

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A GEOGRAFIA ESCOLAR: DIMENSÕES CURRICULARES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Lucas Antônio Viana Botêlho

Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo/UFPE
Lucasviana.botelho@gmail.com

Mateus Ferreira Santos

Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo/UFPE
mateusfst@gmail.com

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGeo/UFPE
kennedyufpe@gmail.com

Recebido: 07/10/2015; Aceito para publicação: 29/04/2016

RESUMO

O comprometimento da Geografia, do ponto de vista epistemológico e pedagógico, é compreender as relações entre sociedade e natureza, suas instabilidades e estabilidades, ao longo do processo de construção do espaço, seu objeto de estudo. Assim, que aspectos curriculares permitem uma aproximação ou distanciamento entre o ensino da Geografia e a educação ambiental, no sentido de pôr em evidência a construção da cidadania e o conhecimento social? Este artigo objetiva compreender como a educação ambiental, no âmbito do ensino de Geografia, se constitui e possibilita um trabalho pedagógico dinamizado e significativo, além de argumentar acerca de possíveis implicações deste trabalho sobre currículo escolar, no sentido de romper com velhas conjecturas e práticas em direção a formação cidadã na escola. A partir de uma revisão de literatura, procura-se a construção de um estado do conhecimento, com vista a formar um quadro analítico de questões sobre a temática.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação geográfica; Currículo; Ensino-aprendizagem.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND GEOGRAPHY AT SCHOOL: CURRICULAR DIMENSIONS, POSSIBILITIES AND CONTEMPORARY CHALLENGES

ABSTRACT

The compromise of Geography, according to epistemological and pedagogical point of view, is to understand the relationship between society and nature, its instability and stability by means of the construction process of the space, its subject matter. Then, which curricular aspects allow an approximation or distance between the teaching of geography and environmental education, in order to highlight the construction of citizenship and social knowledge? This article aims to understand how environmental education, within geography teaching, is constituted and how it can provide a dynamic and meaningful pedagogical work. This article aims also to argue about possible implications of this pedagogical work on the school curriculum, in order to break away from old assumptions and practices about citizenship education at school. From a literature review, we seek to construct a state of the art of the knowledge in order to form an analytical framework of questions on this subject.

Keywords: Geography teaching; geographical education, curriculum; teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Entender os aspectos que norteiam as práticas pedagógicas escolares não é uma tarefa considerada fácil. As racionalidades e os saberes que as produzem são múltiplos e quase nunca são/estão engajados de forma unitária, ou seja, estão sempre em constante relacionamento uns com os outros, tal como aborda Gauthier (2006), de modo a conduzir práxis a partir de diferentes concepções.

Na contemporaneidade, novas estratégias de ensino, principalmente com o advento e “força pedagógica” das tecnologias/mídias educacionais, tem se incorporado ao currículo e ao cotidiano da sala de aula. As racionalidades e saberes, portanto, estão em processo de transição, no sentido de que deixam de apresentar um formato já preconcebido para transitar a um paradigma inovador, o qual também se encontra num processo de construção, segundo Cunha (1998).

Ao passo em que a revolução tecno-midiática penetra os muros da escola e do currículo, a Geografia parece cada vez mais estagnada, não buscando inovações diante deste momento de transição. Assim, sua validade torna-se questionável, sua pertinência é colocada à prova. Encontra-se, nas escolas brasileiras, um quadro de ensino que permanece no campo do modelo de fragmentação, onde o conhecimento não dialoga com a realidade, nem, tampouco, com outros conhecimentos que estão para além, por exemplo, do livro didático, tido como um manual a ser rigidamente seguido. Nem ao menos há a preocupação em conduzir um processo crítico-reflexivo que possa propiciar a construção de conhecimentos socialmente relevantes (CAVALCANTI, 1998; LACHE, 2012) com base nas vivências dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para além de apenas recorrer a tecnologia na sala de aula, caracterizado este como um movimento contemporâneo, a Geografia tem encontrado pouco terreno para diversificar suas práticas, tendo em vista que o currículo (BRASIL, 2013) fornece elementos suficientes para diminuir o hiato entre teoria e prática. Contudo, ainda assim, este precisa ser revisitado pelos professores, no sentido de lhe dar novas dimensões, especialmente no que diz respeito a tornar o ensino significativo ao aluno, partindo de suas vivências cotidianas e seus relatos sobre a realidade experimentada, adotando uma postura crítico-reflexiva, como o próprio currículo contempla e anuncia, embora incorra em um grande desafio.

É neste momento que desponta a educação ambiental, como meio para tornar as práticas pedagógico-didáticas, em Geografia, dinâmicas, reflexivas e enviesadas pela realidade dos sujeitos/alunos que estão inseridos no processo, de modo a construir o senso de cidadania, que é, de fato, o objetivo central desta disciplina na escola, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a partir da compreensão e da discussão acerca da complexidade da relação e dos aspectos que norteiam e surgem através da relação homem-meio/sociedade-natureza.

Desta maneira, cabe-se questionar: que aspectos curriculares permitem uma aproximação ou distanciamento entre o ensino da Geografia e a educação ambiental, no sentido de pôr em evidência a construção da cidadania e o pensamento espacial a partir da relação sociedade e natureza?

Este artigo propõe-se a compreender como a educação ambiental, no âmbito do ensino de Geografia, se constitui e possibilita um trabalho pedagógico dinamizado e significativo, além de argumentar acerca de possíveis implicações deste trabalho sobre o currículo escolar, no sentido de romper com velhas conjecturas e práticas, em direção à formação cidadã na escola de hoje. Estima-se, também, discutir a importância teórico-metodológica da educação ambiental no ensino de Geografia; refletir sobre as possibilidades e desafios que emergem na contemporaneidade do fazer docente em Geografia.

Metodologicamente, este trabalho se valerá de uma revisão de literatura, com vista a construção de um estado de conhecimento, na tentativa de elaborar um quadro de análise sobre questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem na educação geográfica, seus percursos, suas fragilidades e as possibilidades no âmbito do currículo e da sala de aula, assim também como busca ressaltar os valores pertencentes à educação ambiental, inserida num movimento mais amplo, o da própria educação.

O PERCURSO DA GEOGRAFIA NA ESCOLA: A TRANSIÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA DECORAR A UMA EDUCAÇÃO PARA CONSTRUIR CONHECIMENTO

A Geografia teve, na escola, um de seus principais alicerces constitutivos, antes mesmo de sistematizar-se como ciência. Segundo Vesentini (2008), a Geografia escolar, ainda não admitida desta forma, tratava-se de um compêndio de conhecimentos transmitidos para o alunado com o objetivo de fazer com que os mesmos decorassem dados e esquemas sobre diversas temáticas. A finalidade era fazer com que os alunos conhecessem sistematicamente o território nacional. Para tanto, a Geografia foi útil a tornar-se o palco da famosa “decoreba” (ato memorístico que implica na repetição e reprodução) de mapas que indicavam uma série de cidades, rios, montanhas, florestas etc., ou seja, dados os quais nem sempre tinham real valor para a compreensão, de fato, dos processos que desencadeavam os diversos fenômenos que constituíam as sociedades em vias de desenvolvimento, assim como estabelecimento de relações lugar-mundo.

Difundir uma ideologia patriótica e nacionalista: eis o escopo fundamental da geografia escolar. Inculcar a idéia de que a forma Estado-nação é natural e eterna; apagar da memória coletiva as formas anteriores de organização espacial da(s) sociedade(s), tais como as cidades-estados, os feudos, etc; enaltecer o "nosso" Estado-nação (ou "país", termo mais ligado ao território e menos à história), destacando sua potencialidade, sua originalidade, o "futuro" glorioso que o espera (VESENTINI, 2008, p. 11).

Como sempre, até os dias atuais, a educação serviu a propósitos de educar para/por alguma motivação e finalidade, ou seja, era necessário instruir a sociedade acerca de alguma coisa para algum fim, segundo Vesentini (2008). Neste intuito, a necessidade era embutir um sentimento nacionalista e um reconhecimento do território nacional, lançando as bases da Geografia moderna no Brasil. O ensino foi campo fértil para que se pudesse semear a necessidade de estudos geográficos no país. Yves Lacoste, segundo Vesentini (2008), descreve em simples palavras o que ocorreu e permanece ocorrendo, tendo em vista que ainda não foi possível superar de todo o modelo do decorar pelo decorar, muito embora este esteja em vias de ser superado graças aos avanços científicos no conhecimento geográfico e nas questões que envolvem as práticas pedagógicas no âmbito da educação geográfica (CAVALCANTI, 1998).

A geografia escolar foi imposta a todos no fim do século XIX e esse modelo continua a ser reproduzido ainda hoje, quaisquer que possam ter sido os progressos na produção de ideias científicas, encontra-se totalmente alheado de toda a prática. De todas as disciplinas ensinadas na escola ou no liceu, a geografia é, ainda hoje, a única que surge como um saber sem a mínima aplicação prática fora do sistema de ensino (LACOSTE, 1988 apud VESENTINI, 2008, p. 10).

No entanto, é claro que essa postura, ou procedimento, na Geografia, vem perdendo força, além de reforçar a necessidade de mudança e obsolescência do modelo fragmentário, a partir de críticas que vêm sendo dirigidas a este aspecto do ensino, até mesmo desde o período que compreende os séculos XIX e XX, por autores de livros didáticos da época, por exemplo, tal como o próprio Delgado de Carvalho, como nos aponta Vesentini (2008). Relatar as dinâmicas que proporcionaram a transição de um ensino sem significado para uma abordagem adaptada aos dias de hoje, onde o ensino, neste caso o de Geografia, busca formar o cidadão consciente, crítico e reflexivo acerca das questões socioespaciais, a partir da realidade com a qual convive cotidianamente, é de suma importância para compreensão das necessidades que se desenham no processo de ensino e aprendizagem geográfica na contemporaneidade. Nisto, é possível também discutir os desafios e possibilidades que (des)favorecem a prática pedagógica docente, sua formação inicial e continuada e, sobretudo, os desdobramentos do currículo na sala de aula e no fazer docente.

As discussões no campo da Geografia acadêmica redimensionaram muitas das teorias e das concepções que norteavam as visões de mundo que permeavam o conhecimento geográfico no século XX. Segundo Costa e Rocha (2010), a Geografia passou por diversas mudanças ao longo de seu desenvolvimento, reforçando muitos de seus aspectos e sua importância à sociedade, mas deixando muitas questões pelo caminho, ou seja, ainda em vias de ser

rediscutida para firmar melhor a ciência, como sendo uma área científica que transita entre as ciências sociais e as ciências naturais. Isso fez com que, muitas vezes, seu objeto de estudo viesse a ser questionado e discutido sob diversas perspectivas, havendo alguns embates que descontinuaram a discussão sobre o objeto da ciência geográfica, que ora pendeu para o campo das humanidades (econômico, político, social etc.) ora esteve mais voltado aos estudos naturais (geológicos, geomorfológicos, climáticos etc.). Entretanto, como afirma Suertegaray (2003), este objeto, o espaço geográfico, é tanto de ordem sociopolítica quanto socioeconômica, assim como também o é de ordem natural, tendo em vista que o homem não está dissociado do meio, logo o meio natural não pode ser compreendido, numa perspectiva contemporânea do pensamento geográfico, como *res externa* (REIGOTA, 2008), ou seja, algo não influenciado/influenciável pelo homem, enquanto sujeito e também objeto dos fenômenos desencadeados na relação entre sociedade e natureza. De modo geral, sociedade e natureza são forças que se interpenetram e se influenciam mutuamente para a construção do espaço geográfico, mediante a ocorrência dos fenômenos que lhe dão escopo.

No desenvolvimento das perspectivas teóricas até a contemporaneidade, a abordagem espacial passou de descritivista, a qual muito esteve atrelada a chamada “Geografia Tradicional”, segundo Vesentini (2008) e Cidade (2001), para uma abordagem mais crítica e reflexiva. No entanto, essas abordagens e perspectivas coexistem até hoje no fazer científico-geográfico, segundo o relato de Cavalcanti (1998), afirmando que

Essas características do espaço na contemporaneidade impõem, pois, aos teóricos da Geografia, a ampliação de suas análises, “transitando” entre a racionalidade e a irracionalidade, entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a ação e, geograficamente falando, entre o local e o global, entre a realidade natural e a social (CAVALCANTI, 1998, p. 17).

É válido ressaltar que a Geografia acompanhou as dinâmicas e transformações sociais, na tentativa de servir à sociedade em geral, entrando para o rol das ciências “úteis”, tal como o movimento da “Geografia Quantitativista ou Teórica”, como descrevem Costa e Rocha (2010), alicerçada numa abordagem neopositivista. Não obstante, é necessário lembrar que esse “movimento moderno” da ciência geográfica deixou transparecer suas fragilidades, tornando-se esta alvo de duras críticas por parte dos próprios cientistas militantes da Geografia, que já apregoavam a necessidade de mudança nas bases teóricas e nas abordagens metodológicas desta ciência, apontando para o movimento de renovação que já ocorria. Amplo debate que permanece ocorrendo, apesar de não tão fortemente engajado como antes.

No ensino, as implicações dos movimentos de renovação da Geografia foram diversas. A permanência da prática do ensino desconectado da realidade, ou a questão de ainda não se enxergar o aluno como sujeito (questão que está elencada num debate mais amplo, o debate

da própria Educação e, porque não dizer, também da Sociologia) para promover sua autonomia intelectual, ainda perdurava e perdura, como dito. Entretanto, uma série de vozes levantou-se para questionar a Geografia escolar, em busca de uma teorização deste processo e de ampliar a preocupação da academia com a escola, com a formação do professor de Geografia, com sua prática pedagógica e, conseqüentemente, com o currículo do ensino, instância de onde parte todo este movimento.

Os precursores do debate acerca da relação conteúdo-método no ensino de Geografia abordam a necessidade de uma reflexão pedagógica, que estaria associada a uma reformulação curricular, a uma melhoria na formação docente e, por conseguinte, a formulação de novas propostas didático-pedagógicas que pudessem inserir o aluno como sujeito do/no processo de ensino-aprendizagem, além da problematização dos conteúdos em sala de aula e um alinhamento com a compreensão da realidade, a partir das questões cotidianas. Diante de tais proposições, podem-se citar obras como: Resende (1986), Paganelli (1987), Vlach (1990), Vesentini (1995), Santos (1995), Cavalcanti (1998) e, mais recentemente, Castellar (2005), Callai (2004), Castrogiovanni, Kaercher e Rego (2005), etc.

A necessidade de essas reflexões estarem associadas à prática é eminente, segundo Cavalcanti (1998), de forma que não sejam apenas palavras desconexas e sem valor ao professor que tem o dever de, na escola, trabalhar com tais propostas, mas levá-lo a compreendê-las e aceitá-las não por imposição, mas por identificação com as linhas de pensamento adotadas.

Atualmente, os estudos sobre o ensino de Geografia vêm ampliando as reflexões feitas no campo da Pedagogia e da Didática. Se por um lado a transformação na prática de ensino não ocorre em função de nossas reflexões teóricas, com elas as possibilidades dessas transformações ficam potencializadas desde que sejam, efetivamente, reflexões “coladas” aos imperativos da prática (CAVALCANTI, 1998, p. 22).

Dessa maneira, os avanços teóricos sobre a questão do ensino de Geografia, na busca por uma fuga a lógica conteudista e um redimensionamento da prática pedagógica, além da elaboração de propostas mais associadas às realidades do processo de ensino-aprendizagem, acabam vindo à tona e, portanto, sendo paulatinamente adotadas nas escolas, mediante, também, o próprio movimento teórico-metodológico da educação, especialmente quando se tem em vista, por exemplo, as tendências pedagógicas. Vesentini (2008) aponta para as possibilidades e a necessidade de uma Geografia crítica na sala de aula, onde o aluno seja conduzido a (re)pensar as relações e processos locais e globais, as lógicas dominantes e as estruturas de poder do mundo em processo de globalização. Em sua concepção, é necessário “[...] se construir uma "geografia crítica" adequada a um ensino que vise não a reprodução das

relações de poder, mas sim uma percepção crítica, por parte do educando, do meio onde ele vive.” (p. 18).

É neste momento também, de mudanças e renovações (onde há uma revisitação às bases da ciência e amplia-se o interesse pelo ensino de Geografia), que se amplia o debate em torno de uma área afim, especialmente na escola: a educação ambiental. Segundo Fulscado (1999) o percurso histórico da própria educação ambiental encontra-se, em muitos momentos, com o da própria Geografia, especialmente no tocante ao rebatimento dos movimentos sociais na educação. Reforça-se, a partir disso, mais uma característica transitória do ensino estanque e sem nexos para um ensino dinâmico, crítico e reflexivo.

Para além de uma mera Geografia que busque conhecimentos aleatórios para fazer o aluno “aprender”, o que de fato não ocorria e não ocorre, quando adotada tal postura e procedimento metodológico, a necessidade passou a ser a construção do conhecimento com o aluno, que, neste caso, torna-se também, junto ao professor, sujeito do processo de ensino, segundo Cavalcanti (1998) e Alberto (2000).

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nessa virada do século, requer uma consciência espacial. Do simples deslocamento diário dos indivíduos até os posicionamentos necessários sobre, por exemplo, as grandes questões globais, as atividades diárias atuais requerem do cidadão a consciência da espacialidade inerente aos fenômenos, fatos e acontecimentos de que participa. A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço (CAVALCANTI, 1998, p. 24).

Desse modo, como também preconizou Vesentini (2008), a finalidade e necessidade do ensino de Geografia deve ser, portanto, a crítica aos aspectos e fatores que conduzem a (re)construção espacial de modo a compreender estes processos para formar o cidadão, preocupação que também passou a tomar melhor forma a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). A situação de ensino requer um diálogo assíduo com a realidade com a qual estes sujeitos estão envolvidos cotidianamente, pois vivem situações que lhes permitem dialogar de forma mais ampliada com os conteúdos, desde que estes sejam levados a isso através da mediação do professor.

Nesta transição, o professor de Geografia assume o papel de mediador da realidade, aquele que tem a perícia de fazer com que seus alunos venham a pensar sobre as condições dispostas no espaço, mas não de forma meramente observacional ou descritiva, ou seja, como espectadores, os mesmos devem ser conduzidos a pensar crítica e socialmente o espaço, quando também o professor assim o faz (LACHE, 2012). Não é inculcar a leitura de um mundo fragmentado, onde se apresentam, na paisagem cotidiana, diversos elementos a serem

apreendidos, mas levar o aluno a compreender os processos que permitem as relações entre estes elementos, lendo o mundo como uma teia ou rede de relações. Essa questão tem também uma aderência no currículo, onde se passa a questionar a necessidade de conduzir o aluno a esse pensamento, a partir do lugar, compreendendo os processos e fenômenos em suas espacialidades e territorialidades (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013).

Por isso, é evidente e viável a proximidade que vem sendo estabelecida entre a educação ambiental e o ensino de Geografia. O currículo, como *locus* do estabelecimento dessas conexões, deve possibilitar estes diálogos, traçando os caminhos que podem fazer o professor mediar uma realidade que não se aprende decorando, mas investigando, compreendendo e compartilhando (MOREIRA, 2001).

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA SOBRE O CURRÍCULO

Segundo Oliveira, Farias e Sá (2008) a relação entre o ensino de Geografia e a proposta para trabalhar a educação ambiental, no âmbito desta disciplina, é de relevante importância para que o processo de ensino-aprendizagem adquira significado, especialmente na tentativa de fazer com que este ensino e a aprendizagem que dele decorre adquira contornos visíveis na vivência cotidiana do aluno.

Estabelecer relações pedagógicas entre as orientações teórico-metodológicas construídas na geografia no tocante a Educação para o Meio Ambiente se constituem desafios basilares para a compreensão do sentido e significado da Geografia na vida cotidiana (OLIVEIRA, FARIAS e SÁ, 2008, p. 01).

Segundo Alberto (2000), a Geografia e a educação ambiental possuem em comum o mesmo objetivo na escola: a formação cidadã. Este cidadão está intimamente associado a um processo de ensino que valoriza os aspectos, saberes e leituras da realidade cotidiana, através da mediação exercida pelo professor, problematizando questões que possibilitam relações mais aproximadas e significativas com os conteúdos, segundo Cavalcanti (1998). Ou seja, o processo de construção, ou formação, do cidadão não se dá num vazio teórico ou prático, mas num campo praxiológico, onde o indivíduo não é forçado a seguir regras, mas compreendê-las; onde o indivíduo não é um mero espectador das questões que afetam sua vida nos planos individual e coletivo, mas um agente sobre os fenômenos, preocupado com as implicações sociais, ambientais, econômicas, políticas etc. que decorrem disto.

Neste sentido, o currículo oficial do ensino da disciplina Geografia na educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), dispõem de uma série de elementos importantes para tratar deste relacionamento entre a educação ambiental e o ensino de Geografia, de modo a favorecer uma

educação para o meio ambiente, na educação geográfica, e de grande importância para que o aluno consiga compreender as questões socioespaciais, enquanto produto da íntima e indissociável relação do homem com o meio, cotidianamente.

É válido ressaltar o que Alberto (2000) retrata como meio onde se desenvolvem as possibilidades de trabalho em conjunto entre a Geografia e a educação ambiental, mencionando o processo que levou o ensino de Geografia de uma transmissão de conteúdos a uma reflexão e a construção de saberes através de um processo reflexivo e crítico.

Nos últimos anos, têm-se evidenciado mudanças no ensino da Geografia. A um modelo centrado na transmissão da informação, associada a uma ideia de neutralidade, objectividade e racionalidade de aprendizagem, confronta-se hoje um outro onde se atribui especial atenção aos conceitos, às atitudes e aos valores éticos (ALBERTO, 2000, p. 117).

Essas mudanças no formato teórico-metodológico adotado pela Geografia escolar, previsto agora no currículo oficial, permitiram com que a educação ambiental pudesse se tornar também preocupação do professor de Geografia, em sua prática e em seu planejamento, quando este toma por base o currículo que lhe indica estas possibilidades. Os projetos escolares, em sua maioria, por exemplo, adotam a disciplina escolar Geografia para possibilitar a compreensão da sociedade de forma mais ampla, não apenas a conservação do meio ambiente, como se este estivesse fora de uma relação dialógica com a sociedade, mas as problemáticas socioambientais decorrentes das instabilidades na relação homem-meio (JACOBI, 2003; 2005) e os impactos destas para a dinâmica socioespacial. Desta feita, é de suma importância compreender as questões que norteiam a concepção de projetos escolares que se tem praticado nas escolas, mas, sobretudo, é importante perceber e preconizar como a concepção atual do que é ensinar e aprender está fortemente engajada na chamada “Pedagogia de projetos” (PRADO, 2005).

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações (PRADO, 2005, p. 13).

É possível detectar a relação entre a Geografia e a educação ambiental, compreendidas como uma “Educação para o meio ambiente” (OLIVEIRA, FARIAS e SÁ, 2008), como uma questão que está bastante atrelada a discussão em torno da chamada “Pedagogia de projetos”

(FREITAS et al, 2003), onde o trabalho com os conteúdos adquire uma dinâmica processual com o conhecer, em que o aluno se relaciona com o saber de forma a construí-lo e relacioná-lo em sua vivência cotidiana.

Na Geografia, enquanto área do conhecimento que favorece a compreensão das dinâmicas espaciais e das problemáticas geradas a partir disto, levando a construção do conhecimento social, esta abordagem adquire cada vez mais relevância na forma como os conteúdos podem ser trabalhados de forma socialmente relevante e cotidianamente válidos. Logo, no âmbito dos projetos escolares, a Geografia e a educação ambiental encontram-se lado a lado no favorecimento da formação do cidadão socioambientalmente competente (ALBERTO, 2000), ou seja, o ecocidadão, conforme Pereira e Ferreira (2008).

Os PCNs de Geografia, implementados em 1998, alvo também de duras críticas, muito embora este não seja cumprido e nem imposto rigidamente, traz elementos importantes, contemporâneos e pertinentes a um ensino que vise a compreensão da realidade a partir de uma leitura do cotidiano do aluno, do lugar do aluno, com o objetivo fundante de formar o sujeito-cidadão ou aluno-cidadão. Logo de início, na apresentação, o documento já traz seu objetivo de modo categórico e contundente, reforçando a que se destina:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

Diante disto, fica um tanto quanto mais evidente que o currículo oficial da Geografia na escola tem uma estreita relação com o que se prevê para a educação ambiental, assim como delibera a lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (BRASIL, 1999). A mesma afirma, em seu artigo 1º, que:

Art. 1o Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, p. 1).

Segundo Lache (2012), a Geografia tem o papel de ser, no cenário escolar, uma disciplina que preconiza a construção desse conjunto de habilidades e competências coletivas e individuais para a promoção de uma qualidade de vida e gestão sustentável espacial, a partir do

reconhecimento destas problemáticas sociais e ambientais e o diálogo que com elas pode se estabelecer em sala de aula, como afirmam os PCNs, a PNEA e os DCNs. O aluno é um sujeito social, inserido num contexto real e, portanto, é esta realidade que deve tornar-se instrumento para que o professor consiga mediar os conteúdos e tratá-los de forma dialógica, voltados a um processo construtivo em que o aluno se relaciona com o saber, tratando os conteúdos do ensino de forma socialmente relevante, além de contextualizados.

As problemáticas socioambientais fazem parte do conjunto de experiências diárias do aluno, o mesmo estabelece cotidianamente uma relação com o meio, com as questões ambientais, que compõem a paisagem, o lugar ou o território com o qual o mesmo se relaciona, seja por meio de contato direto seja por meio das tecnologias da informação e das mídias sociais. O aluno consegue entender as questões que estão associadas ao trato desta temática de forma empírica, cabendo ao professor dialogar com essas representações sociais, segundo Reigota (2008), para que os conteúdos tomem um corpo real e não se tornem apenas um bloco aleatório de saberes difundidos em sala de aula, mas não de fato aprendidos. De igual forma, a preocupação também deve estar direcionada em levar o aluno a conceber estes conceitos, mediando sua leitura de mundo e sociedade (PAGANELLI, 1987).

Os próprios PCNs de Geografia (BRASIL, 1998) e as DCNs (BRASIL, 2013) reiteram que o conhecimento geográfico tratado em sala de aula tem uma elevada importância social, pois não se pode compreender a sociedade e suas múltiplas dimensões e relações apenas observando-as, é necessário participar, criticar, refletir e chegar a estabelecer um diálogo com as problemáticas, o que se torna bem melhor trabalhado através dos projetos escolares, seguindo a perspectiva da pedagogia de projetos.

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 26).

Essas identificações de fenômenos, leituras, noções e compreensão da realidade como processual e dinâmica são inerentes a um processo de ensino que visa a construção do conhecimento, sobretudo o diálogo com os conceitos e com a categoria central do pensamento geográfico, como trazem os PCNs, abordando a paisagem, o território e o lugar como instrumentos para a construção dos conhecimentos socialmente relevantes, que mediam as leituras da realidade feitas pelo aluno, para o entendimento da questão espacial em sua concretude (OLIVEIRA, FARIAS e SÁ, 2008).

Da mesma maneira, a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (BRASIL, 2013) retratam e abordam a educação ambiental como meio para que haja uma real e ampla compreensão de como se constituem, como se espacializam e como as questões socioambientais podem ser combatidas. Os DCNs assume “[...] a Educação Ambiental como instrumento de transformação social e política, comprometido com a mudança social, rompendo com o modelo desenvolvimentista e inaugurando o paradigma de sociedades sustentáveis” (BRASIL, 2013, p. 166). A partir de uma leitura da realidade em mudança permanente, onde os fenômenos provocados pelo homem tendem a, cada vez mais, trazer instabilidades, ao invés de estabilidades, na relação sociedade-natureza, gerando a chamada crise socioambiental, segundo Jacobi (2003), a Educação Ambiental (ou ecoeducação, segundo SOFFIATI, 2008) torna-se cada vez mais necessária.

Art. 5o São objetivos fundamentais da educação ambiental:

I - o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;

II - a garantia de democratização das informações ambientais;

III - o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - o incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania; (BRASIL, 1999, p. 2).

Desta forma, é possível estabelecer relações de forma mais dialógicas, críticas e reflexivas entre o ensino de Geografia e a educação ambiental, no âmbito do currículo e da forma como ele pode concretizar-se no cenário escolar através dos projetos pedagógico-didáticos e da mediação que o professor consegue articular entre a realidade vivenciada pelo aluno, os conteúdos e construção da cidadania. É importante não compreender o currículo como algo fechado e desprendido de uma materialidade, ou seja, de uma realidade objetiva e subjetiva. O currículo precisa ser tido como *locus* de análise crítico-reflexiva a respeito dos conteúdos e precisa ser dialogado, com vistas a construção de noções mais aproximadas dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino e na aprendizagem do aluno de forma socialmente relevante (MOREIRA, 2001).

Pensar o currículo numa abordagem crítico-reflexiva, voltada para a ação educativa de sala de aula é ressignificar o seu conceito, ou seja, é abandonar a realização de atividades acríicas e mecânicas para dar espaço à execução de novas intervenções nas quais se considera como parte integrante do currículo a inserção de valores e de novos saberes, onde a experiência prévia

do aluno é vista como uma referência, uma força nata com a qual podemos contar na busca da superação das dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, tanto por parte do professor como por parte do aluno, em especial (LIMA, FERRAZ e MATOS, 2009, p. 145).

Diante destas questões, o trabalho com a educação ambiental enviesada pelo ensino da Geografia conduz a formas de pensar intelectualmente dinâmicas e autônomas (JACOBI, 2003). O papel do ensino deve ser o de reforçar as estruturas de pensamento que viabilizam a crítica e a reflexão, seja na aprendizagem do aluno seja na prática do docente. No caso específico e intrínseco à Geografia escolar, esta dinâmica é ainda mais válida e importante. O aluno precisa ser conduzido a ser um sujeito crítico-reflexivo, imerso em um campo de possibilidades didático-pedagógicas que dialogam com a realidade cotidiana do mesmo. Neste sentido, o currículo precisa dar suporte para que haja estas possibilidades de ação e o reconhecimento de tais mecanismos para a ação no âmbito de racionalidades comunicativas (TERRIEN, 2006).

OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE GEOGRAFIA CONTEMPORÂNEO

Na contemporaneidade, os desafios, assim como o conjunto de possibilidades que deles emerge, elencados no seio das práticas pedagógicas no ensino de Geografia, tornam desafiadores os caminhos a serem tomados pelo professor desta disciplina. O currículo escolar, a formação docente e as concepções norteadoras do ensino podem ora viabilizar ou inviabilizar uma série de práticas, mediante o contexto em que está inserido. É necessário compreender, antes de tudo, que os desafios já trazem consigo um conjunto de possibilidades e que a resistência a encará-los não permite ao professor enxergar quais caminhos são possíveis para dinamizar sua tarefa de ensinar e flexibilizar o processo do aprender (TERRIEN, 2006; LACHE, 2012).

Como mencionado, por exemplo, a pedagogia de projetos é um caminho frutuoso para se abordar as questões socioespaciais e fomentar no aluno o desejo por aprender e conhecer os aspectos, fatores e fenômenos que compõem o espaço geográfico. De fato, não se pode negar que o ensino, enquanto processo que permite o ato de conhecer e do reconhecer, necessita de um suporte um tanto melhor, não apenas no tocante à infraestrutura, mas com relação a outros elementos que participam do processo de forma menos visível ou palpável, tal como é a própria concepção de ensino adotada e o currículo, que muitas vezes passa despercebido (LIMA, FERRAZ e MATOS, 2009).

Os desafios concentram-se, especialmente, no campo da formação e da compreensão do trabalho docente, enquanto um ofício de interações humanas, segundo Tardif (2002), e no currículo, um terreno de disputas e conflitos diários de interesse, mas que se constrói mediante

um diálogo permanente entre o desejo e a necessidade (LIMA, FERRAZ e MATOS, 2009). O desejo, ou seja, o optar por alguma forma de trabalhar e com o que trabalhar permite uma flexibilidade no exercício da docência, que, aí sim, pode selecionar temáticas que se aproximem do cotidiano de seus alunos, passando, desse modo, ao campo da pedagogia de projetos, por exemplo; a necessidade, por ser impositiva e imperativa, condiciona o fazer docente, mecanizando a práxis docente, levando-o a uma postura tecnicista.

Deste modo, o currículo apresenta duas dimensões, uma mais visivelmente definida e outra mais oculta, que se constrói no cotidiano da docência. A interação entre estes corpos dimensionais do currículo permite que venha a tona o pensamento acerca do mesmo, que este não seja tido como algo pronto e acabado em si, mas aberto e disposto a interagir com a realidade e o contexto em que está inserido o ensinar e o aprender em questão (MOREIRA, 2001; LIMA, FERRAZ e MATOS, 2009). Dessa forma, o professor é levado a transitar entre paradigmas, consoante o pensamento de Cunha (1998), que ora preservam posturas tecno-mecanicista ora apontam para a inovação no ato de ensinar, e entre racionalidades, ou seja, entre uma racionalidade lógico-formal e uma racionalidade comunicativa, sendo esta última o desafio e a possibilidade de maior destaque na docência contemporânea, segundo Therrien (2006).

No caso da educação ambiental, por exemplo, a emergência de se passar de uma perspectiva meramente lúdica, que preserva aspectos mecânicos do aprender as questões ambientais e que nem sempre dialogam com a realidade, é eminente. Segundo Silva (2009), as práticas pedagógicas na educação ambiental têm valorizado um aspecto reducionista da realidade, utilizando-se de uma ludicidade para tratar as questões socioambientais de forma superficiais, valorizando apenas atividades que não instigam e exploram as capacidades cognitivas e comunicacionais do aluno, ou seja, o pensar, o refletir e o criticar do aluno.

Conforme destacam Jacobi (2003) e Soffiati (2008), há uma crise socioambiental em plena ocorrência no mundo globalizado, crise esta que está atrelada a forma como o homem se relaciona com o meio desde que se constituíram as primeiras formas de predação até os dias de hoje, onde a necessidade por predação, sem se preocupar com as consequências deste ato, aumentou exponencialmente. Santos (2012) destaca que esta crise é levada pela permanência deste paradigma reducionista, compartimentalizante da ciência e, portanto, da visão de sociedade e de natureza, o que acarreta a segregação entre estas instâncias, dando a entender que o homem está separado do meio e que, portanto, independe dele para o equilíbrio do sistema-mundo. Por isso a necessidade de se levar o aluno, como cidadão, a (re)pensar a relação sociedade-natureza, a partir do viés geográfico, não de forma superficial e puramente lúdica, mas engajada, crítica e reflexiva.

Neste contexto de crise socioambiental, pensar crítica e reflexivamente as questões socioespaciais é de suma relevância para se construir o cidadão, desde a escola, que virá a

ser não apenas aquele que observa o mundo, mas age sobre ele. Este é mais um desafio e uma das possibilidades do ensino de Geografia contemporâneo. No currículo (BRASIL, 1998) já se pensava desta forma, ou seja, conduzir o aluno a pensar o espaço, através de diferentes perspectivas, mas esta proposta tornou-se desafiadora, pois é mais prático inculcar uma visão de sociedade e de mundo que construir através do diálogo. Afinal, há um cronograma a ser seguido, no caso da escola e do planejamento das atividades do professor, que estagna e diminui a possibilidade de se permitir a insurgência de uma racionalidade comunicativa no ato de ensinar e no processo do aprender.

Construir dialogicamente o conhecimento, tal como anuncia Cavalcanti (1998), é desafiador, ao mesmo tempo em que permite uma série de possibilidades teórico-metodológicas de forma a fomentar novos sentidos, ou seja, um aprender significativo, colaborativo. É necessário que se abra o caminho para que se construam novas possibilidades para firmar estratégias inovadoras no campo da educação geográfica, em que o aluno adquira voz e vez na sala de aula, que o distanciamento entre aluno e professor não interrompa um diálogo frutuoso acerca das temáticas que podem dar sentido ao aprender.

Diante dessas questões, tem-se um quadro para reflexão muito importante na atualidade: um ensino que vise dar sentido e incentivar o aluno a aprender. Este, com toda certeza, é o maior desafio do ensino de Geografia contemporâneo, da formação docente inicial e continuada e do currículo, enquanto campo de possibilidades à prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia, na verdade, serviu e continua servindo como forte instrumento para difusão de conhecimentos espaciais de forma aleatória e descomprometida com um processo formativo que transponha os muros da instituição escolar. Esse fato requer uma visita ao terreno das práticas pedagógicas, ao chão da sala de aula, tanto pelos pesquisadores quanto pelos professores, no intuito de compreender os desdobramentos e as articulações teóricas e práticas dos aportes metodológicos e da aprendizagem decorrente deste.

Transitar de um paradigma a outro, não tentando justificar um processo evolutivo, mas necessário para dar novos cenários a novas ideias, é uma tarefa que exige posturas reflexivas e diálogos mais assíduos com a prática. Na defesa disto, é possível argumentar e concluir que o ensino da Geografia, na escola, ainda tem muito a evoluir, especialmente e principalmente, pondo em prática os elementos curriculares disponíveis, ao invés de ignorá-los pelo fato de pensar nestes como defasados, ultrapassados e já sem validade.

Compreender o currículo numa perspectiva crítico-reflexiva põe nas mãos dos pesquisadores e professores o dever de insurgir contra a racionalidade positivista, que tanto impera no ensino, para dar lugar a premente e emergente racionalidade comunicativa, dialógica e reflexiva.

Portanto, há que se fazer valer o papel que o ensino, tal como o é concebido, e a aprendizagem, como fruto deste primeiro, enquanto instrumentos de transformação social que permitam dar sentido ao processo de ensino-aprendizagem escolar.

A Geografia, neste sentido, deve buscar significados que possam contribuir com leituras da realidade, mediante o resgate da vivência dos aprendizes, construindo pontes entre a escola e o mundo vivido por estes indivíduos. O conhecimento social é uma necessidade no ensino e só pode ser gerado quando este permite o diálogo com a realidade dos discentes, com o cotidiano, com as informações que nele estão contidas e que são, portanto, geográficas. A Geografia, na escola, deve posicionar-se, juntamente com a educação ambiental, para promover a ecocidadania, quer seja ela local ou planetária, afim de que estes indivíduos consigam compreender o mundo não como uma paisagem estática, mas móvel e mobilizada; não como um território desterritorializado, mas pleno de direitos e deveres; não como um lugar negado, mas como um lugar possível.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, A.F. O contributo da educação geográfica na educação ambiental: o caso da Geografia no ensino secundário. **Inforgéo**, Lisboa, Edições Colibri, 2000, p. 117-136.
- BRASIL. Lei 9.795, de 29 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1999.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. 156p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.
- CALLAI, H.C. (Org.). **Educação Geográfica - Reflexão e Prática**. 2. ed. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. v. 1. 320p
- CASTELLAR, S.M.V. (Org.). **Educação Geográfica: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2005.
- CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998.
- CIDADE, L.C.F. Visões de mundo, visões de natureza e formação de paradigmas geográficos. **Terra Livre**, São Paulo, n. 17, p. 99-118, 2º semestre/2001.
- COSTA, F.R.; ROCHA, M.M. Geografia: conceitos e paradigmas – apontamentos preliminares. **Rev. GEOMAE**, Campo Mourão, v. 1, n. 2, p. 25-56, 2010.
- CUNHA, M.I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM editora, 1998.
- FREITAS, K.S. Pedagogia de projetos. **GERIR**, Salvador, v.9, n.29, p.17-37, jan./fev.2003.
- FULSCADO, W.C. A Geografia e a Educação Ambiental. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 105-111, jul/dez de 1999.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 2006.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, março/2003.

_____. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, mai/ago de 2005.

KAERCHER, N.A.; CASTROGIOVANNI, A.C.; REGO, N. (Org.). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152p.

LACHE, N.M. Pensar o espaço crítica e socialmente. Uma possibilidade da educação geográfica na escola. In: CASTELLAR, S.M.V.; CAVALCANTI, L.S.; CALLAI, H.C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012. 255p.

LIMA, L.S.; FERRAZ, C.K.S.; MATOS, S.M. Currículo: dimensões e perspectivas. In: CEARÁ. **Abrindo Trilhas para os Saberes: formação humana, cultura e diversidade**. Francisco Kennedy da Silva Santos (org.). Fortaleza: SEDUC, 2009. 395p.

MOREIRA, A.F.B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

OLIVEIRA, M.M.; FARIAS, P.S.C.; SÁ, A.J. O meio ambiente na geografia crítica e na geografia humanística: desafios metodológicos para uma didática reflexiva do espaço na escola. **Revista de Geografia**. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 25, n. 3, set/dez. 2008.

PAGANELLI, T.Y. Para a construção do espaço geográfico na criança. **Terra Livre**, São Paulo, AGB/Marco Zero, jul. 1987.

PEREIRA, D.S.; FERREIRA, R.B. **Ecocidadão**. São Paulo: SMA/CEA, 2008. 116 p.

PRADO, M.E.B.B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M.E.B.; MORAN, J.M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação, cap. 1, artigo 1.1, 2005. p. 12-17.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e Representação Social**. 8. ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

RESENDE, M.S. **A geografia do aluno trabalhador**. São Paulo: Louyola, 1986.

SANTOS, D. Conteúdo e objetivo pedagógico no ensino de geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, AGB, jul. 1995.

SANTOS, E.C. Geografia, educação ambiental e complexidade frente aos desafios do mundo contemporâneo. **Revista Geonorte**, Edição Especial, v. 4, n. 4, p. 155 –174, 2012.

SILVA, L.F. **Educação ambiental: entre o recriar e o ecoar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo: USP.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, F.B.; LAYARARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 23-68.

SUERTEGARAY, D.M.A. Geografia e Interdisciplinaridade. Espaço Geográfico: interface natureza e sociedade. **Geosul**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 43-53, jan/jun de 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THERRIEN, J. Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea. **Educativa**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 67-81, jan/jun de 2006.

VESENTINI, J.W. O ensino de Geografia no século XXI. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, AGB, jul. 1995.

_____. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008.

VLACH, V. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.