



## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: A PROPOSTA DA AGENDA 21 ESCOLAR

Caroline Pinto de Oliveira Orsi – Secretaria Estadual de Educação de São Paulo  
[carololyveira@ig.com.br](mailto:carololyveira@ig.com.br)

Dalva Maria Bianchini Bonotto - UNESP – Campus de Rio Claro  
[dalvambb@rc.unesp.br](mailto:dalvambb@rc.unesp.br)

### Resumo

Sendo parte de nossa pesquisa de mestrado, na qual investigamos, no estado de São Paulo, a proposta de implementação da Agenda 21 na Escola, este trabalho apresenta a análise dos documentos oficiais “Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola” (federal) e “Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável” (estadual) através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, identificando o potencial dos mesmos para a construção da cidadania. Concluímos que ambos os documentos apresentam algumas características que os aproximam da perspectiva de educação ambiental que entendemos como promotora da cidadania, assim como apresentam características que os distanciam dessa perspectiva, cabendo ao educador lidar de forma apropriada com esses aspectos a fim de otimizar o trabalho educativo. Com esses resultados, esperamos contribuir, ainda que modestamente, para a construção de conhecimentos sobre os processos de efetivação de uma educação ambiental comprometida com a construção da cidadania.

**Palavras-chave:** Construção da Cidadania, Agenda 21 Escolar, Ensino Básico.

### Abstract

This work, which is part of our Master's degree research on the project of implementing School Agenda 21 in the São Paulo State, presents the analysis of two official documents: “Educating WITH-LIFE: Organizing Agenda 21 in Schools” (a Federal project) and “Water Today and Always: Sustainable Consumption” (a State project). Carried out through a qualitative approach, the analysis aimed to identify the potential of each document to build citizenship. Our conclusion is that both show features that put them closer to an environmental education perspective that in our view promotes citizenship, although they also show features that put them in the other direction. Therefore, educators need to know how to deal with such aspects in order to optimize the education work. With these results, we hope to contribute, even in a modest way, to build knowledge on processes that put into effect an environmental education committed to the building of citizenship.

**Keywords:** Building of Citizenship, School Agenda 21, Elementary Education.

## Introdução

Uma parcela expressiva da literatura relativa à Educação Ambiental (EA) indica como finalidade dessa a formação de cidadãos responsáveis e participativos. Um questionamento que tem nos instigado e motivou-nos a realizar nossa pesquisa de mestrado foi: *a educação ambiental tem contribuído para a construção da cidadania?*

Pensando na realidade das escolas<sup>1</sup> brasileiras e vivenciando algumas experiências dessa realidade<sup>2</sup>, reconhecíamos todas as limitações para a realização do que compreendemos por EA, mas nos interessava investigar suas possibilidades. Assim, 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 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 nas escolas de ensino básico do país, através de uma publicação intitulada “*Formando COM-VIDA: Construindo Agenda 21 na Escola*”.

Essa proposta nos chamou a atenção pelo fato de incentivar a participação e a interação com a comunidade, envolver práticas reflexivas, além de apresentar-se como um processo permanente de EA na escola, aspectos que nos causaram uma impressão inicial positiva e que nos estimulou a continuar investigando-a. Interessou-nos então conhecer escolas que trabalhassem com a mesma. Sendo assim, escolhendo um Estado brasileiro, contatamos a SEE/SP para localizarmos escolas que a desenvolviam. Através desse contato, que se deu por telefone, fomos informadas de que esse estado tinha a sua própria proposta para o desenvolvimento da Agenda 21 Escolar, contida no material “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*”. Tal fato, para nós inusitado, deixou-nos ainda mais interessadas.

Decidimos, então, como objetivos da pesquisa, investigar as relações entre tais documentos (o federal e o estadual), voltados para a construção da Agenda 21 Escolar e o seu potencial para a construção da cidadania, assim como investigar unidades escolares que desenvolvessem a proposta. Compartilharemos aqui o resultado de uma parte de nossa investigação, que foi a análise dos dois documentos oficiais que divulgaram a proposta da Agenda 21 Escolar no Estado de São Paulo.

Dada a natureza de nossa investigação, elegemos para sua realização a “abordagem qualitativa” de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) ou, como também é conhecida, o “paradigma qualitativo” de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Valemo-nos, nesse movimento da pesquisa, da *análise documental* como método de coleta de dados e da estratégia de *análise de conteúdo* para interpretar os nossos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). As categorias que selecionamos para embasar nossa análise foram: a “dimensão dos conhecimentos”, a “dimensão dos valores” e a “dimensão da participação”, presentes – ou não – na EA proposta nos documentos selecionados. Tais dimensões estão estritamente relacionadas ao que compreendemos ser uma EA comprometida com a construção da cidadania dos educandos, de acordo com nosso referencial teórico, apresentado a seguir.

---

<sup>1</sup> Apesar de atribuímos grande importância à educação escolar, não acreditamos que é só na escola que a educação se faz presente; esta se faz presente em muitos lugares e momentos diferentes em nossa vida. Nesse sentido, assim como González-Gaudio (2003) e Santos (2005), as nossas expectativas de construção da cidadania não se esgotam na escola.

<sup>2</sup> Atuamos, desde 2006, como professora de Geografia na rede estadual paulista de ensino.

## **A Educação Ambiental e a Construção da Cidadania**

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. Nesse sentido, conforme já enfatizamos, práticas diversas são definidas como EA. Podemos dizer, inclusive, que vivenciamos um modismo já 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’*” (CARVALHO, I.C.M., 2004 p. 153).

Nesse sentido, não reconhecemos todo processo educativo como desencadeador de transformações das contradições socioambientais; muitos processos educativos até 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. Como Manzochi (2008), defendemos 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 para ser transformadora, deve objetivar a formação de *sujeitos autônomos/cidadãos*.

O *sujeito autônomo*, segundo Rodrigues (2001), é aquele 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 ator social, o sujeito autônomo “*é aquele que circula e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa.*” e é “*capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas.*” (RODRIGUES, 2001 p. 251). Tal *sujeito autônomo* é, para nós, o autêntico *cidadão*.

Ao nos voltarmos para as variadas propostas de educação ambiental, percebemos que nem todas assumem uma perspectiva transformadora (GUIMARÃES, 2006; LIMA, 2002; BRÜGGER, 1994). Em contrapartida, também encontramos na literatura diferentes propostas de EA que explicitam sua contribuição visando a uma perspectiva transformadora (LOUREIRO, 2006; CARVALHO, L.M. 1999, 2006; CARVALHO, I.C.M., 2004).

De nossa parte, buscaremos aqui explicitar a perspectiva de EA que defendemos ser promotora da transformação: para contribuir com a transformação das contradições socioambientais, como já antecipamos, a EA precisa estar comprometida com a construção da *cidadania* do educando.

Temos clareza, tal como nos adverte Santos (2005), de que “*o termo cidadania é usado por todos pensando coisas diferentes.*” (p. 18). 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.

Ao mesmo tempo, conforme salienta Ramos (2007), acreditamos 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), compreendemos que o termo cidadania, assim como vários outros, ao ser incorporado ao discurso, pode apresentar uma conotação distorcida e despolitizada.

Para nós, a cidadania consiste na prática social, fundamentada na liberdade, autonomia e responsabilidade, no âmbito de um sistema democrático<sup>3</sup>, onde os membros da sociedade – em iguais condições<sup>4</sup> e direitos – participam ativamente de sua condução; prática essa que não é inata, precisa ser ensinada. Nesse sentido, como Severino (1994, 2001), defendemos que a educação precisa efetivar-se como mediação para a construção da cidadania, já que esta pode contribuir para a “*integração dos homens no triplice 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. 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?*

A cidadania não é inerente a todo ser humano nem decorre automaticamente de qualquer educação. A *educação voltada para a construção da cidadania* 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). 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, para contribuir com a transformação das contradições socioambientais, deve preparar o educando para lidar com as contradições da sociedade e posicionar-se perante elas, visando à prática social concreta.

Nesse sentido, e a partir da *perspectiva crítica* da educação, 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 propostas por Carvalho, L.M. (1999, 2006): uma relacionada com os *conhecimentos*, outra com *valores* e uma terceira com a *participação*. Tais dimensões não devem ser vistas ou tratadas de forma isolada, e sim, pensadas em consonância, sendo necessária a reciprocidade entre as mesmas. Entretanto, por uma questão da formalização de análise, teceremos algumas considerações sobre elas separadamente, a seguir.

#### *A dimensão dos conhecimentos*

Conhecer e optar são parte dos direitos do cidadão em uma sociedade democrática. O cidadão, para poder participar ativamente das decisões que afetam sua

---

<sup>3</sup> Democracia aqui entendida como a soberania popular (BENEVIDES, 1994).

<sup>4</sup> Baseadas em Severino (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).

vida e a sociedade, precisa estar em condições de usar seus conhecimentos para fundamentar suas posições e ações (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004).

Ao se trabalhar essa dimensão, é importante que não se considere apenas os diferentes conhecimentos científicos e filosóficos historicamente acumulados, mas que o educando assuma uma postura mais investigativa do que receptiva desses conteúdos (CARVALHO, L.M., 2006). Esta postura é fundamental para um processo educativo que vise à formação de sujeitos autônomos, uma vez que, possibilita a estes acionarem os meios intelectuais para que possam conduzir – independentemente – a continuidade da própria formação.

Não se pode deixar de esclarecer também as influências de fatores de ordem econômica, política e social no processo de produção dos conhecimentos (CARVALHO, L.M., 2006; KRASILCHIK; MARANDINO, 2004), de forma a se ter uma postura crítica perante os mesmos.

Ao tratar do trabalho educativo relacionado às concepções de natureza, como Carvalho, L.M. (2006), defendemos que se deve evitar “*a perspectiva fatalista, o reducionismo biológico e a análise a-histórica dessa questão*” (p. 30).

Finalmente, como vários pesquisadores (LEFF, 2000; CARVALHO, L.M., 1999, 2006; LIMA, 1999; LAYRARGUES, 2001; BONOTTO, 2003, 2008; LOUREIRO, 2006), vislumbramos a necessidade do conhecimento abrangente (não reducionista), que permita 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.

#### *A dimensão dos valores*

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 diretamente vinculados a esses valores e crenças. Nesse sentido, a dimensão valorativa é importante na formação do indivíduo e construção da cidadania (BONOTTO, 2003, 2008; CARVALHO, L.M., 2006).

Os problemas ambientais atuais, de dimensão planetária, requerem um redimensionamento do lugar do homem na natureza, uma nova visão de mundo (BRÜGGER, 1994; BONOTTO, 2003, 2008). 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)

O trabalho educativo com valores não pode assumir uma postura de doutrinação – o que significaria colaborar para a formação de indivíduos heterônomos. Entretanto, como Araújo (2001) e Bonotto (2003, 2008), postulamos que os conteúdos de ética e alguns valores universalmente desejáveis<sup>5</sup> são essenciais para a formação dos cidadãos e, apesar de não deverem ser impostos a toda e qualquer cultura do planeta, são

---

<sup>5</sup> Princípios e valores como os pertencentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos, que envolvem a justiça, a igualdade, a equidade e a solidariedade.

desejáveis para nossa cultura (ocidental) e, em consequência, para serem trabalhados em nossas práticas educativas.

No que se refere principalmente à questão ambiental, como Bonotto (2003, 2008) e Carvalho (1999, 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, 2008) aponta para “*valores ambientalmente desejáveis*”, reunidos em um conjunto de proposições que implicam em: valorizar a vida, em sua diversidade biológica e cultural; 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).

Além da formação ética, como Bonotto (2003, 2008) e Carvalho, L. M. (2006), entendemos ser fundamental que a educação voltada para a construção da cidadania promova a educação 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). A experiência estética, segundo Bonotto (2003), pode se contrapor à visão dicotomizada sujeito-objeto, em que se valoriza o sujeito em detrimento do objeto, a ser compreendido e dominado, e que subsidia 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 ética e estética, devem-se buscar tanto procedimentos educativos específicos, como o cuidado com o ambiente escolar, atentando-se aos relacionamentos em seu interior, para que esses não se contraponham à formação desejada (BONOTTO, 2003).

#### *A dimensão da participação*

A efetivação da cidadania pressupõe o compromisso de participar da organização da sociedade e, portanto, depende de seu engajado exercício (BENEVIDES, 1994; RODRIGUES, 2001; RAMOS, 2007). A cidadania não pode, pois, ser tutelada, precisa ser construída: o cidadão tem a responsabilidade de participar dos processos decisórios (BENEVIDES, 1994). Para tanto, o processo educativo necessita possibilitar essa experiência: “*assim como se aprende a nadar nadando, se aprende a gestionar, debater, comprometer-se, responsabilizar-se, etc., quando há possibilidade de fazê-lo.*” (ZABALA, 1998, p.135-136).

No que se refere à participação no processo educativo, como nos adverte Puig *et al* (2000), é preciso 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 pouco eficaz para desencadear mudanças. Faz-se necessário que a participação seja refletida e fundamentada, para que não figure apenas como ativismo ingênuo.

Ainda no tocante à participação, defendemos que o trabalho com essa dimensão da EA 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*” (MANZOCHI, 2008 p. 256).

É a partir dessa perspectiva de EA, voltada para a construção da cidadania do educando (e conseqüentemente para a transformação socioambiental), que analisamos 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 nossos resultados a seguir.

### **O Documento Federal**

Em parceria, o MMA e o MEC, publicaram, em 2004, o material “*Formando Com-vida: Construindo Agenda 21 na Escola*”. 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 desenhos, apresenta poemas e frases de efeito, linguagem acessível e uma diagramação bastante agradável e didática.

O material em questão objetiva orientar a construção de uma Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA) e a implementação da *Agenda 21 Escolar*<sup>6</sup>, sendo um de seus objetivos específicos “*acompanhar a Educação Ambiental na escola*” (BRASIL, 2004 p. 10). Buscamos então identificar a perspectiva de EA apresentada nesse documento.

#### *A dimensão dos conhecimentos*

Não aparece no material nenhuma menção direta aos conhecimentos a serem trabalhados, nem indicações de como proceder para que sejam significativos. Entretanto, deduzimos que, ao buscar implementar as ações propostas, se fará necessário trabalhar conteúdos 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 referências de abrangência nacional ou mesmo mundial pudessem ser apontadas, além de indicações de como o conhecimento poderia ser trabalhado.

Assim, não aparece no material 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.

---

<sup>6</sup> Os documentos analisados adotam uma nomenclatura diferenciada para designar a proposta da Agenda 21 Escolar: o federal “Agenda 21 na Escola” e o estadual “Agenda Ambiental Escolar”.

### *A dimensão dos valores*

Também não aparece no material analisado nenhuma indicação do trabalho com valores. No entanto, algumas definições apresentadas no material e, principalmente, as ações propostas apresentam, implicitamente, alguns valores. A definição de EA presente 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 em relação ao meio ambiente. Integrado à proposição de que construamos “comunidades sustentáveis”, está presente o *cuidado com a natureza* e nos *relacionamentos intra-pessoais*, a *liberdade* e o *respeito às diferenças*. Também encontramos referências à *democracia*, à *equidade* e à *autonomia*.

O documento enfatiza (pelas ações propostas) a *democracia*. A própria dinâmica sugerida para a construção da COM-VIDA, assim como para a formulação e implementação da Agenda 21 Escolar, é democrática. Sugere-se sempre que todos possam participar das decisões, através de discussões/negociações.

Podemos afirmar que predominam no material valores que se aproximam dos que consideramos desejáveis nas práticas de EA (BONOTTO, 2003), inclusive por apresentar o homem integrado à natureza. Entretanto, seria interessante, no que se refere à dimensão axiológica, que o material 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 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, precisaria desenvolver de melhor forma a dimensão valorativa que acreditamos ser fundamental para um trabalho de EA, propondo-a explicitamente.

### *A dimensão da participação*

O material analisado enfatiza muito essa dimensão. Contudo, apontamos para o fato de tal ênfase se dar em detrimento das outras duas dimensões, que também compreendemos como fundamentais para a construção da cidadania. Ao incentivar a prática sem a necessária articulação desta com conhecimentos e 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. 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).

Já explicitamos a importância da ação refletida, assim como de conhecimentos para subsidiarem essa reflexão. A reflexão é fundamental para que as pessoas conquistem sua autonomia e possam, livremente, transformar a realidade da forma que almejar, 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, este não a contempla de forma satisfatória, especialmente pelo tratamento insuficiente dado às demais dimensões educativas, que julgamos fundamentais para a construção da cidadania do educando.

#### *A perspectiva de Cidadania e EA*

Em relação à perspectiva de cidadania presente no documento, é importante precisar que não está explícita/expresa nenhuma definição do que vem a ser a cidadania e nem que o mesmo objective contribuir para a sua construção. Todavia, por várias vezes, em seus anexos, o material faz referência à cidadania/cidadão.

Algumas destas referências atrelam a cidadania ao cumprimento dos direitos e deveres estabelecidos na sociedade. Outras, fazem alusão à formação de cidadãos críticos, ou ainda ao exercício da cidadania – segue um exemplo,

[...] 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).

Apesar das referências para a formação de “cidadãos críticos”, não há grandes questionamentos propostos para que se modifique a “ordem estabelecida”, nem sobre a necessidade dessa mudança: quando há propostas, são pouco claras. Parece-nos que o material busca enfatizar muito mais a importância do cumprimento de obrigações e, as reivindicações, quando aparecem, figuram muito mais como direitos outorgados (por outrem). O cidadão não é apresentado de forma apropriada como agente transformador da sociedade, o que se distancia da perspectiva de cidadania que entendemos desejável – praticada por sujeitos autônomos que *participam ativamente* da condução da sociedade.

Ao considerar a forma como foram trabalhadas no documento analisado as três dimensões que julgamos serem fundamentais numa proposta de EA, sem desconsiderar que o material apresenta alguns aspectos positivos em relação a elas, 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

consequência, o material fica comprometido no que se refere à formação de pessoas livres, críticas e responsáveis que buscarão a transformação social – o cidadão.

### **O Documento Estadual**

Em 2004, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)<sup>7</sup> publicou o material “*Água Hoje e Sempre: Consumo Sustentável*”, que apresenta como uma de suas propostas o desenvolvimento da *Agenda Ambiental Escolar*. Tal material, com 256 páginas, possui configuração semelhante à 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. A seção do material que se aproxima mais da proposta federal apresentada anteriormente é a última “*Proposta da Agenda Ambiental na Escola*” (p. 245–253).

Cabe aqui enfatizar que o documento em questão, em nenhum momento, faz referência à *educação ambiental*, mas à inserção da *temática ambiental* na escola. Através de nosso contato com uma professora que participou da elaboração deste material, podemos afirmar que o mesmo 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 presente nesse documento.

#### *A dimensão dos conhecimentos*

Podemos afirmar que se trata da dimensão mais valorizada de todo o documento, uma vez que a maior parte do mesmo vincula-se, basicamente, a ela. Das 256 páginas que compõem o material, praticamente, 230 páginas destinam-se a apresentar conteúdos e abordagens para desenvolver tais conhecimentos.

Os conteúdos 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 (identificamos, inclusive, asserções que buscam explicitar a complexidade da temática ambiental e as limitações que o tratamento disciplinar representa para tratar dessa temática). Ainda no que se refere a essa perspectiva mais integradora do conhecimento, cabe enfatizar que a metodologia de projetos é bastante valorizada no documento, enquanto possibilidade da não-fragmentação deste.

Além da diversificação dos conteúdos, há também uma diversificação das fontes de informação, da linguagem e da escala de referência. 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. Entendemos que, ao relacionar os conhecimentos com o contexto e/ou cotidiano do aluno, o aprendizado pode se tornar mais significativo para ele.

Um ponto que consideramos muito positivo do documento, no que se refere a essa dimensão, é o caráter mais investigativo do que receptivo das atividades sugeridas. Os conhecimentos não são simplesmente dados, mas propõe-se que sejam construídos/buscados. 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 conteúdos e suas fontes.

---

<sup>7</sup> Órgão da SEE/SP

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

Entendemos que as características apresentadas no documento *são positivas* no que se refere a essa dimensão. Acreditamos que tais características podem contribuir para que 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: certo reducionismo presente em várias atividades. Analisando o conjunto das atividades propostas, percebemos a ênfase na questão econômica (individual) e quase nenhum direcionamento para aspectos políticos, tecnológicos, sociais, culturais ou mesmo ao próprio sistema econômico e a influência que essas esferas exercem sobre a questão ambiental. Em alguns momentos, alguns “lampejos” até aparecem no interior das atividades, mas sem maiores orientações para um posicionamento crítico sobre o assunto. As atividades acabam se circunscrevendo às habilidades cognitivas específicas (calcular, sintetizar, elaborar tabelas ou gráficos, entre outros). Os conflitos socioambientais, propriamente ditos, não são contemplados.

#### *A dimensão dos valores*

A dimensão axiológica do material está praticamente toda implícita, quase não existem sugestões explícitas para trabalhar a dimensão valorativa da temática em questão. Apesar de implícita, essa dimensão 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 utilitarista<sup>8</sup> da natureza, é tratado como um recurso/bem (que deve ser poupado por ser útil e finito).

Em muitos trechos do documento é possível constatar tal valorização. 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 no exemplo que selecionamos,

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).

Tal abordagem (antropocêntrica e utilitarista) não corresponde a uma formação valorativa que compreendemos ser necessária para a construção da cidadania.

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.

---

<sup>8</sup> A natureza é apresentada como se fosse destituída de valor intrínseco, esta só adquire valor quando se torna útil para o homem (LAYRARGUES, 2000).

Apesar do caráter “discreto” que a apreciação estética assume no documento, vemos sua presença como *positiva*. No entanto, é importante salientar que dada a extensão do material, consideramos “tímidas” as propostas explícitas referentes à dimensão axiológica.

#### *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.

Compreendemos ser importante, no que se refere à dimensão da participação nas propostas educativas, o desenvolvimento de habilidades como as apontadas acima. Entretanto, para propiciar a formação de um sujeito autônomo, apenas o trabalho com tais habilidades não basta, faz-se necessário também formar entendimentos sobre a dimensão política da vida em sociedade.

O que consta no documento são apenas sugestões que visam à mobilização da comunidade escolar, em especial dos alunos e professores, na resolução de problemas ambientais pontuais, como a redução do consumo de água na escola e nas residências. Tais sugestões objetivam, em última instância, a mudança de comportamentos e atitudes pessoais com relação ao consumo da água, como podemos verificar no exemplo que segue,

[...] 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).

Conforme salienta Layrargues (2001), atividades que enfatizam a resolução pontual do problema abordado, apesar de poderem contribuir para o desenvolvimento de habilidades participativas, por não propiciarem a reflexão crítica sobre as causas e conseqüências do problema abordado, tendem a promover mudanças puramente comportamentais; constituindo-se, portanto, em atividades pouco efetivas para a construção da cidadania dos educandos e, portanto, para a transformação da realidade.

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.

#### *A perspectiva de Cidadania e EA*

No que se refere à perspectiva de cidadania presente no material, cabe-nos salientar que não estão presentes referências sobre o que vem a ser a cidadania, estando explícito apenas, na introdução, 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).

Considerando as características do documento, no que tange às três dimensões da EA, parece-nos que neste material a perspectiva de cidadania que predomina é a perspectiva designada por Benevides (1994) de *cidadania passiva*, ou seja, “*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.

Já no que se refere à forma como as três dimensões, que julgamos serem fundamentais numa proposta de EA, foram trabalhadas, sem desconsiderar que cada dimensão apresenta ao menos um aspecto positivo em seu tratamento, podemos dizer que o material em questão não apresenta, propriamente, uma perspectiva de EA construtora da cidadania. Falta ao documento 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”.

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 cidadãos.

### **Considerações Finais**

Conforme apresentamos no início desse trabalho, optamos por investigar a proposta da Agenda 21 Escolar porque percebemos que esta propunha a inserção da EA na educação básica através de trabalhos “alternativos” ao cotidiano escolar. 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. Constatamos que os documentos relativos à proposta de implementação 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 (conhecimentos, valores e participação). 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 precisam ser revistos.

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.

Considerando que qualquer proposta educativa, até ser implementada, sofre reinterpretações e adaptações (LOPES, 2004), torna-se imprescindível conhecermos como tais propostas têm sido encaminhadas e desenvolvidas.

### **Referências Bibliográficas**

- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.
- ARAÚJO, U. *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna, 2001.
- BENEVIDES, M. V. M. Cidadania e democracia. *Lua nova*. São Paulo. n° 33, p. 5- 16, 1994.
- 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.
- BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. vol. 7, n° 2, p. 313-336, 2008
- BRASIL, Ministérios da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Formando COM-VIDA: construindo Agenda 21 na escola*. Brasília: MEC/SECAD, 2004.
- BRÜGGER, P. *Educação ou adestramento ambiental?* Ilha de Santa Catarina: Letras contemporâneas, 1994.
- 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, n° 1, 1999.
- GONZÁLEZ-GAUDIANO, E. Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*. Caracas, v. 28, n° 10, p. 611-615, out. 2003.
- 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).
- KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. *Ensino de ciências e cidadania*. São Paulo: 2004 (Coleção Cotidiano Escolar).
- 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).

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).

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

LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória 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).

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.

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.

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

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

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

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.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.