais documentos tiveram “tratamento” diferenciado nesse trajeto: houve um trabalho muito mais direcionado, especialmente nas DEs e UEs, privilegiando o documento estadual.

Entendemos que tal ênfase na proposta estadual repercutiu no trabalho dos professores. Conforme já havíamos apontado, este documento estadual (“Água Hoje

e Sempre: Consumo Sustentável”) apresenta caráter menos democrático no desenvolvimento da proposta em questão, quando comparado ao documento federal (“Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola”), privilegia muito mais valores antropocêntricos e utilitaristas, enfatizando nos conteúdos (que sejam significativos para o aluno) e a participação centrada no indivíduo, na mudança de atitudes/comportamentos. Apesar das releituras e adaptações diversas que identificamos da proposta, no contexto da prática, pudemos perceber que tais características – presentes no documento estadual – foram as que prevaleceram nas práticas dos professores.

Formis (2006), que investigou o processo de construção da Agenda 21 Escolar em 38 escolas públicas estaduais de uma mesma DE⁵², identificou que a maioria das práticas realizadas nessas UEs foi essencialmente “teórica”, buscou “sensibilizar e orientar mudanças comportamentais no cotidiano”, necessitando de “[...] profundidade de análise e reflexão sobre a complexidade de fatores envolvidos com a questão.” (p. 77). Como a referida pesquisadora, entendemos que tal sensibilização, para que ocorram mudanças nos hábitos e comportamentos dos alunos também é importante, mas não basta já que tal trabalho está distante “[...] da educação enquanto prática política que transforma a sociedade” (105-106).

Outro ponto fundamental que gostaríamos de salientar é que o encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar foi pouco democrático, houve muitas imposições para o desenvolvimento desta (SEE, DEs, UEs) e, nesse sentido, notamos também resistências: algumas DEs em que estivemos não deram continuidade aos trabalhos a ela relacionados, escolas em que estivemos não a desenvolveram e, ainda, nas escolas em que estivemos alguns professores não o fizeram⁵³.

Formis (2006) também aponta para a resistência apresentada pelos professores. Em suas palavras,

Existe uma representação negativa de muitos professores quanto aos projetos que são orientados pela Oficina Pedagógica ou pela CENP, por serem vistos como propostas alienígenas, normalmente anacrônicas e que demandam mais tempo e dedicação do

⁵² A partir de entrevistas coletivas com os envolvidos no desenvolvimento da proposta presente no documento estadual “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável”.

⁵³ Entendemos que tais resistências também se manifestam nas reinterpretações da proposta e não apenas ao deixar de implementá-la.

professor, que já está engajado em outros projetos elaborados pela escola, a partir da problemática local (p. 75).

O fato de alguns professores não se ligarem ao desenvolvimento da proposta foi o aspecto mais comum entre os sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa, como prejudicial ao desenvolvimento da mesma. Em todas as UEs algum sujeito apontou esse aspecto, como segue:

A gente teve uns três professores que não se encaixaram de jeito nenhum, ambos têm outros cargos, entendeu? [...] Então, eu acho que isso atrapalha bastante (**AcC** – grifo nosso).

Não é todo mundo que participa, né? Não é todos professores que você vai falar em um HTPC [que ajuda]. Um não quer fazer nada, o outro também não quer fazer nada. Então, a gente procurou trabalhar com quem queria. Também ficar atrás de quem não quer nada, não adianta! (**BC** – grifo nosso).

O que atrapalhou? Tem aquela meia dúzia [de professores] que nunca quer nada com nada, né? (**BcP** – grifo nosso).

Aqui, o que dificultou muito, a falta de verba, muito!! A falta de interesse de alguns colegas também [...] (**CM** – grifo nosso).

E, eu sei que isso daí seria o ideal que todos os professores trabalhassem, né? Mas não é a totalidade. [...] Sempre tem aquele professor também que não se envolve muito, né? (**DcA** – grifo nosso).

Temos claro, no entanto, que o não envolvimento dos professores pode ser decorrente de outros fatores, além da resistência à proposta. Como alguns sujeitos apresentaram, alguns colegas não se envolveram porque estão sobrecarregados (vários cargos, trabalhando em várias escolas, com horários complicados) ou não se sentem preparados para desenvolvê-la, conforme apontaram alguns sujeitos que colaboraram conosco:

Só que é complicado quando você não pega aí um professor compromissado! Às vezes, nem é culpa do professor, ele tem três, quatro escolas, em cada escola é um projeto! (**AcC** – grifo nosso).

Numa disciplina que não tinha nada a ver, ele [professor] poderia ter, assim, dado uma volta para o conteúdo dele, mas aí, eu já vi boa vontade! Então, eu descobri que, na verdade, ele não sabia como trabalhar! Por mais que falasse 'Ah, eu sabia.', 'Ah, isso aí eu já cansei de ver.' e não sei mais o quê, na verdade não sabia, né? (**AcC** – grifo nosso).

Na escola os professores, sempre têm um que dá aula de manhã, outro que dá aula à tarde, outro dá aula à noite. Até para você juntar todo esse pessoal para trabalhar é difícil!! (**CM'** – grifo nosso).

Eu falo no conjunto em geral. Até professores novos, o que eu percebo assim, às vezes 'Ah, é ACT, não vai estar aqui o ano que vem, não vai fazer.". Não tem muito disso, é um ou outro que destoa, né? Por causa de horário, que é complicado, tem outras escolas, né? Mas não é, assim, de não fazer por má vontade, por não querer fazer (**DC** – grifo nosso).

Outra dificuldade para a efetivação da proposta que ficou bastante evidente em nossa pesquisa é a rotatividade do quadro de colaboradores da rede estadual paulista de educação (professores, PCs, diretores, ATPs). Especialmente no caso da **escola B**, que teve o desenvolvimento da proposta comprometido quando a professora (**BC**), sujeito fundamental no seu encaminhamento, foi para outra UE. Esta professora, apesar de toda a sua identificação com a proposta, não a implementou na nova escola, supostamente por não ter respaldo da direção/coordenação.

O problema da rotatividade também foi enfatizado pelos sujeitos que colaboraram com nossa pesquisa, especialmente a **AtpC** e **Pcenp**. Para elas, o fato de nem todas as escolas desenvolverem a proposta ou não terem dado continuidade aos seus trabalhos está profundamente relacionado com essa questão, como é possível perceber no depoimento delas:

Nós temos uma rotatividade tanto de diretores como professores. Então, quando os diretores assumem, eles vão assumir longe de suas cidades, de suas residências e, à medida do possível, eles vão querendo chegar mais próximo da sua casa. Então, aquele diretor que talvez tivesse se sensibilizado e tentado começar o trabalho saiu, outro veio e talvez não tenha tido, veio de outras cidades, né? Que não pertencia a nossa Diretoria [de Ensino]. E, então, deixou morrer.

E a mesma coisa aconteceu com os professores, porque muitos dos professores, também eram tão antigos quanto eu, estavam na época da aposentadoria. Então, muitos também devem ter aposentado e os que vieram, né? Nós temos uma leva de professores jovens agora, muitos novos. Então, talvez, não tenham tido essa oportunidade [se referindo às OTs] (**AtpC** – grifo nosso).

Também tem outra coisa, tem outro elemento, a rotatividade de ATPs, tá? Isso é um elemento fundamental para nós, a rotatividade, como tem de ATPs, tem do professor coordenador, tem do diretor e

do próprio professor. Então, é um começar de novo sempre. Isso é direto!!! Então, muitas coisas voltam para trás (**Pcenp**).

Formis (2006) também aponta para o problema da descontinuidade dos trabalhos devido à troca de gestores e docentes. Além dessas dificuldades para o desenvolvimento da pesquisa, outras duas ainda foram apontadas pelos sujeitos de nossa pesquisa.

Na **escola C** foi apontada a falta de recursos para desenvolver as atividades propostas:

Então, a parte de recurso pega muito. Você tem que buscar parceria, tem que sair, tem que buscar. Tive que pegar carro meu, arrumar caminhão fora, buscar as coisas (**CM'**).

A questão financeira pega, pega bonito! Porque você tem verbas que estão sempre destinadas, aquela coisa certinha, a verba vem para torneira, mas não para o encanador, quem vai instalar essa torneira? (**CC**).

Além da questão do recurso, que despontou como um caso isolado, a **Pcenp** comentou o problema de, em alguns casos, o documento estadual distribuído para as escolas (10 exemplares por UE) desaparecerem, como segue,

E, muitas escolas, na mudança dos diretores e muitas também, às vezes, não tinham professor coordenador, os exemplares sumiram, os professores levaram embora. Então, quando o professor, o diretor, entra lá na escola e não tem o exemplar, ele nem sabe que tinha aquilo lá, certo? (**Pcenp**).

O problema do desaparecimento do material também foi apontado por Formis (2006) *“Em alguns casos os livros não foram distribuídos, ficando com o professor coordenador, ou ainda, foram distribuídos e não estão mais na escola devido à rotatividade dos professores”* (p. 88).

Apresentadas todas essas considerações, podemos inferir que o longo e complexo encaminhamento da proposta da Agenda 21 Escolar, indica – dado seu caráter autoritário – que este diminui as possibilidades de contribuir para a construção da cidadania dos educandos.

IV – O FIM DO PERCURSO:

considerações sobre novos rumos

Iniciamos nossa investigação com um grande desassossego: saber se a *EA tem contribuído para a construção da cidadania*. Tal desassossego surgiu da grande preocupação que temos com a mitigação dos riscos e impactos ambientais decorrentes do modelo de sociedade em que vivemos e as possibilidades que a educação ambiental pode – ou não – apresentar nessa empreitada.

Como apresentamos no início do nosso trabalho, embora reconhecêssemos todas as *limitações* para a realização do que entendemos por EA, nos interessava investigar suas *possibilidades*. Buscávamos, como dissemos, novas utopias que colaborem com a construção de novos “quadros” mais felizes para a vida no planeta.

Propusemo-nos a analisar uma proposta específica da EA: a construção da Agenda 21 Escolar, veiculada por dois documentos oficiais “Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na Escola” (MMA/MEC) e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” (SEE/SP). Interessava-nos identificar a perspectiva de EA e cidadania presente em tais documentos, bem como, o seu encaminhamento até a prática dos professores, verificando se (tal proposta e seu encaminhamento) indicavam contribuir para a construção da cidadania dos educandos.

Pela nossa análise concluímos que os documentos relativos à proposta de construção da Agenda 21 Escolar apresentam problemas que podem prejudicar essa construção, na medida em que não desenvolvem a contento as três dimensões que julgamos fundamentais em um trabalho de EA comprometido com a construção da cidadania dos educandos. O documento federal enfatiza a dimensão da participação e o documento estadual a dimensão dos conhecimentos, o que acaba se dando em detrimento das demais dimensões.

O documento estadual apresenta ainda uma abordagem predominantemente antropocêntrica e utilitarista da natureza. A nosso ver, tal abordagem acaba reforçando os valores presentes no atual modelo de sociedade em que vivemos e que entendemos precisam ser revistos. Sendo assim, a abordagem presente nesse documento também se configura como uma limitação para a construção de novos “quadros” para a sociedade, já que não a consideramos interessante em uma proposta educativa transformadora.

Entretanto, conforme apontamos, ao lado dos limites dos documentos oficiais analisados, ambos apresentam também possibilidades significativas, no que se refere à construção da cidadania dos educandos. O documento federal, por exemplo, estimula intensamente a abertura de espaços para a participação, contribuindo para uma convivência mais democrática no cotidiano escolar. Já o documento estadual indica um tratamento interessante a ser dado ao trabalho com os conhecimentos, no sentido de enfatizar uma abordagem investigativa para a sua construção, além de propor atividades que abranjam a realidade do educando, podendo proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Já no que se refere ao encaminhamento da proposta, pudemos verificar o longo e complexo percurso que esta percorre até a sua efetivação (cenário/política internacional ⇒ documento federal/documento estadual ⇒ orientação DE ⇒ posicionamento UE ⇒ encaminhamento professores) permeado de processos de resistência, deslizamentos interpretativos e reinterpretações.

Em nossa análise, identificamos duas situações distintas no que se refere ao encaminhamento dos documentos oficiais que veicularam nossa proposta de interesse. No caso do documento estadual, seu encaminhamento caracterizou-se, em muitos momentos, como autoritário – inclusive a própria orientação de encaminhamento proposta neste documento possui um caráter mais diretivo. Já o encaminhamento do documento federal, desde a proposição que é sugerida, caracterizou-se como mais democrático.

A nosso ver, em função dessa diretividade, o documento estadual acabou sendo o mais enfatizado nas escolas que contribuíram com essa investigação. Os professores participantes do desenvolvimento da proposta nas quatro escolas que investigamos e que contribuíram com essa pesquisa apontaram-nos em seus depoimentos o quanto foram direcionados para sua realização. Uns aderindo mais espontaneamente, outros menos, todos receberam a determinação de desenvolverem a proposta em suas escolas.

Questionamos se o caráter autoritário de seu encaminhamento não diminui as possibilidades deste de contribuir para a construção da cidadania dos educandos, pois, concordando com La Taille (1996), como poderia ocorrer a educação de crianças autônomas se aqueles que as ensinam estão em uma posição de heteronomia? Como um professor poderá ter sensibilidade e desenvolver atividades

junto a seus alunos nas quais favoreça a eles espaços de participação, discussão e escolhas, se ele mesmo não vivencia tais espaços?

Sendo assim, a partir do que desenvolvemos nesse trabalho, percebemos que uma grande barreira que paira sobre essa proposta de EA no que diz respeito à construção, nas escolas, de sujeitos autônomos/cidadãos, reside inicialmente na própria heteronomia presente no trabalho docente e no ambiente escolar como um todo.

Reconhecemos esse aspecto como fazendo parte de um conjunto de fatores que interferem negativamente para que as práticas dos professores se aproximem da construção de sujeitos autônomos/cidadãos. Tais fatores, como salientamos ao longo desse trabalho, são apontados na literatura e foram reafirmados em nossos dados: professores sobrecarregados pelo excesso de propostas a que são submetidos (que, usualmente, não contam com sua participação na elaboração e não respondem às suas necessidades) e pela carga horária de trabalho excessiva (decorrente da desvalorização desse profissional que recebe baixos salários); a própria formação do professor que não o fundamenta e o instrumentaliza suficientemente para desenvolver trabalhos diferenciados; as precárias condições gerais de trabalho do docente (classes superlotadas, falta de instalações adequadas, alunos com dificuldades socioeconômicas que constituem barreiras para seu aprendizado). É todo esse conjunto que deve ser levado em conta quando se deseja pensar em uma escola e uma educação de melhor qualidade.

É preciso citar ainda que alguns dados da presente pesquisa apontam que, apesar desse conjunto de barreiras, alguns professores – combinando algumas possibilidades favoráveis (inclusive sua própria motivação pessoal) – conseguem se destacar e realizar um trabalho significativo no sentido de construção da cidadania, inclusive a sua própria. Fracalanza (2004) também aponta para a diversidade de experiências relatadas em artigos, trabalhos acadêmicos, eventos e redes de informação do campo da EA que indicam ser positivas. No entanto, como o referido pesquisador, consideramos que “[...] tais experiências são singulares e pouco difundidas frente ao universo escolar no país.” (p. 63).

Nesse sentido, concluímos que, dada à importância que o trabalho de EA assume na construção da cidadania dos educandos e, conseqüentemente, na transformação do “quadro” pouco feliz que vivenciamos em nossa sociedade, esse

tipo de trabalho não pode continuar se configurando como exceção na nossa realidade escolar – faz-se premente revertermos tal situação.

Para nós, portanto, tanto para a educação em geral como a EA em particular contribuírem para a construção da cidadania dos educandos faz-se necessário alterar de maneira profunda a estrutura física e organizacional da escola pública, destacando-se o trabalho docente: investir tanto na formação como na valorização do professor e em suas condições de trabalho, de forma a que estes desenvolvam, gradativamente, a autonomia em suas práticas. Deste modo terão condições de avaliar as necessidades de seus alunos, e, a partir daí, tanto adaptar propostas de trabalho que lhes chegam (e que reconheçam como pertinentes), como construir suas próprias propostas, tendo assim uma participação muito mais expressiva na construção do currículo escolar.

Sem considerar a relação do Estado e da prática educativa dentro de uma perspectiva estática e *verticalizada* de poder (LOPES; MACEDO, 2006), conforme o referencial que adotamos, reconhecemos que as determinações do Estado se constituem como parte importante na produção da política educacional (LOPES, 2004). Assim sendo, vemos como necessário uma mudança profunda das políticas educacionais no país, que propõem programas e propostas à revelia dos profissionais que se deseja que as implementem. Relembrando as considerações já apresentadas nesse trabalho, ao considerarmos que a questão central de qualquer currículo é apontar os conhecimentos a serem ensinados, processo de disputa entre os vários sujeitos envolvidos na construção e implementação do currículo (SILVA, 2001), nos perguntamos até que ponto pode haver maiores negociações entre esses sujeitos.

Tais mudanças, evidentemente não se darão espontaneamente. Como fazê-las? Essa é a questão com a qual encerramos nosso trabalho.

Entendemos que um dos caminhos possíveis para respondê-la, sob o referencial que adotamos e dos dados que encontramos, seria o de investigar mais detidamente e com maior profundidade os espaços de resistência nas escolas, com as adaptações e reinterpretções feitas à proposta desde a sua chegada, processo que muitas vezes é entendido como incapacidade dos professores de “cumprirem” com o que lhes é apresentado.

Acompanhar a equipe escolar com seus professores desde os primeiros momentos de decisão pela adoção do projeto da Agenda 21 Escolar, em escolas

mais ou menos democráticas, verificando-se as influências desse encaminhamento nas etapas subseqüentes de trabalho na unidade escolar, poderia trazer mais luz sobre as possibilidades de exercício de autonomia e democratização da escola, a iniciar-se com as relações entre a própria equipe de trabalho.

Também seria interessante investigar escolas que adotaram (ou privilegiaram) o documento federal, o qual teve um encaminhamento, a nosso ver, mais democrático: como isso se deu? Como foi feita a escolha pela UE desse documento? Como ele foi trabalhado?

Estes espaços de escolhas e resistências se constituem como uma forma importante de atuação da equipe escolar e do professor em particular. Compreender esses momentos de atuação, através da investigação dos entendimentos e práticas desses profissionais frente a esse processo pode contribuir para a construção de conhecimentos a respeito do que vislumbramos como caminhos possíveis para construção de autonomia desses profissionais e de escolas democráticas.

Finalizando, consideramos que, ao lado da importância dos “produtos” (os documentos, as práticas dos professores) não podemos perder de vista todo o processo do qual fazem parte, fundamental para a construção da cidadania e da democracia, os quais não podem ser simplesmente impostos.

Da mesma forma que começamos nosso trabalho nos perguntando se a educação ambiental pode contribuir para ao desenvolvimento da cidadania dos alunos, o que implica no desenvolvimento de sua autonomia, terminamos por perceber essa mesma necessidade junto aos profissionais da educação, mais particularmente os professores.

Talvez esse seja um dos muitos caminhos, que podem colaborar com a construção de uma escola mais democrática, que de fato propicie a construção da cidadania e da autonomia de toda a comunidade escolar, contribuindo com a revisão da “visão de mundo e da vida” de toda a sociedade, a fim de construirmos um “quadro” novo e mais feliz para ela. Sendo assim, faz-se necessário que continuemos nos empenhando na busca de novas utopias que nos ajudem a trilhá-los e construirmos novos “quadros”.

V – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6.1 – DOCUMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO

BRASIL. **Lei nº 9795**, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <<http://www.lei.adv.br/9795-99.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2007.

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

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

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

6.2 – BIBLIOGRAFIA

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

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

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005 (Série Pesquisa, vol. 13).

ARAÚJO, U. **Os direitos humanos na sala de aula**: a ética como tema transversal. São Paulo: Moderna, 2001.

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

BASTOS FILHO, J. B. A ciência normal e a educação são tendências opostas? In: BURSZTYN, M. (Org.) **Ciência, ética e sustentabilidade**: desafios ao novo século. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. **Lua nova**. São Paulo. nº 33, p. 5-16, 1994.

BONOTTO, D. M. B. A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza. 1999. 231 p. Dissertação (Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos) – Centro de Estudos Ambientais, UNESP, Rio Claro, 1999.

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores**. 2003. 231 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCAR, São Carlos, 2003.

BORNHEIM, G. A. Filosofia e política ecológica. **Revista Filosofia Brasileira**. Rio de Janeiro, vol 1, nº 2, p. 16-25, dez/1985.

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

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

CARVALHO, I. C. M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (Orgs.) **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000 p. 53-65.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental e movimentos sociais: elementos para uma história política do campo ambiental. In: **Educação Teoria e Prática**. Rio Claro, vol. 9, nº 16 e 17, p. 46-56, jan-jun/jul-dez. 2001.

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

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

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

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

DIEGUES, A. C. S. **Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas**. ? Disponível em:

<http://www.preac.unicamp.br/eaunicamp/arquivos/diegues_rattner.pdf> Acesso em: 15 mai. 2008.

DUTRA, M. R. O. **Professores e educação ambiental: uma relação produtiva.** 2005. 136 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFPel. Pelotas/SC: 2005.

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

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

GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Educación para la ciudadanía ambiental. **Interciencia.** Caracas, v. 28, nº 10, p. 611-615, out. 2003.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária.** Campinas: Papirus, 1996.

GUERRA, A. F.; GUIMARÃES, M. Educação ambiental no contexto escolar: questões levantadas no GDP. **Pesquisa em educação ambiental.** Ribeirão Preto: UFSCar/USP/UNESP, vol 2, nº 1, p. 155-166, jan-jun/2007.

GUIMARÃES, M. Abordagem relacional como forma de ação. In: GUIMARÃES, M. (org.) **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação.** Campinas: Papirus, 2006 p. 9-16 (Coleção Papirus Educação).

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa,** nº 118, p. 189-205, mar/2003.

JACOBI, P. R. Educar na sociedade de risco: o desafio de construir alternativas. **Pesquisa em Educação Ambiental,** vol. 2, nº 2, p. 49-65, jul-dez/2007.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. **Ciência e Cultura.** vol. 38, nº 12, p. 1958-196, dez/1986.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de ciências e cidadania.** São Paulo: 2004 (Coleção Cotidiano Escolar).

LAYRARGUES, P. P. Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito? **Proposta,** vol. 71, nº 25, p. 5-10, 1997.

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. (Orgs.) **Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate.** São Paulo: Cortez, 2000 p. 87-155.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.) **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-148 (Coleção O sentido da escola).

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (Re)Conhecendo a educação ambiental brasileira, p. 7-9. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

LAMBERTUCCI, H. **Educação ambiental e escola pública: concepções e práticas pedagógicas nos materiais didáticos institucionais (1988-2005)**. 2008. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2008.

LA TAILLE, Y. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p.137-178.

LEFF, E. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. In: PHILIPPI JR, A.; TUCCI, C. E. M.; HOGAN, D. J.; NAVEGANTES, R. (ed.) **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000 (Série textos básicos para a formação ambiental).

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.) **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-129 (Coleção O sentido da escola).

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. (Orgs.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-141.

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

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

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

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

LOUREIRO, C. F. B. Teoria social e a questão ambiental: pressupostos para uma práxis crítica em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P.

P., CASTRO, R. S. (Orgs.) **Sociedade e meio ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000 p. 13-51.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986 (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino).

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

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

MANZOCHI, L. H. **Educação ambiental formadora de cidadania**: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de “conflito socioambiental” e “educação moral” para a formação continuada de professores. 2008. 316 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

OLIVATO, D.; GALLO JUNIOR, H.; LOMBARDO, M. A. Uma discussão sobre projetos de agenda 21 escolar. In: **Anais IV EPEA**. Rio Claro: UNESP/USP/UFSCAR, 2007. CD-ROM.

ORSI, R. A. **Gestão participativa dos resíduos sólidos urbanos**. 2006. 136 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2006.

PEZZATO, J. P., PRADO, G. V. T. Estudo da localidade e “cidadania”: uma análise do discurso oficial dos Parâmetros Curriculares de Geografia. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro. v. 13, nº 24 e 25, p. 39-51, jan-jun/jul-dez. 2005.

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

QUINO. **Toda Mafalda**: da primeira à última tira. Tradutores Andréa Stahel M. da Silva *et. al.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

RAMOS, E. C. Educação e meio ambiente: o discurso pedagógico oficial e a questão da cidadania. In: **Anais IV EPEA**. Rio Claro: UNESP/USP/UFSCAR, 2007. CD-ROM.

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

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

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991 (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 40).

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à conscientização crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001.

SEVERINO, A. J. A relevância social e a consciência epistêmica da pesquisa em educação: alguns subsídios para se avaliar a pesquisa em educação ambiental. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, vol. 9, nº 16 e 17, p. 10 – 16, jan-jun/jul-dez/2001.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SEVERINO, A. J. **Escola e construção de cidadania** In: SEVERINO, A. J.; MARTIS, J. S.; ZAULAR, A. *et al.* Sociedade civil e educação. Campinas: Papirus, 1992 (Coletâneas C.B.E.) p. 9–14.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

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

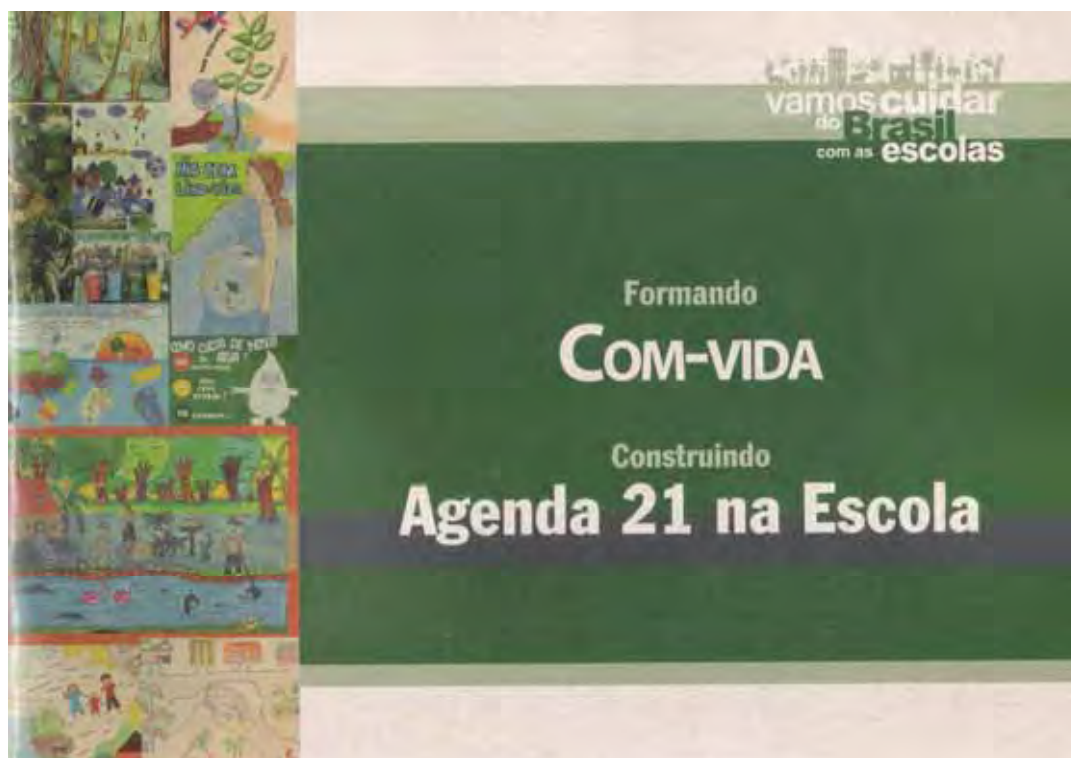
VALENTIN, L. **Projetos de educação ambiental no contexto escolar: concepções e práticas**. 2005. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, UNESP, Rio Claro, 2005.

VALENTIN, L.; SANTANA, L. C. Concepções e práticas de educação ambiental na escola pública. In: **Anais IV EPEA**. Rio Claro: UNESP/USP/UFSCAR, 2007. CD-ROM.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO A – Capa do material *Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na Escola*, desenvolvido pelo MMA/MEC.



ANEXO B – Capa do material *Água hoje e sempre: consumo sustentável*, desenvolvido pela SEE/SP.



ANEXO C – Formulário encaminhado com o material “Formando COM-VIDA: Construindo a Agenda 21 na Escola” (MMA/MEC).

Pesquisa – COM-VIDA e Agenda 21 na Escola

Vamos nos preparar para a II Conferência Nacional Infanto-Juvenil em 2005.

A escola que tem Com-vida tem mais chance de participar da Conferência. Basta preencher esta ficha pesquisa respondendo às perguntas e enviar até 30 de setembro de 2005 pelo correio. Não é preciso selar.

Será escolhido um aluno ou aluna representante de uma Com-vida de cada Estado para participar como delegado na II Conferência Nacional em 2005.

Cada escola poderá enviar somente uma ficha.

DADOS DA ESCOLA

Nome: _____
 Endereço: _____
 CEP: _____ Município: _____ UF: _____
 Telefone/fax: _____ E-mail: _____
 Localização: Urbana Rural tipo de comunidade: _____
 Tipo: municipal estadual particular

COM-VIDA

Nome do estudante representante: _____ Sexo: F M

Série: _____ Data de nascimento: _____ Endereço: _____
 CEP: _____ Município: _____ UF: _____
 Telefone/fax: _____ E-mail: _____

vamos cuidar do Brasil com as escolas

Data de criação da Com-vida: _____ / _____ / _____
 Número de participantes da Com-vida

Participantes	Quant.
Estudantes 1a a 4a série	
Estudantes 5a a 8a série	
Estudantes do Ensino Médio	
Professores	
Funcionários	
Comunidade	

Quais os objetivos específicos da Com-vida na sua escola?

Quais as principais organizações parceiras da Com-vida?

A Com-vida da sua escola tem contato com outra(s) Com-vida(s)? Quais?

Quais as propostas para a Agenda 21 na sua escola?

ANEXO D – Ata da reunião da Comissão da Agenda 21, Escola B.

<u>AGENDA 21</u>	
ATA - comissão	
Diagnóstico: Questionário: situação do meio ambiente escolar	
Metas para o 1º Semestre:	
1ª- Economia de Água	
2ª- Economia de Luz	
3ª- Melhorar a Qualidade de Ambiente Escolar	
4ª- Horta	
EXECUÇÃO	SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS
-Gincana de Ed. Física Em anexo	Mostrar o antes e o depois das salas. Carteira enfileiradas Papel no lixo Ventilador arrumado Cortinas
-Doação de Mudas à Escola 50 mudas de pingo de ouro 50 mudas de kalanchoe Em anexo	Os alunos plantaram nas 12 árvores as 100 mudas Confecção de placas identificando a planta Aguar e podar
- Horta	
- Água	
- Lixo	
- Dengue	

APÊNDICE A – Roteiro Entrevista (Professores e PCs)

No início deste ano, entrei em contato com alguns ATPs na Diretoria de Ensino para saber quais escolas desenvolveram ou estão desenvolvendo atividades relacionadas à Agenda 21 Escolar. Uma das escolas indicadas foi esta e estou aqui para conhecer as atividades que estão sendo desenvolvidas aqui, ou que foram desenvolvidas, relacionadas à Agenda 21 Escolar.

IDENTIFICAÇÃO

Nome – Escola – Função/Cargo (efetivo?)– Tempo na escola – Tempo na função

ROTEIRO ENTREVISTA

1. Como você tomou contato com a proposta da Agenda 21 Escolar?
 - ⇒ Capacitação – Você pode contar como foi?
 - ⇒ Convite – Por que você acha que foi escolhido?
2. Você tomou contato com os documentos da Agenda 21 escolar?
3. Na escola sempre chegam várias propostas de atividades. Por que se escolheu trabalhar com essa proposta e não outra?
4. Como a proposta da Agenda 21 Escolar foi desenvolvida na Escolas?
 - ⇒ Continua? Por quê?
5. O que se pretendia com as atividades propostas? (objetivos)
 - ⇒ Você considera que essas expectativas foram alcançadas?
6. Quais aspectos/fatores você considera que favoreceram/dificultaram a realização desse trabalho aqui?
7. Depois desse processo o que ficou? O que você entende por Agenda 21 Escolar?
 - ⇒ Você percebe alguma “conexão” entre a proposta da Agenda 21 Escolar com a Educação Ambiental? Em que sentido?
 - ⇒ Você percebeu alguma “conexão” entre a proposta da Agenda 21 Escolar e a construção da cidadania? Em que sentido?
8. Você considera que o trabalho desenvolvido em sua escola colaborou para a construção da cidadania? Em que sentido?

APÊNDICE B – Roteiro Entrevista (AtpC)

IDENTIFICAÇÃO

Nome – Formação – Função no Estado (todas) – Tempo de trabalho

ROTEIRO ENTREVISTA

1. Como você tomou contato com a Agenda 21 escolar?
 - ⇒ Você tomou contato com os documentos da Agenda 21 escolar?

2. Você poderia contar como foi a Orientação Técnica (OT) voltada para a Agenda 21 escolar?
 - ⇒ O que se pretendia?
 - ⇒ Você considera que as expectativas foram alcançadas? Como você avalia os resultados?

3. Por que uma OT voltada para a Agenda 21 escolar já que existem tantas outras propostas?

4. Como se trabalhou a relação proposta federal/proposta estadual?
 - ⇒ Você sabe porquê se deu a junção das 2 propostas - a federal e a estadual?

5. O que você entende por Agenda 21 escolar?
 - ⇒ Você percebe alguma conexão entre a Agenda 21 escolar e a educação ambiental? Em que sentido?
 - ⇒ Você percebe alguma conexão entre a Agenda 21 escolar e a cidadania? Em que sentido?

6. Você acompanhou os trabalhos desenvolvidos nas escolas relativos à Agenda 21 escolar? De que forma?
 - ⇒ Por que você acredita que nem todas as escolas se envolveram com a proposta?
 - ⇒ Você considera que os trabalhos desenvolvidos colaboraram para a construção da cidadania? Em que sentido?

APÊNDICE C – Roteiro Entrevista (Cenp)

IDENTIFICAÇÃO

Nome – Formação – Função no Estado (todas) – Tempo de trabalho

ROTEIRO ENTREVISTA

1. Você poderia contar como foi o desenvolvimento do material “Água hoje e sempre: consumo sustentável”?
 - ⇒ O que se pretendia?
 - ⇒ Você considera que as expectativas foram alcançadas? Como você avalia os resultados?

2. Por que incluir a proposta Agenda 21 Ambiental/Escolar no material “Água hoje e sempre: consumo sustentável”?

3. Por que a proposta da Agenda 21 Ambiental/Escolar já que existem tantas outras propostas?

4. Como você vê a relação proposta federal/proposta estadual?
 - ⇒ Por que o material não se refere à proposta federal (COM-VIDA)?

5. O que você entende por Agenda 21 Ambiental/Escolar?
 - ⇒ Você percebe alguma conexão entre a Agenda 21 Ambiental/Escolar e a educação ambiental? Em que sentido?
 - ⇒ Você percebe alguma conexão entre a Agenda 21 Ambiental/Escolar e a cidadania? Em que sentido?

6. Há/Houve um acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos nas escolas relativos à Agenda 21 Ambiental/Escolar? De que forma?
 - ⇒ Por que você acredita que nem todas as escolas se envolveram com a proposta?
 - ⇒ Você considera que os trabalhos desenvolvidos colaboraram para a construção da cidadania? Em que sentido?