

GEOGRAFIA ESCOLAR PARA UMA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTALMENTE CIDADÃ

Valdir Nogueira
Universidade Federal de Santa
Maria –nogueira.ufsm@hotmail.com

Sônia Maria Marchiorato Carneiro
Universidade Federal do Paraná –
sonmarc@brturbo.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho, fruto de tese de doutorado em Educação, é focar as contribuições da Geografia escolar, na educação básica, quanto à formação da consciência espacial cidadã em torno da sustentabilidade socioambiental planetária, mediante um recorte diagnóstico do ensino de Geografia em nível fundamental. A pesquisa é estudo de caso, numa escola da rede pública do ensino (6^a. -8^a. séries) de Barra Velha, Santa Catarina, Sul do Brasil; os dados foram levantados por meio de entrevistas semi-estruturadas com o docente e alunos, observações diretas das aulas, questionário com o docente e análise documental. O tratamento dos dados embasou-se no método de análise de conteúdos, trazendo resultados em torno da construção do saber geográfico na escola. O aporte teórico parte do seguinte pressuposto fundamental: o ensino e a aprendizagem de Geografia, na educação básica, é um processo de construção da espacialidade em sua dinâmica relacional, local e global, de organização e mudança através da ação dos cidadãos em seus espaços de vida e, nesse sentido, põe-se a importância de uma Educação Geográfica em vista da qualidade das condições de vida das sociedades hodiernas e futuras.

Palavras-chave: Educação Geográfica; formação da consciência espacial cidadã; ensino fundamental; educação para cidadania socioambiental.

INTRODUÇÃO

A Geografia escolar é uma das áreas curriculares que contribuem especificamente para o desenvolvimento da dimensão socioambiental na

educação escolar e, portanto, da Educação Ambiental. Isto porque a Geografia tem por objeto de estudo o espaço, em suas diversas escalas geográficas, no contexto das relações sociedade-natureza – explicitando onde ocorrem os fenômenos, como e porque ocorrem. Assim, a Geografia escolar possibilita aos sujeitos-alunos refletirem sobre as inter-relações sociais e destas com o meio natural e, nesse sentido, desenvolver uma consciência espacial-cidadã, frente às urgências de uma educação de qualidade.

Nessa perspectiva, este trabalho objetivou a avaliar a contribuição da prática escolar da Geografia no ensino fundamental quanto à formação da consciência espacial-cidadã em torno das questões socioambientais. A leitura e interpretação dessa prática foi realizada mediante pesquisa diagnóstica numa escola da rede escolar pública, na cidade de Barra Velha, SC.

São desenvolvidas, inicialmente, reflexões teóricas sobre a relação da Educação Geográfica com a dimensão socioambiental na formação da consciência espacial, a partir do entendimento de consciência crítico-participativa, com base em Paulo Freire; e foca-se a investigação de campo e resultados, em vista de considerações indicativas.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A Educação Geográfica tem a finalidade de explicitar significados sócio-espaciais e, nesse contexto, as questões socioambientais, sob a intencionalidade de formação da consciência espacial dos sujeitos-alunos, para uma atuação cidadã pela qualidade de vida, em âmbito individual e coletivo. Essa formação do sujeito-aluno incorpora um direito básico do cidadão, pela Constituição Brasileira (Cap. VI – Art. 225): “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (BRASIL, 1988).

Esse compromisso da Educação Geográfica passa pelo entendimento de consciência: processo pelo qual o ser humano apreende a realidade-mundo e muda sua cosmovisão, à medida que penetra a realidade e abre-se à

objetividade. Para Freire a consciência é sempre intencional, de um sujeito para com um objeto – um movimento de conhecimento e posse da realidade, indo da postura ingênua, espontânea, a uma postura crítica “[...] na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26). A conscientização é processo contínuo de ação-reflexão-ação, que permite “[...] o modo de ser ou transformar o mundo [...]” e, sob esse foco, é um processo sócio-histórico, possibilitando aos homens assumirem “[...] o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26). Essa compreensão de consciência e conscientização integra hoje a educação escolar para o desenvolvimento do educando, em sua formação de cidadão ativo.

Nesse sentido, cabe à Educação Geográfica apoiar os educandos a formarem uma consciência da espacialidade vivenciada sócio-culturalmente: consciência da possibilidade de intervenção e agenciamento da condição de sujeitos históricos no mundo. A cidadania crítico-participativa e democrática, frente à realidade socioambiental, está comprometida com a formação de atitudes e ações fundadas em valores de respeito, solidariedade, justiça, honestidade e prudência, entre outros.

Sob essa perspectiva, põe-se uma educação como “prática libertadora”, emancipadora (FREIRE, 2005), em que o espaço geográfico é compreendido como casa-morada do sujeito situado – aquele que vê, sente, percebe, confronta, desestrutura, provoca, afeta o lugar onde vive. Mais que trabalhar conhecimentos na escola, em especial na educação básica, é fundamental a formação de atitudes (ZABALA, 1999) voltadas à cidadania para a sustentabilidade das sociedades e, nessa ótica, do espaço de vida dos alunos – sob uma ética de responsabilidade, de um novo modo de viver as relações sociedade-espaço e sociedade-natureza. Assim, a cidadania será assumida como condição, direito e dever de todos em sociedade, como lugar da ação e experiência humana, espaço da política e do exercício da democracia, permitindo a cidadania como cultura vivida.

Na formação da consciência cidadã-autônoma – diferente da alienada, sob a hegemonia do economicismo, da competitividade, do consumismo e da lógica do cidadão sem espaço (SANTOS, 1998) – cabe acentuar a busca, pela indagação dialética, de se ler a realidade na sua complexidade como prática de

des-alienação, de posição crítica, de saber-pensar a realidade espaço-temporal em suas múltiplas relações e determinações, no entendimento das questões socioambientais. Torna-se necessário ultrapassar a Geografia Tradicional, mecanicista, limitada à divisão dos lugares em escalas desconexas, sem relações e produtora, nos alunos, de uma consciência também desconexa e falsa, de uma pseudoconsciência de mundo, que inviabiliza a compreensão da crise socioambiental em escala global, evidenciada por sintomas que refletem a insustentabilidade do atual modelo de desenvolvimento econômico no mundo, como: redução quantitativo-qualitativa de diversidades ecológicas e culturais, aumento dos níveis de poluição e contaminação no Planeta, elevados níveis de pobreza, exclusão e concentração de riqueza etc.

A Educação Geográfica, no contexto das relações sociedade-natureza, tem o papel de refletir sobre a realidade de vida quanto à dimensão espacial dos fenômenos biofísicos e sociais. Para tanto, torna-se importante ter-se presente a multidimensionalidade e complexidade da problemática socioambiental e suas implicações para a sustentabilidade da vida, em vista de possíveis ações interventivas, pertinentes aos lugares de vivência, valorando-se o processo interdisciplinar nas práticas educativas. Assim, através do diálogo entre as diferentes disciplinas curriculares, a dimensão socioambiental poderá ser efetivada de maneira mais significativa no processo escolar, sob múltiplos enfoques de análise e compreensão.

A pesquisa de campo foi qualitativa, optando-se por um Estudo de Caso (ANDRÉ, 2005). A partir de investigação inicial exploratória, com quatro escolas da rede pública de ensino de 5a.- 8a. séries da cidade de Barra Velha – litoral norte de SC., por meio de observações diretas semi-estruturadas, foi selecionada uma das quatro escolas, com peculiaridades diferenciais em relação às demais, por apresentar maior abertura de diálogo entre um dos professores de Geografia (6a.- 8a. séries) e os alunos.

O levantamento de dados deu-se por observação direta das aulas de Geografia, entrevistas coletivas semi-estruturadas com os alunos das diferentes séries, entrevista semi-estruturada e questionário com o professor; e análise documental da Proposta Curricular de Santa Catarina, do Projeto

Político Pedagógico da escola, dos planos de ensino do docente e de atividades com os alunos e provas escritas.

O tratamento dos dados embasou-se no método de análise de conteúdos (BARDIN, 1977), seguindo as fases: - leitura e organização geral dos dados; - identificação de aspectos significativos no depoimento dos sujeitos da pesquisa e no registro das observações das aulas, estabelecendo-se, segundo Bardin (1977), categorias de conteúdos temáticos para a análise dos significados das informações obtidas; - e análise interpretativa dos dados, em torno dos sentidos e significados dos conteúdos, com base no referencial teórico da pesquisa e em outras fontes pertinentes.

PESQUISA DE CAMPO - RESULTADOS

Os resultados da pesquisa apresentaram um conjunto de perspectivas valiosas, pelo docente, quanto à Geografia escolar em relação à dimensão socioambiental. Evidenciaram-se também aspectos problemáticos e aspectos a serem potencializados, a partir do discurso do professor; essa intencionalidade discursiva, porém, dissociava-se da prática observada ou narrada pelos alunos.

Ao focar a Geografia como conhecimento do Planeta, do universo, do mundo, o professor o fez em conexão à realidade de vida do aluno. Essa leitura e análise de mundo, a partir da realidade-mundo do aluno, apareceu como entendimento das relações entre homem-natureza e homem-homem e, nesse contexto, foram focadas as atitudes dos alunos com seus ambientes de vida, como segue na fala do docente:

Ele tem que perceber na disciplina [...], que [ela] vai ajudá-lo a entender melhor o mundo [...] interação [do homem] com a natureza, com outro ser humano [...] como ele se comporta em relação a isso, [...] ao consumo, [...] às atitudes mesmo de agressão [...] ao ambiente.

A ênfase nas atitudes dos alunos quanto à realidade de vida tem a ver com uma prática educativa voltada ao meio ambiente, no defrontamento com os problemas relacionais sociedade-natureza na formação ético-política, ou seja, a cidadania socioambiental. Nesse foco, a Educação Geográfica tem papel fundamental na Educação Ambiental, enquanto “[...] contribuição à politização da sociedade” (SANSOLO; CAVALHEIRO, 2001, p. 115).

Nas conexões apontadas, a Geografia escolar era concebida, pelo docente, em perspectiva relacional quando procurava nexos entre a realidade de vida dos alunos e as lógicas de espacialização, nas relações homem-natureza e homem-homem, em vista do entendimento do mundo pelos alunos. Na compreensão do docente a Geografia é ciência e disciplina escolar ativa, dinâmica e útil: “Ela não é uma ciência descritiva [...], que vai apenas descrever o ambiente, [...] os fatores geomorfológicos, mas sim [...] uma ciência ativa, [...] dinâmica [...] [e] útil”. Esse entendimento relacional da Geografia aproxima-se ao que propõem Camargo (2005), Morin (2000) e Santos (2006) para se pensar uma Geografia das redes, das relações sociedade-natureza, que não nega a contradição, a dialética da vida, mas a vê sob o ponto de vista da complexidade.

A compreensão da Geografia escolar, pelo professor, aproxima-se à Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (1998), que traz um entendimento de Geografia em perspectiva crítica, voltada à produção e organização do espaço geográfico pelos homens, nas relações entre esses e a natureza; essa proposta define a Geografia enquanto disciplina que trata o espaço como resultado de lutas, disputas, do jogo de interesses e de poder de povos e sociedades; e veicula a idéia de responsabilidade em estimular o pensamento crítico-reflexivo sobre o meio em que vive o aluno.

Ao contrário do constatado na fala do professor, no livro didático (MODERNA, 2006) e na Proposta Curricular Catarinense, o Projeto Político Pedagógico (2007) da escola apresentava apenas lista de conteúdos geográficos. Não havia no documento uma concepção explícita de Geografia e, muito menos, sobre Educação Geográfica. Percebe-se, pois, distanciamento entre o discurso docente e a concretização de uma proposta efetiva no projeto da escola, que se dizia político e pedagógico.

O professor buscava um diálogo crítico entre a Geografia e a questão ambiental, afirmando que não se trata de romantizar a realidade ambiente: “[...] a natureza pela natureza, o homem pelo homem, o meio pelo meio, a preservação pela preservação.” Trata-se, segundo sua concepção, de uma linha crítica voltada à atuação do sujeito-cidadão nos espaços de vida, em seu lugar de moradia: a rua, o bairro, a cidade, o País. Um agir, conforme o

docente, crítico e perceptivo das relações entre ações e conseqüências, com reflexos na formação-atuação cidadã.

Nesse sentido, o professor estabelece relações basilares, a saber: a) entre sociedade e natureza; b) entre ação humana e conseqüências no meio; c) de influências mútuas entre seres humanos e meio, meio e seres humanos. Tais relações associam a Geografia ao enfoque e à temática ambiental – apontando uma perspectiva importante para a construção teórica da Geografia contemporânea: pensar uma lógica socioambiental crítica e complexa, em relação aos espaços geográficos.

O entendimento de Geografia pelo professor suscita ainda outra discussão necessária nesse contexto, isto é, as relações de espacialidade, que partem de alguns conceitos e princípios da Geografia que ele aponta como básicos ao desenvolvimento do trabalho escolar: conceitos de espaço, território, paisagem e lugar; princípios de conexidade ou interatividade, atividade, analogia e extensão. Tais conceitos e princípios eram associados à realidade de vida dos alunos, conectando o local com o global e este com o local e regional: “[...] você partir do local para o global, então, global, regional, local [...] criando dimensões e ele criando relações com esse global, ele tem que perceber que é a partir do lugar dele que ele vai ter que chegar no global”. O docente afirmava estabelecer relações entre local, global e regional em vista de não fazer uma análise isolada das questões espaciais. Isso, no entendimento de Kimura (2008, p. 102), é fundamental, pois tais dinâmicas espaciais “[...] não podem ser vistos como espaços fechados em si, pois tal análise falseia a realidade atual”. E ainda, a autora foca o sentido das relações entre local e global, regional: “Trata-se [...] de realizar um ir e vir constante entre o próximo e o distante em que um explica o outro” (KIMURA, 2008).

Com base nesses dados, foram identificados indicadores relativos à espacialidade geográfica que contribuem para a formação de uma consciência espacial-cidadã, voltada ao meio ambiente: ênfase em um trabalho com a Geografia desde a realidade de vida do aluno, estabelecendo relações locais-globais; conceitos e princípios da lógica geográfica sobre problemas socioambientais, a partir das relações homem-natureza e homem-homem; e um enfoque de conteúdos geográficos, por referência a uma lógica científica,

com vistas a contribuir ao desenvolvimento do aluno, no sentido de ter uma vida participativa e cidadã, consciente espacial e socioambientalmente.

Apesar do docente ter apresentado aspectos importantes para desenvolver a Geografia escolar em conexão com a Educação Ambiental, foram constatados problemas epistemológicos, como evidenciados na sua fala:

[...] a gente muitas vezes, não tem clareza [...] por exemplo, se você me perguntar quais são esses princípios talvez eu tenha até dificuldade de te relacionar, eles já estão embutidos no trabalho. [...] princípios de território, espaço, lugar, paisagem, conexidade, interatividade [...].

Na expressão do docente há um misto de conceitos, princípios e temas geográficos, indicando deficiências de um aprofundamento no domínio científico, ou seja, da *epistême*. Da mesma forma, constatam-se fragilidades com a temática ambiental: “Na 5ª. a 8ª. a questão ambiental entra em todos os bimestres quase que em todas as aulas, a questão da exploração do homem já não entra tanto [...]. A questão ambiental aparece também no ensino médio, [...] entra mais a partir do terceiro bimestre”.

O discurso do docente aparece contraditório quanto ao enfoque socioambiental no entendimento da Geografia, separando as relações homem-homem das relações homem-natureza, numa concepção ainda muito próxima a uma visão naturalista, ou seja, “[...] o homem socialmente organizado parece se constituir mais num fator que num elemento do ambiente” (MENDONÇA, 2004, p. 124). Portanto, ao não focar as questões socioambientais como decorrentes de condicionamentos sociais, histórico-culturais e políticos, o docente traz uma visão conservadora de Educação Ambiental. Numa Educação Ambiental Crítica, porém, a formação do educando

[...] incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. (CARVALHO, 2004, p. 18-21).

Também emergiu uma visão pontual e confusa no tratamento das questões ambientais pelo docente, enquanto relata ser essa temática trabalhada mais no ensino fundamental que no médio – evidenciando descontinuidade da mesma no processo da educação básica. De acordo com a Lei 9795/99, a Educação Ambiental constará contínua e permanentemente dos

currículos escolares, para a formação da consciência ambiental cidadã por parte dos alunos.

A Educação Geográfica pode avançar no rumo de uma estruturação epistêmica embasada nos conhecimentos ambientais, contribuindo ao diálogo no entendimento da espacialidade geográfica hodierna: é fundamental compreender que a Educação Ambiental na Educação Geográfica não pode ser vista como mais um conteúdo curricular, e sim, assumida como uma dimensão importante da *práxis* educativa.

A despeito de ter o docente apresentado em seu discurso uma proposta adequada às finalidades da Educação Geográfica atual – formação de alunos situados espacialmente, na potencialidade de cidadãos críticos e socioambientalmente participativos –, havia uma cisão entre o discurso e a sua prática. Esta se mostrou precariamente referenciada, por conseguinte, geradora de um trabalho de cunho mais descritivo-informativo, baseada, sobretudo, no livro didático adotado. Essa fragilidade teórico-metodológica traduzia-se em alguns aspectos básicos:

- a) um processo escolar fragmentado pela disjunção teoria-prática, tanto na seqüência operacional de trabalhar no 1º. semestre aspectos teórico-conceituais para depois desenvolver, no 2º. semestre, atividades práticas – mais tipificado na fala dos alunos; assim como na ruptura do processo avaliativo, separando atitudes da cognição; e na não-continuidade de trabalho na perspectiva de Educação Ambiental, entre os níveis de ensino fundamental e médio;
- b) uma fragmentação de tratamento dos conteúdos geográficos, nas relações intra e inter escalares, dificultando uma análise reflexiva problematizadora de mundo e das questões socioambientais; as aulas giravam sobre muitas temáticas, problemas ambientais (aspecto focado pelos próprios alunos), mas sem aprofundamento do processo de construção de um saber-pensar o espaço, por relações multicausais;
- c) constatação de uma Geografia ausente no espaço habitado, focando uma realidade imediata não pensada, desproblematizada e não transformável pela ação dos sujeitos: o lugar é apenas referência de um comentário no início da aula, não ajudando o aluno a construir espacialidades possíveis em prol de melhores condições de vida;

d) e um processo de avaliação numa relação bancária e reprodutivista, mediante provas bimestrais ou provas de recuperação, ou ainda, por um processo auto-avaliativo centrado em formalidades – como a cobrança de uniforme, livros encapados etc.; ocorria ausência de critérios indicativos da avaliação em sentido de verificação das aprendizagens quanto à construção do conhecimento geográfico e desenvolvimento de atitudes dos alunos.

Os problemas identificados eram associados a outros, de cunho estrutural e organizacional: plano docente genérico, burocrático, de conteúdos, habilidades e formas de se encaminhar o trabalho; o projeto da disciplina de Geografia, no Projeto Político Pedagógico da escola, como uma lista de conteúdos; um trabalho escolar individualista; e uma carga horária do docente com mais de 60 horas aula, em três cidades diferentes.

De outra parte, a análise do significado da Geografia na escola sob a perspectiva socioambiental, pelos educandos, trouxe um contraponto com o que se constatou nos dados levantados com o docente. Nos depoimentos dos alunos quanto ao entendimento de espaço geográfico e ações sobre o mesmo, pode-se identificar: a) o espaço relacionado a aspectos socioculturais, socioeconômicos, naturais e a dinâmicas espaciais em escala macro (país, região, continente e mundo) e micro (bairro, cidade, município); b) e ações-cidadãs voltadas a questões socioambientais.

a) Entendimento de espaço geográfico

O espaço geográfico quanto aos aspectos socioculturais foram evidenciados pelas tradições da arte, das roupas, da alimentação, da linguagem etc., expressando valores de identidade cultural dos países. Os aspectos socioeconômicos, pelo comércio, agricultura, problemas do mercado de trabalho (emprego-desemprego), meios de transporte, desenvolvimento e globalização. E a dimensão natural do espaço foi focada pelo valor estético das belezas naturais e elementos físicos (relevo, rios, oceanos).

As dinâmicas espaciais foram expressas pelas transformações no espaço, por meio das mudanças físicas (tempo geológico) e ação humana, sendo destacada a globalização e sua influência no cotidiano – o consumismo e, ainda, as relações homem-natureza, como resultado de um processo histórico. A seguir, um recorte da fala dos alunos da 7^a. série: “[...] natureza,

eles foram destruindo [...] A evolução. [...] Igual aquele ditado: o mundo muda com o ser humano junto, é o ser humano que leva o mundo a mudança”.

Apesar dessas colocações se relacionarem a aspectos importantes nos estudos geográficos, verificou-se uma prática escolar mais informativa que um trabalho cognitivo possibilitador de um saber-pensar o espaço em suas relações, ou seja, raciocinar sobre as diferentes escalas de análise geográfica, em suas interconexões e problemáticas socioambientais. Não houve direcionamento para que os alunos compreendessem, por exemplo, a lógica globalizante do cidadão consumidor, sob o ponto de vista ideológico e de questões de cidadania – aspecto importante em relação à consciência espacial-cidadã. Também não eram orientados a pensar o espaço geográfico local. A consciência, entretanto, enquanto conhecimento e leitura de mundo (FREIRE, 1980), nasce da ação do sujeito em seu lugar de vida, ou seja, a partir do mundo mais próximo do sujeito, que são parte da totalidade-mundo (SANTOS, 2003).

Em síntese, tais constatações indicam uma prática escolar de Geografia fragmentada na análise das dimensões escalares, gerando uma pseudoconsciência de mundo e de cidadania.

b) Ações-cidadãs voltadas a questões socioambientais

No levantamento de problemas socioambientais (lixo, aquecimento global, desmatamento, enchentes, violência etc.), junto aos alunos, foram destacadas ações no âmbito do lugar de vida: “Ter deveres, ter responsabilidade [...] Ajudar a cuidar do nosso meio ambiente [...]”; “Plantando árvores, não jogando lixo [...]”; “[...] ter consciência porque o país, o mundo já não é tão bom [...] já está prejudicando a gente”. Tais ações estão associadas a quem pode ou deve: alunos de 7ª. série apresentaram uma visão assistencialista e dependente nas ações de responsabilidade para com o meio: “O prefeito. Ele que manda na cidade [...] O delegado [...] O governador do Estado”. Eles não se colocam como sujeitos-cidadãos; não conseguem perceber que podem contribuir, assumir a responsabilidade a partir de sua participação. Evidencia-se a necessidade de entender nas aulas, o que é ter deveres como cidadão ativo na sociedade, no mundo.

Uma consciência crítica da realidade exige participação dos sujeitos nos espaços públicos (SACRISTÁN, 2002), a partir de um conhecimento referenciado – entendendo o sentido de sua ação no lugar, no mundo, na sociedade. Para tanto, é preciso avançar de uma consciência sob dependência de outros atores para uma consciência de intervenção, proposição e atuação, enquanto sujeito-cidadão em um dado lugar. Tal perspectiva aponta a necessidade de uma formação política, em sentido dos sujeitos proporem, pensarem, projetarem a sociedade em que vivem e o lugar onde habitam. Na ótica de uma atuação-cidadã, os alunos de 6^{a.} e 8^{a.} séries apresentaram ações responsáveis para com o meio, de cunho colaborativo com a administração pública, como segue nos recortes da falas:

6^{a.} série: “Ajudar a cuidar do nosso meio ambiente. A gente se responsabilizar [...] a gente não jogar lixo [...] Colaborando com o prefeito. [...] Ter consciência do meio ambiente é não desmatar, não jogar lixo, não ter queimada. Não jogar sacola nas bocas de lobo.”**8^{a.} série:** “[...] não é só receber [...] Saber cuidar. As obras que eles fazem, [...] que nem nas praias, os calçamentos é só saber cuidar que vai longe, [...] eles colocaram bastante lixeiras não pode estragar [...]”.

A formação de alguém que pensa a sua realidade, em contexto participativo, revitaliza os direitos do cidadão (SACRISTÁN, 2002), renova o sentido de se ter uma identidade comum com o lugar onde se vive; quando não se conhece essa realidade, não se sabe quais os próprios direitos e os deveres. Apesar dos alunos trazerem propostas de ações responsáveis para com o meio ambiente, eles disseram que as aulas de Geografia não contribuíam para o desenvolvimento de ações no lugar de vida: “Não fizemos nada [...]”; “Em relação ao meio ambiente: ainda não [...]”. Esse posicionamento indica uma prática escolar esvaziada de sentido, enquanto formação de um aluno atuante e propositivo, carecendo de uma prática escolar voltada à ação-reflexão-ação (FREIRE, 2005), em torno de uma análise relacional do espaço em suas estruturas ou formas, composições e organização. É fundamental que o aluno entenda o que é e como é um agir consciente e intencional na produção da espacialidade geográfica: o que é produzir territórios, lugares? o que é regionalizar o espaço a partir de um dado pensamento político? como seu bairro, sua rua, sua cidade são intencionalmente produzidas? como podem ajudar a produzir tais espaços e de que forma? O que se constatou na voz dos

alunos são ações e intenções sem uma compreensão do que significam tais questionamentos, como referenciais de ação.

A Geografia escolar faz-se efetiva, pedagogicamente, pela intencionalidade de uma formação de sujeitos comprometidos com seus espaços de vida. Tal intencionalidade, a ser potencializada na escola, precisa ser assumida enquanto uma educação geográfica, que promova mudanças significativas na vida dos alunos e no contexto onde ela se desenvolve.

CONSIDERAÇÕES INDICATIVAS

Com base nos resultados, em termos de potencialidades e problemáticas, na Geografia escolar, cabem algumas considerações indicativas:

- a) reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola, de modo que os educadores possam demarcar as bases e orientações da Educação Geográfica em conexão com a Educação Ambiental sob o foco da consciência espacial cidadã, tendo como base o princípio pedagógico da ação-reflexão-ação relacional do espaço geográfico, em suas multidimensões;
- b) elaborar os projetos por disciplinas curriculares, a partir de uma relação com o domínio científico, sustentando as diretrizes de trabalho e colocando-as em perspectiva cidadã quanto às questões socioambientais;
- c) desenvolver processos de formação inicial e continuada dos docentes, focando questões próprias dos domínios científico e pedagógico-didático da Geografia e da Educação Ambiental;
- d) efetivar trabalhos coletivos e interdisciplinares de Educação Geográfica e Educação Ambiental, envolvendo outras disciplinas e a comunidade local;
- e) desenvolver políticas pedagógicas que assegurem, aos professores, tempo para pensar seu trabalho escolar;
- f) e incorporar conhecimentos da legislação ambiental às propostas curriculares, aos projetos pedagógicos e projetos disciplinares diretivos.

À luz dessas considerações, põe-se um desafio para as práticas educativas e, no caso da Educação Geográfica, o compromisso com a formação do aluno situado em sua localidade, comunidade, cidade — como exercício da cidadania socioambiental.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. De L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Lei n. 9795 de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L9795.htm>>. Acesso em: 28/05/2010.
- CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. **A ruptura do meio ambiente: conhecendo as mudanças ambientais do planeta através de uma nova percepção da ciência - a geografia da complexidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- CARVALHO, Isabel C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p.13-24.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed., São Paulo: Editora Moraes, 1980.
- _____. **Educação e mudança**. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005 (1979).
- KIMURA, Schoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Saete (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2004.
- MODERNA. **Projeto Araribá: Geografia**. São Paulo: Moderna, 2006.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: Pequena história crítica**. 20 ed. São Paulo: ANNABLUME, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez/Unesco, 2000.
- SANSOLO, D. G.; CAVALHEIRO, F. Geografia e Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. São Carlos: RiMa, 2001, 2003. p.109-131.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 4 ed. São Paulo: Nobel, 1998.
- _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- _____. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.