PRO-DOCÊNCIA
Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES SOBRE A AGENDA 21 NO AMBIENTE ESCOLAR

Márcio Miguel de Aguiar[1]

Luzia Mitiko Saito Tomita[2]

RESUMO: As discussões apresentadas têm como objetivo principal promover reflexões sobre a prática docente, particularmente no que se refere ao processo de seleção e organização do conteúdo escolar, tendo em vista a repercussão da Lei 17.505/2013, que cria a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema Estadual de Educação Ambiental no Paraná, bem como a proposta de implementação da Agenda 21 Escolar no âmbito da educação básica. O percurso metodológico partiu de questionamentos emergentes ao longo do desenvolvimento do projeto "Agenda 21", do PIBID de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, sobre as possíveis formas de articulação do tema "educação Ambiental", na perspectiva da Agenda 21, com a proposta pedagógica presente nas Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Geografia. Como resultados, observou-se que a instituição escolar tem sido campo prioritário de implantação das políticas públicas sobre a Educação Ambiental, influenciando diretamente a sua concepção e inserção no currículo e na organização do trabalho docente, por meio da definição dos objetivos educacionais que giram em torno da mesma e de seu significado no processo educacional como um "conteúdo escolar".

PALAVRAS-CHAVE: Geografia; educação ambiental; conteúdo escolar.

INTRODUÇÃO

O presente texto resulta de reflexões sobre a implementação da Agenda 21 Escolar (BRASIL, 2007) na rede pública de educação paranaense, emergentes no contexto de desenvolvimento do Projeto Agenda 21, do Programa Institucional de Bolsa

[1]Mestre pelo Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Colaborador do projeto PIBID de Geografia da UEL; Docente da Rede Estadual de Ensino do Paraná e do Curso de Geografia/UEL. E-mail: mma.aguiar1@gmail.com

[2]Doutora em Ensino de Geografia pela Universidade de São Paulo/USP/SP. Professora Adjunta do Departamento de Geociências da UEL. Colaboradora do projeto PIBID de Geografia da UEL. E-mail: lutomita@yahoo.com.br

de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, em que deparamos com um pertinente questionamento sobre a articulação da proposta da Agenda 21 Escolar com as Diretrizes Curriculares Estaduais (PARANÁ, 2008) para o ensino de Geografia, no Paraná.

Esse questionamento pauta-se em um conjunto de críticas às concepções teórico-metodológicas contidas na proposta e na implementação da "educação ambiental", particularmente por meio da Agenda 21 (Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, 2001), em nível global, responsável por contribuir com a reprodução da estrutura de funcionamento do sistema produtivo capitalista ao desconsiderar o caráter sócio-histórico dos problemas ambientais produzidos em nossa sociedade.

Tais preocupações ganham amplitude frente às políticas (nacional e estadual) de Educação Ambiental, cujo principal campo de enfrentamento se dá no ambiente escolar, em que projetos como o "ComVida" e a Agenda 21 escolar (BRASIL, 2007) são inseridos como conteúdos a ser desenvolvidos disciplinar ou interdisciplinarmente.

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DOCENTE

Conforme Rodrigues (2009) as preocupações ambientais, em nível internacional, foram difundidas em estudos e relatórios da conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Meio Ambiente, em 1972, tornando-se amplamente conhecida com a proposta da Agenda 21 na Conferência de 1992, em que evidenciou-se a proposta de "desenvolvimento sustentável".

> Estes documentos representam os interesses de Estados, de corporações multinacionais que buscam a permanência de suas condições de produção e consumo, manutenção da divisão territorial do trabalho com o objetivo, não explícito, de garantir sua reprodução ampliada. (RODRIGUES, 2009, p.170).

Segundo a autora, é nesse contexto que ocorre a ampliação de pesquisas e estudos sobre as questões ambientais, além das propostas de intervenção educacional,

que obscurecem as formas de apropriação da natureza, bem como os territórios em que as riquezas naturais se encontram. “As pesquisas centram-se em aspectos e problemas localizados, ocultando a importância do espaço e do território, das riquezas naturais, das classes sociais, do significado do Estado Nação, enfim da totalidade” (RODRIGUES, 2009, p.175).

> Ideias de “economizar” riquezas naturais são argumentos para explicitar sustentabilidades, “desenvolvimento sustentável”, inclusão social, cidades saudáveis, planejamento ambiental, gestão ambiental, vinculados ao mundo do consumo, desvinculados de análise da produção. (RODRIGUES, 2009, p. 172).

Não se pode negar que as diferentes terminologias utilizadas em projetos econômicos ou em defesa do meio ambiente, tais como desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, participação popular e responsabilidade social, são expressões polissêmicas, apropriadas por diferentes sujeitos sociais e utilizados em discursos variados sobre a questão ambiental (PROST, 2009). Mas,

> Até o momento, algumas evidências demonstram que o discurso oficial do desenvolvimento sustentável que detém a hegemonia do campo é o discurso proveniente dos organismos internacionais – Unesco, ONU, BID e Banco Mundial – e dos chamados países desenvolvidos, delimitado nos marcos da economia capitalista e da regulação do mercado sobre as esferas do Estado e da sociedade civil. Tal discurso se apoia em uma estratégia conciliatória e reformista, que propõe mudanças superficiais de ordem tecnológica, demográfica e econômica, em detrimento de outras mudanças políticas, éticas e sociais. Nesse sentido, alguns autores tendem a definir a estratégia do Desenvolvimento Sustentável como um tipo de “modernização conservadora” que simula e ensaia mudanças apenas para garantir que tudo permaneça como está (GUIMARÃES, 1995; LEFF, 2001; PORTO-GONÇALVES, 2004; DIEGUES, 1992). Olhando por essa perspectiva, o que pensar sobre uma educação dirigida para o Desenvolvimento Sustentável? (LIMA, 2009, p.72),

Conforme estes apontamentos, a proposta da Agenda 21 seria contraditória com a formação crítica pretendida pelo currículo histórico crítico orientador do ensino da Geografia no Paraná, pois, ao desconsiderar as questões estruturais geradoras dos problemas ambientais na sociedade capitalista, oculta elementos fundamentais para a

compreensão dos problemas ambientais na sociedade capitalista. Limita-se a encontrar alternativas que permitam a manutenção do modo capitalista de produção, tratando das questões ambientais sem questionar o modelo de organização sócio-econômico causador destes problemas.

Os questionamentos sobre as contradições em torno da proposta da Agenda 21 expressam um posicionamento crítico sobre a forma de organização do currículo escolar, mas ao mesmo tempo, revelam um sentimento de impotência dos docentes sobre a organização de seu trabalho, conscientemente ou não, há muito tempo presente no ambiente escolar, surgido a partir das várias "orientações" para a execução de *conteúdos obrigatórios* a serem ensinados/discutidos em sala de aula.

Esse contexto é ilustrado por exemplos de "conteúdos obrigatórios" observados na elaboração do Projeto Político-Pedagógico no Paraná, trazidos na Instrução Nº009/2011 – SUED/SEED. O texto da Instrução destaca como conteúdos obrigatórios:

> História do Paraná (Lei nº 13381/01); História e cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena (Lei nº 11.645/08); Prevenção ao uso indevido de drogas (Lei nº 12338/98, Lei Estadual nº 11991/98 e nº 11398/01 e o Decreto nº 5679/05); Educação fiscal/tributária (Portaria 35/98, Decreto 1143/99 e Portaria 413/02); Enfrentamento à violência contra a criança e o adolescente (Lei nº 11525/07); Diversidade sexual/sexualidade humana (Parecer nº 04/09, Parecer CP/CEE nº 01/09 e Instrução conjunta SEED/SUED/DAE nº 02/2010); Música (Lei nº 11769/08); e Educação Ambiental (Lei Federal 9795/99 e Decreto nº4201/02). Acrescentamos ainda a Lei Estadual nº17505/13, que Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental.

Cada um dos temas mencionados nas instruções, leis, pareceres e decretos tem na Escola seu principal campo de implementação e exige, por parte dos professores, o desenvolvimento de estratégias que permitam sua abordagem em sala de aula de forma, preferencialmente, contextualizada com os demais conteúdos disciplinares. Aí cabe destacar que o problema inicial que identificamos não gira em torno da relevância dos temas propostos, mas na forma como a imposição desses conteúdos interfere na organização do trabalho docente.

Conforme destaca González (1998), todas as atividades didáticas são sempre condicionadas por uma determinada finalidade, e essa ideia está presente nas mais

diferentes declarações políticas e legais que legitimam socialmente os objetivos do sistema educativo. Tais objetivos, portanto, interferem diretamente na seleção de “o que” será ensinado em função do “para quê” será ensinado, portanto dever ser alvo constante de análise por parte do professor.

Dessa forma, as reflexões acerca da definição do currículo escolar deve conduzir uma análise sobre o valor educativo do conteúdo didático (opcionais ou não) frente os objetivos políticos e ideológicos da educação escolar. Isso porque, não basta uma declaração de “boas intenções” sobre o conteúdo definido, ou mesmo sobre a capacidade da Geografia (ou de qualquer outra disciplina curricular) de confrontar os problemas socioambientais. É necessário interpretar as finalidades legais e as formas de transformar em práticas didáticas essas declarações de “boas intenções” (GONZÁLEZ, 1998).

Para isso, é necessário ter clareza da concepção de currículo adotada, ou melhor, clareza sobre o significado das abordagens dos conteúdos didáticos no processo de educação pretendido. Se o professor perde de vista essa relação entre objetivos e conteúdos não é possível identificar em que medida as abordagens do conteúdo concorrem para os fins pretendidos para a educação.

Apesar de partirmos desse contexto, e das inúmeras críticas e contestações possíveis a ele, não é nosso objetivo discutir os meios utilizados pelo Estado, mas também da própria sociedade civil organizada, para inserir essas diferentes temáticas no currículo escolar “via decreto”, como destaca Kramer (1997). O que nos interessa, fundamentalmente, é evidenciar que essas leis e decretos demonstram que o currículo não é algo “dado”, mas uma construção, que se dá em meio a um campo de forças político-ideológicas em que, apesar das diferenças de força/mobilização política, são expressos os interesses de diferentes sujeitos e seguimentos sociais, implementados também por meio de estratégias diferenciadas.

É necessário reconhecer que a educação escolar é responsável por desenvolver formas determinadas de compreensão da realidade, visto que ela não transmite senão uma pequena parte de todo o patrimônio cultural produzido pela humanidade (FORQUIN, 1993). Da mesma forma, além de identificar o ensino escolar como um recorte do conhecimento historicamente produzido, cabe compreender o ensino como uma ação política/ideológica da sociedade sobre a sociedade, responsável por imprimir no processo

de educação escolar determinadas formas de compreensão e comportamento frente os fenômenos sócio-espaciais. Conforme o autor,

> Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ele supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação. (FORQUIN, 1993, p.10).

Assim como todo conhecimento disciplinar é objeto de estudo em sala de aula, as orientações legais que "impõe" temáticas como a questão ambiental nos programas disciplinares e suas respectivas abordagens, também são um produto histórico e, como tal, permeado de intencionalidades. Representam uma forma específica de compreender e posicionar-se frente à realidade, cuja legitimidade não se trata de algo consensual, apesar de ser, frequentemente, aceita.

Trata-se, antes de tudo, de uma construção (KÖCHE, 1999), pautada em pressupostos teórico-metodológicos/filosóficos que permitem a demonstração de uma forma específica de ver e pensar sobre a organização do espaço geográfico, a partir de um posicionamento político/ideológico. Sua socialização, por meio do ensino formal, expressa interesses específicos de grupos sociais que "deveriam" ser compartilhados por todos dentro da sociedade, segundo a visão destes próprios grupos.

Considerados dessa forma, não apenas o conteúdo imposto "por lei", mas todo tema ou conhecimento disciplinar desenvolvido em sala de aula é uma manifestação de interesses na formação do aluno, na formação de sua visão de mundo – e ação no mundo-, seja ela para o trabalho/econômica, para as questões culturais/sociais, para a politização/crítica ou para as questões ambientais. Isso por que a própria opção por qualquer conteúdo implica na seleção de aspectos da cultura que serão transmitidos na educação escolar, nunca a sua totalidade (FORQUIN, 1993).

Isso leva a um segundo problema no desenvolvimento das atividades educacionais. Ao se retirar do professor a autonomia na definição dos objetivos que balizarão os critérios de seleção de conteúdos e abordagens, bem como da organização

da prática docente, cabe refletir sobre quem os definirá. Essa discussão ganha força, principalmente, pelo fato da própria legislação estabelecer a necessidade de "instrumentalizar" os professores para a implementação das abordagens propostas em lei. Ou seja, o professor passa a ser responsável pela "execução" de uma determinada abordagem cujo significado não é perceptível objetivamente.

A simples "execução" de um currículo prescrito implica no possível desvirtuamento dos objetivos educacionais pretendidos pelo professor e das concepções de currículo adotadas pela escola. Com a imposição de conteúdos de "cima para baixo", não são evidenciados os objetivos que conduzem as opções pelos conteúdos de ensino. Esses se tornam fins em si mesmos (PEREIRA, 1995). Segundo Vlach,

> [...] por detrás de qualquer conteúdo que desenvolvemos em sala de aula, está implícita – senão explícita – uma dada maneira de analisar o mundo e, nessa medida, ou temos claro o *como* (e o *porquê*, e o *para quem*) abordamos a relação sujeito-objeto, ou a ideologia a subsume. Em outras palavras, o conteúdo, escolhido por nós [...], ou imposto pelos órgãos competentes (geralmente não questionados), já resulta de uma determinada teoria. Daí a impossibilidade de "fuga" da questão metodológica. (VLACH, 1987, p.46 e 47).

É nesse contexto que se destaca a necessidade de uma "opção" consciente por parte do professor para a seleção dos conteúdos de ensino e, principalmente, de sua abordagem em sala de aula. Mas esse posicionamento esbarra em um terceiro problema, que gira em torno da concepção de "conteúdos disciplinares" adotada pelo professor. Frequentemente, o trabalho do professor limita-se a transmitir um conhecimento "pronto" para o aluno, ou melhor, como um "produto" do pensamento científico que deve ser aprendido pelos alunos.

> O produto do processo de investigação da realidade é concebido como sendo neutro, objetivo e universal. Nesta condição de produto, ele não manifesta a dimensão ideológica que perpassou todo o processo de aproximação do real. O conhecimento produto é a exposição de um determinado momento do real. [...] É o momento que o homem tem a ilusão de "segurar", de "prender" a totalidade. O produto é o resultado provisoriamente estático, encarcerado do real. (LEITE, 1993, p.24).

O conhecimento, nessa perspectiva, perde seu caráter histórico, o contexto no qual foi produzido (embates filosóficos, políticos, ideológicos, entre outros), assumindo o caráter de “emendas” curriculares, alocadas não em contextos articulados com outros conteúdos, mas, isolados, encaixados, “se possível”, no planejamento didático do professor ou da escola. O que implica na ausência de posicionamentos críticos sobre o conhecimento produzido e na continuidade do caráter fragmentado da organização curricular e do trabalho docente.

Percebe-se que apesar de distintos, os problemas apontados anteriormente, relacionam-se no processo de organização do trabalho docente. A desarticulação entre os conteúdos desenvolvidos em sala de aula somente é possível ao se desconsiderar os objetivos norteadores dos critérios de seleção e abordagem dos conteúdos escolares. Tais objetivos, ao serem definidos claramente pelo professor, requerem opções de conteúdos e abordagem para serem atingidos, o que necessariamente permitiria sua contextualização no processo de ensino-aprendizagem, bem como a definição de seu sentido frente à proposta de educação a ser desenvolvida.

Perdendo-se de vista os objetivos a atingir com a educação escolar, dificulta-se o estabelecimento de critérios claros de seleção de conteúdos indispensáveis, reproduz-se, assim, listagens “prontas” de conteúdos, cujo significado para a formação dos alunos geralmente é desconsiderado pelo professor.

Os questionamentos sobre a implementação da Agenda 21 no ambiente escolar partem do pressuposto de que a função da escola seja simplesmente de implantação da agenda, ou melhor, da mera execução de um conjunto de práticas dissociadas de reflexões críticas por parte de professores e alunos.

Essa perspectiva encontra-se atrelada à concepção do professor como um agente executor das propostas curriculares apresentadas ou impostas pelo Estado ou pela sociedade civil organizada. O docente seria o agente responsável por criar os procedimentos didáticos mais adequados, conforme as diferentes realidades escolares/sociais, para executar uma proposta de currículo cujos objetivos, na grande parte das vezes, escapa do entendimento do professor. Conforme Vlach;

> O conteúdo desenvolvido em sala de aula privilegia o conhecimento científico, isto é, a transmissão daquilo que a ciência erigiu como verdade.

> Assim, o ensino tende a ignorar que o pensar é um processo mais amplo e complexo do que o conhecimento; e é o pensar que permite a reflexão. Ocorre que a reflexão é um atributo do sujeito, que propicia a elaboração da crítica que, quando feita por dentro/de dentro de uma dada programação de atividade escolar – já que estamos falando do conteúdo, regra geral imposto – ainda assim pode(rá) conduzir a um contradiscurso. (VLACH, 1987, p. 49).

Desconsidera-se essa potencialidade da função pedagógica exercida pelo professor na organização curricular. O professor deve deixar de posicionar-se de forma passiva frente às diferentes formas de "prescrição" do currículo escolar, um simples transmissor de conhecimentos prontos e acabados, descontextualizados histórica e socialmente, assumindo uma posição crítica em relação aos processos de produção do espaço geográfico.

Essa crítica consiste numa forma de posicionarem-se frente aos mais diferentes discursos, por meio de questionamentos formulados a partir de contradições/incoerências internas a ele. Nesse caso também fica evidente que tal posicionamento se faz pautado em fundamentos e pressupostos teóricos, que subsidiam a forma de ver o mundo utilizada pelo professor e, provavelmente, trazida na concepção teórica disciplinar apresentada na proposta pedagógica assumida pela escola. O diferencial é que se considera o processo sob o qual o conhecimento se forma:

> Enquanto processo de revelação do real, o conhecimento é momento dinâmico, onde a dimensão ideológica aparece nas diferentes alternativas de concepção e de explicação do mundo. Nesse sentido, o conhecimento-processo é o momento contraditório, por excelência, desde que é o momento em que as várias opções, os compromissos e os interesses se manifestam nos modos de conceber o conhecimento e de abordar o real. (LEITE, 1993, p.24).

Dessa forma, os conteúdos prontos e acabados cedem lugar a conhecimentos "hipotéticos", cuja construção utiliza argumentações coesas e coerentes, frente à realidade e a pressupostos teórico-metodológicos que lhe conferem caráter de legitimidade em uma perspectiva paradigmática. Nesse caso, evidencia-se a compreensão da realidade a partir de uma determinada forma de ver o mundo, entre

muitas outras possíveis, o que leva os alunos e professores, necessariamente, a posicionar-se frente à realidade.

Assim, não apenas as temáticas impostas por “decretos”, mas qualquer temática, qualquer conteúdo disciplinar, não pode ser simplesmente transmitido, repassado aos alunos. Seja ele trazido pela legislação, livros didáticos ou de qualquer outra forma para a sala de aula. Conforme as Diretrizes Curriculares do Paraná para o ensino da Geografia,

> Entende-se que, para a formação de um aluno consciente das relações socioespaciais de seu tempo, o ensino de Geografia deve assumir o quadro conceitual das abordagens críticas dessa disciplina, que propõem a análise dos conflitos e contradições sociais, econômicas, culturais e políticas, constitutivas de um determinado espaço. (PARANÁ, 2008, p.53).

Muitos, nesse momento, questionarão a inviabilidade dessa prática frente à necessidade de “seguir a programação” previamente elaborada, trabalhar todos os conteúdos listados nos planejamentos escolares. Mas como preocupar-se com “o que” será ensinado sem questionar “por que” será ensinado? Sem o “por que” evidencia-se a continuidade do caráter “conteudista” da educação escolar.

É curioso que proponhamos a formar alunos críticos, autônomos e cidadãos, sem ao menos pensar sobre as implicações das práticas pedagógicas e das incoerências com as propostas político-pedagógicas com as quais propomos a trabalhar. Sem perceber as contradições entre o discurso que proferimos sobre o ensino e a prática que realizamos em sala de aula.

Esse apontamento permite refletir sobre o próprio caráter do conhecimento científico. O pensamento científico é movido por problemas que nos levam a respostas. Tais respostas pautam-se em pressupostos teórico-metodológicos que lhe conferem sentido a partir de determinadas formas de analisar e compreender a realidade. Nessa perspectiva os conhecimentos são produzidos/construídos com base na relação entre sujeito e objeto do conhecimento, um produto sócio-histórico. Se perdermos de vista essa relação, perdemos o significado da resposta dada a um determinado problema, bem como o sentido do processo de ensino-aprendizagem que ajudamos a realizar.

A apropriação dos objetivos educacionais por interesses de diversos sujeitos sociais não é nenhuma novidade nos debates educacionais hoje. Pelo contrário, a própria

abordagem sócio-histórica do conteúdo do ensino escolar reconhece que o conhecimento é produzido no contexto de disputas políticas e ideológicas presentes em nossa sociedade. Negar a escola, e as práticas educativas, como um campo de forças sociais, é negar seu caráter histórico em nossa sociedade e, como tal, as possibilidades que giram em torno das práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se trata de negar a existência de múltiplos discursos sobre as questões ambientais, bem como sobre as questões econômicas, políticas ou culturais. Pelo contrário, deve-se reconhecê-los, identificá-los, analisá-los, avaliá-los, pensar sobre e a partir deles.

É nesse contexto que se deve ter claro, enquanto professor, qual a opção de escola, de formação educacional e, consequentemente, das opções teórico-metodológicas adotadas no empreendimento do trabalho educativo, assim como das especificidades do método de interpretação da realidade, do "conteúdo curricular" enquanto produto/processo de relações de poder dentro da sociedade. Na sala de aula "[...] 'o conteúdo a ser abordado não se desvincula do método, que lhe dá sustentação', portanto, quando se questiona *O que ensinar em Geografia* questiona-se também *Como ensinar em Geografia*" (ALMEIDA, 1991, p. 84).

Nesse sentido, o trabalho com a Agenda 21 no ambiente escolar não pode limitar-se à sua mera execução. Como qualquer "conteúdo" desenvolvido em sala de aula, enquanto opções ou imposições, definidos conscientemente ou não, sempre trarão em si posicionamentos políticos, ideológicos e culturais. Expressam intencionalidades de diferentes sujeitos sociais na formação educacional, formas de compreender a realidade que devem ser analisadas em seu processo de formação histórica e social (SAVIANI, 1995, p.25).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica saber quem emite os enunciados e seu discurso, a forma como são produzidos, apropriados ou transmitidos em nossa

sociedade, devem fazer parte dos mecanismos de interpretação das informações que nos chegam no ambiente escolar, dos conteúdos, projetos e leis.

Trata-se, antes de tudo, de uma forma de posicionamento que o professor deve tomar frente a qualquer conteúdo que se proponha para a educação escolar. O currículo é uma construção social e, como tal, evidencia um posicionamento político-ideológico frente à realidade social. São os critérios de seleção das abordagens do conteúdo curriculares os responsáveis por definir, a partir de uma proposta de educação e de escola, o tipo de homem e de sociedade que se quer construir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino da Geografia. **Terra Livre** – prática de ensino em Geografia**,** nº 8. São Paulo: AGB, 1991, p.83-90.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola**: construindo Agenda 21 na escola / Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. - 2. ed., rev. e ampl. – Brasília: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2007.

CONFERÊNCIA DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1992: Rio de Janeiro). Agenda 21. Curitiba: IPARDES, 2001.

FORQUIN, J-C. **Escola e Cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GONZALEZ, X. M. S. **Didáctica de la Geografía**: problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1998.

PARANÁ. Instrução Nº009/2011 – SUED/SEED. Atribuição dos NREs referente aos procedimentos de verificação da legalidade do Projeto Político Pedagógico/proposta pedagógica e análise para aprovação do Regimento Escolar em consonância com o Projeto Político Pedagógico/Proposta Pedagógica. **Secretaria de Estado da Educação/ Superintendência da Educação**. Curitiba, 25 de Julho de 2011.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação e Sociedade.** Ano XVIII, Vol. 18, nº 60, Campinas, dez 1997.

LEITE, S. Refletindo sobre o significado do conhecimento científico. **Em Aberto**. Brasília, ano 12, nº 58, abr/jun. 1993, p. 23-29.

LIMA, G. F. da C. Educação, sustentabilidade e democracia: explicitando a diversidade de projetos político-pedagógicos. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, nº 20, jul/dez, Editora UFPR, 2009. p. 69-75.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Geografia.** Curitiba: Jam3 Comunicação. Secretaria Estadual de Educação, 2008.

PEREIRA, D. Geografia Escolar: conteúdos e/ou objetivos? **Caderno Prudentino de Geografia**, nº 17, 1995.

PROST, C. O Falso consenso sobre a defesa do meio ambiente. In. MENDONÇA, F; LOWEN-SAHR, C. L; SILVA, M. **Espaço e tempo**: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de defesa do meio ambiente e desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009.

RODRIGUES, A. M. A abordagem ambiental unifica as geografias? In: MENDONÇA, F; LOWEN-SAHR, C. L; SILVA, M. **Espaço e tempo**: Complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: Associação de defesa do meio ambiente e desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 5 ed. Campinas – SP: Autores Associados,1995.

VLACH, V. R. F. Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Terra Livre**, 2 – o ensino de Geografia em questão e outros temas. AGB: Ed. Marco zero, 1987, p. 43 – 58.