

6

COM-VIDA: dos documentos à sua implementação em duas escolas de Teresina, Piauí.

Raquel Sousa Valois, Rosa Maria Feiteiro Cavalari

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo analisar os documentos que norteiam a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), bem como a sua implementação em duas escolas públicas de Teresina, Piauí, buscando estabelecer aproximações e distanciamentos entre o proposto nos documentos oficiais e o efetivado. Entrevistas e análise documental foram utilizadas na análise dos dados. Os resultados apontam pouca mudança entre as versões dos documentos oficiais e, ao ser implementada nas escolas, a proposta da COM-VIDA foi modificada pelos participantes. Concluímos que o documento oficial é formado por partes prescritivas, mas oferece aos sujeitos a possibilidade de desenvolverem ações de acordo com a sua realidade. A COM-VIDA foi reinterpretada pelos envolvidos quando efetivada na prática, o que provocou mudanças nos princípios e objetivos da proposta inicial.

Palavras-chave: Política Pública, Educação Ambiental, COM-VIDA.

Abstract

This work aims to analyze the documents that guide the Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola (COM-VIDA), as well as its implementation in two public schools in Teresina, Piauí, seeking to establish similarities and differences between the proposed in official documents and the effectively done. Interviews and documentary analysis were used for data analysis. There was little change between versions of official documents and that, when implemented in schools, the proposal of COM-VIDA was modified by the participants. We conclude that the official document is formed by prescriptive parts, but offers individuals the opportunity to develop actions according to their reality. The COM-VIDA has been reinterpreted by those involved when effected in practice, which caused changes in the principles and objectives of the original proposal.

Keywords: Public Policy, Environmental Education, COM-VIDA.

1. INTRODUÇÃO

Embora a preocupação com a natureza seja bastante antiga, alguns pesquisadores (TOZONI-REIS, 2004 e LIMA, 2005) afirmam que foi a partir da década de 1960 que “a questão ambiental” começou a emergir como problema significativo, momento em

que vieram à tona os vários desastres ambientais em várias partes do mundo, como consequência da industrialização, concentração populacional urbana e incentivo ao consumo.

Foi nesse contexto de “crise ambiental” que, na década de 1970, passaram a ser cada vez mais frequentes eventos organizados pela ONU que buscavam discutir as questões ambientais que assolavam as sociedades, tais como as Conferências de Estocolmo, de Belgrado e de Tbilisi. Segundo Amaral (2001), esses eventos foram significativos tanto para a consolidação do movimento ambientalista como para a discussão dos problemas decorrentes da degradação ambiental em nível mundial.

Concomitante a esses acontecimentos, Carvalho (1989) afirma que foi a partir de 1960 que se começou a pensar na contribuição do processo educativo tanto para a aquisição de conhecimentos a respeito do meio ambiente como para o tratamento relacionado às alterações provocadas pelas sociedades na natureza. De acordo com o autor, o processo educativo era visto como uma possibilidade tanto de provocar mudanças, como de alterar o quadro ambiental que se apresentava.

De acordo com Carvalho (2008), a mobilização das Conferências no âmbito internacional teve reflexos no Brasil, o que colaborou para a efetivação de várias conferências e seminários nacionais, bem como para a implementação de políticas e programas responsáveis por integrar a EA nas ações do governo. No entanto, Loureiro (2004) afirma que somente na década de 1980 a EA no Brasil começou a ganhar dimensões públicas de alguma relevância, e passou a ser inserida nos setores governamentais.

A partir desse período, a EA foi sendo institucionalizada em âmbito nacional tendo início com a criação da Política Nacional do Meio Ambiente, em 1981. Em 2003 foi criado Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de EA formado pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA). Várias políticas foram criadas pelo governo brasileiro no decorrer dos anos voltadas para essa temática, tais como o Programa Nacional de EA, em 1994; a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) pelo MEC, em 1997; a aprovação da Política Nacional de EA (PNEA), em 1999 e sua regulamentação em 2002, entre outras (CARVALHO, 2008).

Como consequência da institucionalização da EA no país, de acordo com Loureiro e Cossío (2007), “O Brasil vem realizando esforços por intermédio da criação e implementação de diretrizes e políticas públicas que incentivam a promoção da educação ambiental no ensino fundamental” (p. 58). Conforme um estudo realizado por

Veiga et al. (2005), o processo de expansão da EA nas escolas de ensino fundamental foi bastante acelerado: em 2001, o número de escolas que oferecia EA era de aproximadamente 115 mil, 61,2% do universo escolar, ao passo que, em 2004, esse número praticamente alcançou 152 mil escolas, ou seja, 94% do conjunto.

Ainda como resultado da crescente institucionalização da EA no país e sua implementação nas escolas, vários programas vêm sendo elaborados pelo governo federal para serem desenvolvidos enquanto políticas públicas nessas instituições. Entre os programas federais voltados para o contexto educacional, destaca-se o “Programa Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas” (PVCBE), criado a partir de demandas da I Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente (CNIJMA), em 2003, que se propõe a construir um processo permanente de EA nas escolas, através do incentivo da inclusão de ações coordenadas e sistemáticas de EA no currículo e no projeto político pedagógico da escola bem como fornecer apoio aos professores para que se tornem educadores ambientais.

Uma das “ações estruturantes” constituintes desse Programa é a “Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida - COM-VIDA”, foco dessa pesquisa, que entre seus vários objetivos prevê o de criar “espaços estruturantes” na escola para um dia-dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais locais e construir a “Agenda 21 Escolar” (BRASIL, 2004).

Esse artigo, parte integrante de uma dissertação de mestrado, objetivou estabelecer uma comparação entre as duas versões dos documentos oficiais, apresentando os princípios teórico-metodológicos da COM-VIDA, bem como analisar as aproximações e distanciamentos entre o que é proposto e o que é realmente efetivado em duas escolas públicas de Teresina, Piauí.

2. BREVE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para alcançarmos esses objetivos, nossa pesquisa se baseou nas ideias apresentadas por Bowe; Ball; Gold (1992), que fornece subsídios para discussão de políticas públicas educacionais, bem como na “teoria da política em ação”, proposto por Ball; Maguire e Braun (2012), que contribuiu para a compreensão das interpretações/traduições da política feitas pelos sujeitos ao desenvolvê-la nas escolas.

No que refere aos documentos oficiais produzidos para nortear uma política pública educacional, em seus estudos Bowe; Ball e Gold (1992) afirmam que há dois

tipos de texto: *writerly* e *readerly*¹⁸. O primeiro, representa aquele tipo de texto que permite que seja reescrito, no qual o leitor é convidado a ser um escritor, um co-autor. Já o segundo, se refere ao texto que se limita somente a ser lido pelo leitor e nada mais que isso. A esse respeito, Mainardes (2006) exemplifica que “um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser co-autor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto” (p. 50).

Em relação a esses estilos de textos, Mainardes (2006, p. 50) salienta que ambos podem aparecer de diferentes formas e até ao mesmo tempo:

Writerly e *readerly* podem aparecer de diferentes formas. Um exemplo disso é a possibilidade do uso dos dois estilos num mesmo texto (a combinação de partes mais prescritivas e partes mais abertas). É possível também que o estilo de textos políticos iniciais seja diferente do estilo de textos secundários (textos de subsídio, produzidos no decorrer da implementação de um programa ou política).

Os textos oficiais nem sempre são coerentes e claros, e podem até ser contraditórios, podendo fazer uso de termos-chaves de modo diverso. Eles são o resultado de disputas e acordos entre grupos que atuam dentro de diferentes lugares da produção e estão interessados no controle das representações da política (BOWE; BALL e GOLD, 1992).

Segundo os mesmos autores, quando a política é posta em prática está sujeita à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências que podem conceber mudanças e transformações significativas na política original. Segundo os autores dessa teoria, as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, mas sim interpretadas e sujeitas a serem recriadas, por isso, os profissionais desse contexto (escolas, por exemplo) exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretção na implementação das políticas propostas.

Para Bowe; Ball e Gold (1992), as políticas são interpretadas de diferentes maneiras, uma vez que estas envolvem valores, histórias, experiências e interesses diversos. Sendo assim, fica difícil o controle, por parte dos autores da política, dos significados que os textos podem sofrer: partes podem ser rejeitadas, selecionadas,

¹⁸A tradução de *writerly* como ‘escrevível’ e *readerly* como ‘prescritivo’ foi dada pelo autor Mainardes (2006), que buscou realizar uma aproximação ao significado de cada palavra.

ignoradas, mal entendidas etc. Nesse sentido, a função do professor e demais profissionais da educação nesse contexto é exercer um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e dos valores, experiências, interesses que eles trazem em si, ou seja, o que eles pensam e/ou acreditam terão implicações no processo de implementação das políticas públicas (MAINARDES, 2006).

Ainda no que trata da política pública posta em prática, Ball; Maguire e Braun (2012), apresentam o que denominaram de “teoria da política em ação” (*theory of policy enactment*), na qual discutem que os leitores das políticas (os professores, por exemplo) possuem experiências e ideias que influenciam na interpretação da política. Em outras palavras, a “teoria da política em ação” considera um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas interpretacionais subjetivas. Por isso os leitores não podem ser vistos como receptores passivos, mas como sujeitos críticos (MAINARDES, 2012).

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para a realização da) pesquisa que deu origem a esse artigo, que se insere no campo da investigação qualitativa, utilizamos como instrumentos de coleta de dados, a análise dos documentos que orientam a implementação da COM-VIDA, intitulado “Formando COM-VIDA - Construindo a Agenda 21 na Escola”, publicado em duas edições, uma em 2004 e outra em 2007, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com os envolvidos com a COM-VIDA em duas escolas de Teresina, Piauí, bem como os documentos produzidos por eles, tais como atas de reuniões, plano de atividades e ações, relatórios anuais entre outros.

Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação, tais como atas de reuniões, relatórios, arquivos, que muito podem dizer sobre os princípios e normas que regem o comportamento humano e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes grupos (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001).

Importante ressaltar que a pesquisa cumpriu um período exploratório, sendo este precedido por uma fase de negociações para obter o campo de acesso (ALVES-MAZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2001), etapas que aconteceram no período de março a julho de 2011.

O critério para a escolha das escolas participantes foi ter participado da III CNIJMA, ocorrida em 2008/2009 e estar desenvolvendo as COM-VIDAS até 2011, ano da coleta de dados, o que nos levou a um recorte de duas escolas municipais.

Foram realizadas entrevistas, do tipo “semiestruturada”, com vinte e cinco participantes envolvidos com as COM-VIDA nas escolas selecionadas, bem como com as representantes das Secretarias de Educação; com dezenove alunos e dois ex-alunos; dois responsáveis pela COM-VIDA na escola; uma coordenadora de EA da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e uma supervisora de EA da Secretaria de Educação e Cultura do Piauí (SEDUC).

Os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir da técnica de categorização proposta por Bardin (2009) e discutidos à luz do referencial teórico da área.

4. COM-VIDA: ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

O exame dos princípios teóricos e aspectos metodológicos da COM-VIDA envolveu a leitura e breve análise das duas versões do documento oficial publicado pelo MEC e MMA, em 2004 e 2007, a partir de pesquisas que tiveram o objetivo de analisar essa proposta (LAMBERTUCCI, 2008; ORSI, 2008).

A política pública COM-VIDA surgiu de deliberações da “I CNIJMA”, realizada pelo MMA em parceria com o MEC, em 2003, no qual os estudantes envolvidos propuseram a criação de “Conselhos Jovens de Meio Ambiente” nas escolas do país e a elaboração da “Agenda 21 Escolar” (BRASIL, 2007a). Apesar de a proposta da COM-VIDA ter surgido em 2003, ela começou a ser implantada a partir de 2004, por meio do PVCBE. Este também, como já citado anteriormente, surgiu de decisões da I CNIJMA.

O documento que orienta a implementação da COM-VIDA, intitulado “Formando COM-VIDA - Construindo a Agenda 21 na Escola” foi publicado em duas edições, uma em 2004 e outra em 2007. A primeira versão, publicada em 2004 é composta de 42 páginas e a segunda, é composta de 56 páginas. Ambos são bastante coloridos e atraentes esteticamente, apresentando desenhos, que remetem à temática ambiental, feitos por alunos de escolas de todo o país.

Quanto à organização estrutural, ambas as versões são divididas em três partes: Parte I – COM-VIDA; Parte II – Construindo a Agenda 21 na Escola e, Parte III – Anexos. Observamos que pouco mudou de uma versão para outra e de maneira geral, ambas apresentam os mesmos tópicos, com o acréscimo de alguns na segunda versão.

Na segunda parte desta última, por exemplo, é sugerido monitorar e avaliar as atividades desenvolvidas pela COM-VIDA nas escolas, é apresentado, também, os tipos de “Agenda 21” (Brasileira, Local e Escolar), além de possuir um maior número de anexos, como o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” e a “Carta da Terra”.

Em relação aos objetivos da COM-VIDA, gostaríamos de destacar que ocorreram algumas modificações, como, por exemplo, ampliação dos objetivos gerais da primeira para a segunda publicação, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 - Diferenças dos objetivos da COM-VIDA entre as duas versões publicadas.

	Formando COM-VIDA (versão de 2004)	Formando COM-VIDA (versão de 2007)
Objetivo (s) geral (is)	- Construir a Agenda 21 na Escola	- Desenvolver e acompanhar a Educação Ambiental na escola de forma permanente. - Ajudar a cuidar do Brasil, assumindo como orientação a <i>Carta das Responsabilidades ‘Vamos Cuidar do Brasil’</i> - Fazer a Agenda 21 na Escola;
Objetivos específicos	- Acompanhar a EA na escola; - Organizar a Conferência do Meio Ambiente na escola; - Promover intercâmbios com as COM-VIDAS surgidas no município, região ou estado.	- Participar da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; - Realizar a Conferência de Meio Ambiente na Escola; - Promover intercâmbios com outras COM-VIDAS e com as Agendas 21 locais; - Observar, pesquisar, conservar e ajudar a recuperar o meio ambiente; - Contribuir para tornar a escola um espaço agradável, democrático e saudável.

Fonte: Elaborado a partir de BRASIL (2004; 2007a).

Importante destacar que ambas as versões enfatizam que os objetivos descritos acima são comuns às todas as COM-VIDAS, no entanto, cabe à escola e aos integrantes da Comissão debater e discutir outros objetivos e responsabilidades, envolvendo toda a comunidade escolar a fim de buscar “[...] soluções para os problemas atuais e na construção de um futuro desejado por todos” (BRASIL, 2007a).

De acordo com uma das publicações oficiais (BRASIL, 2007c), a COM-VIDA surge com a intenção de “[...] criar espaços estruturantes na escola para um dia-a-dia participativo, democrático, animado e saudável, promovendo o intercâmbio entre a escola e a comunidade, com foco nas questões socioambientais locais” (p. 9), bem como a inserção da EA no cotidiano escolar envolvendo professores, diretores, funcionários administrativos, alunos e comunidade, sendo organizada pelo aluno (a) delegado (a) e seu suplente com o apoio de professores da escola.

Deboni e Melo (2007) enfatizam a importância da relação e intercâmbio entre escola-comunidade e da escola enquanto espaço propício para discussão de questões socioambientais. Isso, segundo os autores, permite a realização de ações para solução de problemas socioambientais, voltadas para a melhoria da qualidade de vida tanto da comunidade escolar, como do entorno.

Entretanto, pesquisas realizadas pelo MEC registram que embora exista a articulação entre a comunidade e escola, ela ainda é considerada uma “fragilidade” e se mostra como um dado preocupante, quando compreendido pelo viés crítico em relação às expectativas geradas pelos pesquisadores ambientais e políticas públicas (BLANCO; AMORIM; VEIGA, 2005).

Assim, exatamente por considerar a importância do espaço escolar, o OG propôs a COM-VIDA, com o intuito de trabalhar a “fragilidade” desse espaço, a baixa articulação entre a escola e a comunidade de seu entorno. Esse cenário acaba, segundo o OG, dificultando as abordagens e práticas na escola sobre as questões socioambientais, que são amplas, complexas e necessitam de ações integradas entre diversos setores da sociedade (BRASIL, 2007c).

Um aspecto que nos chama a atenção em relação às publicações da COM-VIDA aqui analisadas, é aquilo que Bowe; Ball; Gold (1992) nomeiam de texto *writerly* (‘escrivível’) e texto *readerly* (‘prescritivo’)¹⁹. A partir de nossa análise, concluímos que a COM-VIDA se aproxima dos dois estilos. Mas, de maneira geral, fica mais evidente o estilo *writerly*, principalmente quanto defende que cada COM-VIDA pode elaborar seus próprios objetivos, dando liberdade ao leitor adaptar a proposta à sua realidade, a partir de sua interpretação. Porém, em algumas passagens dos textos, notamos a presença do estilo *readerly*, prescritivo, principalmente quando indicam

¹⁹ A tradução de *writerly* como ‘escrivível’ e *readerly* como ‘prescritivo’ foi dada por Mainardes (2006), que buscou realizar uma aproximação ao significado de cada palavra.

quais as etapas que devem ser seguidas para a COM-VIDA e quais os objetivos que devem ser alcançados.

Muitas propostas de EA elaboradas pelo governo, seja municipal, estadual ou federal, chegam às escolas com um caráter totalmente prescritivo, como algo pronto e que devem ser implementadas em um determinado período e alcançar definidos objetivos. Diversas pesquisas já indicaram que esse caminho muitas vezes não produz os resultados esperados, pois não levam em consideração a realidade de cada escola, bem como outras dificuldades encontradas nesse ambiente, tais como disponibilidade de professores, de recursos financeiros, de estrutura física entre outros.

Levando em consideração as conclusões obtidas por pesquisas sobre políticas públicas de EA no contexto formal, talvez seja por isso que a COM-VIDA se apresente como uma proposta de EA que possui um texto menos prescritivo, se aproximando do estilo *writerly*. De acordo com as informações obtidas nos documentos, a COM-VIDA se caracteriza como algo construído coletivamente, a partir de deliberações da I CNIJMA. Sendo assim, esse documento parece ter sido organizado de modo a traduzir os desejos dos jovens participantes da Conferência.

Na primeira e segunda edição do documento oficial (BRASIL, 2004, BRASIL, 2007a), a “Agenda 21” é caracterizada como uma “ferramenta” que permite auxiliar a COM-VIDA na organização das ações e na elaboração de projetos coletivos que visem transformar a realidade da comunidade escolar e do entorno. Para isso, os documentos sugerem a realização da “Oficina do Futuro”, metodologia criada pela ONG “Instituto ECOAR para a Cidadania”, que consiste em uma “série de passos ou etapas para a construção de projetos coletivos, com duração que pode variar de acordo com o ritmo e o aprofundamento que o grupo deseje” (BRASIL, 2007a, p. 22).

Essa Oficina é constituída de três etapas, a saber, “Árvores dos Sonhos”, na qual o grupo escreve os seus “sonhos” em um papel em forma de folha e colocam na Árvore, e os “sonhos” mais partilhados serão os objetivos do grupo; “Pedras no Caminho”, na qual são debatidas as dificuldades para se chegar aos “sonhos” do grupo e, “Jornal Mural”, na qual os alunos devem reunir informações, para conhecer a história da escola e da comunidade na qual está inserida, buscando entender a razão de determinados problemas e dificuldades (BRASIL, 2007a).

Segundo a reedição de 2007, a COM-VIDA, juntamente com outras organizações da escola, como o “Grêmio Estudantil”, a “Associação de Pais e Mestres”

e o “Conselho da Escola”, deve levar EA para todas as disciplinas e projetos da escola (BRASIL, 2007a).

Uma das publicações oficiais apresenta a seguinte concepção de EA

[...] 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 como as outras pessoas e as outras culturas (BRASIL, 2004, p. 05).

Lambertucci (2008) afirma que nessa concepção os conhecimentos apresentados contemplam diversos aspectos como o físico, o social, o econômico e o político. Nessa visão, o “[...] meio ambiente não se restringe apenas aos elementos da natureza e aos outros seres vivos, mas também as relações na sociedade, entre os indivíduos e as suas culturas” (p. 132).

Na concepção de EA apresentada na segunda versão da COM-VIDA (BRASIL, 2007a), além dos aspectos já apontados por Lambertucci (2008) na primeira versão da COM-VIDA, também podemos observar a dimensão que se aproxima da dos valores, já que é explicitada a necessidade do “cultivo de novos valores”, respeito às diversas formas de vida, inclusive do “nosso pequeno planeta azul”:

É uma maneira de educar e se educar com o **nosso pequeno planeta azul** em mente. A Educação Ambiental pode ser realmente transformadora ao trazer **novas maneiras de conviver com o mundo em sua totalidade e complexidade, respeitando as diversas formas de vida, cultivando novos valores** e criando uma cultura de paz. (BRASIL, 2007a, p. 14, grifo nosso).

No entanto, Orsi (2008) afirma que o material da proposta da COM-VIDA deveria apresentar atividades direcionadas e diversificadas para o trabalho com valores, além da ação/participação, que é uma forma de trabalho dessa dimensão, porém não é a única. A pesquisadora chama a atenção, ainda, para o fato de que a restrição das ações do trabalho com valores pode levar a um ativismo, principalmente se essa dimensão não for trabalhada em conjunto com as dimensões dos conhecimentos e da participação política.

Importante ressaltar que a publicação não faz sugestões de atividades para serem desenvolvidas nas escolas, pois essas devem ser decididas coletivamente com a comunidade escolar e do entorno, levando-se em consideração a realidade de cada escola e tendo como referência os problemas socioambientais locais.

De maneira geral, de acordo com os documentos analisados, as políticas de EA nas escolas que vêm sendo implementadas pelo governo federal apresentam como fundamentos teórico-metodológicos ideias que se fundamentam na pedagogia de Paulo Freire, principalmente no que se refere aos “Círculos de Aprendizagem e Cultura”. Sendo assim, as COM-VIDAS, que estão inseridas nesse contexto, têm seu referencial teórico articulado com as ideias desse educador (BRASIL, 2007b).

De acordo com o documento oficial (BRASIL, 2007b), a COM-VIDA pode ser considerada um “Círculo de Aprendizagem e Cultura”, proposta idealizada por Paulo Freire, considerada por ele um “[...] lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo” (p. 59), se tornando assim, um espaço que possibilita a construção conjunta do conhecimento.

Também Loureiro e Franco (2012) afirmam que as premissas teórico-metodológicas que sustentam o “Círculo de Cultura” estão baseadas na concepção freireana de educação, sendo esta entendida, como uma “[...] atividade integrante da cultura humana e pode ser entendida como trabalho voltado para a aquisição do conhecimento” (p. 13) e por meio do qual vai alterando a realidade.

Orsi (2008) aponta que na “perspectiva de Círculos”, todos os saberes e experiências transitam em uma relação dialógica entre si para organizar novos saberes compartilhados, em um processo dialético contínuo de ação-reflexão-ação. Parte-se do princípio de que todas as práticas humanas se inscrevem em um espaço de conflitos, negociações e acordos e que é neste contexto que as pessoas constroem o seu modo de ser e de transformar o mundo.

Importante frisar que diálogo não se reduz a instrumento metodológico, como bem apontam Loureiro e Franco (2012):

[...] (o diálogo) é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua articulação na totalidade social onde o

que está em jogo é a apropriação social do conhecimento (LOUREIRO; FRANCO, 2012, p. 21).

O diálogo assume algumas formas no “Círculo de Cultura”, ou seja, em uma delas é assumido como uma provocação, como algo intencional, como um movimento para frente. Já na outra forma, é considerado um “chamamento” a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes envolvidos no processo. Além de assumir, também, a forma de provocador da ação pelas palavras que se transformarão em palavras-ação, atividade de significação e transformação do mundo (LOUREIRO; FRANCO, 2012).

Além de Freire, a proposta pedagógica do francês Celestin Freinet também é utilizada como subsídio conceitual para a proposta das COM-VIDAS. De acordo com a publicação oficial (BRASIL, 2007b), a pedagogia de Freinet está presente nas COM-VIDAS quando se leva em consideração que o fio condutor de aproximação entre a escola e a comunidade é a temática socioambiental. Segundo ainda a mesma publicação, para Freinet, “não deve haver escola maternal sem meio natural, assim como não poderá haver escola primária sem meio natural” (p. 59).

Do ponto de vista da metodologia para desenvolvimento das COM-VIDAS, o OG propõe, os princípios “jovem educa jovem”, “jovem escolhe jovem”, “uma geração aprende com a outra”, que podem ser visualizados no Quadro 2, estes princípios se destinam, também, aos Coletivos Jovens pelo Meio Ambiente.

Quadro 2 - “Princípios metodológicos” proposto pelo Órgão Gestor.

Princípio	Características
Jovem escolhe jovem	“Os jovens são o centro da tomada de decisão, a qual é feita pelos próprios jovens e não por terceiros”.
Jovem educa jovem	“O papel dos jovens como sujeitos sociais que vivem, atuam e intervêm no presente, e não no futuro, é reconhecido nesse princípio. Assume-se que o processo educacional pode (e deve) ser construído a partir das experiências dos próprios adolescentes, respeitando e confiando em suas capacidades de assumir responsabilidades e compromissos de ações transformadoras”.
	“Incentiva-se a parceria entre as diversas gerações envolvidas. Mesmo privilegiando

Uma geração aprende com a outra

os adolescentes como protagonistas, o diálogo entre gerações é fundamental. Na Educação Ambiental, esse princípio se torna especialmente importante, pois se trata de conceitos inovadores que os filhos levam para seus pais e mestres. Nesse sentido, os adultos podem aprender com as crianças e vice-versa, tanto no uso de novas tecnologias de informação e comunicação quanto nos conceitos de EA”.

Fonte: BRASIL, 2007b, p. 42.

Deboni e Melo (2007) defendem que a comunicação entre os jovens flui com mais facilidade e que há, dessa forma, ensino e aprendizagem. Quando esses jovens trocam experiências, pensam, debatem e discutem juntos assuntos sobre o mundo que os rodeiam, eles podem agir sobre a própria realidade. Os autores destacam que orientados por educadores que potencializem possibilidades pedagógicas construtivistas, propostas como a COM-VIDA, podem propiciar aos jovens estudantes diversas oportunidades, tais como criar, pensar, agir, fazer, da sua forma e por seus próprios meios.

Os autores afirmam, ainda que a “[...] ideia não é a de isolar os jovens no seu próprio mundo deixando-os por fora da realidade tal qual ela se apresenta hoje” (p. 38). Chamam a atenção para o diálogo entre as diferentes gerações, no qual as pessoas mais experientes podem ajudar as mais jovens dando-lhes conselhos, orientações e indicando caminhos e alternativas.

Esses princípios que regem as Conferências, bem como as COM-VIDAS, se aproximam do que Costa (2001) denomina de “protagonismo juvenil”, considerado por esse autor como “[...] a participação de adolescentes atuando como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (p. 5)”. O autor ainda complementa esse conceito, ao afirmar que o “protagonismo juvenil” é “[...] um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências, que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais (p. 5)”.

Esses princípios parecem interessantes, pois colocam os jovens como o centro na tomada de decisões, seja ela de escolha de participantes ou na busca de soluções para problemas ambientais. No entanto, o que nos preocupa e nos leva a indagar é até que ponto esses jovens estão realmente preparados para tomar à frente de discussões de questões complexas como as envolvendo as questões socioambientais, sem se tornarem

apenas um grupo de jovens com boas intenções em relação ao meio ambiente, mas sem um aporte teórico-crítico que os façam refletir e agir na realidade em que vivem?

Além dos princípios apontados acima, o OG propõe, ainda, a “Agenda 21”, um dos principais resultados da “Rio 92”, apontada como “ferramenta” que possibilita diálogo entre os vários segmentos envolvidos na busca de solução para problemas ambientais locais (BRASIL, 2007b). A “Agenda 21” não é considerada pelo OG somente como uma “ferramenta técnica”, mas também política, na medida em que compartilha o poder (de fala, de decisões etc.), contribuindo para tornar o dia-a-dia da escola mais democrático e participativo.

5.COM-VIDA: IMPLEMENTAÇÃO EM DUAS ESCOLAS

Nessa seção serão apresentados, apenas, os dados mais relevantes das entrevistas, uma vez que os limites desse artigo nos impossibilita a apresentação dos dados na íntegra. Sendo assim, a fim de facilitar o entendimento acerca da implementação da política pública de EA nas escolas pesquisadas, serão apresentados os resultados relativos à caracterização das Comissões, dos participantes em cada uma das escolas, a compreensão que possuem acerca da COM-VIDA, como se organizam, bem como as atividades desenvolvidas.

Para garantir o anonimato dos entrevistados, as escolas serão designadas como “A” e “B”. No Quadro 1, apresentamos informações a respeito de cada escola, como a localização, séries ofertadas e quantidade de turmas e de alunos.

Quadro 3- Características gerais das escolas pesquisadas

Escola “A”	Escola “B”
Localização: zona norte de Teresina Região central/urbana Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (manhã e tarde) 27 turmas; aproximadamente 800 alunos	Localização: zona sul de Teresina Região de periferia Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (manhã) e 1º ao 5º ano (tarde) 15 turmas; aproximadamente 480 alunos

De acordo com documentos fornecidos pelos estudantes (atas de reuniões), a COM-VIDA da escola “A” foi criada no dia 17 de novembro de 2009, por intermédio do “Fórum para a Criação das COM-VIDAS”. Os objetivos do evento foram fortalecer a EA nos sistema de ensino pela criação e implementação de COM-VIDAS nas escolas que participaram da III CNIJMA e identificar problemas socioambientais locais, com reflexão sobre o papel da educação no desenvolvimento de políticas de meio ambiente.

Segundo um ex-aluno entrevistado da escola “A”, no “Fórum” houve a apresentação das atividades realizadas pela escola, que envolviam a temática ambiental (horta, reciclagem e aproveitamento da água), ações estas que foram “parabenizadas” pelas representantes do Ministério da Educação (MEC) e da SEMEC.

De acordo com uma ex-aluna entrevistada e com uma das atas de reuniões, a criação oficial da COM-VIDA na escola “B”, constituída por catorze alunos, ocorreu no final de 2009 após a III CNIJMA, durante a realização de um “Fórum” realizado na escola, no qual foi feita uma apresentação por um representante do CJ do que é a COM-VIDA e quais etapas são sugeridas para sua criação.

Nesse evento foi feita a leitura da “Carta de Responsabilidade” deliberada na III CNIJMA por uma aluna à época, a delegada, que representou a escola na Conferência Nacional. Em sua entrevista, essa aluna nos relatou como foi a realização desse “Fórum” e que nele foi lido o “Acordo de Convivência” feito pelos integrantes da COM-VIDA da escola “B”.

A COM-VIDA da escola “A” era formada por cinco alunos, somente um era do sexo masculino e do total, três já estavam no último ano do ensino fundamental. Já a COM-VIDA da escola “B” era constituída por catorze alunos, sendo dez do sexo feminino e a metade do número de alunos estava no 9º ano.

Uma informação que consideramos relevante é que nenhuma das escolas possuía o documento oficial voltado para a formação da COM-VIDA e da “Agenda 21 Escolar”. Nesse documento pode ser encontrado onde e como surgiu a primeira proposta de criação da Comissão, o passo-a-passo para sua formação nas escolas, alguns fundamentos e princípios teóricos, além de anexos que justificam a necessidade de existir COM-VIDA nas escolas. Pareceu-nos que os alunos não chegaram a ter contato com esse documento e talvez isso nos ajude a compreender alguns dados que serão apresentados a seguir.

Ao analisarmos como os participantes descrevem a Comissão, notamos que a compreensão que eles possuem pode ser dividida entre aquelas que se aproximam da COM-VIDA com o objetivo de *conscientização para preservação do meio ambiente e do ambiente escolar* e aquelas compreensões um pouco mais abrangentes, que sinalizam que além de preservar o meio ambiente, a COM-VIDA teria a função de *melhorar a qualidade de vida da comunidade*.

As compreensões apresentadas pelos alunos não se distanciam da que encontramos nos registros oficiais, principalmente no que se refere à melhoria do meio

ambiente: “[...] o principal papel da COM-VIDA é realizar ações voltadas à *melhoria do meio ambiente* e da *qualidade de vida*, promovendo o *intercâmbio entre a escola e a comunidade...*” (BRASIL, 2007, p. 15, grifo nosso). Todavia, além da melhoria do meio ambiente, o documento considera também a melhoria da qualidade de vida, por meio da relação escola-comunidade.

As ações da COM-VIDA nas escolas necessitam, de acordo com as publicações oficiais, serem orientadas por um responsável, e sendo assim, consideramos que esse profissional e sua interpretação da política (BALL, 2009) também exerçam grande influência na compreensão da COM-VIDA que esses alunos elaboram. O responsável pela Comissão na escola “A” por exemplo, nos relatou que obteve contato com alguns folhetos a respeito de como trabalhar a COM-VIDA na escola, entretanto os considerou pouco eficientes, já que ele afirmou sentir necessidade de um material mais elaborado.

Já a responsável pela Comissão na escola “B” disse ter participado da Conferência Estadual do Meio Ambiente em 2009, promovido pela SEMEC, evento que teve como função dar orientações para a realização da “Conferência do Meio Ambiente na Escola” e escolha dos delegados que iriam participar da III CNIJMA, entretanto, segundo ela, nesse encontro não foi discutido nada sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da COM-VIDA.

Ainda no que se refere aos educadores, pesquisas apontam que a ausência destes na formulação de políticas públicas tem sido apontada como uma das dificuldades para o sucesso na implementação de políticas. A esse respeito, Tristão (2007) esclarece:

O que muitas vezes ocorre é um distanciamento entre as propostas do governo, as condições e as práticas interdisciplinares, ou seja, entre a atuação dos/as professores/as e essas propostas. Além disso, ocorre um estranhamento por parte dos/as professores/as, já que não foram envolvidos/as ou ouvidos/as durante sua produção e elaboração o que, muitas vezes, não repercute em um engajamento político ou mesmo em um sentimento de responsabilidade na implementação de seus conteúdos e objetivos (p. 8).

Se a política em questão é oriunda do governo federal, supomos que até chegar aos professores e alunos, ela precise percorrer outros níveis de governo – o estadual e municipal- podendo haver falhas e perdas na divulgação da política ao longo desse processo.

Os critérios de seleção de integrantes para a COM-VIDA nas escolas envolvem *aspectos comportamentais e iniciativa do próprio aluno*. Sendo que o “comportamento” esteve presente em depoimentos de estudantes em ambas as escolas.

Segundo as informações prestadas por alguns alunos da escola “A” para que novos estudantes passem a compor a equipe COM-VIDA desta escola não existem critérios de seleção pré-estabelecidos. Entretanto, a participação na equipe está vinculada à condição de respeito e limpeza do espaço físico da escola.

Já na escola “B” percebemos um maior controle na “seleção” dos novos componentes da COM-VIDA, que devem passar por um processo seletivo, constituído por observação e prova. A partir dos relatos dos alunos da escola “B”, constatamos que eles consideram que a existência de regras e critérios pré-estabelecidos de seleção evita a entrada de alunos que tenham notas baixas e de alunos que não queiram ajudar no desenvolvimento das atividades da COM-VIDA.

Importante ressaltar que nos documentos oficiais (BRASIL, 2004; BRASIL, 2007) não é proposto nenhum critério de como deve ser feita a escolha de novos integrantes da COM-VIDA na escola, o que nos leva a inferir que cada Comissão define como fazer essa seleção e quais critérios julga importantes para tal. Notamos, assim, que é dada autonomia aos integrantes da COM-VIDA na tomada de determinadas decisões, como a criação de critérios de seleção e regras para o convívio dentro da COM-VIDA.

Seria interessante que os documentos deixassem claro como deve ser feita a escolha de participantes e a intenção da COM-VIDA, que não é “selecionar” os melhores alunos para que façam parte da Comissão, visto que a proposta pode tomar rumos diferentes da intenção inicial e até apresentar um caráter excludente, no qual o aluno que não apresentar o comportamento desejável, não poderá fazer parte da COM-VIDA, ou, ainda, um caráter autoritário, no qual alunos que não seguirem as regras serão expulsos da Comissão.

Outro ponto que merece destaque está relacionado ao fato de que, como os gestores da política não sugerem, na publicação oficial, como os novos integrantes da equipe devem ser selecionados e tampouco como a COM-VIDA deve ser organizada, a escola e os integrantes da equipe possuem autonomia para que decisões como essas sejam tomadas, permitindo que a política seja interpretada e recriada com base no seu contexto real e a partir de experiências vivenciadas pelos atores da política na escola, atribuindo um significado diferente da inicial (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Talvez fosse interessante que a proposta da Comissão fosse formada por um texto tanto *writerly*, aquele tipo de texto que permite que seja reescrito, no qual o leitor é convidado a ser um escritor, um co-autor, quanto *readerly*, um texto mais prescritivo (BOWE; BALL; GOLD, 1992), no qual os princípios fossem claramente explicitados evitando, assim, que os objetivos da COM-VIDA fossem interpretados de maneira equivocada.

Tomamos conhecimento por meio das entrevistas e das atas de reuniões que as atividades desenvolvidas pela COM-VIDA da escola “A” foram realizadas no ano de 2010. Já as ações desenvolvidas pela equipe da escola “B”, como relatado pelos entrevistados, foram realizadas ao longo de 2010 e 2011. As ações desenvolvidas pelas COM-VIDA em ambas as escolas eram, de maneira geral, voltadas para a melhoria do espaço escolar, conscientização dos alunos contra o desperdício (água, energia, alimentos e material escolar), além da participação da equipe em eventos tanto dentro quanto fora da escola.

No que tange às atividades desenvolvidas em EA, para Carvalho (2008) gerar comportamentos individuais ordeiros, preocupados com a limpeza de uma área ou com a economia de recursos como a água e a energia elétrica, pode ser socialmente desejável e útil, mas não significa, necessariamente que tais comportamentos sejam integrados na formação de uma atitude, considerada pela autora, ecológica e cidadã, que segundo a autora, essa atitude implicaria em desenvolver capacidades e sensibilidades para identificar problemas ambientais e assim, comprometer-se com a tomada de decisões relativas à sociedade e a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo buscamos analisar tanto os documentos norteadores da COM-VIDA bem como a sua implementação em duas escolas públicas de Teresina, Piauí, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre o que é proposto nos documentos e o que é realizado nas escolas pesquisadas.

De acordo com os documentos analisados, os princípios teóricos norteadores da COM-VIDA se subsidiam nas propostas pedagógicas de Freire, ao considerar a Comissão como um “Círculo de Aprendizagem e Cultura” e de Freinet. No que se referem a aspectos metodológicos, as publicações sugerem a “Oficina de Futuro” como proposta para a criação da Comissão na escola, e esta deve ser regida pelos princípios “jovem escolhe jovem”, “jovem educa jovem”, “uma geração aprende com a outra”.

Proposta interessante, mas que nos preocupa uma vez que pode levar os alunos a uma simplificação tanto da função da COM-VIDA como da questão socioambiental.

Apesar de a COM-VIDA ser apresentada nas publicações como uma mistura de textos do tipo *writerly* ('escrevível') e texto *readerly* ('prescritivo') (BOWE; BALL; GOLD, 1992), notamos que se aproxima mais do primeiro, principalmente pelo fato de a COM-VIDA não ser um imposição do governo e sim, uma sugestão para inserção da EA nas escolas. No entanto, a falta de propostas de atividades de EA é preocupante, uma vez que pode levar os alunos a interpretarem e desenvolverem ações baseadas no senso comum, sem uma reflexão crítica sobre as situações problemáticas que venham a encontrar tanto no ambiente escolar quanto da comunidade no qual está inserida.

Bowe; Ball; Gold, (1992) afirmam que as políticas não são simplesmente "implementadas" ao chegar nas escolas, pois estão sujeitas à interpretação e recriação, produzindo efeitos e consequências, tanto no significado original da política, quanto nas escolas que recebem as propostas. Ao analisar os dados, pudemos perceber que a política proposta da COM-VIDA sofreu alterações ao chegar às escolas, sendo interpretada e até recriada pelos atores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012), no caso desta pesquisa, os alunos e responsáveis, que fizeram uma releitura da proposta COM-VIDA.

Na análise da implementação da COM-VIDA nas duas escolas, podemos constatar o que Ball afirma a respeito da implementação das políticas educacionais, estas "[...] geralmente são pensadas e escritas para as melhores escolas possíveis, com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou capacidades locais" (BALL apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 4). Por não levar em consideração os diversos contextos nos quais as políticas serão postas em ação nem tampouco a realidade vivenciada pelas diferentes escolas, as políticas podem provocar resultados e efeitos que podem gerar mudança no significado na proposta inicial, como de certo modo, observamos nas escolas analisadas por essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001. 203 p.

AMARAL, Ivan Amorosino do. **Educação Ambiental e ensino de Ciências: uma história de controvérsias**. Pro-posições. v. 12, n. 1. Campinas, 2001. p. 73-93.

BALL, Stephen . **Ciclo de políticas/análise de políticas**. Rio de Janeiro: UERJ, 09/11/2009. (Palestra ministrada para professores e alunos de pós-graduação da UERJ).
BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 2009.

BLANCO, Maurício; AMORIM, Eduardo; VEIGA, Alinne. **Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão**. Brasília: Inep/MEC, 2005.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Formando COM-VIDA - Comissão do Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola**. Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2004. 42p.

BRASIL. **Formando COM-VIDA - Comissão do Meio ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola**. Ministério da Educação, Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007a. 56p.

BRASIL. **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade**. Ministério da Educação. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Cadernos SECAD 1. 109p. 2007b.

BRASIL. **Comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola – COM-VIDA / Documentos - Técnicos – 10**. Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação Série 1.ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. 2007c. 30p.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura de. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Luiz Marcelo de. **A Temática Ambiental e a Escola de 1º. Grau**. 1989. 282f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

COSTA. Antonio Carlos Gomes. **Tempo de Servir: o protagonismo juvenil passo a passo; um guia para o educador**. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.

DEBONI, Fábio; MELLO, Soraia Silva. Pensando sobre a “geração do futuro no presente: jovem educa jovem, COM-VIDAS e Conferência. In: MELLO, S. S e TRAJBER, R. (coor). **Vamos cuidar do Brasil- conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília- Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 35-43.

LAMBERTUCCI, Heide. **Educação Ambiental e Escola Pública: concepções e práticas pedagógicas nos materiais didáticos institucionais (1988-2005)**. 2008. 191f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2008.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil: emergência, identidades, desafios**. 2005, 207f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Brasília, 2004, p. 13-20.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; COSSÍO, Maurício F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, S. S e TRAJBER, R. (coord). **Vamos cuidar do Brasil- conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília- Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007, p. 57-63.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; FRANCO, Jussara Botelho. **Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental**. Ambiente & Educação: Rio Grande, 2012, p. 11-27.

MAINARDES, Jefferson. 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.

MAINARDES, Jefferson. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias**. 2012. Disponível em < www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 12 nov. 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr, 2009.

ORSI, Caroline Pinto de Oliveira. **Educação ambiental e a construção da cidadania: agenda 21 escolar – um caminho?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro. 2008. 161 f.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental e os contextos formativos na transição de paradigmas**. 2007. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3691--Int.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2013.