



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO

**A ECOCIDADANIA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E PROPOSITIVO:
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ**

**RECIFE
2017**

LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO

**A ECOCIDADANIA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E PROPOSITIVO:
DIÁLOGOS NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ**

Dissertação submetida ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Dinâmicas regionais e sócio-espaciais contemporâneas

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos

**RECIFE
2017**

Catálogo na fonte
Bibliotecário Rodrigo Fernando Galvão de Siqueira, CRB4-1689

B748e Botelho, Lucas Antônio Viana.

A ecocidadania como princípio formativo e propositivo: diálogos necessários para a construção de uma escola cidadã / Lucas Antônio Viana Botelho. – 2017.

195 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2017.
Inclui Referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Educação ambiental. 3. Cidadania. 4. Geografia – Estudo e ensino. I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos (Orientador). II. Título.

918 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2017-050)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS - DCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - PPGeo



LUCAS ANTÔNIO VIANA BOTELHO

**A ECOCIDADANIA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E PROPOSITIVO: DIÁLOGOS
NECESSÁRIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA CIDADÃ**

Dissertação aprovada, em 21/02/2017, pela comissão examinadora:

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos
(1º examinador – orientador – UFPE/DCG/PPGeo)

Prof. Dr. Rodrigo Dutra Gomes
(2º examinador – UFPE/DCG/PPGeo)

Profa. Dra. Soraya Giovanetti El-Deir
(3ª examinadora – UFRPE/Tecnologia Rural)

**RECIFE
2017**

À minha mãe, Dayse
Ao meu irmão, Arthur
Enfrentamos as intempéries da vida
E as vencemos de cabeça erguida
Eis aqui o exemplo disto.
Ao meu amor, Filipe
Ao meu orientador, Francisco Kennedy
Ao amigo de jornada, Mateus.

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Eis algo que necessário, sobretudo quando um ciclo se encerra. No desfecho desta etapa, eu gostaria de agradecer, inicialmente, a Deus. Obrigado, Deus, por não me deixares sozinho, por me veres quando chorei, quando esbravejei (várias vezes), quando pensei em largar tudo, quando recomecei. Só o Senhor viu, só o Senhor soube. Por isso, “te agradeço, te agradeço...” (vem o eco de uma música composta por Ana Paula Valadão Bessa à mente).

Gostaria de agradecer a uma pessoa muito especial, mesmo que eu não diga isto a ela: “mainha”. Dayse, você me educou como poucas mães se importam de educar seus filhos. Se hoje me torno mestre em Geografia, ao defender esta dissertação, e futuramente doutor em Geografia, saibas que tens grande parte nestas conquistas. Grande parte. Te amo, mainha!

Agradeço aos demais membros de minha família: meu irmão Arthur, que um dia espero ver tão realizado quanto eu; meu “paidrasto” Marcos, afinal pai é quem cria; meu avô Inácio e minha avó Elinete (*in memoriam*) por também serem cooperadores com minha formação enquanto sujeito. E aos demais que se fizeram indiretamente presentes. Obrigado, pessoal!

Ao meu amor, Filipe. Como poderia esquecê-lo? Afinal, são cinco anos juntos e, ao seu lado, conquistei muitas coisas importantes na vida. Sua presença me fez um pouco mais forte para aturar firme até o fim. Obrigado, meu amor. Te amo!

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Obrigado pelo apoio!

Ao meu orientador, o Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos. Quem diria que aquele menino, que saiu de um grupo de pesquisa que não lhe abraçou e não lhe deu oportunidade alguma, chegaria tão longe. Sem sua ajuda, isto seria inviável. Muito obrigado por compartilhar seu tempo e seus conhecimentos para a construção desta pesquisa e deste pesquisador. És um exemplo a ser seguido. Obrigado!

A Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe) por acreditar e investir no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (Gpeci) pelo tempo de aprendizado, diálogos, construções importantes ao prosseguimento desta pesquisa. Obrigado, pessoas.

Não posso deixar de honrar meus amigos. Thaís e Rafael, sinto saudades de vocês, de nossas piadas, risadas e conversas sobre as incertezas do porvir. O tempo e os afazeres se encarregaram de nos afastar, mas em breve, creio eu, estaremos reunidos. Amo vocês, amigos!

Ao meu amigo mais chegado que um irmão, o Mateus. Uma das riquezas que o mestrado me trouxe, não apenas no quesito diálogos e construção de saberes acerca da pesquisa e da Geografia, mas aprendizado sobre/para a vida. Você foi muito especial nestes dois anos, mas teremos mais quatro anos pela frente. Então o agradecimento real ficará para a tese. Te amo, amigo!

Aos meus companheiros de turma do mestrado em Geografia (turma de 2015). Sucesso a todos vocês!

Aos meus filhos do coração, meus dois cachorrinhos que me ouviam falando sozinho sobre a pesquisa, aturavam meu mau humor e abanavam o rabo quando eu me sentia aliviado e feliz por cada parágrafo e capítulo. Sei que não lerão isto, mas amo vocês de qualquer forma, meu Robin e meu Udi.

Aos meus parceiros de trabalho e amigos para a vida, que fiz durante o tempo em estive na Escola Municipal Professor Antônio de Brito Alves. Simone, Marcílio, Regina, Rejane, Tati, Andrea, Nilza, e todos os demais professores e corpo gestor da escola. Obrigado, gente. Vocês também fazem parte disto.

Aos sujeitos da Escola Municipal Professor José da Costa Porto, que disponibilizaram um pouco de seu tempo para responder às entrevistas. Muito obrigado pela colaboração!

Por fim, a mim mesmo, pois relutei muito contra a preguiça e contra uma tempestade de dúvidas, incertezas, problemas e ambições que foram surgindo ao longo desta jornada. Quem diria que aquele menino sem quaisquer perspectivas, ingressante no curso de Licenciatura em Geografia da UFPE, em 2011, chegaria tão longe? Consegui! Lutei até o fim e fui mais além do que eu poderia ter imaginado! Tomei! Primeiro mestre da família! Futuro doutor da família! “Uhul!”.

Aos demais, obrigado por tudo.

*Porque aquilo que já sei é mera repetição, mas aquilo que eu não sei
é o que me renova, o que me faz crescer
(Mário Sérgio Cortella, 2014).*

RESUMO

Como percurso de emancipação das práticas e construção de outras novas, a presente pesquisa mergulha na ecocidadania a partir dos possíveis diálogos que emergem da relação entre a Geografia e a Educação Ambiental no âmbito dos processos formativos e propositivos. O objetivo central é compreender a ecocidadania e seus desdobramentos nas ações escolares para a construção de um processo crítico-reflexivo que possibilita a formação cidadã de dentro para fora da escola. Através de observação não participante e entrevistas estruturadas, a coleta de dados foi realizada em escola situada no município de Recife-PE, mais especificamente na ilha de Joana Bezerra. A Escola Municipal Professor José da Costa Porto está situada na comunidade do Coque, área de vulnerabilidade socioambiental, conforme apontam estudos e levantamentos. Deste modo, a realidade que se pôs em evidência traz consigo a necessidade de viabilizar uma formação escolar centrada na intersecção entre cidadania e meio ambiente. Portanto, enxerga-se a ecocidadania como possibilidade mediática promotora de (re)construção das práticas formativas, com vista a atingir uma cidadania pautada na participação, em posturas crítico-reflexivas e mobilizadas a partir da realidade dos sujeitos com a intenção de permitir com que estes se reconheçam tal como. O contexto comunitário e a aproximação da escola com aquilo que está posto para além de seus muros é de suma importância. A realidade investigada mostrou ser possível pensar e agir em prol de uma escola que realiza uma formação (eco)cidadã que torna possível a superação das desigualdades, vulnerabilidades e estereótipos de exclusão social e ambiental.

Palavras-chave: Ecocidadania. Ensino de Geografia. Educação Ambiental. Vulnerabilidade Socioambiental. Relação escola-comunidade.

ABSTRACT

As a course of emancipation of the practices and construction of new ones, the present research immerses in the ecocitizenship from the possible dialogues that emerge from the relation between Geography and Environmental Education within the scope of the formative and propositive processes. The central objective is to understand the ecocitizenship and its consequences in the school actions for the construction of a critical-reflexive process that allows citizen training from inside to outside the school. Through non-participant observation and structured interviews, the data collection was carried out in a school located in the municipality of Recife-PE, more specifically on the island of Joana Bezerra. The Municipal School Professor José da Costa Porto is located in the community of Coque, an area of social and environmental vulnerability, according to studies and surveys. In this way, the reality that has become evident brings with it the need to make possible a school formation focused on the intersection between citizenship and the environment. Therefore, ecocitizenship is seen as a mediatic possibility promoting (re) construction of the formative practices, with a view to achieving a citizenship based on participation, in critical-reflexive postures and mobilized from the reality of the subjects with the intention of allowing Be recognized as such. The community context and the approach of the school to that which is placed beyond its walls is of paramount importance. The reality investigated showed that it is possible to think and act in favor of a school that performs an (eco)citizenship education that makes possible the overcoming of inequalities, vulnerabilities and stereotypes of social and environmental exclusion.

Keywords: Ecocitizenship. Geography teaching. Environmental education. Socio-environmental vulnerability. School-community relationship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de concepção da ecocidadania, segundo as concepções Leff (2009) e Scherer (2008)	54
Figura 2: Teorias curriculares, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2001)	101
Figura 3: Fachada e entrada principal da Escola Municipal	132
Figura 4: Localização geográfica do bairro ilha Joana Bezerra, em Recife-PE.....	137
Figura 5: Grafite com frases de efeito nas paredes da escola	146
Figura 6: Horta desenvolvida na escola	147

SUMÁRIO

1 DO ENCONTRO COM A TEMÁTICA ÀS DECISÕES METODOLÓGICAS	14
2 GEOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ANCORANDO-SE NA ECOCIDADANIA.....	25
2.1 A emergência de uma Geografia socioambiental.....	26
2.2 Por uma Educação Ambiental crítica.....	36
2.3 A ecocidadania e a resignificação da relação homem-meio	42
2.3.1 <i>Saber social, saber ambiental e consciência socioambiental</i>	52
2.4 A dialogicidade freiriana como percurso para a ecocidadania.....	56
3 CONVERGÊNCIAS E DIÁLOGOS ENTRE ECOCIDADANIA, ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	62
3.1. O lugar ocupado pela Educação Ambiental e pela Geografia escolar: em busca de elementos para a ecocidadania	63
4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES NA BUSCA DE ELEMENTOS PARA A ECOCIDADANIA.....	95
4.1 Aproximações e reflexões necessárias sobre o currículo	95
4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: elementos para a ecocidadania	102
4.2.1 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola e a ecocidadania</i>	103
4.2.2 <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais, a escola e a ecocidadania</i>	116
5 CIDADANIA E MEIO AMBIENTE: ENTRETECENDO DIÁLOGOS COM AS VOZES DA ESCOLA	128
5.1 Dos questionamentos à realidade	128
5.2 Evidências da função social da escola no contexto de vulnerabilidade socioambiental	136
5.3 Sujeitos, discursos e práticas: entretecendo diálogos para uma ecocidadania em ação	145
6 CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS.....	174
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	191
APÊNDICE B – Carta convite e apresentação da pesquisa	192
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista do representante comunitário	193
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista do gestor da unidade de ensino	194

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista ao professor(a) da unidade de ensino	195
--	------------

1 DO ENCONTRO COM A TEMÁTICA ÀS DECISÕES METODOLÓGICAS

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*

Paulo Freire

Ao longo de minha construção como sujeito capaz de conceber o ato de conhecer, de pesquisar e produzir conhecimento, detectei dúvidas quanto a capacidade de que isto fosse possível. Algumas fragilidades e limitações foram reforçadas, sobretudo ao passar pelo processo de formação inicial, e outras superadas, principalmente ao passar pela prática em sala de aula.

A dúvida e a incerteza fazem parte de quem somos e quem ambicionamos ser. Aquele que não tem dúvidas certamente nunca terá quaisquer respostas, ou seja, não passará de um reproduzidor do que pensam e dizem. A pesquisa mostrou-me que o rompimento com a dúvida nunca é pleno, mas que é na dúvida que se encontra o caminho para o esclarecimento. Conhecer é um contínuo movimento da vida.

O curso de graduação em Licenciatura em Geografia foi o momento inicial deste movimento. O contato com o universo da academia, bem como com grupos de pesquisa e com pesquisadores, conduziram-me a assumir esta postura paulatinamente, ao passo em que me filiei a um eixo de pesquisa e me reconhecia nas temáticas que tinha contato. Foi no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Geografia da UFPE, que ampliei o conhecimento sobre o ensino de Geografia, as dimensões da ação pedagógica e da formação do professor de Geografia. Filiar-me ao Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI) tornou possível a mobilização de tais saberes.

E o que seria ensinar Geografia? Penso que a Geografia não signifique um mapa, como primeira imagem que surge acerca da disciplina, nem memorizar nomes de rios, florestas, formas de relevo etc. Penso que a Geografia se põe num patamar diferenciado, enquanto que de um lado temos uma série de conhecimentos físicos e ambientais sobre o espaço, seu objeto de estudo, de outro temos o conhecimento social, muitas vezes pautado na empiria, na experimentação, no cotidiano. Cotidiano este que permite a Geografia escolar um

reconhecimento espacial muito mais amplo que um mapa, não que este último deva ter seu significado reduzido.

Penso ainda que é a subjetividade dos sujeitos imersos no contexto social que verdadeiramente contém o que a Geografia deva saber, ou seja, pesquisar para compreender. Ora, é uma ciência social? Creio que sim, a Geografia é uma ciência social, mas, diferentemente de outros pares pertencentes a este rol de ciências, seu ângulo, seu ponto de vista, é amplificado pelas relações.

Trata-se de uma ciência de relações entre o sujeito e o lugar onde vive, entre o sujeito e o outro, entre o sujeito e o Estado, mas, centralmente, entre o sujeito e o meio ambiente. Esta última relação perpassa todas as outras, crendo que o espaço é o meio plural através do qual o homem torna-se sujeito e, tornando-se sujeito, constrói o meio ao sabor de suas conjecturas, desejos, conflitos e incertezas. Uma relação dialógica produzindo uma ciência de dialogicidades.

Diante destes fatos, o contexto da formação inicial do docente em Geografia, especificamente em meu caso, parece não passar de um compêndio de informações transmitidas por meio de uma “embalagem pedagógica”, ou seja, no sentido de que aparenta ser realmente um conhecimento com significado, mas não passa de informação sem sentido real que contribua com a formação cidadã.

Estar inserido numa escola permitiu a construção de um ponto de vista analítico, prático e pessoal sobre os significados da docência de forma mais geral, não apenas no âmbito e no sentido da Geografia. A partir do contato com a Educação Ambiental (EA), na escola em que trabalhara, colocou diante de mim a compreensão de que ensinar não pode e não deve ser um percurso que se caminha sozinho e em silêncio. É preciso dar as mãos aos sujeitos em formação, ou seja, os alunos, e com eles percorrer e superar os desafios que o processo de ensino-aprendizagem propõe.

Todo o conhecimento sobre relevo, clima, vegetação, e demais questões de ordem ambiental, não foram tão úteis para lidar com a EA. Vi-me em um contexto formativo que urgia por práticas em que a Educação Ambiental alcançasse o aluno em sua prática cotidiana, no seu espaço social, ou seja, em seu lugar de vida. A necessidade de ir mais além do conservacionismo e preservacionismo ambiental, abordando questões que faziam parte das percepções que os alunos tinham sobre o lugar de onde eram originários, onde habitavam e que conheciam tão bem foi crucial para atingir este nível de compreensão sobre o ensino.

Se bebermos de Paulo Freire, como bebem grande parte dos autores que tecem e problematizam a Educação Ambiental na formação escolar, encontraremos subsídios para se

pensar uma tendência que, assim como os movimentos que criam as formas de relevo, também seria capaz de criar uma Geografia menos tecnicista e mais humana, mais libertária, ou seja, endogenamente, a necessidade de romper com a grosseira camada rochosa que impede o contato social da ciência com os indivíduos; exogenamente, alcançar o diálogo com a sociedade, debatendo as problemáticas junto à voz popular para que se torne possível uma Geografia escolar ativa.

Foi a Educação Ambiental que me abriu caminhos para uma compreensão mais ampla sobre os objetivos do ensinar e aprender Geografia. Por conseguinte, não seria me afastando dela que seria possível mergulhar mais e mais no universo da docência, das práticas pedagógicas, do papel social da escola, da formação cidadã em contexto escolar etc. A opção por este trajeto emancipatório, em que se refaz a colcha de retalhos remendada erroneamente, instiga a não deixar para traz esse caminho de descoberta de práticas libertárias, tanto de si mesmo quanto de quem o ouve.

Ao passar por todo o processo do PIBID e estando aberta a seleção de mestrado, ao final do ano de 2014, não restavam dúvidas de que era esta temática que pesquisaria nos dois anos seguintes, caso aprovado. Após a aprovação, como prova de que quanto mais se mergulha nas práticas da EA mais se encontram elementos que convergem em direção a novos horizontes, o projeto foi sendo (re)trabalhado. Foram idas e vindas que fomentaram o despertar de interesses diversos, mas uma pesquisa de mestrado não contemplaria todos estes elementos despertados. Por fim, a ecocidadania me encontrou, ou talvez eu a tenha encontrado. Pairavam algumas incertezas quanto a capacidade de dar conta da temática, mas, como a própria pesquisa revelará, é impossível explorar toda a complexidade imbricada neste termo.

A ecocidadania implica um duplo desafio: repensar a educação e repensar a sociedade, escapando dos modelos e abrindo caminhos para a diversidade. Melhor dizendo, refletir sobre uma educação que pense e aja sobre a sociedade. De tal maneira, detecta-se uma pronunciada aproximação da ecocidadania com a Geografia, mas não podemos negar suas origens na Educação Ambiental. Assumiu-se a tarefa de anunciar a convergência destas dimensões do processo pedagógico entretecidas pela ecocidadania. Isto significa que a ecocidadania e seus elementos figuram aqui como fios condutores do entendimento de qual papel o ensino escolar desempenha para com a superação de vulnerabilidades, estereótipos de exclusão, rumo a transformação social.

Aparenta ser uma temática utópica, um desafio grandioso. No entanto, a ecocidadania não requer grandes mudanças, pois das pequenas práticas diárias é possível extrair os

elementos que a tangenciam. Entretanto, estas pequenas práticas são o conteúdo e o combustível de um algo maior. A consciência sociopolítica, a participação popular nos ambientes de intersecção entre Estado e o povo e construção de um contínuo diálogo entre os sujeitos e as práticas que permitem a reconfiguração da relação sociedade-natureza são grandes metas da ecocidadania que são sustentadas pelas práticas diárias dos sujeitos em seus locais de vida, como destacam Nardy e Degasperi (2016).

É importante que pensemos a ecocidadania não como finalidade de nossas práticas, mas como meio pelo qual alcançaremos uma finalidade: a qualidade de vida. Ou seja, a ecocidadania é desafio, é processo e é objetivo. Como expressa Loureiro (2003), deve-se pensar a relação entre cidadania e meio ambiente como responsabilidade de cada um, ou seja, ser cidadão implicaria também o cuidar do espaço tanto edificado quanto natural. A prática cidadã deve ser respaldada numa consciência e ação em prol do patrimônio social, cultural e ambiental.

No atual cenário vivido por todos em todo o mundo, com escassez de água, diminuição de áreas florestadas, tráfico de animais silvestres, poluição atmosférica, aumento desordenado das cidades, crescimento de desigualdades sociais, ou seja, como afirmado por Leff (2009), uma verdadeira crise social e ambiental, nunca foi tão importante pautar a cidadania em práticas centradas no trato de questões socioambientais. Nunca foi tão imperativo caminhar no sentido de melhorar o tipo de relação que o homem estabelece com o meio ambiente. Ao invés de predar, conduzido por uma mentalidade capitalista e inconsciente, relacionar-se com o meio ambiente, concebendo-o como palco da cidadania do século XXI, uma cidadania planetária (WARAT, 1994; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003; REIGOTA, 2008).

É caminhar no sentido da resignificação da sociedade moderna, rompendo com uma racionalidade técnica e instrumental que nos impede de atuarmos sobre os espaços de vida de forma humana. É o verdadeiro resgate da afetividade ambiental em favor da manutenção da vida na Terra (PADILHA et al, 2011). A educação escolar, portanto, contém em si a força capaz de criar condições favoráveis a isto, pois é ela quem mobiliza e fornece recursos que fundamentam uma consciência potencialmente ecocidadã. Não se pode pensar numa sociedade democrática de direito sem que aconteça a participação popular, sem que o sujeito social tenha voz e vez para construir a sociedade em que deseja viver, caso contrário a verticalidade das ações do Estado sobre os indivíduos e a ausência da coletividade e do diálogo produziria mais riscos, mais vulnerabilidade e ampliaria os efeitos da crise socioambiental (SCHERER, 2008).

É preciso pensar e agir rumo a uma ecoeducação que se volta a uma sociedade realmente sustentável, mas não a sustentabilidade pautada em um manual de boas práticas, levando os sujeitos a reprodução inconsciente e manipulação de um discurso ambientalista, mas que, na verdade, tem como pano de fundo a reinterpretação do capitalismo (JACOBI, 2003). Devemos atentar para um processo pedagógico ecoeducacional que permita o esclarecimento social e ambiental necessário para que os indivíduos se manifestem crítica e reflexivamente, transpondo os riscos socioambientais, a vulnerabilidade e a desigualdade.

É por isto que esta pesquisa centra suas atenções na escola, pois a escola deve, de maneira geral, agir para que os sujeitos sejam formados no sentido das práticas cidadãs inconformadas com a vulnerabilização de suas vidas, conscientizando-os acerca de seu papel, força e capacidade de promoção de mudanças reais. O papel social da escola, de acordo com Alarcão (2001) e Brzezinski (2001), é conduzir os sujeitos ao esclarecimento de quem são em sociedade, de que podem e devem agir, se articular, reivindicar, lutar e alcançar a qualidade de vida de que tanto falamos, mas não vivemos, de fato.

Partindo deste conjunto de inquietações, provocações e ideais, esta pesquisa se desenvolve a partir da seguinte **problemática**: que efeitos mediáticos a ecocidadania pode surtir na Geografia e na Educação Ambiental, entendendo-a como percurso para uma formação escolar que permita ao aluno ser elevado à condição de sujeito social e mobilizado a superar a situação de risco e vulnerabilidade socioambiental?

Atuar de forma reflexiva é conduzir o aluno a reconhecer-se e se afirmar como sujeito, explorando sua realização social, e concedendo-o espaço para que se expresse, expresse sua realidade, anseios e esperanças, dúvidas e inquietudes quanto ao contexto em que vive. O processo pedagógico escolar precisa entender e permitir-se a este nível de complexidade de ação, deixando de lado o silenciamento do aluno, mas dando-lhe vez e voz para que também construa a escola em que deseja conhecer o mundo e conhecer-se.

É preciso um ensino que não esteja calcado nos artifícios de uma sociedade que condiciona a cidadania ao sabor de princípios neoliberais, produzindo desigualdades, preconceitos e estereótipos resultantes da exclusão. A ecocidadania representa o percurso de libertação e superação deste cenário escolar reprodutor do caos social e ambiental em direção a conscientização e construção de atitudes corresponsáveis, de uma razão sensível, da afirmação do pertencimento e da intersubjetividade, favorecendo a liberdade e a solidariedade.

Assume-se o seguinte **objetivo principal**: compreender os possíveis desdobramentos da ecocidadania e as articulações entre ensino de Geografia e Educação Ambiental nas ações

escolares, atingindo a construção de um processo crítico-reflexivo que possibilita a formação cidadã de dentro para fora da escola. Por conseguinte, emergem os seguintes **objetivos secundários**: identificar elementos que construam e deem base analítica para sustentação da ecocidadania no cenário escolar; investigar elementos curriculares que permitam o embasamento da ecocidadania no ensino de Geografia e na Educação Ambiental, assim como na convergência entre estas dimensões; analisar percepções e reflexões que os sujeitos mediadores da aprendizagem e atuantes na instituição escolar fazem sobre o papel da escola e sobre processo pedagógico.

Em resposta aos objetivos anunciados, foram tomadas **decisões metodológicas** que levassem em consideração a complexidade da temática, buscando construir um quadro crítico-reflexivo sobre as questões a ser abordadas tanto no âmbito da teoria quanto na análise e compreensão dos dados coletados.

Adota-se a pesquisa de cunho qualitativo, compreendendo que esta melhor responde as ambições do pesquisador quanto a forma de lidar com a temática. A pesquisa qualitativa parte do pressuposto de explorar as falas e experiências dos sujeitos, cenários e fenômenos sob o ponto de vista descritivo, permitindo ao autor a reconstrução de suas lógicas internas, uma vez que entra em contato com a realidade, deixando de lado os estereótipos reforçados por elementos externos à pesquisa (GOLDENBERG, 1997).

A complexidade do objetivo e objeto da pesquisa, portanto resultou na adoção da abordagem qualitativa, pois a necessidade de compreender como se desenvolvem as práticas e discursos dos sujeitos, mergulhando em sua subjetividade, significa romper com a métrica de dados quantitativos. Isto significa, que a pesquisa aporta no entendimento de que é necessário mergulhar na subjetividade dos indivíduos para entender como deliberam suas ações no cenário sob investigação (MINAYO, 2009).

A adoção pela pesquisa qualitativa leva a crer que a preocupação do pesquisador não é limitar a análise a relação de causa e efeito, mas transpor a dimensão quantitativa, orientando-se pelo desejo de interpretar a realidade sob o ponto de vista da percepção do pesquisador, este também sendo alvo de sua própria investigação, dos sujeitos, de escritores, de referências culturais e políticas etc. (SANTOS, 2010). O pesquisador não se anula, pelo contrário, ele se identifica com a realidade, uma vez que se envolve com a mesma para obter os dados que lhes sirva de meio para a explanação reflexiva sobre os sujeitos e suas práticas. Em muitos casos, o pesquisador envolve-se emocionalmente com o cenário onde coleta as informações, aspecto bastante criticado, segundo Minayo (2009), mas necessário, tendo em vista a complexidade da temática investigada e a adoção por caminhos metodológicos flexíveis.

No caso da pesquisa em educação, a importância da pesquisa qualitativa anuncia uma postura de mergulho intenso do pesquisador num cenário dinâmico, cercado de subjetividades relevantes para a construção das análises que elucidem o fenômeno/temática sob investigação. Neste caso, a ecocidadania só pode ser evidenciada com base nas práticas que os sujeitos desenvolvem, mas também em suas aspirações, percepções, conflitos e esperanças quanto ao desenvolvimento do processo formativo escolar e aspectos que o tangenciam, a exemplo da relação escola-comunidade.

De acordo com Demo (2011), a pesquisa em educação é um caminho de descobertas, diálogos e (re)construções sobre sujeitos e sobre o sujeito pesquisador, pois a pesquisa qualitativa em educação assume-se como instrumento de comunicação, de encontro entre sujeitos que desmistificam diálogos e realidades em parceria, construindo uma tessitura emancipatória de ambos os lados.

Faz-se uso dos seguintes procedimentos, em resposta à opção pela abordagem investigativa qualitativa: **revisão bibliográfica, observação simples e entrevistas.**

A revisão bibliográfica ampara-se na confecção de uma rede de diálogos e mobilização de saberes através de autores que permitam o entendimento da temática proposta, propondo-se a um entretecimento que permita elucidar a ecocidadania como fio condutor da convergência possível entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental.

Deste modo, as referências estão pautadas nas concepções de pesquisadores que permitem o debate reflexivo acerca de questões que cabem à compreensão da ecocidadania, do ensino de Geografia, da Educação Ambiental e da educação. Fazem-se presentes autores como Mendonça (2001; 2005), Suertegaray (2003), Bez e Figueiredo (2011), Morais e Melo (2013), Loureiro (2003; 2004; 2007), Ruscheinsky (2004), Jacobi (2003; 2005), Nardy e Degasperi (2016), Reigota (2008), Rodrigues e Rodrigues (2014), Warat (1994), Pereira e Ferreira (2008), Soffiati (2008), Scherer (2008), Padilha et al (2011), Freire (1967; 1987), Sacristàn (1999), Gadotti (2000; 2001), Alarcão (2001), Morin, Ciurana e Mota (2003), Burke (2009), Giroto (2009), Cortella (2014), Filho (2006), Vesentini (2008), Lache (2012), Rivera (2012), Couto (2010), Souza (2011), Fernández e Pérez (2015), dentre outros.

A realidade e os sujeitos investigados foram atingidos com base na análise dos dados obtidos com base na revisão bibliográfica, a qual subsidiou a elaboração de critérios que criassem condições de focalizar numa situação que tornasse possível o desvelamento empírico da temática.

Também foi realizado o levantamento de elementos presentes em documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2013), constituindo análise documental, mas que também se volta ao

levantamento de referências que constitui o debate epistemológico da pesquisa. Segundo Fonseca (2002), nem sempre fica evidentemente clara a diferença que há no levantamento de referências e no levantamento de documentos, tendo em vista que uma não está dissociada da outra na condução da pesquisa. Ambas são referenciais que permitem explorar a dimensão teórica da temática, salvo exceções como documentos pessoais, como apontado pelo autor.

Inicialmente, o critério principal seria investigar professores de Geografia do ensino fundamental e envolvidos em projetos de Educação Ambiental, constatando a convergência entre estas dimensões. No entanto, ao longo da construção teórica da pesquisa, entendeu-se que a pesquisa não deveria deter-se apenas no trabalho realizado pelo professor de Geografia, mas focalizar a escola de maneira geral, pois a formação cidadã requer um empenho que transcende a disciplinaridade, atingindo toda a escola, mobilizada a tornar o aluno sujeito crítico, reflexivo e atuante sobre sua realidade (ALARCÃO, 2001; LOUREIRO, 2003; RUSCHEINSKY, 2004).

Deste modo, o foco tornou-se encontrar uma realidade em que haja uma escola que realizasse ou não atividades de Educação Ambiental. Ou seja, não significa que a pesquisa estaria totalmente interessada em realidades que confirmassem o arcabouço teórico, mas tornar evidente uma realidade em que fosse possível encontrar elementos que revelassem a ecocidadania. Partindo de apontamentos de Warat (1994), Loureiro (2003; 2007), Pereira e Ferreira (2008), Steinbrenner (2011) e outros, viu-se a necessidade de investigar uma realidade escolar inserida em situação de risco social e exclusão socioambiental, este último termo tendo origem na pesquisa engendrada por Cavalcanti e Avelino (2008). Assim foram criados os seguintes critérios para seleção da realidade a ser alvo da investigação:

- escola inserida em áreas de vulnerabilidade social e ambiental, de acordo com o índice de exclusão/inclusão socioambiental de Cavalcanti e Avelino (2008);
- escola inserida em áreas próximas a rios, marés, manguezais, morros, fragmentos ou reservas florestais etc.;
- escola que possua o segundo segmento do ensino de fundamental (6º ao 9º ano);
- escola que possua professores de Geografia ou professores atuantes na área.

Evidenciou-se, portanto, algumas realidades com as quais seria possível dialogar, mas a que mais chamou atenção, despertando a curiosidade e interesse do pesquisador, sobretudo para permitir o rompimento com os preconceitos gerados em torno de elementos externos a

pesquisa, foi a da ilha de Joana Bezerra, mais expressamente a realidade da comunidade do Coque, assim denominada e reconhecida pelos próprios moradores, conforme Vale Neto (2010).

Entretanto, para além da curiosidade do pesquisador, a realidade do bairro de Joana Bezerra, segundo os estudos de Cavalcanti e Avelino (2008) e Cavalcanti et al (2008), é apontada como uma das mais excluídas socioambientalmente na cidade do Recife. Dentre alguns fatores que condicionam esta exclusão, geradora de desigualdades e vulnerabilidades, estão: baixa concentração de renda, condições precárias de habitabilidade, ausência do poder público e privado, dentre outros aspectos. Mediante levantamento de escolas situadas na comunidade e que respondessem a todos os critérios definidos, foi unicamente identificada a Escola Municipal Professor José da Costa Porto.

Definida a escola, entrou-se em contato com o gestor da unidade de ensino, apresentando a proposta de pesquisa, os motivos que levaram a escolha da escola e o pedido de permissão para realizar uma primeira aproximação. Este primeiro contato, permitiu realizar uma observação simples das atividades diárias da escola, constatando-se que a correspondência com os critérios elaborados e a possibilidade de progressão para a próxima etapa: as entrevistas.

De acordo com Gil (2008), a observação simples constitui ferramenta de coleta de informações de campo em que o pesquisador, de forma espontânea e não planejada, mergulha na realidade do cenário e observando-o como espectador. Se por um lado esta ferramenta torna possível coletar informações em campo de forma despretenciosa, além de formular e/ou validar hipóteses construídas acerca da realidade, por outro, conforme o autor, é canalizada pela afetividade do pesquisador, dando “[...] ampla margem à interpretação subjetiva ou parcial do fenômeno investigado.” (p. 102).

O fato é que esta observação e contato inicial com a escola, permitiu focalizar em quatro sujeitos que poderiam subsidiar a coleta de dados. A ausência de pretensões neste contato inicial com a escola não mediada por critérios de seleção dos sujeitos a serem entrevistados. O interesse era ouvir a escola, independentemente de quem seriam estes entrevistados e sua condição social e intelectual, tempo de prestação de serviços na escola etc., ou seja, foi em contato com a realidade que os sujeitos foram sendo identificados.

Como era necessário começar por um indivíduo com quem fosse possível conversar informalmente, quebrando o gelo e esclarecendo melhor a pesquisa e as motivações do pesquisador, o primeiro sujeito identificado foi o gestor da unidade de ensino. Este forneceu informações importantes ao longo da observação e elencou uma série de sujeitos que

poderiam ser investigados. No entanto, era necessário focalizar em indivíduos envolvidos de forma direta no processo formativo e nas ações que a escola desenvolve junto a comunidade.

Diante disto, o gestor apontou o representante comunitário e a professora de Ciências como sujeitos que forneceria ao investigador informações que buscava. No entanto, o professor de Geografia não poderia ser excluído, pois configurava como intenção inicial e único sujeito elencado como critério para seleção da escola a ser investigada.

As entrevistas (APÊNDICES C, D e E) ocorreram mediante apresentação da proposta da pesquisa e consentimento de participação e anonimato dos pesquisados (APÊNDICES A e B). Tal etapa ocorreu no final do mês de outubro, partindo da suposição de que a esta altura os professores teriam desenvolvido atividades/projetos ao longo do ano letivo. As questões permitiram respostas narradas, com base em experiências e percepções dos sujeitos sobre os elementos constantes nos enunciados das perguntas. O tempo médio de realização de cada entrevista variou de 8 a 10 minutos, sendo gravada em áudio.

A entrevista tem como intencionalidade o rompimento com a simples busca de informações, criando espaço para credibilidade e confiabilidade, assim como permite ao entrevistado organizar suas respostas e sentir-se partícipe do processo de construção da pesquisa, de acordo com Szymanski (2008). Não optou-se por um questionário de identificação prévia dos sujeitos, pois não importava nem à pesquisa e nem ao pesquisador quaisquer outras informações pessoais ou profissionais, apenas as respostas às perguntas.

Foram observados os espaços da escola, registrando alguns destes por meio de fotografias (figuras 2, 3, 4 e 5), compreendendo que seria necessário mostrar evidências concretas daquilo que os sujeitos narravam e daquilo que o pesquisador percebera na fase de coleta de dados observacional. Quanto a análise e tratamento dos dados, as falas dos sujeitos foram transcritas e agrupadas de acordo com o ponto de vista do envolvimento profissional no processo formativo. Isto significa dizer que as falas do representante comunitário não estão agrupadas às do gestor e nem as dos professores, mas, em alguns momentos, ela é retomada para elucidar alguma questão que se aproxime da narrativa dos demais sujeitos. Assim também, a fala do gestor não é analisada em conjunto com a dos professores, estas sendo analisadas em conjunto. Ou seja, cada sujeito, representante, gestor e professores, teve um momento específico de análise, explorando ao máximo os elementos contidos em suas narrativas e argumentações de modo a tangenciar elementos que revelassem a temática sob investigação.

As falas não foram agrupadas de acordo com temática, mas obedecendo a ordem do roteiro de entrevista realizado com cada sujeito. O agrupamento da fala dos professores de

Ciências e Geografia partiu da ideia de que estes dois se complementam e formam um único discurso, mesmo com as divergências e individualidades que cada um expressa, a ideia é elaborar uma análise carregada de sentidos quanto ao papel desempenhado pelo sujeito professor naquela realidade. Deste modo, há três sujeitos, sendo um deles representados por duas narrativas: o sujeito representando comunitário, o sujeito gestor e o sujeito professor.

A análise crítico-reflexiva foi amparada e norteadas pelos achados, constituindo estes também achados que se entrecruzam aos dados obtidos na realidade experienciada pelo pesquisador. Optou-se pela análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1995), para o processo de tratamento dos dados. Significa que foi inferido o conteúdo presente na fala dos sujeitos e interpretado à luz do agrupamento de referências com compuseram a construção da pesquisa. Desta forma, buscou-se elementos significativos presentes em cada narrativa subjetiva para construir uma interpretação significativa, conforme o relato de Gil (2008).

Os achados, teóricos e dados coletados e analisados, deram origem aos cinco capítulos que compõem o escopo da presente pesquisa. O **capítulo 1**, intitulado “*Do encontro com a temática às decisões metodológicas*”, traz um apanhado geral do caminho percorrido pelo autor até a temática de investigação, assim como expõe os objetivos e o retrato metodológico da pesquisa. O **capítulo 2**, intitulado “*Geografia socioambiental e Educação Ambiental crítica: aportando na ecocidadania*”, retrata alguns apontamentos sobre duas perspectivas que convergem entre si e através das quais é possível aportar na ecocidadania, construindo uma relação de diálogo no processo de ensino-aprendizagem escolar. O **capítulo 3**, intitulado “*Convergências e diálogos entre ecocidadania, ensino de Geografia e Educação Ambiental*”, propõe-se a buscar os elementos indicadores de convergências e diálogos entre a Geografia e a EA na educação escolar alinhadas a ecocidadania, enquanto tendência que as aproxima e as faz construir um trabalho socialmente relevante tanto na formação inicial quanto continuada dos sujeitos imersos no processo pedagógico.

O **capítulo 4**, intitulado “*Desafios e possibilidades curriculares na busca de elementos para a ecocidadania*”, diz respeito aos enfrentamentos e os caminhos teóricos e metodológicos que revelam a ecocidadania nos marcos curriculares nacionais e que norteiam a educação escolar, desde as conjecturas até as práticas. O **capítulo 5**, intitulado “*Cidadania e meio ambiente: entrecruzando diálogos com as vozes da escola*”, reúne a apresentação do cenário investigado, percepções e questionamentos do pesquisador, além da análise crítico-reflexiva dos dados coletados por meio das entrevistas.

2 GEOGRAFIA SOCIOAMBIENTAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: ANCORANDO-SE NA ECOCIDADANIA

"A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une."

Milton Santos

Na busca por ancorar-se a novas e desafiantes perspectivas, correspondendo aos anseios sociais e científicos de um mundo globalizado, que encontra-se regido por uma (des)ordem econômica, social e política, com sérios rebatimentos sobre a produção da desigualdade social e apropriação predatória do meio ambiente; a Geografia, desde meados do final da década de 1980, têm ampliado e inovado as discussões sobre o campo das problemáticas que compreendem a relação sociedade-natureza na produção do espaço.

Na atualidade, em que a crise social e ecológica anuncia o fracasso do paradigma da modernidade, observa-se a emergência de uma pronunciada busca por posturas e discursos que imprimem um processo de ressignificação no trato do homem para com a natureza. Tal relacionamento é objeto de investigação geográfica desde que esta área de conhecimento estruturou-se como ciência e adquiriu contornos próprios, mas também estabelecendo inúmeros diálogos com demais ciências de ordem social e ambiental para dar conta de tão grande complexidade epistemológica.

No entanto, apenas na contemporaneidade, sob influência da corrente de pensamento crítica, de origem marxista, e humanística, a relação sociedade-natureza passa a ser analisada a partir de novos olhares. Obviamente, no que concerne a Geografia escolar, há também uma mudança de postura, posicionando-se como componente curricular de grande importância na formação de cidadãos social e ambientalmente conscientes. Por conseguinte, a Educação Ambiental também se configura como uma destas áreas de conhecimento, ou temática transversal, que se articula a Geografia, sobretudo na escola, no âmbito do processo formativo.

A partir do cenário apontado e com vista a conduzir a organização social macro, global, e micro, local, a novas formas de apropriação do espaço, sob a perspectiva da corresponsabilidade e de posturas sustentáveis e cidadãs, a mencionada relação entre sociedade e meio ambiente depara-se com uma perspectiva que permite com que esta seja

ressignificada. A ecocidadania se apresenta como princípio propositivo e formativo, no caso do processo de escolarização, que vem adquirindo aderência científica e pedagógica, fortalecendo um engajamento socioambiental na prática científica e educativa de forma holística.

Neste capítulo inicial, é pretendido esboçar um debate acerca de apontamentos e elementos acerca da Geografia socioambiental e os caminhos assumidos pela Educação Ambiental, direcionando este trajeto a um encontro com a ecocidadania, no intuito de uma busca que objetiva um novo formato no pensar e agir na escola.

2.1 A emergência de uma Geografia socioambiental

A sociedade, compreendida como conjunto de indivíduos sob um mesmo estado democrático de direito, segundo Scherer (2008), é a instância que nos permite visualizar o objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico. A sociedade representa as relações inter-humanas que permitem a construção (ou reconstrução) de lógicas fundantes da racionalidade humana. É nela que se efetivam as visões de mundo enquanto as influencia.

Ou seja, a sociedade é extremamente dinâmica, fluida e composta por ritmos ora lentos ora rápidos, segundo Santos (1996), que expõem, muitas vezes, uma trama frágil, uma tessitura repleta de remendos. Conceber a sociedade isoladamente e de forma centralizada na Geografia é acometer a ciência a um reducionismo, pois a mesma se constrói a partir da intersecção entre duas dimensões que estão em constante processo de dialogicidade¹: a sociedade (o homem, os indivíduos e a coletividade) e o meio ambiente, como afirmam Morais e Melo (2013).

A Geografia, não pode ser compreendida como área do conhecimento em que homem e meio ambiente não são intrínsecos para a confecção da trama espacial. Mesmo entendendo esta ciência como campo científico que se destina ao processo de investigação da origem e desenvolvimento das organizações sociais, o meio sob o qual se assenta este processo não pode ser deixado na periferia da análise. Desta feita, é conveniente que se faça uso das palavras de Suertegaray (2003), mencionando a Geografia como ciência social e natural,

¹ Partindo de uma perspectiva freiriana (FREIRE, 1987; MORETTI, 2007) em que o diálogo é a condição para a superação das dicotomias, das separações sem significação e significado, abarcando o mundo como ele o é, ou seja, plural. O diálogo não é um anular do outro, mas uma confluência entre ambos, na tentativa de que encontrem o caminho solidário para a transformação do mundo. A perspectiva dialógica entre sociedade e natureza, neste sentido, busca preencher o hiato que distingue estas dimensões, na busca por uma reaproximação entre o ser humano e a natureza que transcenda o verbalismo, mas constitua uma práxis.

valendo-se de um debate situado num campo de multidimensionalidades, cabendo a diversas áreas, e interdisciplinar, diálogos necessariamente estabelecidos entre as ciências para a construção de uma linha de pensamento acerca de um fenômeno.

O conceito de meio ambiente², na Geografia, esteve e ainda permanece voltado a uma compreensão tida como tradicional/classicista, segundo Bernardes (2010). Enquanto fruto do paradigma cartesiano-newtoniano, segundo Vesentini (1997), a separação entre a análise social e análise ambiental permeou a investigação geográfica durante bastante tempo. Tempo suficiente para que fosse difícil superar a dicotomia produzida por essa lógica: Geografia da Natureza *versus* Geografia da Sociedade. Em outras palavras, como afirma Suertegaray (2003), há a distinção entre Geografia Física, concentrada na análise de fenômenos ambientais e sob forte influência das áreas do conhecimento que se encarregam igualmente destas análises, e Geografia Humana, encarregada de estudos dos fenômenos sociais e influenciada pelas ciências que igualmente os fazem.

A unificação da ciência geográfica, segundo Vesentini (1997) e Bernardes (2010), em torno de um propósito comum, a compreensão do espaço geográfico em sua totalidade, é uma necessidade para que a ciência posicione-se de maneira decisiva no rol dos campos científicos de investigação que assumem a análise socioambiental como centralidade para o entendimento dos fenômenos desencadeadores e produtores do mundo contemporâneo. Vesentini (1997) aponta para o processo histórico de sistematização da ciência geográfica como produtor dessas dicotomias e de uma emergente de unificação.

Institucionalizada na Alemanha do século XIX, a Geografia se difunde através do sistema escolar e legitima a ideia do Estado-nação, ou seja, está intimamente associada ao sentimento de patriotismo e nacionalismo, imperativos no período. O Estado, como poder legítimo e necessário à vida do indivíduo, precisava ser conhecido e aprendido, decorrendo em uma Geografia que se tornou via de acesso para o conhecimento territorial. Surge neste contexto a Geografia escolar enciclopédica (VESENTINI, 2008).

Inculcar nos cidadãos do Estado o espírito nacionalista e a defesa de seus bens, recursos naturais, era o que mobilizava a Geografia e sua difusão pelo sistema escolar europeu. As dicotomias nascem neste cenário. Fortalece esta concepção a influência do

² Tem-se a natureza como um constructo físico-biológico e o meio ambiente como uma representação deste constructo, segundo Bernardes (2010) e Reigota (2008), todavia a busca pela eliminação desta separação conceitual é uma tentativa clara de atenuar o embate teórico sobre o que seria conceito científico ou representação social, portanto, aqui, ambos terão o mesmo sentido, sendo empregados para indicar uma mesma questão: o meio natural.

método kantiano atribuído à Geografia, segundo Quiani (1979), consistindo em duas etapas básicas, consoante Rodrigues e Rodrigues (2014, p. 215).

1) a descrição do mundo ou da terra, perspectiva que deveria referir-se à ideia do todo, do conjunto e reportar-se sempre à geografia como conhecimento geral da terra, como saber orgânico e sistemático; 2) este conjunto ou todo pode ser definido somente em relação ao homem, à práxis humana.

Dito isto, o enraizamento da diferenciação entre Geografia Física e Humana acaba por fazer prevalecer uma análise que não fortalecia a compreensão da sociedade em sua inteireza, mas de modo dualístico, embora não excludentes. Apesar de emergir uma concepção de sociedade e natureza que está em busca de diálogos contínuos para um novo projeto de homem e mundo, a Geografia historicamente alegou que esteve sob uma visão que pode ser definida pela frase de Descartes: “conhecer é nos tornarmos senhor e dominadores da natureza” (apud VESENTINI, 1997, p. 10). Essa visão moderna marca o pensamento positivista da modernidade (CIDADE, 2001), ao neutralizar o homem de suas relações sociais, biológicas, psíquicas e sensoriais com meio ambiente. Vesentini (1997, p. 10) afirma que esta visão

[...] trouxe consigo uma radical separação entre espírito (exclusivamente humano – o *cogito* cartesiano) e a matéria ou objeto (a *res externa*, a coisa sem alma e consciência, cujas leis devem ser compreendidas como forma de instrumentaliza-la) entre o social e o natural.

A persistência de uma análise em que a sociedade é unicamente observada pelo viés social e a natureza unicamente pela perspectiva ambiental nos reconduz a posturas científicas separatistas, engendradas pelo positivismo geográfico, segundo Rodrigues e Rodrigues (2014), concepção que já não dá conta da complexidade e dinamicidade que constitui a realidade objetiva e subjetiva sob a qual se espacializam os fenômenos da contemporaneidade. A concepção kantiana, segundo os autores, a qual atribuía caráter empírico à ciência geográfica, ancorando-a neste descritivismo da natureza, compreendendo esta como objeto de contemplação e onde a ação humana ocorria e preponderava.

Kant promove abordagem relacional entre natureza e cultura, embasada numa perspectiva que considera a natureza: a) como experiência sensível; b) a história como uma manifestação múltipla e infinita da vida e da humanidade; e, c) uma natureza concebida como coisa/objeto, substrato da história dos homens, portanto estruturada como totalidade universal

(universalista), que unidimensionava a natureza (RODRIGUES e RODRIGUES, 2014, p. 217).

Tais argumentos serviram de base à fundação da lógica capitalista ocidental, que conduziu um intenso processo de exploração do meio natural, privilegiando a organização da sociedade e excetuando o “substrato” natureza, impondo-o a uma condição de algo a ser predado pela ação humana (REIGOTA, 2008). O homem não era tido como ser componente do meio, mas dominador sobre ele, estando numa posição de desbravador das leis da natureza e de seus recursos, tidos, até certo ponto da busca desenfreada por bens naturais, como infinitos (PORTO-GONÇALVES, 2011).

Outra questão que ainda põe em xeque a relação sociedade-natureza, tanto na Geografia quanto em outras áreas do conhecimento, é o não consenso quanto ao conceito de meio ambiente, o qual também é tido como uma representação social (REIGOTA, 2008). Segundo o geógrafo Pierre George “o meio ambiente é ao mesmo tempo uma realidade científica, um tema de agitação, o objeto de um grande medo, uma diversão, uma especulação.” (apud REIGOTA, 2008, p. 13).

A indecisão quanto a conceituação do termo transita numa indefinição de sua matriz, ora científica ora no campo das representações sociais. É importante destacar que as representações sociais não são passíveis de descarte pela ciência, mas para a convenção de um conceito não é bastante apenas que sejam consideradas as representações que existem sobre o mesmo, mas um profundo debate científico que permita sua caracterização e garanta sua especificidade no trato das temáticas (BERNARDES, 2010).

Contudo, tal como afirma Silliamy (1980 apud REIGOTA, 2008, p. 13), o meio ambiente se dá exatamente na intersecção entre a cientificidade que este termo carrega e sua representatividade social, sob a qual existe e adquire materialidade cultural e identitária, afirmando que

o que circunda um indivíduo ou um grupo. A noção de meio ambiente engloba, ao mesmo tempo, o meio cósmico, geográfico, físico e o meio social, com suas instituições, sua cultura, seus valores. Esse conjunto constitui um sistema de forças que exerce sobre o indivíduo e nas quais ele reage de forma particular, segundo os seus interesses e capacidades.

A visão extremamente tecnicista quanto ao meio ambiente, dispondo-o como composto por elementos bióticos e abióticos (PISSINATI e ARCHELA, 2009), numa perspectiva científicista, não trata da exclusão do homem da natureza, mas o eleva a sujeito

dominante sobre os processos; a perspectiva sociocultural, sob a qual se assenta mais fortemente as representações sociais, que constroem as identidades de indivíduos e grupos sociais, equiparam meio ambiente e sociedade através de uma diversidade de concepções que fazem parte dos contextos de vida dos sujeitos. Há a convergência entre estes posicionamentos e tendências, no seio da emergência do pensamento complexo e na busca pela unificação e emergência de uma consciência socioambiental.

É um desafio dar conta de tamanha complexidade, pois entender o homem, tanto numa perspectiva orgânica quanto social, configura como um desafio desde sempre, que dirá sua relação com o meio, em que se projeta sobre o espaço avanços e retrocessos, dilemas e soluções, ou seja, problemáticas das mais diversas origens, especificidades e amplitudes. A ciência geográfica, para não se deter num posicionamento reducionista da realidade, necessita recorrer a uma visão integradora acerca da sociedade, ou seja, congregando aspectos sociopolíticos e socioculturais, ideológicos e científicos, e ambientais. Como defende Suertegaray (2003, p. 44), o espaço geográfico, categoria/objeto de estudo desta ciência, figura como uma conjunção entre o natural e o social, ou seja, o diálogo permanente entre sociedade e natureza.

A geografia, num contexto em que se classifica e pratica uma ciência disjunta, individualizada através de objetos que devem ser diferentes e únicos a cada ciência, se propõe uma ciência da relação natureza e sociedade, uma ciência de conjunção do natural e do social.

Tal visão se concentra numa postura interdisciplinar, em que o objeto da Geografia transita entre as ciências sociais e naturais. Deste modo, reforça-se a ideia de que a Geografia não pode ser compreendida por meio de um prisma que promove uma disjunção entre homem e meio, pois a mesma necessita dos elementos antropológicos, sociológicos, filosóficos, políticos etc. para compreender as implicações das dinâmicas da sociedade sobre a natureza; assim como também necessita apropriar-se dos elementos físicos, químicos, biológicos, ecológicos etc. para argumentar a respeito de como a natureza se organiza, enquanto sistema, e como influi sobre a sociedade.

Desta forma, tornou-se cada vez mais importante o ato de repensar as lógicas que sustentam e fundamentam a Geografia atual e a atitude e o posicionamento científico adotados em muitos de seus estudos, com a finalidade de privilegiar uma análise integradora (BEZ e FIGUEIREDO, 2011). E é desta forma que aportamos na Geografia socioambiental, defendida por inúmeros teóricos da contemporaneidade, tal como Mendonça (2001; 2005).

Para Mendonça (2001), esta corrente permite superar o entendimento de que a problemática ambiental atende apenas à Geografia Física, mas a uma perspectiva geográfica, ou seja, que se constitui numa unicidade do pensamento geográfico.

O envolvimento da sociedade e da natureza nos estudos emanados de problemáticas ambientais, nos quais o natural e o social são concebidos como elementos de um mesmo processo, resultou na construção de uma nova corrente do pensamento geográfico aqui denominada geografia socioambiental (MENDONÇA, 2001, p.113).

Superar as disjunções tornou-se necessário. Suertegaray (2003), em diversos momentos de sua fala, afirma que o modelo científico está centrado na especialização por áreas, ou seja, ocorre a formação de individualidades dentro das ciências, como ocorre na Geografia, impossibilitando idas e vindas de diálogos para com a construção e/ou aperfeiçoamento do objeto da ciência. O desgaste deste desvencilhamento, em muitas situações de investigação, demonstra que o querer dos cientistas concentra-se em propor uma Geografia que saiba estabelecer, de fato, o diálogo crítico-reflexivo com e sobre o mundo, sobre a totalidade e não sobre as especificidades (BEZ e FIGUEIREDO, 2011).

A emergência do pensamento complexo, consoante as argumentações de Morin (2003) e frisadas por Leff (2009), remete-nos a necessidade de uma ciência que busca na complexidade os aportes para a compreensão dos fenômenos. Isto significa dizer que a ambição não está centrada numa particularidade do fenômeno, mas em suas múltiplas relações, em suas mais diversas formas de ocorrência e interfaces. Não se trata mais de privilegiar o “o que?”, que se contenta com apenas uma afirmativa, mas “como?”, na tentativa de perceber o fenômeno enquanto processo e meio.

Há uma pronunciada tentativa de rompimento com regras e normas hegemônicas impostas e, de outro lado, também, a compreensão da unidade/alteridade da sociedade, a qual reúne conflitos e movimentos convergentes e divergentes entre suas instâncias, tornando possível o avanço no entendimento da sociedade globalizada (MOREIRA, 2007).

Significaria, portanto, como elucida Soffiati (2008), um processo de ressignificação de determinados questionamentos e avanço no debate de questões do conhecimento e da ação científica, ou seja, valores, conceitos e paradigmas, destacando que isto “[...] significaria o colapso do paradigma humanista e mecanicista, o esfacelamento dos valores modernos, a derrocada do racionalismo, a descrença na ciência, na tecnologia e nas grandes utopias [...]” (p. 52), utopias estas que impregnam a sociedade, alienando os sujeitos e normatizando suas práticas, inviabilizando qualquer reflexividade ou emancipação no pensar e no agir.

Evangelista (1999) assinala que a queda destas verdades absolutas, ou seja, dogmas científicos, puderam conduzir a caminhos teóricos e metodológicos diferenciados e flexíveis, nos quais o pensamento tornou-se mediado por uma perspectiva pluralista, ou multiculturalista, de acordo com Morin, Ciurana e Motta (2003). Para Evangelista (1999, p. 125) ocorre a aceitação “[...] do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico...”, ou seja, do múltiplo, do plural, das possibilidades, em contrapartida ao dualismo e a diferenciação.

Hoje, podemos considerar que há uma crise da razão e, subjacente à mesma, há uma busca por novos caminhos. Afortunadamente, vivemos uma época em que as certezas caíram, e a perplexidade toma vulto, deste modo a fertilidade da procura por respostas é acentuada. É este processo que parece ocorrer na Geografia (EVANGELISTA, 1999, p. 121).

A derrocada das grandes verdades absolutas, a exemplo da visão que defendia a natureza como objeto e substrato da ação humana, consoante Mendonça (2001), afirma o compromisso com o avanço da ciência geográfica para com a superação deste formato dicotomizador, sustentáculo de uma racionalidade lógico-formal, tecnicista e positivista (SANTOS, 2002). Em direção a tendências cada vez mais abertas ao diálogo com os sujeitos, ou seja, permitindo que a ciência não se detenha em si, mas possibilite que sociedade também pense e faça ciência, na medida em que toma conhecimento das problemáticas que preocupam os pesquisadores, segundo Soffiati (2008), a partir de perspectivas multilaterais e multiculturais, implicando no suscitar de uma ciência horizontal, popular e inclusiva, em contrapartida de uma ciência vertical, dogmática e racionalista.

Santos (2002) aponta para a renovação da teoria crítica e para a emergência do conhecimento-emancipação em direção à transformação social por meio da construção das subjetividades que são/estão orientadas para além das fronteiras criadas e recriadas pela sociedade capitalista ocidental. A construção de “[...] subjetividades inconformistas e capazes de indagação [...]” (p. 33), anunciadas pelo autor, promove o rompimento entre o dualismo expectativa-experiência. Na modernidade, a experiência presente era suplantada pela expectativa de futuro, processo que recebeu o nome de progresso. No seio das atuais conjecturas, a experiência do hoje e a redução de expectativas quanto ao por vir, tendo em vista que pensar e agir no presente levará a um futuro melhor, visa desprender-se de uma verdadeira corrida armamentista pelo amanhã, valorizando o momento presente como pressuposto para que outro momento melhor venha.

Neste sentido, o autor reforça a perspectiva paradigmática multiculturalista, solidária e a emersão do conhecimento-emancipação em razão da diminuição das discrepâncias entre sujeito e mundo, ciência e sociedade, o hoje e o amanhã.

Nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objeto e consequentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro a condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade. Estamos tão habituados a conceber o conhecimento como um princípio de ordem sobre as coisas e sobre os outros que é difícil imaginar uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade. No entanto, tal dificuldade é um desafio que deve ser enfrentado (SANTOS, 2002, p. 30).

Para Mendonça (2001), a Geografia e sua movimentação no sentido deste paradigma emergente tem retornado às suas bases e a superação das chamadas “geografia confusas” (MONTEIRO, 1988, p. 128). Os geógrafos passaram a concentrar seus esforços, portanto, no mundo contemporâneo, um mundo onde a diversidade é a palavra-chave para a compreensão dos fenômenos. Aos geógrafos, de maneira particular, é imposto um profundo questionamento relacionado ao estatuto da Geografia contemporânea diante das novas dimensões do espaço e dos graves problemas sociais e ambientais que se materializam na superfície terrestre (MENDONÇA, 2001).

Reigota (2008), ao traçar o debate sobre a conceituação de meio ambiente, faz sua própria afirmação do que se trata o termo, apontando para uma concepção conduzida por um pensamento agregador de elementos constituintes dos diversos fenômenos que se tornam materiais e os quais indicam que dinâmicas e interações confeccionam a trama espacial.

[...] o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído (REIGOTA, 2008, p. 14-15).

O autor prossegue afirmando e ainda possibilita uma visão geográfica, na medida em que aproxima e permite o diálogo entre tais dimensões, quanto ao consenso a respeito do conceito/representação social meio ambiente.

Em transformando o espaço, os meios natural e social, o homem também é transformado por eles. Assim o processo criativo é externo e interno (no sentido subjetivo). As transformações interna e externa caracterizam a

história social e a história individual em que se visualizam e manifestam as necessidades, a distribuição, a exploração e o acesso aos recursos naturais, culturais e sociais de um povo (REIGOTA, 2008, p. 15).

Pensar o meio ambiente desta forma é reverter o quadro naturalista e ambientalista, que o enquadra numa perspectiva romancista (contemplativa, descritiva), e distante do ser humano, ou seja, algo a ser alcançado. Nesta linha de raciocínio, o meio ambiente converge com a existência da sociedade, sua construção e progresso, enquanto dimensões que estão em pleno processo dialógico (MENDONÇA, 2001). A necessidade é não sobrepor o homem a natureza, e vice versa, mas justapor ambas num movimento processual de compreensão das problemáticas socioambientais contemporâneas. E isso resgata todos os elementos da teoria moriniana (MORIN, 2003), ou seja, o pensamento complexo como válvula de escape às lógicas inabaláveis, aos caminhos únicos, ao formalismo e a neutralidade científica, estabelecendo uma compreensão do mundo de hoje, enquanto palco de uma nova e necessária consciência espacial, ambiental, social, política, cultural etc., segundo Bez e Figueiredo (2011, p. 61).

Dessa forma, as atuais e as novas gerações devem ser mobilizadas e levadas a perceber o mundo e os problemas causados pelas gerações passadas e presentes, sob uma lógica linear e fragmentada, passando a percebê-lo numa outra lógica, a de saber pensar o espaço em sua complexidade. Tal perspectiva demanda um compromisso do pesquisador em trabalhar a comunidade partindo de uma visão complexa e dialética do mundo: perspectiva complexa por levar em consideração não somente as relações causais e de tensão no processo, mas também as interconectividades [...].

Pensar as questões socioambientais, obter uma consciência socioambiental, requer que o processo de análise, compreensão e compartilhamento perpassasse por uma reformatação, voltando-se não para um didatismo pragmático, mas para uma rede de diálogos sobre o mundo em sua inteireza, em suas múltiplas e convergentes esferas, fenômenos, ações, dinâmicas e sujeitos (LEFF, 2009).

O enfoque pretendido, diante de todo este cenário, é atingir uma análise geográfica que esteja ancorada no socioambientalismo, mas não apenas nisto. O que torna-se imperativo é fomentar uma Geografia que emerge no seio de problemáticas agravadas por uma crise social e ecológica em curso e que precisa situar-se como ciência social que consiga dar conta de um debate não puramente naturalista, nem ambientalista ou ecologista, mas complexo, assim como é o mundo do presente momento (BEZ e FIGUEIREDO, 2011).

A Geografia socioambiental, enquanto paradigma sustentado e defendido pelos apontamentos de Mendonça (2001; 2005), e por outros teóricos, aqui já citados, carece de uma racionalidade, segundo Leff (2009), aportada na complexidade ambiental e que, por sua vez, esteja diante do cenário da crise global socioecológica, a qual, segundo o autor, é também fruto de uma crise de sentidos e da razão. É o homem deparando-se com a necessidade de enxergar a si mesmo num outro mundo, um mundo melhor; é atingir o conhecimento científico como percurso de emancipação, de reflexividade e mobilização, segundo Santos (2002).

E, já que se situa a Geografia como ciência social, deve-se permitir que exista também a ruptura com o caráter puramente científico e atingir os setores sociais para o debate das problemáticas reais, para o debate sobre a realidade social que ambicionamos contemplar nas análises. A Geografia socioambiental, portanto, deve buscar a interação com a população; as questões socioambientais precisam ser amplamente debatidas, caso contrário, não chegaremos perto o suficiente de entendê-las e, possivelmente, chegar a conclusões solucionadoras. É envolver especialistas científicos e especialistas sociais, ou seja, pesquisadores e o povo envolvidos numa mesma causa, em busca do combate aos conflitos e lacunas sociais e ambientais, tendo por objeto e objetivo principal a consciência socioambiental.

O tratamento das questões socioambientais, levando-se em consideração que representa visões e interesses distintos, não deve ser feito exclusivamente pelas ciências; é preciso que a população afetada participe integralmente das ações e decisões através do diálogo de saberes, relatando conhecimentos e fatos imprescindíveis para a transformação da realidade. Dessa maneira, os conflitos ambientais, que implicam visões e interesses diferenciados e nos quais se inscrevem diferentes formas de saber e estratégias de poder no saber, não poderão anular-se, segurar-se e reintegrar-se dentro do campo próprio das ciências; sua compreensão demanda uma abertura do cerco das ciências para um diálogo de saberes (BEZ e FIGUEIREDO, 2011, p. 64).

É diante destes apontamentos e questionamentos, necessários ao avanço da ciência e, conseqüentemente, da dimensão educativa, ou seja, a escola, que se crê numa ciência que possa estabelecer diálogos amplos com a sociedade, no contexto das adversidades socioambientais assinaladas pela crise social e ecológica contemporânea. A escola se apresenta como cenário que permite esta interlocução. Nela é possível que haja a emergência de paradigmas calcados em racionalidades emergentes, que são construídas em torno da dialogicidade, da emancipação e da humanização dos sujeitos (MORIN, 2000; 2003).

Os indivíduos passam a se perceber enquanto transformadores de suas realidades, adquirindo consciência crítica que lhes permita atuar sobre as problemáticas que

cotidianamente afetam suas relações entre si e com o meio onde vivem. Torna-se indiscutível o papel que a Geografia socioambiental tem neste processo de trazer à tona a criticidade e ação dos sujeitos em torno de suas necessidades sociais e ambientais cotidianas. A tomada de consciência deve atingir a dimensão da crítica, permitindo que haja a conscientização, de fato, através do processo em que o mundo torna-se cognoscível ao homem e este o concebe como palco de uma ação transformadora.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1997, p. 15).

Deste modo, há que se fazer menção a Educação Ambiental, enquanto dimensão crítico-reflexiva do processo educativo que é impregnada de significados acerca da mobilização dos indivíduos no sentido do socioambientalismo geográfico. É preciso construir uma formação educacional que possibilite com que tais elementos sejam inclusos e, conseqüentemente, revelem os cenários da realidade sobre os quais os sujeitos conscientes podem, de forma mobilizada e transformadora, pensar e agir. É a construção da práxis socioambiental, consoante Leff (2009). Consciências transformadas para transformar suas realidades (LOUREIRO, 2003; NARDY e DEGASPERI, 2016).

As aproximações e convergências entre a Educação Ambiental e a Geografia socioambiental são bastante claras, tendo em vista os objetivos que ambas carregam consigo, revelando a necessidade de enfrentamento da crise social e ecológica contemporânea e seus desdobramentos em uma escala glocal. O conjunto de possibilidades que reside na formação escolar que se destina a conscientizar os sujeitos, criando espaços de diálogo e ação entre escola-sujeito-comunidade, fazem emergir ainda mais a relevância que a perspectiva socioambientalista tem na Geografia e na Educação Ambiental.

2.2 Por uma Educação Ambiental crítica

A Educação Ambiental (EA), por sua vez, assim como a Geografia, é causadora de inúmeras inquietações quanto a sua definição. Os debates que cercam essa temática, ora dada como transversal ora assumida como área do conhecimento, nos conduzem a diversas

perspectivas norteadas por concepções que não se anulam, mas anunciam a maturação da questão ambiental no contexto pedagógico ao longo de um processo social e político, segundo Loureiro (2004). No entanto, trilhemos aquele que nos conduz a dimensão problematizadora da questão socioambiental, ou seja, a perspectiva crítica.

Segundo Tristão (2005), a Educação Ambiental assumiu um discurso muito amplo ao longo de todo o debate processual que lhe dê escopo e caráter prático. O discurso polissêmico e enviesado de muitos sentidos tornou a EA um desafio a ser alcançado e uma realidade utópica, de certo modo. No entanto, os elementos que impregnam seus discursos e suas práticas são intrínsecos ao processo formativo, ao qual esse campo educativo se destina.

A partir da década de 1950, inicia-se um movimento de conservação de recursos naturais, no entanto este movimento não se caracterizava por fazer menção a crise socioecológica. A questão ambiental fazia parte de apenas de uma convenção política, respeitando ao aumento de pressões advindas de agitações em torno do temática ambiental. A partir de 1960, implanta-se o que Loureiro (2004, p. 74) denomina “educação conservacionista”. Segundo o autor, esta perspectiva inicial não era dialogada com os setores educacionais nos quais ela seria implantada, ou seja, simplesmente foi colocada como parte do currículo e dos projetos pedagógicos, mas sob influência de saberes e práticas pertencentes às ciências biológicas.

A partir da década de 1970, os movimentos ambientalistas crescem e atuam em setores sociais, políticos e educacionais que possibilitassem a constituição de uma prática formativa que tornou possível o rompimento com o paradigma conservacionista e que construiu uma pedagogia ambiental crítica, pautada na repercussão das ideias freirianas, como salienta Gadotti (2000; 2001). No Brasil, a Educação Ambiental aporta no sistema educacional sob o signo da ditadura militar, contexto em que “[...] os movimentos sociais esfacelados e a educação sob forte repressão, de modo a se evitar a politização dos espaços educativo.” (LOUREIRO, 2004, p. 75). Isto impossibilita com que a EA assuma uma postura formativa libertadora e mobilizadora de um processo reflexivo.

O que ocorreu, neste cenário de anulações de projetos pedagógicos voltados a conscientização dos indivíduos, foi a supervalorização da sensibilização dos sujeitos para o meio natural, fazendo repercutir tendências naturalistas, desvinculando a questão ambiental de quaisquer debates societários.

O resultado foi, em termos de educação ambiental, uma ação governamental que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político,

favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo. Assim, a educação ambiental ganhou visibilidade como instrumento de finalidade exclusivamente pragmática (em programas e projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados como ambientais) e como mecanismo de adequação comportamental ao que genericamente chamou-se de “ecologicamente correto” (LOUREIRO, 2004, p. 75-76).

Concomitante a emergência de uma perspectiva socioecológica possível, a Educação Ambiental seguiu os rumos que o debate educacional tomou. Segundo Tristão (2005) e Padilha et al (2011), o processo pedagógico voltado para a transformação dos sujeitos e sua realização como ser humano eleva a EA a posição de conhecimento-emancipação, rompendo com a linearidade científica que sobrepôs o homem a natureza e gerou a crise socioambiental com a qual convive-se hoje.

A ambição central desta perspectiva é que o sujeito realize-se como cidadão responsável, integrado a sociedade, consciente de seu papel frente às dinâmicas entre sociedade e natureza e atuante sobre a realidade local e global na qual está inserido (NARDY e DEGASPERI, 2016). Neste contexto, a tríade educação-sociedade-natureza realiza-se por meio de um processo libertário e emancipatório para com a construção de uma sociedade-mundo equitativa e plural.

Diante disto, a Educação Ambiental crítica assume-se como autocrítica, antes de criticar qualquer problemática inerente a relação sociedade-natureza. A problematização faz parte da evocação de uma consciência socioambiental e esta perpassa pela crítica às atitudes pessoais e ao movimento da vida como um todo. Loureiro (2007) ressalta que é preciso assumir que vivemos em sociedade e que, portanto, mesmo quando buscamos ir além da realidade na qual nos inserimos, acabamos repetindo aquilo que queremos superar. Desta forma é preciso que, para tornar-se crítica, a Educação Ambiental esteja ancorada na crítica a si, enquanto parte do todo, e da sociedade, enquanto o todo.

Na década de 1980, a EA veste-se de criticidade e da problematização da questão ambiental, abandonando o naturalismo conservacionista. Apesar disto, o discurso das ciências naturais ainda era bastante presente nas práticas pedagógicas que fomentavam o debate ambientalista na formação escolar. Os caminhos e perspectivas que alimentam a EA, até os dias atuais, a tornam polissêmica, como dito, no entanto cada vez mais necessária, pois seu papel é único (TRISTÃO, 2005).

Enquanto temática que perpassa as áreas do conhecimento que compõem a base curricular comum, a Educação Ambiental é direcionada por caminhos e perspectivas que ora

divergem ora convergem entre si; enquanto campo formativo, a mesma se anuncia como área do conhecimento que tem o poder de trazer à escola um duplo desafio, o qual se atrela a função social da instituição escolar, segundo Nardy e Degasperi (2016), no seu dizer e no seu fazer cotidiano.

A Educação Ambiental está ligada a dois desafios vitais: a questão da perturbação dos equilíbrios ecológicos, dos desgastes da natureza, e a questão da educação. Os desequilíbrios e a educação são heranças de um modelo de desenvolvimento socioeconômico que se caracteriza pela redução da realidade a seu nível material econômico, pela divisão do conhecimento em disciplinas que fragmentam a realidade, pela redução do ser humano a um sujeito racional, pela divisão das culturas, enfim (TRISTÃO, 2005, p. 253-254).

A EA, assumida notoriamente como transversal às áreas do conhecimento escolar desde sua origem, também atua no debate educacional de forma mobilizadora. Para que se efetive um processo de mudança de pensamentos, discursos, hábitos, atitudes, como destacam Nardy e Degasperi (2016), a Educação Ambiental se coloca como articuladora de uma mudança paradigmática, em que se efetiva uma educação emancipadora, a qual busca fazer oposição aos princípios da lógica moderna, do progresso científico e do racionalismo acerca da natureza.

O conjunto de ideias que hoje se apregoa e ecoa por entre os pesquisadores da EA dizem respeito a subversão da lógica hegemônica, cujos elementos já foram citados acima, e que não alimenta a reflexividade e a emancipação dos sujeitos na busca pelo reconhecimento de uma consciência socioambiental, como frisa Jacobi (2003). Para o autor mencionado, a reorientação da visão que se constrói sobre o homem, sobre a natureza e sobre o mundo perpassa por uma reconstrução do processo educativo, centrando-o numa preparação para o exercício de uma cidadania reflexiva, ou seja, que pensa e age sobre sua realidade de forma decisória e participativa, responsável e solidária.

A Educação Ambiental, desde que se estruturou, na década de 1970 durante a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tsibilisi, nos Estados Unidos, assumiu um compromisso “[...] em nível global orientado para criar as condições que formem uma nova consciência sobre o valor da natureza e para reorientar a produção de conhecimento baseada nos métodos da interdisciplinaridade e nos princípios da complexidade.” (JACOBI, 2003, p. 190). Com isso, seu papel de interlocutora para com uma formação impregnada de significados a respeito de uma educação libertadora e emancipatória

(LOUREIRO, 2004) atrela-se a mobilização dos sujeitos sociais, de localidades participativas e que se autoafirmam no processo decisório político e social.

A Educação Ambiental não se trata apenas de levar conhecimento ambiental aos sujeitos, mas leva-los a uma compreensão tal que estes sintam-se parte de uma mudança socioambiental determinante para a melhoria da qualidade de vida e, conseqüentemente, da realização de um novo projeto sociedade, o qual se assenta numa lógica inclusiva e libertária (FREIRE, 1997; SOFFIATI, 2008; SHCERER, 2008).

Com tamanho desafio diante de si, sobretudo num mundo marcado pelos danos cada vez mais alarmantes da crise socioecológica (LEFF, 2009), a EA necessitava de maior aprofundamento e de maiores debates em torno de suas características e objetivos para com a formação dos sujeitos em situação escolar. A ocorrência de desastres sociais e ambientais em diversos locais do planeta, a exemplo de Chernobyl, em 1986, alimentaram ainda mais a urgência por debater o modelo desenvolvimentista ocidental e os princípios que regem a ordem econômica global, produtores sem precedentes de impactos sociais e ambientais sobre o meio ambiente e sobre as organizações sociais (LIMA, 2008).

Fomenta-se, a partir destes elementos constitutivos, a concepção de Beck (1992), a chamada “sociedade de risco”. Acredita-se que a sociedade global esteja transitando de uma modernidade racionalista para uma modernidade reflexiva, dada a intensidade e distribuição cada vez maior dos riscos, sobretudo ambientais, que são consequência de práticas sociais, econômicas e política imprudentes. Esta sociedade de risco é fruto da intensificação da imprudência humana, que resolve voltar-se para o processo de geração de riscos, tornando-se objeto de sua própria reflexão. Segundo Lima (2008, p. 115), a isto se atribui o termo “modernidade reflexiva”, “Ou seja, a modernização tornou-se, reflexivamente, tema para si mesma e, dessa forma, não procura mais um tema externo, e sim a problematização de sua própria realidade.”.

Jacobi (2003) esclarece que é diante desta sociedade de práticas imprudentes e de grande temor pelo porvir que a Educação Ambiental se torna, prática e ação formativa urgente e emergente. É necessário que haja maior participatividade e corresponsabilização dos cidadãos para com a manutenção da qualidade de vida, sobretudo atuando em suas realidades locais, através dos instrumentos políticos, culturais, ideológicos e ambientais de que dispõem.

Nessa direção, a problemática ambiental constitui um tema muito propício para aprofundar a reflexão e a prática em torno do restrito impacto das práticas de resistência e de expressão das demandas da população das áreas mais afetadas pelos constantes e crescentes agravos ambientais. Mas

representa também a possibilidade de abertura de estimulantes espaços para implementar alternativas diversificadas de democracia participativa, notadamente a garantia do acesso à informação e a consolidação de canais abertos para uma participação plural (JACOBI, 2003, p. 192).

O fortalecimento do compromisso social e do papel que a educação tem, enquanto processo formativo capacitador e socializante, segundo Loureiro (2003), vislumbra na Educação Ambiental a possibilidade de constituição de vias de acesso a confecção dialógica da consciência socioambiental e do engajamento cultural, político e social necessário para a transformação social, como destacam Ruscheinsky (2004) e Loureiro (2007).

O rompimento com a lógica conteudista, que também impregnava os sentidos da Educação Ambiental, colocando-a como mais um campo do saber em que se difundiam noções sobre a natureza, ou seja, elementos e processos biológicos, anuncia a premência de um caráter formativo diferenciado, ou seja, que se coloque ao dispor de uma resignificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, da formação de sujeitos conscientes e ativos, ultrapassando a sensibilização, que tanto ocupou a tarefa socioambiental educativa, segundo Silva (2001).

É a recriação da Educação Ambiental, assumindo-a não como mero objetivo, como dantes afirmado, não negando que esta seja uma finalidade, mas como processo que ao longo de toda a formação escolar tende a ampliar a visão de mundo dos indivíduos no sentido da coletividade, da solidariedade, da justiça social e ambiental, da responsabilidade e do pluralismo (JACOBI, 2003; RUSCHEINSKY, 2004; TRISTÃO, 2005).

Isso significa dizer que o que deve ser feito é superar as práticas pontuais que instrumentalizam e mobilizam saberes de curta duração, saberes que não se tornam parte da vida dos sujeitos. A intencionalidade da Educação Ambiental, que se ambiciona crítica de acordo com as palavras de Loureiro (2003; 2004; 2007), é transformar o sujeito no sentido de uma mudança paradigmática, de revisão de valores éticos e políticos, dialogando com estes e criando novas tarefas sociais que insiram o compromisso e a responsabilidade como parte de cidadania ativa.

Para Tristão (2005), isto significa inserir o indivíduo numa trama arquitetada de saberes com os quais os sujeitos virão a se identificar, a se sentirem mobilizados a não apenas pensar em que atitudes poderiam conceber em suas práticas cotidianas, pois é o cotidiano que dispõe de elementos para este processo (NARDY e DEGASPERI, 2016), mas agir sobre sua prática diariamente. Esta é a real mudança e transformação social por meio de uma pedagogia socioambientalista, segundo Gadotti (2001).

É caminhar não apenas no sentido de uma economia sustentável ou um desenvolvimento econômico sustentável, mas na sustentabilidade das relações que o indivíduo estabelece com o Estado, enquanto cidadão. É assim que se cria a possibilidade de uma cidadania que não se torna refém apenas dos marcos legais, mas da consciência sociopolítica e socioambiental que cada indivíduo e grupo social forma para conceber a qualidade de vida que cabe às suas realidades, superando os riscos e vulnerabilidades socioambientais (BRÜSEKE, 1997; ESTEVES, 2011).

Portanto, a Educação Ambiental crítica tem por base as inquietações provocadas por um processo educativo que não se enxerga enquanto problematizador e mobilizador de inconformidades com os riscos socioambientais. Sua tarefa se põe para além disto, sua busca se concentra numa formação social e ambientalmente consciente, através da qual os sujeitos não se tornem alienados quanto as condições de vida, sociedade e natureza, em que estão inseridos (LOUREIRO, 2004). Esta dimensão do processo educativo deseja uma subjetivação das práticas pedagógicas, pois a objetividade não permite o diálogo, elemento central de sua construção no espaço escolar e de construção da cidadania, melhor dizendo, da ecocidadania (WARAT, 1994).

2.3 A ecocidadania e a ressignificação da relação homem-meio

Como é sabido, a modernidade engendrou grande progresso científico para o desenvolvimento econômico e social global, em que foi possível dominar as leis da natureza em nome de ideais futurísticos. Esse progresso científico trouxe consigo avanços sociais, econômicos e, consequentemente, políticos, favorecendo o desenvolvimento da humanidade. Contudo, este desenvolvimento se deu em face ao aumento da predação aos recursos naturais. Santos (2002, p. 24) assinala tal processo, exemplificando-o, na tentativa de mostrar como a modernidade afetou/afeta a sociedade contemporânea.

Finalmente, a promessa da dominação da natureza foi cumprida de modo perverso sob a forma de destruição da natureza e a crise ecológica. Nos últimos 50 anos o mundo perdeu cerca de um terço da sua cobertura florestal. Apesar de a floresta tropical fornecer cerca de 42% da biomassa vegetal e do oxigênio, 600.000 hectares de floresta mexicana são destruídos anualmente. As empresas multinacionais detêm hoje direitos de abate de árvores em 12 milhões de hectares da floresta amazônica. A desertificação e a falta de água são os problemas que mais vão afectar os países do Terceiro Mundo na próxima década. Um quinto da humanidade já não tem hoje acesso a água potável.

Os avanços do homem sobre a natureza trouxeram consequências que desequilibraram a manutenção dos ecossistemas em todo o planeta. Secas prolongadas, enchentes e tempestades de grande magnitude, desaparecimento de espécies vegetais e animais etc., demonstram o quanto o planeta vem sendo afetado pelo já constatado efeito das mudanças climáticas, em decorrência da intensa poluição atmosférica, poluição dos recursos hídricos, diminuição da cobertura vegetal em áreas urbanas, rurais e florestais etc.

Estes fatos demonstram o quanto o homem, em sua busca desenfreada pelo progresso científico e tecnológico, conduziu o planeta à beira de um colapso ambiental, ou seja, o que tem sido chamado de crise ecológica ou crise socioambiental (JACOBI, 2003; SOFFIATI, 2008; LEFF, 2009).

Esta crise existe em decorrência de uma perspectiva produzida, segundo Beck (1992), pela modernidade: a sociedade de risco³. A sociedade de risco é um produto e uma continuidade da capacidade desenfreada da ciência e da técnica em produzir o risco, as problemáticas humanas e ambientais; contudo, esta sociedade mostra-se cada vez mais consciente de si mesma e de quais riscos e vulnerabilidades vêm produzidos ao longo da história do desenvolvimento e do processo de hominização.

A sociedade de risco é conduzida por um pensamento em permanente construção sobre si mesma, entretanto ainda não tão associado a emergência de projetos e ações voltados a melhoria da relação sociedade-natureza, devido a insuficiência e ineficiência da informação que circula por entre os meios de comunicação, sob domínio da hegemonia capitalista, tornando-se, de certa forma, inútil para instigar uma práxis fundada num conjunto de práticas mitigadoras dos efeitos perversos da crise e dos riscos eminentes. Ou seja, para a sociedade de risco ainda não existe o senso de planetariedade e, muito menos, o paradigma da ecocidadania. É em contraponto a este modelo de sociedade fadada ao risco que surgem estas concepções, principalmente o conceito de corresponsabilidade e participação democrática no processo decisório, como frisa Jacobi (2003, p. 192).

Existe, portanto, a necessidade de incrementar os meios de informação e o acesso a eles, bem como o papel indutivo do poder público nos conteúdos educacionais, como caminhos possíveis para alterar o quadro atual de degradação socioambiental. Trata-se de promover o crescimento da

³ Nas sociedades de risco as consequências do sucesso da modernização são tematizadas: os riscos se tornam mais arriscados, pois as condições para seu cálculo e sua gestão fracassam em parte, e, correlativamente, altera-se o papel da ciência e da técnica. Nestas circunstâncias, cria-se um novo clima moral para a política, no qual valores culturais desempenham um papel central. (MOTA, 2009, p. 386)

consciência ambiental, expandindo a possibilidade de a população participar em um nível mais alto no processo decisório, como uma forma de fortalecer sua co-responsabilidade na fiscalização e no controle dos agentes de degradação ambiental.

Há uma demanda atual para que a sociedade esteja mais motivada e mobilizada para assumir um papel mais propositivo, bem como seja capaz de questionar, de forma concreta, a falta de iniciativa do governo na implementação de políticas ditadas pelo binômio da sustentabilidade e do desenvolvimento num contexto de crescente dificuldade na promoção da inclusão social.

Quando o que se tem em vista é a diversificação de práticas que visam a contra-hegemonia, em relação aos impactos causados pela crise socioecológica global, a participação de todos, ou seja, da coletividade, é de suma importância para a concretização destas ações. A cidadania, como forma de expressão prática individual-coletiva do estado democrático de direito, garante, dentre outras questões, a mobilização da população em favor de suas necessidades e anseios e em detrimento das problemáticas que não lhes confere segurança social e estabilidade ambiental (WARAT, 1994).

Mas por que motivo ainda é tão dificultoso engendrar ações que se contraponham à lógica dominante, aos meios de comunicação de massa e aos danos da crise do sistema capitalista e dos mercados? A resposta pode ser obtida por meio do pensamento/conceito da corresponsabilidade, segundo Jacobi (2003; 2005).

O desafio de se pensar numa democracia participativa demonstra a fragilidade dos sistemas político-econômicos vigentes nos países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Aliás, a própria distinção entre desenvolvimento e subdesenvolvimento, segundo Soffiati (2008), nos permite enxergar a cissiparidade entre os detentores de tais meios para determinados fins e os que se subordinam as demandas destes primeiros. Essa subordinação mostra o quanto ainda, no caso de países subdesenvolvidos, a democracia está um tanto quanto longe de alcançar um patamar participativo e aberto à pluralidade, pois esta ainda se sujeita a lógica dos mercados e dos sujeitos que os dominam, e não dos interesses populares como deveria ser.

A atuação dos cidadãos nas esferas de poder que regem os países é de suma importância, mas esta precisa ir além do que está meramente disposto nos instrumentos legais regentes desta participação, pois até estes estão voltados a lógica fundada pelos agentes hegemônicos e a serviço do neoliberalismo (SCHERER, 2008; SOFFIATI, 2008). Os indivíduos precisam ter autonomia para engendrar ações que lhes garantam a melhoria de suas condições de vida e o aumento de sua participatividade e representatividade nos espaços de ação política e econômica.

Para garantir um “estado social de direito” (SCHERER, 2008, p. 36) é necessário igualmente garantir a formação de um poder estatal pautado na participação popular, ou seja, em que o povo consiga influenciar o poder público na confecção dialogada, acompanhamento e realização das ações que tenham como base de sustentação a concretização de uma real e verdadeira democracia. Neste sentido, a legitimidade das ações do Estado perpassa pela garantia da existência de uma democracia cidadã e descentralizada do discurso neoliberalista, enraizando-se nas práticas cotidianas dos sujeitos, militando contra o oligarquismo, o colonialismo e o monarquismo, em outras palavras, um regime governamental autocrático.

É uma das várias formas de governo, em particular aquela em que o poder não está nas mãos de um só ou de poucos, mas de todos, ou melhor da maior parte, como tal se contrapondo às formas autocráticas, como a monarquia e a oligarquia (BOBBIO, 1997, p. 7 apud SCHERER, 2008, p. 36).

Loureiro (2003) reafirma uma das questões mais importantes para a democracia participativa, proponente da cidadania participativa: o desenvolvimento local. É no lugar, no local em que os indivíduos habitam e se relacionam cotidianamente, que a prática cidadã e o poder estatal convergem ou divergem e é em meio a estas divergências e convergências que desponta a ação individual-coletiva para com a transformação da qualidade de vida e resposta aos anseios populares.

O local tem sido identificado como esfera de aproximação entre governo e sociedade, onde se articulam diferentes atores sociais. É também considerado como espaço de ressonância de multiplicação de efeitos, alavancador de práticas e processos de desenvolvimento e vem ganhando cada vez mais importância no campo do desenvolvimento e da articulação com a ordem global [...] A estratégia de desenvolvimento local se propõe, ao mesmo tempo, a impulsionar aspectos produtivos e a potencializar as dimensões sociais, culturais, ambientais e político-institucionais que constroem o bem-estar da sociedade e a realização humana (LOUREIRO, 2003, p. 75).

Acredita-se que é a partir do local de vivência e experiência dos indivíduos, e também de onde emergem suas necessidades, oriundas do cotidiano e de suas relações homem-homem e homem-meio, que se criam e se identificam os elementos capazes de permitir a mobilização e a prática da cidadania de modo democrático e participativo, além de inclusivo e coletivo. O princípio da corresponsabilidade, portanto, está atrelado a estas questões, segundo Jacobi (2003).

A problemática socioambiental surge no contexto de uma crescente crise capitalista e humanitária contemporânea (PADILHA et al, 2011) e mostram-se forças que tem movido localidades rumo a mobilização por melhores condições de vida, e não de sobrevivência. A gestão participativa, objetivo central a ser atingido no seio das sociedades democráticas em construção, sobretudo nos países em desenvolvimento, segundo Soffiati (2008), perpassa por localidades fortalecidas, conscientes de si e de suas necessidades, mas também que se inserem num contexto maior, que é a sociedade, enquanto plural, coletiva e palco da ação transformadora do homem.

Nessa direção, a problemática ambiental constitui um tema muito propício para aprofundar a reflexão e a prática em torno do restrito impacto das práticas de resistência e de expressão das demandas da população das áreas mais afetadas pelos constantes e crescentes agravos ambientais. Mas representa também a possibilidade de abertura de estimulantes espaços para implementar alternativas diversificadas de democracia participativa, notadamente a garantia do acesso à informação e a consolidação de canais abertos para uma participação plural (JACOBI, 2003, p. 192).

A desinformação é um dos principais aspectos a serem denunciados diante da crise socioecológica global. A informatividade está pautada num discurso midiático cada vez mais manipulado/manipulador, em que os sujeitos sentem-se tolhidos de dialogar com estas, mesmo sob a égide da internet e das redes sociais, a comunicação nunca foi tão unívoca como está sendo. A informação virou um produto consumido com rapidez e em grande quantidade, mas não em qualidade. Os indivíduos não se tornam plenamente conhecedores das circunstâncias e das problemáticas, incorrendo na fragilidade e no imenso desafio da criação de um pensamento autônomo, crítico e de práticas participativas (JACOBI, 2005). Este problema decorre, sobretudo, da prevalência da hegemonia centralizadora, tendenciosa e acrítica nos setores de regulação e divulgação da informação (LEFF, 2009).

A postura de dependência e de desresponsabilização da população decorre principalmente da desinformação, da falta de consciência ambiental e de um déficit de práticas comunitárias baseadas na participação e no envolvimento dos cidadãos, que proponham uma nova cultura de direitos baseada na motivação e na co-participação da gestão ambiental (JACOBI, 2003, p. 192).

Para a elaboração de um projeto ativo de cidadania e democracia participativa, Loureiro (2003) lança três premissas importantes para que se inicie o debate amplo do desenvolvimento local e da responsabilização dos sujeitos junto às instituições governamentais na gestão político-social. São elas as seguintes: disposição para mudanças,

em que se torna necessário, a partir disso, “Sensibilizar os diferentes atores, despertando neles a necessidade de mudança [...]” (p. 77); condição objetiva para que a participação aconteça, ou seja, “[...] criar uma infra-estrutura básica para participação [...]” e “[...] criar espaços onde a interlocução ocorra de forma efetiva e afetiva, criando possibilidades de tecer laços de confiança em que os sujeitos se sintam livres para interagir e formar opiniões” (p. 78); aceitação e tolerância a diversidade e a pluralidade de sujeitos e ideias, pois “A aceitação desta diversidade é essencial para se entender os outros a partir de suas palavras e propiciar a troca efetiva de saberes e conhecimentos.”. (p. 78).

A cidadania, enquanto constructo democrático, inacabado, dinâmico e solidário, segundo Scherer (2008), detém em si a força capaz de reagir às demandas impositivas da hegemonia capitalista, tais como a desinformação proposital. Dentre outros exemplos, a autora crê que o consumismo, enquanto meio e fim do capitalismo globalizado, tornou-se a força motriz da crise ambiental em andamento. O marketing da vida globalizada, o sonho de conquistar os mais diversos e potentes bens de consumo, o alcance do desejo que se torna realidade em suas mãos etc., são estratégias que demonstram a perversidade e o ilusionismo que se estende desde meados da metade do século XX. O modelo de vida norte-americano e europeu, garantido pelo propagandismo de bens e serviços, foi o fio condutor para que as sociedades ocidentais criassem uma verdadeira corrida pela industrialização e abertura dos mercados aos produtos vindos dos países centrais.

E, com o passar do tempo, os próprios países que se situam abaixo da linha imaginária do desenvolvimento foram construindo verdadeiros parques industriais para suprir as necessidades de seu mercado consumidor, abrindo as portas para as multinacionais, adotando posturas cada vez mais neoliberais. E isso fez aumentar, conseqüentemente, a produção de lixo, gases tóxicos, desmatamento, poluição de aquíferos, poluição do solo etc., em suma, danos e riscos ao meio ambiente e à população, engendrando ainda mais o subdesenvolvimento.

O individualismo, marcado por um acréscimo consumista, fez perder de vista o desenvolvimento de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária, ao passo em que estabeleceu divisões entre os que mais consomem e os que menos consomem ou nada consomem, segundo Loureiro (2003; 2007). Resquícios da modernidade que ainda imperam em nosso meio, mas tendem a ruir, na medida em que a sociedade torna-se consciente e esta mesma consciência torna-se ato político, social, cultural e ambiental engajado numa transformação de dentro para fora dos sujeitos (SOFFIATI, 2008).

É o lugar que se torna palco para a atuação e tensões entre o público e o privado, entre o que é socialmente justo e politicamente democrático. O ato solidário assume-se estratégia que possibilita partilhar das necessidades da população e sua inserção no sistema político vigente. Cientes de seu papel para com o equilíbrio de forças no lugar e sua projeção no global, sobretudo no combate a generalização e a universalização de direitos, que nem sempre corresponde a uma verdadeira justiça social (SCHERER, 2008), a população inicia o debate e ação construtiva de um projeto de cidadania que expõe e transpõe seus problemas, sobretudo os ambientais. É isto que dá sentido à cidadania planetária.

Quando nos referimos à cidadania planetária, consideramos a planetarização como “globalização operativa, solidária, de-baixo-para-cima, contra-hegemônica, fundada em valores éticos e na espiritualidade humana, não nas cegas leis do mercado” (ANTUNES, 2002, p. 39 apud PADILHA et al, 2011, p. 55).

A marca da cidadania planetária é a planetariedade, ou seja, a força dos indivíduos de se lançarem globalmente como organização efetiva e afetiva no combate a prevalência da hegemonia segregadora e intimidadora do ato solidário, tanto no que diz respeito ao projeto político e social vigente quanto ao cuidado dos recursos naturais, causa marcante desta concepção. Ou seja, “Trata-se de trabalhar não pelo melhor dos mundos, mas por um mundo melhor.” (SOFFIATI, 2008, p. 60).

Cria-se a motivação para que esta dimensão da cidadania, como afirma Scherer (2008, p. 47), tente convencer a sociedade de risco, alertando-a dos perigos do hoje e dos enormes riscos que virão amanhã; da possibilidade de lutar pelo presente momento; do engajamento e da importância da mobilização pelas causas negligenciadas pelos atores e sistemas hegemônicos.

Em termos de sociedade, esta constatação cria a necessidade de uma nova cidadania, não mais a cidadania liberal – que se estrutura no individualismo e na relação vertical com o Estado. Da mudança paradigmática do pensamento surge a necessidade da revisão destes valores para a construção de uma nova proposta de cidadania que se desdobra com a cidadania planetária – a ecocidadania.

Portanto, um novo, vivo, dinâmico, plural e democrático projeto de cidadania se arquiteta no seio de concepções que fortalecem e combatem a maximização dos efeitos da perversidade do capitalismo autocrático e da hegemonia. A contra-hegemonia é sua marca e sua bandeira de luta; sua força advém da resignificação da relação do homem com seu meio,

além de uma real e justa participação no processo decisório; sua necessidade é sentida por meio do agravamento dos impactos sociais, políticos, culturais, econômicos e, majoritariamente, ambientais.

A ecocidadania desponta como necessidade, como tendência que fortalece as liberdades individuais e coletivas, como meio para a emancipação do lugar com fins de superação do estar rumo ao ser no mundo. Esta tendência contemporânea, segundo Warat (1994), torna-se ainda mais potente pelo fato de agregar em si convergentes proposições para este século, principalmente o da ampliação da qualidade de vida da Terra (Gaia), mobilização dos indivíduos e da coletividade e construção de uma sociedade socioambientalmente justa e equilibrada (PEREIRA e FERREIRA, 2008; SCHERER, 2008).

A ecocidadania é insurgente a lógica da cidadania neoliberal, atrelada ainda a posicionamentos verticalizados por agentes externos às reais necessidades da população que mais é afetada pelos desequilíbrios e instabilidades provocados pela atual crise social e ecológica (JACOBI, 2003). Mas como é possível que uma sociedade ecocidadã surja neste contexto caótico, manipulado/manipulador e altamente tencionado a permanecer como está? A resposta não é fácil de ser elaborada, pois se vive num mundo de constantes desequilíbrios de forças e de constantes disputas por hegemonia política, econômica e social, as quais afetam consubstancialmente os homens e o meio ambiente. A própria relação homem-natureza apresenta um desequilíbrio historicamente negligenciado por cientistas e, consequentemente, pela sociedade em geral, além de um campo de tensões hegemônicas e ideológicas ao longo da consolidação da sociedade-mundo, segundo Leff (2009).

Encontrar os caminhos que permitem com que o povo assuma posturas ecocidadãs, posturas emancipadas e reflexivas, no contexto de crise, é o desafio ao qual se remete Santos (2002) ao propor o conhecimento-emancipação. A valorização da condição humana, conforme destaca Morin (2003), é outro aspecto que fortalece esta tendência, que também está atrelada a sua teoria da complexidade, conforme Scherer (2008, p. 46).

A teoria da complexidade de Morin (2006) parece encontrar eco nesta transformação paradigmática, pois ela questiona as formas de educar que compartimentam o conhecimento. O autor critica o conhecimento fragmentado do especialista; que ganha em profundidade, mas perde a visão colateral, com grave prejuízo a visão do todo.

A ecocidadania abarca concepções já construídas sobre cidadania, assim como conceitos que as nutrem, como o de corresponsabilidade, segundo Jacobi (2003), e de planetariedade e cidadania planetária, segundo Padilha et al (2011). Do ponto de vista social,

a ecocidadania se faz presente, sobretudo, nas comunidades, onde projetos que (re)integram homem e meio ambiente tendem a se multiplicar e se contrapor à lógica dominante que insiste em os distinguir e fazê-los (re)produzir o cenário de crise no âmbito de suas localidades.

O homem é parte do meio, é natureza, é ser vivo. Para a ecocidadania o ser cidadão, de fato, é ser consciente em termos e em conhecimento, não apenas em informação, pois nem toda a informação é passível de tornar-se conhecimento, tendo em vista suas fragilidades e seu teor tendencioso. Para a ecocidadania, o ser humano é incompleto, assim como seu exercício e papel de cidadão, o qual constrói ao passo em que se reconhece como tal, reconhece o outro e reconhece o mundo como espaço de sua cidadania⁴. Para a ecocidadania, a vida é um ato corresponsável e solidário.

O conceito de ecocidadania vem se mostrando capaz de abarcar todos os conceitos já apropriados pelo conhecimento como sendo definidores de cidadania, com a ressalva da necessária revisão de valores individualistas e de exclusão, readequando-os para a solidariedade e o pertencimento, sempre com vistas a sustentabilidade planetária. A sociedade-mundo será o espaço de exercício da solidariedade garantidora da vida em Gaia (SCHERER, 2008, p. 47).

O pertencimento é a chave para a concretização deste projeto numa sociedade em caos social, econômico, ambiental e político. O pertencer, o sentir-se pertencido as raízes culturais e sociais, favorece uma leitura do mundo auto afirmativa e enaltece a condição humana. Acredita-se, como expressa Padilha et al (2011), que o desenvolvimento local é uma das formas de materialização deste pertencimento e, portanto, da própria ecocidadania. Pensar localmente e agir globalmente, pensando na comunidade local enquanto parte da sociedade-mundo, é o princípio afirmador da ecocidadania no contexto das ações afirmativas dos grupos sociais locais. É pensar no desenvolvimento local, mas integrado e partilhando de uma ação inserida numa globalidade solidária (LOUREIRO, 2003). E este processo tem início, sobretudo, na formação dos indivíduos, ou seja, na escolarização.

Deste modo, consoante Soffiati (2008), insurge, no contexto de uma educação bancária⁵, unilateral e indisposta ao diálogo escola-sociedade, ou escola-comunidade (GIROTTO, 2009), a ecoeducação como expressão da ecocidadania no contexto da formação inicial dos sujeitos sociais. Esta ecoeducação está impregnada de um sentido interdisciplinar para a realização de um projeto de cidadania que se ponha ao dispor do aluno como algo não pronto, horizontal, não especializado e dialógico, na medida em que pode ser pensando e

⁴ Princípios norteadores do projeto da nova cidadania (cidadania planetária ou ecocidadania);

⁵ Segundo Freire (1987).

refletido por todos, assim como também posto em prática de forma democrática, participativa e, claro, corresponsável.

A cidadania é assumida aqui, como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade [...].

O desafio para a consolidação de uma cidadania substantiva e direta reside na capacidade de publicizar as instituições formais, de estabelecer práticas democráticas cotidianas, de promover uma escola capaz de levar o aluno a refletir criticamente sobre seu ambiente de vida e de consolidar uma “cultural de cidadania”, nos planos local, regional ou internacional, articulada aos processos de transformação sistêmica (LOUREIRO, 2008, p. 75).

Para Loureiro (2003), os indivíduos, no seio deste desenvolvimento local e de um projeto de cidadania democrático-participativa, precisam ser potencializados, reconhecendo-se individual e coletivamente, de modo a fortalecer suas condições e saberes e, assim, emanciparem-se. Este processo configura o rompimento de ciclos viciosos e movimentos rotacionais que não põe os sujeitos sociais dentro dos processos decisórios, especialmente quando estes lhes dizem respeito, promovendo, no âmbito legislativo, verdadeiros hiatos entre o ser e o estar cidadão e, conseqüentemente, ecocidadão. A condição central é elevar o indivíduo a condição de sujeito (SANTOS, 2002) e incluí-lo no debate em favor de suas próprias necessidades.

Diante disto, a ecoeducação prioriza e centraliza estas necessidades, de modo que os indivíduos da sociedade-mundo solidária, em construção, se fortaleçam e se mobilizem de forma contrária a hegemonia capitalista segregadora e injusta. A promoção do saber social e do saber ambiental, desde a instância inicial de formação dos sujeitos precisa ser uma necessidade, sobretudo em decorrência da expansão da crise social e ecológica contemporânea. É necessário encorajar os indivíduos e a coletividade a se engajarem no fortalecimento de suas condições de vida, tanto no que diz respeito a sua ação quanto ao seu pertencimento, ou seja, o ser/estar no mundo.

A participação cidadã em ações que promovam a melhoria das condições de vida locais vai exigir a transformação individual – o indivíduo se descobre potente para agir – e a transformação coletiva – o grupo se fortalece com os avanços do processo e, ao se fortalecer, se emancipa.

Nesta perspectiva, o investimento deve priorizar a formação que potencialize o indivíduo e o grupo. Potencializar o indivíduo (formação do capital humano) implica dinamizar o processo de aprendizagem, favorecer a construção de conhecimento, estimular a troca de saberes e suscitar

mudanças comportamentais. Já o fortalecimento do grupo (noção de capital social) se vincula aos laços de confiança e de cooperação que são criados, às capacidades associativas e à trama de conexões interpessoais e interorganizacionais (LOUREIRO, 2003, p. 79-80).

Acredita-se no poder que reside na inserção do sujeito em contextos sociais mobilizados, estando este também apropriado dos saberes que permitem sua mobilização, sua inserção de forma participativa. Não se trata de provocar o aluno a conceber o espaço social, mediado pelo saber social, e o espaço natural, mediado pelo saber ambiental, de forma dual, mas construir nele a consciência socioambiental que lhe permite perceber a sociedade como um produto social e ambiental e, assim, atingir a dimensão de uma prática ecocidadã.

2.3.1 *Saber social, saber ambiental e consciência socioambiental*

Importante que seja reiterada a ideia de que a ecocidadania é uma das dimensões que compõe e é composta pelo ideal de cidadania, compreendendo esta como instância macro da realização do estado de direito democrático do sujeito social. A cidadania, segundo Scherer (2008), apresenta três dimensões, as quais estão intimamente associadas tanto em diálogo quanto em ação, quando se busca o consenso em torno da prática cidadã entre indivíduo e Estado. A dimensão subjetiva – a dimensão do eu – em que se concentra a emancipação, o empoderamento e a dignidade do indivíduo, estando associada a privacidade e a liberdade individual, além do autoreconhecimento do indivíduo como sujeito inserido em sociedade.

Psicologicamente e sociologicamente o ator social se auto-constrói através de um movimento de introspecção pela qual se compreende como ser humano consciente de sua presença no Planeta e da relevância da sua existência e suas ações nas ondas de todo o lago global – através desta subjetivação descobre sua identidade. Portador desta consciência, terá noção de sua dignidade (SCHERER, 2008, p. 84).

A dimensão político-social – a cidadania horizontal e a cidadania vertical que “[...] se define nas esferas exteriores do cidadão, estando neste patamar a relação vertical com o Estado e a relação horizontal com os demais cidadãos” (SCHERER, 2008, p. 85). Contudo, dentre as dimensões citadas, a dimensão planetária – a ecocidadania –, que diz respeito ao pertencimento e à solidariedade, afirmando a autora que “A ecocidadania e a cidadania planetária são axiomas que se equivalem e pressupõem o exercício da solidariedade humana

no movimento de unificação da humanidade para a manutenção de Gaia” (SCHERER, 2008, p. 87).

A partir destas questões, é possível construir um panorama analítico sobre como se constitui, em teoria, a ecocidadania (ou cidadania planetária), a partir da intersecção entre as afirmações de Scherer (2008) e Leff (2009), mediadas por Jacobi (2003). O saber ambiental e sua intersecção com o saber social, segundo Scherer (2008), lançam as bases da ecocidadania e da práxis ecocidadã. Pereira e Ferreira (2008) definem a práxis ecocidadã, lançando olhares e abordagens sobre como deve agir e pensar um ecocidadão; a prática deste indivíduo está vinculada ao bem estar social e ao equilíbrio ecológico, ou seja, o ecocidadão, apesar do prefixo “eco”, que induz a uma primeira impressão errada sobre o termo, não está apenas preocupado com as questões ambientais/ecológicas/naturais, mas com a sociedade como um todo, levando em consideração a dimensão ambiental.

O ecocidadão não é aquele indivíduo que distingue o ambiental do social, ele pauta sua prática cotidiana num profundo e constante respeito a vida em sociedade e suas múltiplas relações com o planeta (Gaia). Portanto, a racionalidade que move o sujeito que assume uma postura ecocidadã é aquela denominada como socioambiental, segundo Leff (2009). A tomada de consciência, o empoderamento e a emancipação, corroborando numa ação que permeie o cotidiano, sobretudo no lugar de expressão da vida cotidiana, é o que conduz o cidadão planetário. Este se apossa de uma missão social que transcende, em muitas ocasiões e sentidos, o que está posto na legislação engendrada pelo Estado, orientadora da prática cidadã (PADILHA et al, 2011).

A busca deste indivíduo deve ser a realização de uma ecologia integral, ou seja, a concretização de uma ecologia natural (preservação/conservação dos recursos naturais) e de uma ecologia social (impacto das sociedades humanas sobre os ambientes/ecossistemas naturais). Este processo, segundo Padilha et al (2011, p. 30) “[...] implica em uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais.”. Deste modo, o ecocidadão é o indivíduo que apresenta uma preocupação e mobilização ampla para com a sociedade e o meio ambiente, tornando-se altamente crítico sobre as questões que se dão na intersecção destas dimensões e como tornar sustentável a captação e o uso dos recursos de modo a reduzir os impactos causados por este processo, tal como expressam Pereira e Ferreira (2008, p. 17).

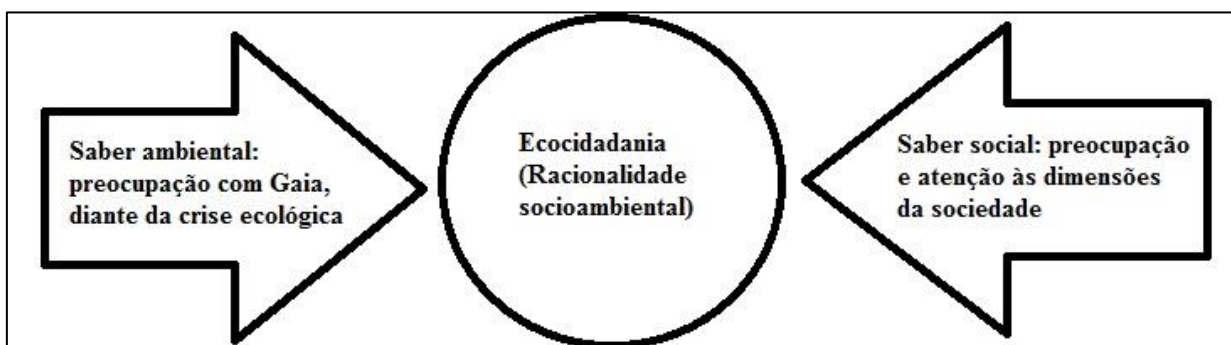
O ecocidadão é a pessoa consciente e que busca qualidade de vida no planeta Terra. É o indivíduo sintonizado com as questões da escassez da água, com o desmatamento crescente, com a caça predatória e o tráfico de animais, com os problemas decorrentes do modelo de consumo adotado por uma

determinada sociedade, que descarta mais e mais lixo no planeta, que contamina o ar que todos respiram e que altera as condições climáticas, que polui rios, mananciais e mares.

Deste modo, o saber ambiental e o saber social, ambos respectivamente engendrando uma ecologia natural e uma ecologia social, são vitais para a construção da ideia de ecocidadania. O ecocidadão precisa estar bem informado e ser conhecedor, principalmente, conforme Loureiro (2003), de seu espaço, de seu lugar e das necessidades socioambientais que fazem parte de sua vida, tomando-as como bandeira de luta e reação político-democrática para construir o bem estar social coletivo.

Para Leff (2009), Jacobi (2003) e Scherer (2008), o saber ambiental e o saber social pertencem ao ser e estar no mundo, transcendendo o aparato legal, sendo regido pela vontade popular que emana da consciência adquirida por todo este processo relatado. Desta forma, como esquematizado na Figura 1, a ecocidadania advém da junção do saber ambiental e do saber social, em que ambos estabelecem um diálogo necessário para a manutenção da vida na Terra e melhoria do bem estar ecológico natural e social.

Figura 1: Esquema de concepção da ecocidadania, segundo as concepções Leff (2009) e Scherer (2008)



Fonte: elaborado pelo autor, 2016.

A busca por uma consciência socioambiental nos faz questionar o quanto a Geografia precisa acompanhar tendências epistemológicas e praxiológicas que se constituem no seio das demandas que emergem nestes novos tempos, em que o diálogo e a intersubjetividade preponderam sobre o tecnicismo e o raciocínio lógico-formal. Sim, pois a racionalidade que buscamos por meio da ecocidadania é a que prima pelo ato comunicativo e dialógico entre os sujeitos, que tecem juntos o conhecimento por meio dos saberes que lhes permite mediar a compreensão dos fenômenos que constituem suas vidas.

Como apontam Morin (2003) e Neira e Lippi (2012), o conhecimento precisa ser entretecido pelos sujeitos, estes o tomando como ferramenta de emancipação (conhecimento-

emancipação), subvertendo a lógica do paradigma dominante, racional e altamente excludente. O entretecimento, o tecer junto, entre o saber ambiental, o saber social, a prática cotidiana, bem como a força do lugar e o pertencimento que dela aflora, são os elementos que constroem e dão força à ecocidadania como perspectiva que nutre a mobilização-ação socioambiental no cenário escolar contemporâneo, caminhando em direção a uma ressignificação da cidadania, tendo em vista que esta precisa transparecer um projeto coletivo, plural, dialogável, dinâmico e, sobretudo, direcionado às demandas do povo.

No que concerne a realização do projeto democrático que é a ecocidadania, Loureiro (2003) lança quatro proposições para a ação individual-coletiva comunitária, com vista a realização da tomada de consciência, mobilização e emancipação dos indivíduos e da coletividade em razão de uma sociedade justa, participativa, igualitária e sustentável, na medida em que combate as instabilidades socioambientais, reduzindo discrepância sociais e políticas, ouvindo a voz que emerge do lugar de luta dos sujeitos.

- Conhecer a realidade que deseja transformar;

“Provocar nos participantes o desejo de apropriar-se de seus território, espaços/locais onde moram, trabalham, convivem, facilitando a atuação enquanto gestores de propostas de ação voltadas para a transformação de suas comunidades” (LOUREIRO, 2003, p. 80)

- Conhecer as regras desta realidade – formais/legais e informais;

As regras informais de uma determinada localidade fazem parte de sua história, das pessoas e suas culturas, dos costumes, dos modos de produção, das aspirações, dos sonhos de cada indivíduo e do grupo social. Fazem parte da lógica local. [...] As regras legais, se forem desconhecidas, precisam ser informadas e estudadas. As leis, deveres e direitos, quando bem assimilados, produzem segurança para o agir. (LOUREIRO, 2003, p. 80)

- Sentir-se parte desta realidade e responsável por ela

O sentimento de ser parte de uma determinada realidade, de pertencer a um grupo ou comunidade é condição para despertar o sentimento de responsabilidade e de compromisso com ela. Ao mesmo tempo em que se fortalece a relação dos sujeitos com o lugar, a relação interpessoal e coletiva se consolida. (LOUREIRO, 2003, p. 81)

- Na ação, desenvolver o sentimento e a compreensão de autonomia e de interdependência.

Este aparente paradoxo entre educar os sujeitos para a autonomia e conscientizá-los para a interdependência dos fatos e fenômenos gera uma tensão. [...] Dessa tensão entre o poder emancipação do indivíduo e o poder do grupo, propiciado pela participação, gera-se a possibilidade de se construir espaços coletivos de decisão para a transformação. (LOUREIRO, 2003, p. 81)

Estes pressupostos à realização da cidadania planetária/ecocidadania, de modo concreto na dimensão do local dos sujeitos, só é possível quando há a construção e a criação de sentidos para a manifestação intersubjetiva de uma consciência socioambiental. Como elemento que tangencia este processo, enquanto também se nutre destas perspectivas e os eleva a condição de processos transformadores, a dialogicidade freiriana tem papel contributivo para que tais pressupostos sejam uma realidade no escopo da realização dos indivíduos como sujeitos sociais e da coletividade como grupo social consciente e ativo.

A transformação do mundo⁶, que visa constituir-se como sociedade-mundo, deve e precisa ser precedida por reciprocidade e solidariedade entre os sujeitos; por uma intersubjetividade que visa a humanização, a emancipação e a coletivização dos processos de condução dos indivíduos a tomada de decisão sobre os rumos da sociedade vigente; pelo diálogo⁷, em sua profundidade e caráter de urgência frente as necessidades de um mundo que permanece silenciando os sujeitos em seus locais de vida, suas culturas e sua pluralidade, em detrimento do controle e da hegemonia (SOFFIATI, 2008).

2.4 A dialogicidade freiriana como percurso para a ecocidadania

A compreensão de que a ecocidadania se interpõe a uma visão de mundo unívoca, permitindo o diálogo para a construção de novos e democráticos sentidos sobre o papel da cidadania e a construção de uma relação de equilíbrio com o meio ambiente, permite uma aproximação consubstancial com a teoria da dialogicidade de Paulo Freire, segundo Padilha et al (2011) e Loureiro (2003). A superação de disputas desiguais, maniqueísmo social e do risco da hegemonia capitalista⁸, dentro da sociedade de risco, nos põe frente a frente com a

⁶ “Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, é direito de todos os homens” (FREIRE, 1987, p. 44);

⁷ “Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca da, idéias a serem consumidas pelos permutantes.” (FREIRE, 1987, p. 45);

⁸ Que maqueia as realidades, esconde os verdadeiros rumos da sociedade e da crise ambiental, aliena os sujeitos e interfere em seu processo de humanização, de autoafirmação e emancipação (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

necessidade de romper com os ciclos viciosos que não colaboram com um projeto de sociedade-mundo diferenciado, em que todos os sujeitos possam e devam participar do processo decisório.

Para construir visões de mundo, sociedade e natureza, que se interponham a lógica segregadora, antiemancipatória e antisubjetiva, é necessário que o diálogo se torne um mecanismo de ação social, educacional e política, na medida em que permite a construção de espaços de usufruto democrático por todos os sujeitos sociais, que se desafiam na busca por melhores condições de vida e bem estar social (LOUREIRO, 2003). Neste sentido, a teoria freiriana torna-se substância motriz para a ecocidadania na sociedade contemporânea, abrindo trilhas para uma contínua ação dialógica, em que sejam aspiradas, em coletividade, as esperanças por um futuro melhor, em que sejam valorizadas as subjetividades/intersubjetividades e que se reduzam as fronteiras entre a ciência e sociedade, entre homem e natureza.

Retratar a dialogicidade freiriana é retomar alguns dos conceitos que se dirigem a ecocidadania, tais como a planetariedade, o ato solidário local-global e a corresponsabilidade, responsabilidade mútua entre os sujeitos e Estado na gestão dos recursos. Estes conceitos sob a ótica freiriana em muito adquirem sentido, sobretudo quando os analisamos como percurso de (inter)subjetividade e (inter)emancipação dos grupos sociais, em busca de autoafirmação e de mediação de uma nova proposta de sociedade.

A planetariedade, como senso de solidariedade e solidarização com as causas socioambientais, denota o diálogo em todos os seus aspectos. Segundo Freire (1987), o diálogo configura um ato solidário, de profundo amor e respeito entre homens e com o mundo. Esta relação com o outro (eu-tu-nós), incorrendo no surgimento de demandas que combatam as instabilidades socioambientais, garantindo o bem estar social e corroborando no desenvolvimento local, segundo Loureiro (2007), auxilia na visualização da teoria freiriana e em sua materialidade no pensar, no dizer e no ser do homem e da sociedade que vem sendo entretecida por estes sujeitos conscientes e mobilizados. O diálogo entre os homens e entre os homens e o mundo, permite a construção e a prática da liberdade, tendo em vista que sua mobilização insurge à opressão e a oposição ao diálogo, possibilitando o enfrentamento e a insurgência a não permissividade da prática solidária e da autoafirmação dos homens.

O eco das reflexões dos homens, diante da complexidade socioambiental, produz o ativismo solidário, o qual ecoa novamente em direção a estes mesmos homens, gerando um novo movimento de reflexões. São idas e vindas dos movimentos crítico-reflexivos que este tempo tem gerado. Segundo Padilha et al (2011), nisto consiste a chamada Pedagogia da Terra

(GADOTTI, 2001 apud PADILHA et al, 2011, p. 30), em que tem-se a perspectiva (in)formacional do homem, ecologizando sua relação com a emergente, no contexto da era planetária, sociedade-mundo, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003).

De tal forma, o homem, o cidadão planetário ou ecocidadão, é um ser consciente de sua estadia no planeta, de suas relações com o mesmo, de sua função social e ambiental, além de sua relação e interdependência com o outro. Ele vê-se inserido numa trama de nós intimamente associados, como uma rede, em que as múltiplas e convergentes relações se interpenetram e constituem um planeta solidarizado às causas uns dos outros. O diálogo é o percurso que permite a planetariedade, de tal maneira que se possa vislumbrar a transformação do mundo, do espaço vivido e a construção da relação eu-tu-nós-mundo.

Como “nó” ou, melhor ainda, como “elo” da rede, o(a) cidadão(ã) planetário(a) – homem ou mulher, adulto(a), criança ou jovem – entende ser parte, estar integrado ao sistema planetário. Essa concepção leva a outros fios, intimamente entrelaçados. Um deles é entender o poder para o bem comum e não para a dominação, tanto em relação às pessoas quanto à natureza. Daí o compartilhamento de responsabilidades e a alteração de relações de poder. Ao não exercer o “poder pelo poder”, o(a) cidadão(ã) planetário(a) problematiza as autoridades não constituídas legitimamente e as formas de controle. Considera sua experiência como orientadora da prática, não se deixando cair em discursos meramente sedutores. Desconstrói imagens e padrões de poder, de consumo e de modos de vida para uma criação própria e com sentido. Reflexivo, ele impregna a crítica de sensibilidade, imaginação e espiritualidade (PADILHA et al, 2011, p. 45-46).

E, assim, reafirmado em Freire (1987, p. 45), o percurso para tal alcance da planetariedade e do senso de solidariedade entre os homens diante da emergente sociedade-mundo, advém do pronunciar o mundo e permitir-se ao eco desta pronuncia, o qual retorna e torna-se objeto de novas reflexões e novos ativismos, a fim de que se conquiste o mundo, por meio de sujeitos que não se calam, que não cessam seu direito de vocalizar seus dialógicos.

Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não se possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

De igual modo, a corresponsabilidade, outro princípio norteador da ecocidadania, implica o diálogo como ferramenta de/para uma práxis reflexiva e ativista, desembocando numa consciência socioambiental que dialoga intimamente com as necessidades destes

sujeitos que a adquirem. A corresponsabilidade, segundo Jacobi (2003), diz respeito ao sentir-se responsável por também cuidar do que é de uso coletivo, principalmente quando diz respeito ao cuidado com os recursos naturais e sua gestão. Tem-se aí um ato político, tendo em vista que sentir-se responsável pela gestão dos bens sociais e ambientais é, sobretudo, engajamento democrático e luta pelos direitos civis.

O diálogo, neste sentido, se refere a articulação entre sociedade e governo, concretizando um projeto de cidadania cunhado na participatividade popular e na democracia (LOUREIRO, 2003). Este diálogo, no entanto, não se esgota apenas no âmbito da realização de uma ou outra ação por parte do Estado para com a sociedade, mas é um contínuo fazer político-social, no qual a população se insere como partícipe do processo decisório e acionário. Zappata et al (2001, p. 117) afirma que “A efetiva participação eleva o ator à condição de agente de mudança e a comunidade organizada à de protagonista pró-ativa do processo de gestão social.”. A promoção do pensamento e da consciência política, o despertar do senso de responsabilidade, advém da permissividade e abertura a um processo político que possua responsabilidade social, por isso é tão importante que o Estado seja uma instância construída a partir da democracia e da realização da cidadania.

Há também que se pensar, como afirma Padilha et al (2011), no pertencimento. O desenvolvimento local, afirmado em Loureiro (2003), o qual também perpassa por uma abertura ao diálogo com o Estado, diz respeito ao sentir-se pertencido ao lugar de origem e de cotidiano. A corresponsabilidade só virá a tona quando o indivíduo/grupo se dá conta de seu pertencimento, gerando a noção de responsabilidade e lançando-o na esfera de práxis decisória e ativa em relação a gestão dos bens socioambientais.

O engajamento político-social que emerge do senso de corresponsabilidade individual-coletiva lança as bases da liberdade, que Freire (1997) anuncia. O diálogo implica o nascimento da condição para uma prática liberta e libertária, na medida em que se deslegitima uma reflexão e uma ação reducionista da realidade, quase sempre associada ao vazio ora reflexivo ora ativista engendrado pelo discurso hegemônico⁹, segundo Soffiati (2008). Os sujeitos, ao se darem conta de suas raízes históricas e culturais comuns, se reconhecem e reconhecem o sentimento de pertencimento e a identidade/identificação sociocultural (MORETTI, 2007), tornam-se livres para agir, pensar, se responsabilizar e participar, emancipando-se de sua condição de inércia, segundo Loureiro (2003), para tornarem-se ativos, participativos, corresponsáveis e reflexivos.

⁹ Caracterizado em Freire (1967) como forças de desumanização.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em ternos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p. 43).

Segundo Freire (1967; 1987) a relação do homem com o mundo deve ser mediada pelo diálogo, constituindo este uma ferramenta de ação, mobilização, de liberdade e, logicamente, de intersubjetividade, como frisa Morin (2003). A realização do projeto democrático de cidadania perpassa pela dialogicidade, em que os homens fazem uso do diálogo para suplantarem sua condição mínima e atingirem uma posição maximizada no plano de decisão, de gestão, de solidarização e de atitudes socioambientais conscientes para com o planeta.

A ecocidadania encontra na teoria freiriana o percurso para sua realização no contexto da sociedade-mundo em emergência e no enfrentamento a crise ecológica e social, tornando-se uma perspectiva social e educacional que vislumbra uma educação para o meio ambiente na era planetária, conforme destacam Morin, Ciurana e Motta (2003). A transformação da sociedade e, conseqüentemente, do mundo, como preconiza Freire (1987), em direção a formação de sujeitos conscientes e (re)agentes sobre suas próprias realidades, atores de um processo de mudança, estão intimamente associadas ao processo de formação do homem como sujeito social capaz de decidir, de participar, de se solidarizar e de dialogar com o outro e com o mundo.

A educação é percurso, mecanismo e estrutura que possibilita este caminho de libertação e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa. O desenvolvimento do homem deve estar associado a sua emancipação política, social e cidadã, em vias de que se construam sentidos amplos sobre seu papel no mundo. Não é possível pensar apenas num desenvolvimento predatório, numa marcha incansável pelo progresso, mas pensar no progresso da humanização do homem (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

A educação deve colaborar com o abandono da concepção do progresso como certeza histórica, para fazer dela uma possibilidade incerta; deve compreender que nenhum desenvolvimento é adquirido para sempre, porque, como todas as coisas vivas e humanas, o desenvolvimento encontra-se submetido ao princípio de degradação e deve regenerar-se incessantemente.

Nesse sentido, o desenvolvimento supõe a ampliação das autonomias individuais, ao mesmo tempo em que se efetiva o crescimento das participações comunitárias, desde as participações locais até as participações planetárias. Mais liberdade e mais comunidade, mais ego e menos egoísmo (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 103).

A realização da ecocidadania perpassa pela tomada de consciência. Por sua vez, não é tão simples que os sujeitos tornam-se conhecedores e conscientes de quem são e do que podem fazer, ou seja, de seu poder de ação. Por outro lado, o reconhecimento do diálogo como mecanismo de formação (inter)subjetiva dos indivíduos sociais e do encontro destes para a formação de grupos sociais mobilizados em torno de seus direitos é o itinerário que deve assumir diariamente a educação escolar. É preciso tornar educação como prática de liberdade e libertação, de autoafirmação, de desenvolvimento humano, de conscientização, de responsabilização, de pertencimento, de planetariedade e de solidariedade.

3 CONVERGÊNCIAS E DIÁLOGOS ENTRE ECOCIDADANIA, ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

“O mundo tornou-se perigoso, porque os homens aprenderam a dominar natureza antes de se dominarem a si mesmos.”

Albert Schweitzer

No seio do debate das questões contemporâneas acerca do ensinar e aprender, a construção de uma nova cidadania encontra-se em constante pauta de debates e diálogos necessários. A Geografia, enquanto disciplina escolar, propõe uma formação pautada no conhecimento socioespacial, ou seja, o reconhecimento dos aspectos e fatores componentes e confeccionadores das tessituras sociais e espaciais cotidianas.

Diante disto, percebe-se uma forte ligação entre a Geografia e a Educação Ambiental. Esta ligação é entendida sobre o ponto de vista da compreensão da relação sociedade-natureza, como explicitado anteriormente. São pesquisas como esta, no rol das pesquisas educacionais, que fazem emergir o debate em torno dos elementos que tencionam a prática escolar e a subjetividade dos indivíduos que as executam. A necessidade destas pesquisas são cada vez mais sentidas, especialmente no que tange ao descortinar do cenário escolar e da necessidade de estabelecer entre a escola e a universidade um papel propositivo, o qual ocupa-se de emancipar sempre ambos os sujeitos: o pesquisador e o pesquisado.

O desgaste do modelo da cidadania calcada em princípios neoliberais está intimamente associado a um processo de desgaste de práticas de ensino que conservam um tradicionalismo pedagógico, encarando a realidade como estática, uma imagem esperando para ser vista apenas. No entanto, ao passo em que as pesquisas educacionais caminham, há um consenso de que estas práticas estão caindo em desuso, muito embora ainda se persista em conserva-las, mas sob outras influências. É preciso perceber e crer que o aluno, sujeito em formação, não se trata apenas de um receptáculo, mas de um conhecedor empírico, que vivencia experiências cotidianas, que lê e interpreta de forma despretensiosa as paisagens que compõem o mosaico do espaço em que vive.

Na busca por esta cidadania social e ambientalmente consciente e competente, a Geografia e a Educação Ambiental vêm convergindo e dialogando, sendo entretecidas, ao longo das práticas escolares, pela perspectiva da ecocidadania, permitindo o desenvolvimento de uma formação que contempla não apenas um ecologismo, ou seja, a natureza pela natureza,

mas as relações produzidas pelo impacto da ação antrópica sobre a natureza e a reação desta sobre a sociedade. Uma dialética constante na construção do espaço geográfico.

A escola precisa estar sensível a esta relação processual entre homem e natureza, assumindo o papel de articuladora entre diversos saberes, os quais se põem na linha de frente em prol de uma cidadania diversa, logo, multicultural e multidimensional, opondo-se a unilateralidade e a barbárie socioambiental que impera nesta sociedade liquefeita.

As inquietações e argumentações que estão dispostas neste capítulo dizem respeito, de uma forma mais diretiva, a ecocidadania e a algumas de suas características e seu papel crucial enquanto princípio formativo e propositivo de um novo contrato social. Portanto, o intuito é explorar elementos que indicam a convergência entre Geografia escolar e Educação Ambiental na formação dos sujeitos de maneira reflexiva e emancipatória, conduzindo a escola ao cumprimento de seu papel e finalidade social: a formação cidadã.

3.1 O lugar ocupado pela Educação Ambiental e pela Geografia escolar: em busca de elementos para a ecocidadania

Ao passo em que a sociedade tem sido transformada pela ação humana, na busca por novos meios para construir novas estruturas que engendram novas ações em um movimento cíclico, a educação escolar, enquanto reflexo dos movimentos desta sociedade, segundo Gadotti (2000), tenta se alinhar a isto. A Geografia buscou por diversas vezes esse alinhamento com a sociedade, assim como a Educação Ambiental, tendo em vista a construção de sentidos mais amplos acerca da complexidade e da dinamicidade sob a quais a sociedade é (re)feita.

O desafio de compreender como a educação se alinha às tendências e demandas sociais é, de certo modo, intrigante, pois em muitos casos não se consegue dar conta da complexidade dos fenômenos desencadeados por este movimento. Segundo Sacristán (1999), a educação é o reflexo da sociedade e de suas características e percursos de construção histórica, sendo a escola a instância de realização e materialização destas. A educação, portanto, é a expressão de muitas ações que o ser humano, em sua individualidade e em sua coletividade, engendra social e historicamente e que têm profundos rebatimentos nos conteúdos, nas posturas assumidas na escola, nas formas como se apresentam as relações de poder entre professor-aluno, aluno-professor, gestor-professor, ou seja, hierarquias etc. Segundo o autor, “Assim, pois, tudo o que em educação se relacione com as ações humanas levará o selo da expressividade da pessoa que age, isto é, seu selo. Agimos de acordo com o

que somos e naquilo que fazemos é possível identificar o que somos.” (SACRISTÁN, 1999, p. 31).

Desta feita, o ensino de Geografia e a Educação Ambiental carregam consigo muitos elementos componentes da construção histórica da sociedade, sobretudo da dimensão socioambiental, conforme Fulscado (1999). Mas o mesmo não pode ser dito da sociedade. Segundo Layaargues (2006), mesmo com toda a revolução que acometeu as discussões em torno das práticas pedagógicas e, mais estritamente, as que competem a Educação Ambiental, encarada como desafio a ser alcançado, a sociedade ainda permanece reproduzindo discursos e ações que não destoam do sistema desigual sob o qual se desenvolve.

Isto significa que de uma forma ou de outra a sociedade ainda não está impregnada dos sentidos que mobilizam as práticas tanto em Educação Ambiental quanto em Geografia. Por conseguinte, os discursos apregoados nestas áreas não reverberam na sociedade, muito embora elas tenham de alinhar-se às necessidades que esta última lhe traz.

Um cidadão “ecologicamente correto”, preocupado com a construção da sustentabilidade planetária, pode ser um cidadão que adote comportamentos que favorecem o capital ou o trabalho, o mercado ou a sociedade, os princípios liberais ou o ideal da justiça distributiva (LAYARARGUES, 2006, p. 02).

Romper com as conjecturas alimentadas pelo neoliberalismo, as quais fomentam uma racionalidade instrumental, é um desafio diário e árduo na educação, sobretudo a partir de temáticas ambientais, segundo Jacobi (2005). A construção do pensamento complexo, ou seja, a cabeça bem-feita, conforme Morin (2003), implica numa mudança profunda nas práticas pedagógicas, portanto, ressignificando-as ao sabor de conjecturas alimentadas por uma nova racionalidade, que conduzem um processo crítico-reflexivo-humanizador, tal como se apresenta a ecocidadania (PADILHA et al, 2011).

Os olhares que pairam sobre a Educação Ambiental ainda são/estão muito condicionados às técnicas e a práticas que não corroboram no diálogo entre a sociedade-mundo, em construção, e a sala de aula (PADILHA et al, 2011). Também isto se deve ao fato da polissemia de sentidos que se interpõem tanto a EA quanto ao ensino de Geografia. Muito embora, o consenso no debate acerca das questões pedagógicas inerentes a Geografia escolar seja mais amadurecido, no que diz respeito aos conteúdos de ensino, as posturas assumidas e ao objeto, o mesmo não ocorre na EA. Há um conjunto de consensos, alguns divergentes e outros convergentes, como esboça Jacobi (2003), entretanto seu papel está bem definido, sua incumbência bastante esclarecida.

O debate sobre a educação ambiental, se de um lado os seus primeiros enunciados completam mais de duas décadas, entretanto, de outro, ainda encontra-se em busca de definição de seus pressupostos e de suas proposituras a fim de sulcar o seu leito na história das práticas sociais e das idéias pedagógicas (RUSCHEINSKY, 2004, p. 51).

Talvez esse seja um dos empecilhos que se interpõe a uma pronunciada convergência entre a Educação Ambiental e o ensino de Geografia, no sentido de uma formação cidadã holística, fazendo com que, em muitos casos, a escola recorra a uma Educação Ambiental pulverizada e reduzida a práticas de menor impacto formativo, desvinculada da realidade de seus alunos e que não dialoga de forma ampla com os sujeitos, de forma a construir sentidos e significados contemporâneos, como tanto se preconiza nos marcos curriculares (BRASIL, 1998; 2013).

É desafiador para a escola consolidar um trabalho voltado a redução dos reducionismos. A opção por reproduzir práticas já conhecidas e tidas como seguras para a garantia da transmissão dos conteúdos acaba colocando a Geografia numa posição de inutilidade e a Educação Ambiental numa posição ambientalista sem chão, sob o qual a cidadania se constrói (BORTOLOZZI e FILHO, 2000; OSORIO, 2015), novamente atendendo aos objetivos de programas que preservam a técnica e o aprendizado mecânico, ou seja, por deposição, ao invés do diálogo e a construção de aportes reflexivos para a compreensão da sociedade por intermédio das práticas formativas escolares (GADOTTI, 2000; JACOBI, 2003).

A temática ambiental, como destaca Gadotti (2001), sempre fez parte do processo educativo. O despontamento da Educação Ambiental, posto ora como eixo transversal, em que prepondera a ideia de transversalidade da temática no currículo e a interdisciplinaridade desta na escola, ora como área do conhecimento¹⁰, se dá devido a sua emergência diante da crise socioambiental, a qual, por seu posto, revela as fragilidades da sociedade contemporânea, ocasionada por um processo histórico de predação a natureza de forma inconsciente (LEFF, 2009).

O separatismo entre as dimensões natural e social, como expressa Reigota (2008), conduziu a este quadro reducionista nas práticas escolares. A superação da dicotomia é mais que uma necessidade, é uma obrigação, pois o cenário crítico enfrentado na atualidade requer

¹⁰ Neste quesito, pensa-se aqui que a Educação Ambiental, por toda sua composição e importância no cenário contemporâneo, é uma área do conhecimento e não apenas um eixo que dialoga com áreas diversas. Muito embora, acredita-se também que ela tem a capacidade de reunir outras áreas do conhecimento em convergência, ou seja, ideias e propósitos em comum.

que pensemos diferentemente do padrão homem-natureza que imperou até meados do século XX, como destaca Tozzoni-Reis (2007), antes que toda a mobilização socioambiental se iniciasse. Ou seja, a escola que permanece repercutindo práticas separatistas, as quais não tendem a superar esse quadro de crise e incerteza, tem por dever contemporâneo buscar situar-se num outro nível de debate e ação formativa.

Segundo TOZZONI-REIS (2007), a escola deve assumir novos tempos, novos debates, sair do marasmo das práticas fadadas a uma escola corporativista, ou seja, a escola baseada num modelo empresarial, e situar-se como instituição social que tem por incumbência central a formação de sujeitos que, sobretudo, pensem. Nisto, ao pensar, advenha o sentimento de ação, e da ação advenha a transformação da sociedade (NARDY e DEGASPERI, 2016).

Este quadro reducionista, assim como os indícios que emanam da pesquisa educacional e rebatem na ação escolar, começa a ser debatido a partir de meados da década de 1970, momento em que o movimento crítico-social adentra a educação brasileira com força (BOTELHO, 2016). Sobre tudo em 1980, segundo Alarcão (2001), com o movimento de redemocratização do país, há um pronunciado aumento na percepção de que havia a necessidade de reconfigurar as práticas de ensino, levando alunos e professores a pensar e não apenas reproduzir aquilo que posto estava. Surge a “teoria crítica da totalidade social” na educação (ALARCÃO, 2001, p. 66), com grande aceitação por parte da escola, permitindo com que as fragilidades do ensino mecanicista/tecnicista fossem denunciadas e novas perspectivas, a exemplo da freiriana, pudessem ser encorajadas e incorporadas a concepção de escola.

Os educadores brasileiros, sintonizados com essas concepções educacionais identificadas como reflexivas, críticas ou progressistas (entre elas encontra-se a teoria crítica da totalidade social), começaram a denunciar por volta dos anos 80 as características reprodutivistas da escola que, aportada no paradigma da racionalidade tecnicista, procurava perpetuar o sistema desigual e injusto de distribuição do patrimônio cultural (ALARCÃO, 2001, p. 66).

Neste contexto, ganha força a chamada educação popular, surgida em 1960, com Paulo Freire, mas impulsionada a partir do final da década de 1970, dando o início ao movimento de reestruturação do que se entendia pelo papel desempenhado pela educação, forjando o caráter democrático e socializante da escola, assumindo esta o papel de instituição que viabilizava a formação de indivíduos socialmente conscientes e ativos, preparados para

pensar e agir em sociedade, munidos de saberes que os conduzissem a compreensão de seu lugar na sociedade.

Destaca-se, portanto, os interesses dessa perspectiva para a construção de novos significados sobre o processo de ensino-aprendizagem escolar, perspectiva que em muito permitiu o avanço no debate sobre a Educação Ambiental e sobre o ensino da Geografia na escola. Sobretudo, esta primeira se viu bastante influenciada e tencionada pela perspectiva da educação popular, principalmente pelo fato de a EA valorizar a mudança de práticas sociais que, do ponto de vista socioambiental, são tidas como incorretas.

Neste cenário, a intencionalidade não mais seria voltar-se ao aluno com práticas acríticas, mas concebê-lo como ser capaz de pensar que relações o homem e a natureza estabelecem e de que modo tais relações constroem o espaço, no tocante a Geografia, empoderando estes indivíduos de um conhecimento socioambiental que se tornasse guia para o exercício de sua cidadania (BOTÊLHO, 2016).

As práticas de educação popular também constituem-se em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado insolidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as organizações não-governamentais (ONGs) e as organizações de base comunitária (OBCs). Este está sendo hoje o campo mais fértil da educação popular (GADOTTI, 2000, p. 6).

Claro que a Geografia escolar foi bastante influenciada pela educação popular, ou perspectiva freiriana, tal como foi e é o caso da Educação Ambiental. A Geografia crítica, como expõe Vesentini (2008), fez parte do movimento de ressignificação das práticas escolares em Geografia, permitindo com que as demandas oriundas dos movimento de contestação social viessem a assumir um especial destaque em sala de aula. Construía-se o papel social e crítico da disciplina escolar Geografia. No entanto, ainda, como na atualidade, práticas que preservavam a técnica e a instrumentalização do conhecimento eram fortemente presentes. Isto se deve ao fato de haver resistência ao novo, temendo as dificuldades que este pode acarretar, ao tirar a escola e o professor de sua zona de conforto (ALARCÃO, 2001).

Apesar da intensa e grande representatividade das ideias apregoadas pela escola crítica, a exemplo da educação popular, sobretudo nas temáticas ambientais, favorecendo a crítica e o diálogo como meios para a mediação do conhecimento, estas ainda não respondiam completamente ao anseio que emergiu a partir dos anos 2000, ou seja, início do século XXI,

segundo Loureiro (2007). Insistia-se ainda na tecla do preservacionismo e da valorização do ecologismo, desvinculando o debate ambiental de contextos com os quais se podiam estabelecer correlações para a construção do conhecimento social, ou ainda socioambiental, como afirma Ruscheinsky (2004) e Nardy e Degasperi (2016).

Conforme Medina e Santos (2000), não se trata de ensinar o meio ambiente, sua fisionomia, suas características, mas construir um processo de problematização da relação entre o homem e o meio ambiente. A partir disto emerge a consciência socioambiental, afirmado em Leff (2009), Tozzoni-Reis (2008) e outros autores/pesquisadores do processo educativo em torno da temática ambiental.

Não se trata de ensinar sobre a natureza, mas de educar “para” e “com” a natureza; para compreender e agir corretamente ante os grandes problemas das relações do homem com o ambiente; trata-se de ensinar sobre o papel do ser humano na biosfera para a compreensão das complexas relações entre sociedade e a natureza e dos processos históricos que condicionam os modelos de desenvolvimento adotados pelos diferentes grupos sociais (MEDINA e SANTOS, 2000, p. 25).

Trata-se de assumir um processo educativo conscientizador e formador de mentalidades que se voltam a mudança de atitudes frente às más condições de qualidade de vida que decorrem das instabilidades produzidas no cerne da relação sociedade e natureza. Segundo Loureiro (2004, p. 68), este processo de aprendizagem se traduz em uma “[...] atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas ao processo de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida.”. O autor reconhece que este movimento de ruptura na educação se inicia pelo apregoar da pedagogia libertária e emancipatória, como dito, a partir da década de 1970.

Embora, a fragmentação e desvinculação entre o saber escolar e a realidade vivida ainda era marca das práticas formativas desenvolvidas para a Educação Ambiental. As propostas de Gadotti (2000; 2001), a ecopedagogia, Loureiro (2004), a Educação Ambiental transformadora, Padilha et al (2011), a Educação Ambiental humanizadora, dentre tantas outras, não diferem entre si, pelo contrário, buscam um mesmo objetivo: uma formação holística do sujeito, integrando-o ao seu meio de vida e munindo-o de uma consciência social e ambiental.

A abdicação da biologização, no trato das temáticas ambientais, perpassa todas estas concepções de Educação Ambiental, tendo como alvo central situar a construção do conhecimento de acordo com o processo de produção sociohistórica da sociedade e que

retratam as dissonâncias existentes na relação homem-natureza, causando o surgimento de problemáticas socioambientais contemporâneas. De certo modo, procura-se escapar de uma visão funcionalista da sociedade e da natureza, buscando através disto tentar compreender o complexo processo de surgimento, instalação e repercussão dos problemas sociais e ambientais que assolam a sociedade contemporânea (JACOBI, 2003; SOFFIATI, 2008).

Assim, a biologização ou ecologismo da temática ambiental é opositora deste processo crítico-humanizador no ensino escolar, não produzindo formas de pensamento e ação alicerçadas e aprofundadas na realidade socioambiental, ou seja, não caminha em direção a uma cosmovisão ampla sobre o relacionamento construído entre o homem e o meio ambiente, como ambos se influenciam dialeticamente na construção dos territórios, lugares e paisagens (OSÓRIO, 2015).

[...] para além da transmissão de conteúdos e da sensibilização, admitindo os limites da tendência anteriormente citada, mas que acabam por cair em outro tipo de reducionismo: interpretar os processos sociais unicamente a partir de conteúdos específicos da ecologia, biologizando o que é histórico-social. A consequência é uma visão funcionalista de sociedade, estabelecendo analogias generalizantes entre sistemas complexos e auto-regulados distintos e ignorando a função social da atividade educativa numa sociedade economicamente desigual e repleta de preconceitos culturais (LOUREIRO, 2007, p. 2).

Em contrapartida ao paradigma que impera no ensino escolar e que influencia o trato da temática ambiental, a Educação Ambiental e o ensino de Geografia vêm assumindo desafios em seu caminho: a humanização dos indivíduos e a construção do sujeito, valorizando a subjetividade e a intersubjetividade. Pode-se, portanto, evocar a Pedagogia da Terra (GADOTTI, 2000; 2001) como tendência emergente e oposicionista ao condicionamento acrítico do ensino escolar propedêutico.

Essa “nova pedagogia”, como sugere Padilha et al (2011, p. 29), advém da inserção da contestação social no seio da educação, encontrando-se com o paradigma da educação popular freiriana. O desejo de uma sociedade reconstruída, condenando o modelo desenvolvimentista vigente que se assenta na busca desenfreada pelo capital e pelo consumo, mobiliza os sujeitos que fazem parte deste cenário libertário. A confecção de uma tessitura “glocal” – que envolve o global e o local numa relação dialética, segundo Nardy e Degasperri (2016) – solidária e igualitária, entre os homens e destes com o mundo, é uma necessidade, entendendo que o mundo marcado por princípios modernos nada mais oferece a melhoria da

qualidade de vida do ser humano e a superação das desigualdades socioambientais que imperam e operam na atualidade (SOFFIATI, 2008).

A ecopedagogia gadottiana (GADOTTI, 2000; 2001) busca não apenas a formação de sujeitos comprometidos ou engajados social e ambientalmente, mas o favorecimento de uma sociedade global fraterna, um sistema vivo que precisa ser cuidado e transformado por intermédio de mudanças atitudinais, desconstruindo as atitudes enraizadas no homem moderno capitalista (LEFF, 2009).

Como pedagogia holística, a ecopedagogia não está voltada para a “formação do homem” – a “paideia”, como diziam os gregos. Ela concebe o ser humano em sua diversidade e em relação com a complexidade da natureza. A Terra passa a ser considerada também como ser vivo, como gaia. Por isso, seria melhor chamar a ecopedagogia de Pedagogia da Terra (GADOTTI, 2001). Para nos dimensionar como membros de um imenso cosmos, para assumirmos novos valores, baseados na solidariedade, na afetividade, na transcendência e na espiritualidade, para superar a lógica da competitividade e da acumulação capitalista, precisamos trilhar um caminho difícil. Mas, como nos ensinou Paulo Freire (1997), mudar o mundo é urgente, difícil e necessário. Mas para mudar o mundo é preciso conhecer, ler o mundo, entender o mundo, também cientificamente, não apenas emocionalmente, e, sobretudo, intervir nele, organizadamente (PADILHA et al, 2011, p. 30-31).

As tendências anunciadas tem como pressuposto o processo de reelaboração da visão que se tem entre a relação sociedade e natureza, concebendo a natureza como dimensão que está em permanente diálogo com a sociedade, com o homem, e não como uma *res externa*, de acordo com Reigota (2008); apregoam também a reconstrução das relações humanas, abrindo espaços mais amplos para o diálogo entre os indivíduos e o favorecimento da intersubjetividade, ambos assumidos como combustível para a transformação societária urgente e emergente, como alardeia Freire (1987; 1997) e realça Gadotti (2001).

O fomento a uma nova racionalidade, regida por uma consciência socioambiental, emergente no contexto de uma sociedade em crise (BRÜSEKE, 1997), sobretudo ambiental e humanitária, enaltece a urgência por formas intersubjetivas de conceber um projeto social democrático-participativo, através das quais os ideais de solidariedade e de planetariedade sejam mantenedoras de uma nova visão acerca da significância do global (sociedade-mundo) e do local, além de valorar a importância do papel desempenhado por sujeitos reflexivos e uma coletividade emancipada.

Neste sentido, a descolonização do pensamento, favorecendo o pensar liberto e libertário; a desmercantilização e desregulação da ação individual e coletiva; o diálogo e a

intersubjetividade como pressupostos para a (re)construção de sentidos sobre e para uma possível sociedade-mundo, segundo Morin, Ciurana e Motta (2000); rompimento com o paradigma tecnicista e transição a um novo paradigma embasado na “[...] corresponsabilização dos indivíduos na promoção de um novo tipo de desenvolvimento, um novo modelo civilizatório, com perspectiva sustentável” (NARDY e DEGASPERI, 2016, p. 122); são concepções que norteiam os movimentos sociais contemporâneos e que permeiam a Educação Ambiental, dando-lhe uma dimensão reflexiva, crítica e humanizadora, favorecendo a construção da cidadania ecológica ou planetária, ou ainda, a ecocidadania, segundo Loureiro (2008, p. 95).

[...] a construção da cidadania ecológica, cerne da prática educativa ambientalista, [...] para obtenção da garantia de uma cidadania local e do senso de pertencimento a uma sociedade cujo futuro é de nossa responsabilidade por direito. Mas ainda [...], constituem alguns dos eixos que permitem a formulação concreta da cidadania ecológica planetária e de modelos de “governanças mundiais”, nos quais a soberania de um Estado é respeitada e a importância do local valorizada, mas redefinidos a partir da urgência das questões que cercam a humanidade neste início de milênio.

Estes novos debates, que incluem novas visões sobre cidadania e meio ambiente, fortalecem o papel exercido pelo ensino de Geografia na formação dos indivíduos. Esta disciplina buscou ressignificar suas práticas, aprimorar seus posicionamentos e abordar questões voltadas para a construção de um processo pautado na conscientização, sobrepujando a sensibilização, enquanto tido como via de acesso ao ato mobilizador. O processo de reconhecimento destas tendências no ensino de Geografia, segundo Rivera (2012), se deu de forma progressiva e influencia, até hoje, de forma muito tímida, a maioria dos cenários escolares.

O ensino permanece calcado numa prática memorística, sem invocar a subjetividade e a reflexão dos aprendentes. Com isso, lançar as bases da ação e do pensamento cidadão, por exemplo, que é a função social da escola, segundo Alarcão (2001), é um desafio que ainda precisa ser alcançado na Geografia escolar. A possível rota de superação deste ensino livresco e enciclopédico, em tese, se dá no momento em que se reconhece uma aproximação entre a Geografia e a dialética marxista, constituindo a Geografia Crítica e elevando esta ciência a condição de ciência social, na medida em que discute e se apropria de temáticas sociais, bem como também ambientais, para construir um percurso teórico-metodológico crítico acerca da relação sociedade-natureza, num dado momento histórico (FILHO, 2006).

Um mínimo de conhecimento sobre a ciência geográfica, os seus fundamentos e sua evolução conceitual logo nos remete à sua condição de saber estratégico e político. O que nos permite compartilhar a ideia de que sua produção e o seu ensino carecem inevitavelmente de um projeto de sociedade. Ao assumir o espaço geográfico como produção da sociedade em seu movimento histórico, temos estabelecida a vinculação com a ideia de cidadania (FILHO, 2006, p. 4).

O objeto de estudo desta ciência é social e ambiental, essa é uma afirmativa que, no contexto atual, é indiscutível. A sociedade, enquanto produto da relação entre o homem e a natureza, é o espaço geográfico. Os processos que dão origem ao tecido social e as dinâmicas que se entrelaçam para a construção de uma teia de relações entre estruturas, ações, contextos e significados, fazem da sociedade o objeto de estudo da ciência geográfica e, por conseguinte, do ensino escolar (SANTOS, 1996; LACHE, 2012).

Mediante esta compreensão, tem sobressaído o lugar, enquanto categoria que dá conta de novos debates no seio da Geografia (LACHE, 2012). A aproximação com a dialética permite com que este enfoque seja dado com maior força, lançando novas perspectivas para a leitura do espaço geográfico, captando novas questões, especialmente aquelas que se dão no nível da ação e do discurso dos sujeitos, da individualidade, e dos diferentes grupos sociais, a coletividade, que são tidos como agentes inseridos num processo de (re)produção do lugar, influenciando, portanto, a construção mais ampla da sociedade, segundo Ferreira (2000).

A teoria crítica, se ressalta, é um enfoque que surge na década de 70 na qual os valores, o mundo da vida e o espaço vivido se convertem em eixo de reflexão geográfica. Se transfere a ênfase no espaço, que pode resultar em um tanto abstrata, na de lugar, isto é, o âmbito da existência real e da experiência vivida, sendo o mundo cheio de intenções, de valores e de significados. O amor, a vinculação afetiva ao lugar, os espaços do medo e do ódio são temas que atraem a atenção dos geógrafos; o lugar é concreto, único, experienciado e tem uma paisagem que essencialmente é uma paisagem cultural. É um mundo que há de ser experimentado e apreendido em sua totalidade de forma holística (LACHE, 2012, p. 115).

O estudo do lugar, através do ensino, favorece a compreensão e construção do conhecimento espacial dos alunos, como ressalva Souza (2011). É através do lugar que os elementos cotidianos tornam-se capazes de desvelar um cenário permissivo a ação cidadã, pois cria referenciais para esta. É consenso de diversos pesquisadores que o processo de subjetivação dos sujeitos em formação e lançamento das bases de suas identidades se dê por intermédio do lugar em que vivem. Para Lache (2012, p. 113), o conhecimento espacial também é denominado “conhecimento social”, pois as espacialidades são dotadas de valores

culturais, éticos, políticos etc., que estimulam o pensamento crítico sobre a sociedade, o qual, segundo a autora, “[...] pretende liberar os educandos de alienações econômicas, culturais e sociais, integrando a teoria a realidade sócio-cultural [...]” (p. 114).

Este processo é doravante difícil, tendo em vista sua complexidade. Segundo Pontuschka (2007), a heterogeneidade dos valores, representações, origens, ideologias e, até mesmo, idades, são fatores que imprimem neste percurso teórico e metodológico muitos desafios. Mesmo diante de tamanha complexidade e desafio, os fenômenos desencadeados pela ação dos sujeitos e que refletem as particularidades do lugar favorecem a construção de sentidos mais amplos, como o de espaço e de cidadania, assim como o de meio ambiente. Neste sentido, revela-se, novamente, a ecocidadania.

As atuais espacialidades do mundo, vistas como lugar de experiências individuais e coletivas vividas pelo cidadão no seu cotidiano, permitem que ocorra a efetivação de práticas especializadas que requerem referenciais de localização e que constroem, ao mesmo tempo, processos de identidade dos indivíduos ou dos grupos. Nesse sentido, para estudar as espacialidades do cotidiano, pode-se recorrer ao conceito de lugar (SOUZA, 2011, p. 61).

São as representações espaciais que os alunos possuem, ou seja, a leitura subjetiva, mediada pelos sentidos e significados geográficos, do mundo vivido por estes e suas consequentes interpretações, que precisam ser encaradas como objeto de construção do saber geográfico em aula, levando o aluno a compreender-se como parte deste mundo, desta sociedade (SOUZA, 2011). Muito mais do que enxergar o aluno como ser consciente, é torná-lo consciente disto. Não basta apenas ter a ciência de que o aluno é conhecedor de realidades com as quais é possível estabelecer conexões entre saber escolar e empiria. O aluno deve ser encorajado e levado à condição de sujeito deste mundo. A partir disto é possível resgatar a função social da escola, socializando o aluno, por intermédio de um debate social construído a partir de seu cotidiano (CAVALCANTI, 1998).

Resumidamente, as práticas espaciais são práticas sociais de: localização e de reconhecimento de pontos de referência; deslocamento e fenômenos que conformam um determinado conjunto espacial com configuração e limites próprios; conquista e domínio de territórios; representação dos espaços em diferentes escalas; delimitação de espaços e interligação entre eles; entrecruzamento de diferentes conjuntos espaciais.

As representações espaciais têm o sentido amplo de apropriação de mundo pelo pensamento, impregnado de significados geográficos, o que inclui percepções e imagens de muitas cidades e de diferentes ambientes do mundo, pontos de referências, cartografias do viver e de diversos lugares,

etc., conformando uma determinada consciência espacial (COUTO, 2010, p. 113).

É esta perspectiva que fortalece o lugar como uma centralidade no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando alcançar a cidadania na formação dos sujeitos sociais. Esta consciência espacial, criada a partir de referenciais da vida e da experiência no/do cotidiano, é o trajeto que o professor, inserido nas coordenadas contemporâneas do ensino na era planetária (GADOTTI, 2001; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003), precisa percorrer para criar os vínculos que se preconiza que a Geografia escolar crie entre experiência e conteúdo, entre ação e discurso e entre escola e cidadania.

A cidadania, como objetivo que se encontra fincado tanto no ensino de Geografia quanto na Educação Ambiental, não pode ser alheio à escola e à sala de aula, ela precisa ser a força motriz que impulsiona a criticidade e a afirmação dos indivíduos e dos grupos sociais como sujeitos ativos na sociedade. Neste contexto de globalização, segundo Rivera (2012), muitos elementos se perdem facilmente, criando barreiras entre o ser e estar no mundo. O cidadão se torna fruto de algo que não lhe é comum, ou seja, de um conjunto de ideologias as quais desconhece (SCHERER, 2008).

Por isso, a escola, como expressa Alarcão (2001), precisa ser ambiente que dispõe e propõe da reflexão como meio emancipatório para que a subjetividade venha à tona e a intersubjetividade amplie os laços de relação entre a escola e a sociedade, permitindo uma ruptura com práticas de ensino mecânicas e que em nada oferecem ao aluno uma formação cidadã, ou seja, que não construa uma escola cidadã.

A tomada de consciência, consciência que é espacial e também social, certamente é objetivo comum da Geografia escolar e da Educação Ambiental. Na contemporaneidade, prepondera o desejo por não apenas sensibilizar o aluno, pois este já é sensível ao mundo que lhe cerca. Entretanto, é necessário criar condições para que haja a criação de uma consciência cidadã, pois os sujeitos precisam se posicionar frente às problemáticas e instabilidades que afetam direta e indiretamente suas vidas, seus locais de moradia, os grupos em que estão inseridos socialmente. Formar sujeitos corresponsáveis nunca foi tão imperativo (JACOBI, 2003; RUSCHEINSKY, 2004; NARDY e DEGASPERI, 2016).

A cidadania, portanto, não deve ser pensada como algo alheio ao ambiente escola, fora do dia a dia da escola, destituída da relação professor/aluno, dos conteúdos e de seus objetivos. Se se pensa em uma cidadania que promova a consciência crítica dos indivíduos sobre a sua realidade social e espacial, sobre seu direito às condições mais dignas de sobrevivência, direito às suas

manifestações culturais, direito de acesso ao conhecimento etc, veremos que a escola tem responsabilidade direta e indireta com essa outra dimensão de cidadania. Direta quando ela possibilita a construção do conhecimento e a tomada de consciência crítica sobre a realidade. Indireta quando se crê que o saber e a consciência crítica possibilitam outras práticas sociais capazes de mudar a realidade (SOUZA, 2011, p. 64-65).

É partindo de concepções como a retratada por Fernández e Pérez (2015), as “ecoescuelas”, que se vislumbram possibilidades de uma formação cidadã que inclua os jovens no processo de participação e tomada de decisão social e ambiental. Isto a partir do espaço de vivência cotidiana, o qual lhes possibilita a tomada de consciência e lhes mobiliza a tornar-se sujeitos críticos quanto as questões que dizem respeito a sociedade em que se inserem como cidadãos.

Através dos programas e dos projetos educativos que as escolas propõem é possível fomentar e incluir os jovens num processo democrático-participativo, dando-lhes a dimensão da cidadania comprometida não apenas com o entorno do espaço escolar, mas alçando-se no global, no espaço das relações ampliadas entre o sujeito e seu mundo (JACOBI, 2003).

Através destes programas educacionais cidadãos ativos estão comprometidos com as questões locais, embora seja verdade que, desde que a mesma é dado, acima de tudo, uma primeira abordagem, que exige continuidade, para que continuem a dar aos jovens oportunidades de participação de modo que estas habilidades e atitudes não acabam desaparecendo (FERNÁNDEZ e PÉREZ, 2015, p. 25. Tradução nossa).

O compromisso social da escola, ou das ecoescolas, como exemplificam Fernández e Pérez (2015), deve estar centrado num campo propositivo de uma mudança paradigmática qualitativa nos programas de ensino, como também nos revela Burke (2009). A projeção social a que se destina a tarefa educativa, portanto, contempla e permite alcançar a dimensão do pensar e agir em sociedade, fomentando a ecocidadania e dispondo de elementos emancipatórios que conduzam os sujeitos a imergir num debate contínuo sobre o bem estar individual e coletivo local e global.

Loureiro (2003; 2007), ao propor a convergência entre cidadania e meio ambiente, dispondo de elementos que caracterizam um processo educativo crítico-humanizador em Educação Ambiental, permitindo também que possamos resgatar esta concepção para o ensino de Geografia na escola, evidencia o quão importante é que a escola dialogue com a comunidade que lhe cerca e, a partir disto, permita com que os alunos sejam inclusos nas discussões que envolvam as melhorias qualitativas e quantitativas do bem estar social local. E

é isto que possibilita uma ecoeducação, na visão de Soffiati (2008), destinanada a formação de ecocidadãos.

Neste modelo de escola aberta à vida e à sociedade, de onde se deve incentivar a inclusão de uma educação para a cidadania ativa e participativa, sem perder a perspectiva de que a cidadania não é ensinada usando de conteúdos conceituais ou aulas expositivas, mas adquirindo o compromisso, a prática e uma atitude crítica, não sendo suficiente para introduzir mais conteúdos nos currículos escolares. Educação para a cidadania, mais que ser comunicada, precisa ser praticada [...] (FERNÁNDEZ e PÉREZ, 2015, p. 26. Tradução nossa).

São questões como estas que permitem a detecção dos elos de parceria entre a Educação Ambiental e a Geografia escolar para uma educação/escola cidadã. A ecocidadania, que parte da teia de sentidos e significados que fazem parte do lugar, como afirma Loureiro (2003; 2004; 2007), reforça um processo de cognição e apropriação da sociedade de forma objetiva e subjetiva, e quiçá intersubjetiva, abrindo espaços cada vez mais amplos para a participação dialógica dos sujeitos em formação, para uma ação cidadã que parte do individual e busca a coletividade; superação da homogenia e da hegemonia catastrófica e verticalizada pelas forças do capital neoliberal (SOFFIATI, 2008).

Anuncia-se uma sociedade-mundo heterogênea, multicultural, complexa, dotada de incertezas e onde não predominam verdades absolutas (MORIN, 2003). Anuncia-se uma educação voltada a planetariedade, que parte de localidades fortalecidas para construir relações globais reais e igualmente fortes, relações capazes de transformar o percurso que temos caminhado e nos trouxe a atual crise social, ambiental, política e econômica do mundo globalizado (LEFF, 2009).

Neste sentido, a educação deve atuar como eixo que se desvincula da perspectiva neoliberal, superando o paradigma tecnicista e que enxerga a natureza como meio a ser dominado e explorado, migrando a um paradigma novo, um paradigma socioambiental, uma racionalidade que busca a convergência entre o ser cidadão e a gestão sustentável do patrimônio ecológico (LOUREIRO, 2004; NARDY e DEGASPERI, 2016). É a educação escolar que se ocupa de superar a razão instrumental para viabilizar a razão sensível, como revela Fraga (2016), apoiada em Adorno e Horkheimer (1985).

A razão instrumental, mascarada de esclarecimento, é o sacrifício do pensamento e de seu potencial de criação em nome da segurança. O pensar em nada se diferencia da programação de uma máquina para detectar características, classifica-las, generalizá-las, descrevendo-as em modelos

controláveis e reproduzíveis, de modo a servirem à sobrevivência e à qualidade de vida da espécie humana (FRAGA, 2016, p. 151).

É em oposição a razão instrumental, sob a qual o homem compreende-se como ator e modificador da natureza, que Morin (2003) argumenta e debate uma aprendizagem cidadã para além da noção de Estado-nação e do sentimento nacionalista, mas a Terra como pátria. Ou seja, uma cidadania planetária que se aglutina a ecocidadania e emerge como tendência que se desvencilha da cidadania estatal/neoliberal e se dispõe em favor de uma cidadania solidária e humana, gerando os valores de uma nova globalização.

Somos verdadeiramente cidadãos, dissemos, quando nos sentimos solidários e responsáveis. Solidariedade e responsabilidade não podem advir de exortações piegas nem de discursos cívicos, mas de um profundo sentimento de filiação (*affiliare*, de *filius*, filho), sentimento matripatriótico que deveria ser cultivado de modo concêntrico sobre o país, o continente, o planeta (MORIN, 2003, p. 74).

Neste contexto e processo, a escola, a educação, é vital para que a ecocidadania se fortaleça, enquanto percurso de emancipação e reconstrução de práticas calcadas ainda no ato memorístico, no enciclopedismo e na transmissão unilateral do saber. É preciso que se entremetam práticas que partam do pressuposto de fortalecer a consciência sociocrítica, em favor da cidadania, como produto de um ensino enviesado pelo conhecimento espacial e social, tornando possível pensar e agir a partir de uma perspectiva não redutora da relação sociedade-natureza (RIVERA, 2012).

O redimensionamento da cidadania, a partir dos esforços objetivos e subjetivos dos sujeitos conscientes de si e do mundo, consoante Gadotti (2001), desvela novos cenários de ações pautadas na reflexividade (JACOBI, 2005) e num novo momento para a escola e para os educadores, em que sua função social torna-se tão importante e relevante para a construção deste projeto democrático-participativo para uma sociedade solidária, responsável, social e ambientalmente reflexiva. Desta feita, a convergência entre o ensino de Geografia e a Educação Ambiental é importante para que novas formas de ver, falar sobre e dialogar com o outro e com mundo possam emergir, assim como emerge a ecocidadania neste contexto e na linha de frente em favor destas aspirações.

Assim, pois, o paradigma organicista contemporâneo, ainda em constituição, requer uma nova relação entre as antropossociedades e a natureza não-humana. Como consequência, novas formas de exercício da cidadania que incorporem e redimensionem a antiga cidadania (SOFFIATI, 2008, p. 62).

O lugar se revela como espaço de ação reflexiva, a educação enverada por um processo humanitário e condutor de uma razão sensível, de uma nova racionalidade, de práticas intersubjetivas. A educação volta-se a era planetária, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), sendo permissível que a reconfiguração da escola esteja pautada num processo ecoeducacional que tem por meta “[...] redimensionar as relações entre sociedades humanas e meio ambiente, procurando subscrever um contrato natural e estabelecer paz perpétua entre essas duas entidades [...]”, não manifestando intencionalidades doutrinárias e nem utópicas, mas reais, ou seja, “Trata-se de trabalhar não pelo melhor dos mundos, mas por um mundo melhor.” (SOFFIATI, 2008, p. 60).

3.2 O lugar, a ecocidadania e a educação na era planetária: sentidos, reflexões e debates acerca da escola contemporânea

O conceito de lugar está presente na ecocidadania, segundo Loureiro (2003), como dimensão social real que permite a articulação entre as experiências individuais e coletivas para a construção de um projeto democrático e participativo, no âmbito do desenvolvimento sustentável local e da formação do capital humano, enraizado numa consciência socioambiental, como destaca Leff (2009).

Ou seja, o lugar é um dos conceitos que permeiam a concepção de ecocidadania, fazendo alusão ao modo como esta pode tornar-se possível, rompendo com as vulnerabilidades e desigualdades sociais que se tornam marcas do processo de construção do espaço, ressignificando a concepção de cidadania e emancipando os sujeitos através de uma nova escola, de uma nova educação. Estas, por seu posto, ocupam-se de engendrar posturas reflexivas geradoras de ações centradas no autoreconhecimento e na autoafirmação do individual e coletiva.

É a partir do lugar, como destaca Souza (2011), que emergem elementos condutores do pensamento crítico-social, favorecendo a (des)construção da ideia de sociedade. Tais elementos, como a responsabilidade e a solidariedade, mas, principalmente, o pertencimento, que na visão de Carlos (2003) é uma das formas de apropriação subjetiva do lugar que mais o revelam como cenário onde se desenvolvem as práticas sociais, culturais, políticas, etc. dos sujeitos, ou seja, a forma como o cidadão apropria-se do espaço e atribui sentido e significado a este, sua identidade.

O pertencimento é elemento fundante do processo de subjetivação do espaço, em paralelismo com a afetividade, contribuindo para a emersão das noções de corresponsabilidade e solidariedade, as quais, além de servir de base à ideia de comunidade, segundo Loureiro (2003, p. 81), também lança sentidos para a prática social solidária.

O sentimento de ser parte de uma determinada realidade, de pertencer a um grupo ou comunidade é condição para despertar o sentimento de responsabilidade e de compromisso com ela. [...] Explorar os vínculos da população com o lugar, recuperar e fortalecer seus vínculos com a paisagem, com o meio ambiente natural e construído que está a sua volta. Ao mesmo tempo em que se fortalece a relação dos sujeitos com o lugar; a relação interpessoal e coletiva se consolida.

O lugar está repleto de aspectos e sentidos que conduzem as práticas dos sujeitos de forma que estes sempre o tomam como origem de sua consciência socioespacial, ou de suas representações, como sugere Couto (2010), referindo-se sempre a este como ponto de partida para a (re)produção de sua sociabilidade. O valor do homem, suas ideias e concepções de mundo, sua ética e o que pensa sobre política, as práticas culturais e representações sobre meio ambiente são frutos das experiências adquiridas na cotidianidade do lugar de suas origens sociais (SANTOS, 1996; REIGOTA, 2008).

Segue-se a ideia de lugar que é defendida Tuan (1983), mencionando o lugar como espaço de concretização do processo de construção das identidades biográficas que se confundem e se entrecruzam ao processo de construção histórica destes espaços. No lugar da vida diária, os homens e os objetos confundem-se e dialogam para a elaboração de um caráter único acerca do significado deste lugar.

O pertencimento é um produto desse relacionamento íntimo entre o homem e seu espaço de vida cotidiana, mas também se insere num ponto de vista global, segundo Moreira (2007). Segundo o autor, o lugar é produto de forças verticais e horizontais que dizem respeito a produção e reprodução de relações, objetos, técnicas, estruturas, paisagens etc.

[...] lugar é o sentido do pertencimento, a identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história dos seus habitantes, assim compreendidos justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiros. E, reversamente, cada momento da história de vida do homem está contada e datada na trajetória ocorrida de cada coisa e objeto, homens e objetos se identificando reciprocamente (MOREIRA, 2007, p. 61).

A partir do pertencimento, em sua maioria partilhado pelos sujeitos que habitam e se relacionam com o lugar e entre si, suscita a ideia de comunidade. Em Santos (1996), é possível perceber esta noção a partir da concepção de proximidade entre os indivíduos, desaguando na coletividade, tanto do ponto de vista físico – que diz respeito a materialidade das relações – quanto subjetivo – que diz respeito aos sentidos atribuídos por cada sujeito e grupo, a afetividade. O lugar é espaço social, cultural, histórico e político, sendo partilhado por grupos de indivíduos pertencentes a este e criadores de suas noções sobre o exercício da cidadania.

Também, segundo Santos (1996), o lugar é influenciado pelas instituições, as quais estabelecem sobre e no espaço diversas formas de integração. Estas formas dizem respeito aos vínculos afetivos, históricos, políticos, culturais e ambientais que são notados e se tornam objeto de partilha de informações e comunicação entre os sujeitos. A rua, o bairro ou, até mesmo a cidade, pode ser uma comunidade em que os sujeitos compartilham de visões de mundo. As instituições se inserem nestes contextos mediante suas articulações e diálogos entre si e com estes sujeitos.

De acordo com Carlos (2003), o lugar é espaço de concretização das relações inter-humanas, interpessoais, entre os sujeitos e as estruturas espaciais, que funcionam como pontos de articulação entre operacionalidade dos objetos e atributos específicos do espaço, marcando o rito da vida dos indivíduos e grupos, seus cotidianos, seus relacionamentos. O lugar é espaço de representação da vida.

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante - identidade - lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo (CARLOS, 2003, p. 17).

Para o ensino, não há melhor lugar que o lugar do aluno, no qual também a escola se insere, enquanto instituição e objeto que faz parte da história daquele espaço. Tratar do lugar dá sentido e significado ao aprender, especificamente quando se lida com a Geografia e com a Educação Ambiental, caracterizando não apenas um aprendizado em que os cenários reais não sejam passíveis de uma construção objetiva e subjetiva em sala de aula, mas uma real construção de diálogos entre temáticas, conteúdos, problemas e percepções, como frisa Cavalcanti (1998, p. 24).

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. Não importa se se refere a um indivíduo ou a uma sociedade ou nação. Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar.

Na fala de Alarcão (2001), a escola configura como instituição que se faz presente no movimento da vida dos indivíduos. Ela faz parte da comunidade e de sua cotidianidade. É vital que a escola, porquanto sendo instituição social, dialogue com a comunidade, não apenas por intermédio dos alunos que nela estudam, mas com a totalidade dos sujeitos envolvidos naquele contexto social, abrindo caminhos para o desenvolvimento de uma Geografia escolar e uma Educação Ambiental crítica e reflexiva e que ambicionando a cidadania como produto processual do desenvolver dos sujeitos em formação.

Pensar o lugar através da escola é pensar a escola como parte do lugar e, assim, inserir nos programas e projetos escolares elementos que muitas vezes estão para além da estrutura curricular a ser seguida, ou seja, é inserir uma visão compartilhada entre os sujeitos da escola e os sujeitos do lugar que permita entretecer aspirações mútuas quanto ao desejo de transformação social e política, abrindo trilhas para propor a preservação patrimonial e ambiental do lugar pelas mãos de seus habitantes, segundo Girotto (2009).

Esta cidadania, segundo Souto, Fita e Fonfría (2015), se apresenta como atuante e suficientemente próxima da realidade que compõe a vida do aluno, a qual se deve ter por objetivo atuar, ou seja, transformar, consoante Ruscheinsky (2004). O ensino revela-se como percurso de fomento a uma sociabilidade transformadora. Pretende-se conscientizar os sujeitos acerca da responsabilidade que devem ter para com seu espaço, para com a construção de uma coletividade ativa e engajada num processo democrático e participativo, além de fomentar um contexto de solidariedade e contínua ação de mudança.

Estas questões são mobilizadoras de uma cidadania que toma por base o pertencer ao lugar como chave para alcançar a humanização reflexiva dos sujeitos, sua libertação, e atingir a dimensão da ação socioambiental, tanto na escola quanto na vivência cotidiana, consoante Nardy e Degasperi (2016, p. 123).

A educação deve se libertar da fragmentação conteudista, se atualizar em relação ao conhecimento produzido pela ciência e, sobretudo, unir forças que visem à construção de um mundo mais humano e sustentável. Essa

libertação depende do questionamento do modelo social da modernidade, da desconstrução e da reconstrução de valores ambientais que passam por princípios ecológicos gerais, uma nova ética política, novos direitos culturais e coletivos.

É necessário compreender a sociedade para construir a transformação social, ou seja, é preciso que haja um relacionamento entre o ensino-aprendizagem e o reconhecimento e compreensão da sociedade como algo inacabado e que demanda por mudanças ao passo em que surgem as necessidades e interesses oriundos das problemáticas. A partir do lugar, nos desdobramentos do cotidiano e nas experiências que os alunos adquirem com este, é possível mediar consciências críticas sobre que sociedade está sendo construída, que sociabilidades se deve assumir para atingir a qualidade de vida e o bem estar social. A escola, portanto, deve buscar o lema “transformada para transformar” (GIROTTI, 2009, p. 44), pois enquanto se adapta aos anseios destes espaços de vida é igualmente mobilizada no sentido da transformação social e caminha ao lado destes indivíduos para promover este processo.

Loureiro (2004, p. 69) afirma que esta concepção de escola e de ensino está pautada numa ruptura e superação de formas alienantes de vida e de sociedade, buscando inserir-se num movimento de transformação societária e ampliando a consciência dos indivíduos para que estes sejam no mundo.

[...] vista como atividade social de aprimoramento pela aprendizagem e pelo agir, vinculadas aos processos de transformação societária, ruptura com a sociedade capitalista e formas alienadas e opressoras de vida. Vê o “ser humano” como um “ser inacabado”, ou seja, em constante mudança, sendo exatamente por meio desse movimento permanente que agimos para conhecer e transformar e, ao transformar, nos integramos e conhecemos a sociedade, ampliamos a consciência de ser no mundo.

Para Layaargues (2006), a noção de cultura é a mediadora das relações do homem com a natureza, ou no que diz respeito a humanização da natureza não-humana, como frisa Loureiro (2003). A cultura sempre será uma centralidade no tocante a relação sociedade-natureza, ou comunidade-natureza, pois nela se contém as noções que permeiam o imaginário e as práticas daquele grupo de sujeitos a respeito do meio ambiente, da política, das causas sociais, da luta pelos direitos etc. É indispensável que o fator cultural sirva de substrato para a construção de noções que mediem a relação do homem com o meio onde está inserido, transpondo o discurso que lhe é imposto sobre sua própria condição humana e social.

É nesta perspectiva cultural que se é possível pensar na comunidade como instância de concentração de elementos favoráveis a constituição da cidadania e a relação do homem com

o meio ambiente de forma consciente, responsável e humanizada, permeada por uma razão sensível e por uma consciência sóciocrítica, como destaca Tristão (2012, p. 218).

Desse modo, como um conjunto de práticas, de relações, de significados produzidos, compreendidos e compartilhados por um grupo, a cultura é formadora de identidades. A valorização dos sujeitos, a constituição das subjetividades pode visibilizar conceitos de natureza associados à cultura. A natureza é enfocada como uma fonte de inspiração para alguns teóricos, e o conhecimento, como um forte componente afetivo e intuitivo. Esse pensamento rompe com a existência de dualismos em nível de entendimento do sujeito e da sociedade, entre a cognição e o sentimento, a cultura e a natureza.

Em educação, as histórias de vida dos alunos, os relatos de suas experiências, são um fator crucial para que mediar concepções o menos tecnicistas e burocratas possível, no que diz respeito a questão ambiental. O aluno não é alheio e nem tampouco neutro às questões que fazem parte da sociedade, de suas dinâmicas e de seus rebatimentos na temática ambiental. Talvez o aluno ainda não as consiga entender de forma mais aprofundada, ou seja, que garanta um maior nível de perceptividade dos fenômenos e problemáticas, compreendendo os sequenciamentos e a cronologia histórica dos fatos, ou ainda a sincronia entre os fenômenos sociais e ambientais; entretanto, este sujeito em formação tem noção destas questões, pois as percebe, as sente, de uma forma ou de outra experimenta e compartilha, ouve e pensa sobre elas. Isto já permite com que se construa, a partir dos elementos que emergem do diálogo com a realidade relatada por este, o senso de cidadania e, indo mais além, o de ecocidadania (SCHERER, 2008).

Neste movimento, a construção é coletiva, os sujeitos costuram uma verdadeira colcha de retalhos e colaboram entre si para que se permita uma compreensão mínima dos processos sociais e ambientais que originam as realidades, as diversidades de problemáticas e os impactos na cotidianidade e na sociabilidade dos sujeitos. Entender o cotidiano dos alunos, como meio para a compreensão de suas representações e de suas experiências pré-escolares (COUTO, 2010), significa transpor as fronteiras do conteudismo, saindo o aprender a estar no mundo e entrando em cena o aprender a ser parte deste mundo percebido.

A participação, pautada no respeito e na confiança mútua, como expressa Freire (1997), é a instância que dimensiona todo este processo e viabiliza uma educação que não só vai de encontro as formalidades pedagógicas e ao raciocínio padronizado, mas tecendo gradativamente a rede de intersubjetividades, responsabilidades e compromissos com o lugar, com o mundo, consigo e com o outro.

E isto também permite a superação das desigualdades sociais e vulnerabilidades ambientais, as quais, por sua vez, são tema de diálogo e objeto de transformação, teia de sentidos e substrato da ação, realidade evocada pelas conversas formais e informais na escola e com a qual a escola ambiciona interagir e construir o percurso emancipatório-participativo-democrático da formação cidadã contemporânea (LOUREIRO, 2003; JACOBI, 2003; NARDY e DEGASPERI, 2016).

A prática educativa compreende a participação como exercícios cotidianos em que indivíduos e grupos vão, através da gestão de seus espaços e do compartilhamento de interesses e sonhos, tecendo compromissos que são de cada um, de cada grupo e de cada comunidade com processos de desenvolvimento, com o todo, com a vida e com o planeta (LOUREIRO, 2003, p. 82).

É neste sentido que se é necessário favorecer a ecocidadania, a partir dos elementos culturais e experienciais que dão tonalidade ao lugar, eliminando hiatos entre a prática educativa em Geografia e na Educação Ambiental. A perspectiva transformadora e humanizadora, sob as quais se assentam os elementos supracitados (coletividade, solidariedade, pertencimento e responsabilidade), é uma urgência. A valorização dos aspectos particulares que tecem as relações entre os sujeitos e com o mundo, no lugar da vida cotidiana, mostra que é possível uma educação que exerça papel civilizatório e moral, ético e político, social e ambiental, como argumentam Sacristán (1999), Morin (2003) e Gadotti (2000). Não só é possível como também é necessário.

Os sujeitos imersos neste processo devem ser encorajados a assumir a condição de falantes e ouvintes, ou seja, postos em situação de diálogo, construindo visões de mundo partilhadas, ações de intervenção centradas em mudanças locais e globais (partindo da ideia de planetariedade, que é objetivo da ecocidadania) e um processo formativo pautado numa sociabilidade crítica e emancipatória.

O intercalamento dessas estratégias vai imprimindo dinamismo ao processo pedagógico; porém, o fator determinante para o sucesso de um ou outro conjunto de técnicas escolhido é a predisposição para o ouvir e para a criação de um espaço de diálogo em que todos sejam valorizados e se sintam à vontade para falar e contar histórias, criando, assim, um clima de confiança mútua, propício à construção coletiva. É no processo contínuo de interação que os sujeitos formam opiniões, constroem argumentos e fortalecem a capacidade de proposição.

[...] As dimensões da espiritualidade e da cultura que traduzem o sentido das coisas a partir da vida cotidiana de cada ser na Terra, são componetes

educativos que precisam estar presentes na formação da consciência ecológica planetária (LOUREIRO, 2003, p. 82-83).

Caminhando nesta direção, a educação na era planetária, em que se assume a perspectiva de formar sujeitos reflexivos, conscientes e protagonistas, é um dos destaques da discussão a respeito da transformação das práticas pedagógicas por meio de uma perspectiva formativa para o exercício da fala e da ação crítica e reflexiva acerca da cidadania, a partir do conjunto de ideias apregoadas pela perspectiva da ecocidadania.

A emergência da sociedade-mundo requer que os cidadãos transponham o mero cumprimento de seus deveres, ou seja, a cega obediência à legislação que rege sua prática social, de acordo com Scherer (2008). Além de serem cientes de seus direitos e cobrá-los, há também a igual necessidade de refletir sobre o papel destes na condução da prática social cotidiana; refletir sobre a forma como é cobrado o exercício de deveres e atribuições legais; refletir sobre as desigualdades e a imposição de estereótipos (formas alienantes de vida, segundo SOFFIATI, 2008), as quais desempenham um papel segregacionista e excludente que tem refletância na condição social, política, econômica e ambiental assumida pelos indivíduos e os grupos.

De um modo geral, o autoconhecimento e a reflexão sobre as condições de desenvolvimento e práticas de direitos e deveres são as chaves para o despertar de uma consciência reflexiva nestes sujeitos, desde a escola. Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 98) esta é a missão da educação situada nas coordenadas da era planetária.

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

Como é sabido, a educação tida como tradicional, centrada na técnica e na transmissividade do saber como algo pronto, não deu conta de um projeto que transcende a escola, um projeto macrossocial: a formação cidadã. Desde muito tempo, como sinaliza Couto (2010), o ensino de Geografia, e como afirma Loureiro (2004), no contexto da Educação Ambiental, muito se fala em formar cidadãos, mas esta formação se dá por meio de aspectos e sentidos que reduzem a realidade, que cria a ausência de diálogo, onde predomina a unilateralidade e o silenciamento do outro.

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), há um embate entre duas perspectivas, que dispõe de elementos divergentes, tanto social quanto educacionalmente: o eixo

conservador/revolucionante. Neste eixo, de seis que são abordados pelos autores como estratégico-diretriz para a condução de uma educação na era planetária, se embatem as perspectivas redutoras e ampliadoras da realidade; do não retorno à barbárie e do avanço da consciência e da subjetividade humana; do progresso e da visão de futuro e o presente e a transformação social.

É preciso, porém, compreender que a ação conservacionista não é apenas a ação de preservar, salvaguardar as diversidades culturais e naturais, as aquisições da civilização que se encontram ameaçadas pelos retornos e desdobramentos da barbárie, mas também a vida da humanidade ameaçada pelo armamento nuclear e pela degradação da biosfera. No caso da ação revolucionante, seu objetivo consiste em criar as condições nas quais a humanidade se aperfeiçoe como tal numa sociedade-mundo. Essa nova etapa só poderá ser alcançada revolucionando amplamente as relações entre os homens e a tecnoburocracia, entre os homens e a sociedade, entre os homens e o conhecimento, entre os homens e a natureza (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 101).

No entanto, os autores ressaltam que toda ação conservadora requer uma ação revolucionante e vice versa. No entanto, é preciso entender a que tipo de conservação os autores estão se remetendo. Ora, é necessário conservar a cultura, por exemplo, para que se revolucione o ensino e essa revolução no ensino, por sua vez, requer a conservação do imaginário popular, das representações dos sujeitos, fazendo-os avançar por meio de posturas que tenham os elementos de sua cultura tradicional como base para ações transformadoras da/na sociedade-mundo. Isso significa, em linhas gerais, o fortalecimento do pertencimento, que envolve as histórias individuais e coletivas dos sujeitos, por meio de ação conservadora, e o avanço da transformação social, por meio de uma ação revolucionante.

Tal dualismo tem como pano de fundo a resistência a barbárie social, a qual se interpõe ao fortalecimento das individualidades e coletividades, assim como também é promotora dos desdobramentos da crise que arrisca a sociedade (MOTA, 2009).

A resistência à barbárie torna-se, portanto, condição conservadora da sobrevivência da humanidade e condição revolucionante que permite o progresso da humanização. É preciso ensinar, então, esse vínculo recursivo dialógico entre resistência, conservação e revolução. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 102).

A crise ambiental atual revela a fragilidade de um período em que as incertezas mostram que é necessário reconfigurar o pensamento e ação dos sujeitos sociais em favor de consciência que se aprofundam no processo de construção de posturas crítico-reflexivas

quanto às questões desta época (REIGOTA, 2008). Neste contexto, a ecocidadania tem sido apresentada como alternativa para o rompimento com o conservadorismo e com a supervalorização da cientificidade, da política e da cidadania que se distancia das vozes que emergem nos locais de vida.

Essa ruptura se dá em nome deste combate à barbárie, mas também em busca da continuidade do desenvolvimento do homem, reavaliando o modelo desenvolvimentista que trouxe a sociedade até aqui e a partir deste ponto reagir às consequências provocadas pela ausência de diálogo com os setores sociais/populares, silenciados pelo modelo hegemônico sociopolítico (LEFF, 2009).

A cidadania planetária tem como foco a superação das desigualdades, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intertranscultural da humanidade; enfim, uma cultura da justipaz. Não se pode falar em cidadania planetária ou global sem uma efetiva cidadania na esfera local e nacional. Uma cidadania planetária é, por excelência, uma cidadania integral, portanto, uma cidadania ativa e plena, não apenas em relação aos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também em relação aos direitos econômicos e ambientais (PADILHA et al, 2011, p. 27-28) .

A resistência ao comodismo discursista dos sujeitos e atores protagonistas dos sistemas de poder hegemônico e homogeneizador deve pautar-se no combate às desigualdades e a perda de valores éticos e culturais, processos produtores de vulnerabilidades sociais e ambientais. Com base nisto, a emersão da ecocidadania na formação dos sujeitos, segundo Leff (2009), pauta-se numa pedagogia da complexidade ambiental. Esta pedagogia, que dialoga com a ecopedagogia e com a Pedagogia da Terra, além de outras teorias que lhe antecedem e ainda são fortemente assumidas como transformadoras das práticas escolares, se revela como contraponto a um processo de desigualdade tão presente nas sociedades capitalistas modernas.

Esta pedagogia se assenta sobre um conjunto de ideias que apregoam a reconstrução de valores e modos de vida dos sujeitos, bem como o favorecimento de posturas que fortalecem a atuação destes indivíduos nesta sociedade desigual. Tal pedagogia consiste num novo aprendizado do mundo, um aprendizado o menos condicionado possível a programas engessados e não discursivos. Suas estratégias são pautadas na subjetivação da realidade objetiva, seus processos e fenômenos, na interdiscursividade e intersubjetividade durante a construção de sentidos sobre o mundo e mobilização da ação.

A pedagogia da complexidade ambiental reconhece que apreender o mundo parte do ser de cada sujeito, de seu ser humano; essa aprendizagem consiste em um processo dialógico que transborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades. Além de uma pedagogia do ambiente, que volta seu olhar ao entorno, à história e à cultura do sujeito, a fim de reapropriar seu mundo desde suas realidades empíricas, a pedagogia ambiental reconhece o conhecimento; observa o mundo como potência e possibilidade; entende a realidade como construção social, mobilizada por valores, interesses e utopias (LEFF, 2009, p. 20).

Para não sobrevivermos, mas vivermos, não estar no mundo apenas, mas ser o mundo e ser nele também, a educação é de tamanha importância. A educação, o ensino e a aprendizagem, são vitais para a construção e condução destas propostas, para lançar estas ideias e torna-las presentes na sociedade. A vida polissêmica e o conhecimento multidimensional, como afirma Morin (2000), são percursos para a construção da nova cidadania e de uma possível planetarização das práticas, a partir da localidade consciente e fortalecida.

A escola é um ambiente de encontros e convergências, de multidimensões do saber, do diálogo com a vida cotidiana por meio das biografias individuais e coletivas, portanto, é ambiente ideal para que sejam partilhadas as ideias de e para uma nova realidade, através de outro olhar, que se acredita ser a ecocidadania.

O planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar o universalismo, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana; um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo. Educar para este pensamento é a finalidade da educação do futuro, que deve trabalhar na era planetária, para a identidade e a consciência terrenas (MORIN, 2000, p. 64-65).

“Por isso, é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...]” (MORIN, 2000, p. 76). Este aprendizado, sobretudo, advém da escola, da educação que se compromete em favorecer uma vida em sociedade pautada no exercício da cidadania. Uma educação compromissada e que se responsabiliza em relacionar-se com as comunidades, com os lugares e histórias de vida de seus alunos, de modo a fomentar o pertencimento, criando caminhos para a solidariedade e para a coletividade.

Educação que visa conscientizar, não apenas responsabilizar por meio da sensibilização – como quem alardeia algo, mas não propõe como superar o desafio, o medo, a turbulência –, tornando possível uma série de consciências (consciência antropológica,

consciência ecológica, consciência cívica terrena e consciência espiritual, segundo MORIN, 2000) que convergem para a resignificação do ensino e, mais especificamente, do ensino de Geografia e das práticas em Educação Ambiental, com a finalidade de poder vislumbrar possíveis mudanças para o modelo de sociedade que existe hoje e caminhar rumo à sociedade-mundo.

A escola que se intenta, diante de todo este cenário, é aquela que há tempos buscamos com intensidade. Burke (2009) é um dos militantes, entre tantos, que ambicionam uma mudança qualitativa no processo de ensino-aprendizagem, reforçando o papel e a centralidade da escola no processo de formação cidadã. Alarcão (2001) também revela a essencialidade da escola enquanto promotora de posturas discursivas e do diálogo com a realidade dos sujeitos. O papel da escola continua forte, mesmo com toda a contestação de sua eficiência, conceito de educação numa sociedade moderna capitalista.

O que se requer da escola é que o aluno, mais do que aprenda coisas, *aprenda a aprender, aprenda a pensar, a resolver problemas, a ser crítico, criativo, flexível, a ser autônomo*. A escola deve, também, prepara-lo para *interagir com outras pessoas*, para trabalhar em grupo, para se comunicar eficazmente, para se inserir de forma consciente, responsável e construtiva na comunidade e na sociedade. (BURKE, 2009, p. 25-26, grifo do autor).

Consoante Alarcão (2001, p. 70-71), a coletividade que emerge nas práticas escolares é que diferencia a escola, enquanto ambiente (in)formativo, das demais dimensões da sociedade, principalmente a mídia. Segundo a autora, a função primordial da escola é a formação cidadã, diante de um mundo marcado pela informação altamente difundida e pela revolução tecnológica. Nada substitui a escola na formação dos sujeitos sociais, nem as tecnologias e nem a informação disponível nesta. Dentre todas as funções sociais e políticas descritas pela autora, a formação do cidadão tem a escola como instituinte de um processo que possibilita a transformação social e, portanto, de um projeto de sociedade que transcende as expectativas da hegemonia tecno-midiática e permite o afloramento de consciências emancipadas, holísticas, coletivas e participativas.

É preciso ter clareza de que a formação dessa consciência coletiva é um processo histórico que impulsiona a transformação da ação-reflexão criação individuais para a ação-reflexão-criação coletivas, em um contexto determinado onde há embates de idéias convergentes e divergentes. Por certo, a organização escolar consiste num desses contextos.

Segundo Haddad (2009), à escola continua cabendo o papel de indagar e de favorecer a problematização da informação. Ou seja, a escola permite a interlocução, que significa o “[...] movimento de ir e vir, refletir, falar e escutar.” (p. 18). Este movimento é que atribui à escola e à educação, enquanto condição de processo civilizatório e construtor das identidades e subjetividades (MORIN, CIURANA E MOTTA, 2003), o caráter único, libertário e preparatório para que cidadãos conscientes construam uma nova sociedade.

É neste quesito que se acredita na escola como espaço em que cabe o “Estudar-questionar-debater-registar-agir” (HADDAD, 2009, p. 23), os quais figuram como elementos práticos necessários a essa era planetária, para uma ecocidadania em movimento na escola e tecelagem de uma sociedade-mundo.

Fazer educação abrindo possibilidades de mediação entre a história, as pessoas, os costumes e as crenças de uma educação que transforma e liberta nossas crianças e nossos jovens para o desejo de aprender a aprender. Um desejo-mobilização de dentro para fora (HADDAD, 2009, p. 23).

É neste trajeto que se espera alcançar a ecocidadania como objetivo e processo por meio do qual uma educação crítico-humanizadora, que tem por papel impulsionar o prosseguimento do processo de hominização, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), e da escola transformadora, seja mais que uma possibilidade, mas uma realidade. Este trajeto é dotado do conhecer e do conhecer-se, do afirmar e da autoafirmação, ou seja, a valorização das subjetividades e do imaginário popular que a impulsiona a cultura, a história, as relações interpessoais cotidianas, a relação com o meio ambiente etc. E nisto também nos encontramos como conhecedores do mundo e conhecedores de nós mesmos, apropriados de uma mobilização revolucionária rumo a melhoria da sociedade e da educação como força motriz deste processo.

Caminhamos construindo uma intinerância que se desenvolve entre a errância e o resultado, muitas vezes incerto e inesperado, de nossas estratégias. A incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona. Estamos perdidos, e nessa condição do humano não se trata de buscar a salvação, mas de procurar o desenvolvimento da hominização (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 99).

A superação da burocratização da atividade escolar e a excessiva normatividade presente nas práticas, que põem a escola numa situação de mal estar, em muitos casos, colaboram com desfavorecimento de sua função social, segundo Alarcão (2001). Como pano de fundo destas questões que se interpõem ao sucesso de uma escola que milita em favor de

uma nova racionalidade escolar, se colocam questões como “[...] o acesso à informação, a produtividade e a competitividade [...]” (p. 73), porquanto são princípios que regem o homem do século XX e que têm ainda rebatimento sobre o século XXI, entendendo como critérios para a inserção do homem no mundo do trabalho e a instrumentalização de sua força intelectual e produtiva. Essa escola regida por concepções tecnicistas e que se aparelham a visões de mundo produtivistas dificulta a formação cidadã, pois esta precisa ocorrer em um espaço escolar que favoreça ao aluno a reflexão e a emancipação, rompendo com “[...] as molduras imóveis do definitivo e acabado.” (p. 79).

Hoje, conscientizar e preparar os cidadãos futuros para melhorias sociais por meio do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2002) e da mobilização gerada por meio deste, figura como bandeira de luta e resistência, sobretudo pelo aumento de uma onda conservadora que reconhece a necessidade de mudança da escola, mas uma mudança alicerçada sobre a ideia central da transmissão do civismo e de valores morais, ao invés da valorização de uma educação que contribua com o pensar e refletir e ser para agir. Ensinar na escola, portanto, tem se tornado tarefa que consiste num movimento de contracorrente e que lança as bases de uma instituição que se constrói como articuladora de uma sociedade justa, igualitária, consciente de si e dialógica.

Assim, torna-se possível que, enquanto pensa, reflete e busca agir sobre a sociedade, a escola mude a si mesma, num movimento de idas e vindas de interesses que emanam do diálogo com a social, cultural, histórico e subjetivo, conforme destaca Alarcão (2001), e que não tenhamos mais “Uma escola do passado numa sociedade do futuro” (BURKE, 2009, p. 21).

Parece, aliás, que só quando conhecemos a realidade existente é que podemos falar em transformação, tendo em vista que não podemos mudar o que não sabemos como é. A transformação da sociedade, por meio de consciências ativas e da intersubjetividade, requer que a informação sobre a realidade não se dê de forma conformada e sujeita ao não fomento de uma mobilização-ação; a informação deve gerar o conhecimento, permanecendo em diálogo com este, que por sua vez, gera atitudes mobilizadas que partem do subjetivo para o intersubjetivo, do individual para o coletivo, do sujeito para a sociedade (MORIN, 2000; BURKE, 2009).

Segundo Morin (2000; 2003), a necessidade de uma sociedade que se apresenta como inacabada e onde emergem novas propostas para condução de novos processos transformativos se dá pelo inconformismo com as questões dadas como prontas e acabadas. São as consciências que se rebelam contra aquilo que lhes é posto, como afirmado por Santos

(2002), que favorecem a (re)elaboração das relações inter-humanas e do homem com o mundo.

O entendimento da sociedade como um organismo, como dinâmica e complexa, requer o desenvolvimento de uma visão de mundo que entenda a transformação como pressuposto para o fortalecimento da condição humana (SANTOS, 1996; MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003). A construção dessa visão de mundo, da vida como uma teia de relações, perpassa pela escola enquanto instituição que favorece o desenvolvimento desta vida entretecida pelas relações intersubjetivas e através da qual as incertezas não são combatidas e enfrentadas, mas dadas como força motriz de um mundo complexo e que necessita de sujeitos críticos e reflexivos para favorecer novas forma de pensar que desaguam, por fim, em novas ações (MORIN, 2003).

[...] tal visão deve ser ampla, abrangendo todos os aspectos da nossa vida cotidiana – nosso senso de identidade pessoal, nossa relação com outros seres humanos e com a natureza, nossas decisões políticas e morais, a maneira pela qual nós projetamos nossas cidades e educamos nossas crianças (ZOHAR e MARSHALL, 1994, p. 33 apud SANTOS, 1996, p. 41).

A escola é este ambiente que favorece o desenvolvimento não apenas de habilidades e competências para com a continuidade do processo produtivo deste modelo social global vigente – o capitalismo –, mas também a construtora de visões de mundo e de formas de observar, ler e interagir com a realidade, além de munir os sujeitos de mecanismos de atuação sobre ela. Segundo Morin, Ciurana e Mota (2003) se trata, portanto, de “[...] procurar o desenvolvimento da hominização” por meio da ação pedagógica que a escola exerce.

De tal maneira, é importante que a escola seja vista a partir do prisma da emergente sociedade-mundo que se deseja criar, mediante o favorecimento de uma identidade terrena, uma cidadania planetária, um modo de vida que abarque a fé na humanidade e o diálogo como pressuposto para a superação da crise nos sentidos da humanidade. Isto diz respeito, sobretudo, a missão institucional vinculada a escola como instituinte desta construção da sociedade-mundo e do processo de hominização, ou seja, a suposição de uma formação humana contínua, ampla e consciente, além de intersubjetiva (LIBÂNEO, 2001).

A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas relações se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre outros, a educação só pode ser crítica, pois a

humanização plena implica a transformação dessas relações (LIBÂNEO, 2001, p. 8).

São os novos rumos da ideia de planetarização, que já foi assumida como processo de expansão territorial imperialista e hoje tem intenção que difere completamente desta perspectiva dominadora (MORIN, 2000); estes novos encaminhamentos assumem a perspectiva de que há uma pluralização da vida e das culturas, contrariamente a tendência que explora o processo de planetarização como protagonismo de culturas e aspectos de vida tidos como ideais unificadores e preponderantes sobre os demais.

No lugar do protagonismo elitista e da unificação da vida de forma unilateral, pensa-se a era planetária como período em que há os antagonismos e multilateralidades, sobretudo do saber. Essa prospecção de novas formas de conceber o mundo como palco de diversos sujeitos e diversas formas de vida, não apenas de alguns poucos, configura a missão atual da educação que se enquadra na construção de mentalidades esperançosas quanto ao presente e quanto ao futuro, mesmo diante de todo o passado caótico da humanidade e que permanece na atualidade, sobretudo no que diz respeito às questões socioambientais (LEFF, 2009).

Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica cérebro/ mente não está encerrada, possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão (MORIN, 2000, p. 72).

A cidadania terrestre encontra-se atrelada a ecocidadania. Esta propõe a revolução paradigmática, a qual precisa ser desenvolvida a partir de novas mentalidades e pelas contracorrentes que nutrem releituras deste mundo que se encontra unificado em torno de objetivos hegemônicos e homogêneos. A educação e a escola que se deseja alcançar no sentido da era planetária assume a missão de favorecer mentalidades que se identificam e partem das contracorrentes que desenham este terceiro milênio, segundo Morin (2000), tendo em vista que estas contracorrentes são “[...] aspirações que nutriram as grandes esperanças revolucionárias do século XX, mas que foram frustradas, poderão renascer na forma de busca de solidariedade e de responsabilidade.” (p. 73). E, neste sentido, a ecocidadania tem emergido como contracorrente ecológica-social-política e atribuído à escola a missão de conduzir os sujeitos ao pleno processo formativo de sua humanização, de sua sociabilidade e de seu ativismo sociopolítico.

4 DESAFIOS E POSSIBILIDADES CURRICULARES NA BUSCA DE ELEMENTOS PARA A ECOCIDADANIA

*“Se a educação ambiental avançar como é preciso,
a sociedade aprenderá a discutir esses temas.*

*E obrigará os políticos e os governantes
a transformá-los em questões prioritárias,
como é urgente e decisivo fazer”.*

Washington Novaes

Neste capítulo pretende-se construir um debate sobre o currículo e os elementos que nele são dispostos, na tentativa de encontrar alguns indícios teóricos e metodológicos que sustentem a ecocidadania nas práticas escolares em Geografia e na Educação Ambiental.

A intenção é tratar inicialmente de um debate reflexivo e propositivo sobre o currículo, compreendendo que é necessário pensar o currículo como algo não pronto e acabado, mas mobilizador de processos, cenários e cosmovisões que possibilitam à escola a reinvenção de seu papel e a valorização de sua função, através de um estreitamento com questões de ordem social.

No decorrer do texto, faz-se a aproximação com os dispositivos curriculares vigentes no país: os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Ou seja, a intencionalidade deste capítulo é analisar o conteúdo destes documentos, ressaltando os elementos indicadores da ecocidadania.

4.1 Aproximações e reflexões necessárias sobre o currículo

A escola que tem sido produzida na atualidade necessita refletir sobre si mesma, precisa pensar sobre as dimensões e os elementos constituintes de suas práticas, partindo dos dispositivos curriculares norteadores de suas atividades, os quais compreendem o como e quais percursos teóricos e metodológicos a escola pode desenvolver. Emergem, deste pensamento, duas questões importantes a se pensar: o currículo seguido cegamente, sem que haja qualquer atitude reflexiva acerca deste e os impactos causados no chão da sala de aula, não é uma atitude que revela mudanças na tessitura paradigmática que orienta a instituição

escolar, mas a prevalência de um produtivismo e ausência de diálogo na construção do saber; o currículo visto como campo de possibilidades e desafios que orientam debates e aproximam novas tendências e paradigmas de uma escola em busca de autonomia e liberdade para favorecer uma construção intersubjetiva do cidadão.

No currículo imbricam-se as questões sociais e o conhecimento cultural historicamente construído e difundido. Estes estabelecem com as práticas um diálogo construtivo a respeito do caráter e da função que a escola exerce na sociedade. O encontro entre demandas e debates sociais dispõe no currículo uma série de questões que apresentam à escola o fio condutor de suas práticas, paradigmas e movimentos no sentido da construção do saber, sendo este tido como social, como destacam Santos e Casali (2009, p. 04).

[...] a elaboração de um currículo é um processo social no qual convivem lado a lado os fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e culturais, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, raça, etnia e gênero.

Segundo Sacristàn (1998), o currículo é a ponte que conecta a escola à sociedade e esta ponte permite com que haja a emergência de inúmeros diálogos intrínsecos e necessários ao desenvolvimento da aprendizagem. Desta feita, segundo Santos e Casali (2009, p. 210) “[...] o currículo constitui o elemento central do projeto pedagógico, uma vez que oportuniza o processo de ensino-aprendizagem.”. Sua importância se dá enquanto condutor do processo e disposição de elementos permissivos e basilares para a elaboração das práticas pedagógicas.

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÀN, 1999, p. 61).

O currículo é tanto um instrumento que reflete o poder de instituições, ideologias e controle político, segundo Apple (2013), quanto terreno de contestação e mobilização social, ou seja, de movimentos sociais que marcam períodos da história e lançam perspectivas que refutam a lógica dominante, permitindo a ascensão de propostas contra hegemônicas. Estes “dois pesos e duas medidas” correspondem ao embate de questões e ao avanço de teorias, concepções e problemáticas teóricas e metodológicas que se anunciam nos documentos e dispõem de elementos que favorecem a (re)construção de sentidos mais amplos, inovadores e contextualizados as necessidades provocadas pelos sujeitos presentes no processo de ensino-

aprendizagem. Em outras palavras, o currículo canaliza à escola a sociedade, o mundo e suas dinâmicas.

O currículo é o canal pelo qual a macroestrutura social penetra na microestrutura escolar; é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade (CASTANHOS, 1995); é um instrumento de ação política; é uma ação coletiva que se fundamenta numa concepção de mundo – homem – educação; é uma prática político-pedagógica; portanto, ele é muito mais que um rol de disciplinas, ele é uma questão político-cultural pelo fato de trazer intenções que portam atitudes frente às relações sociais; podendo-se perceber o quanto o tema é complexo (SCHMIDT, 2003, p. 61).

A questão curricular é concebida para ser pensada e refletida com base nas subjetividades coletivas para a construção de práticas que mobilizam no ensino e na aprendizagem uma amplitude de sentidos acerca da realidade social, tendo esta como pano de fundo para o processo de conscientização dos sujeitos em formação (MOREIRA, 2001; LIMA, FERRAZ e MATOS, 2009).

Esta perspectiva aflora a partir de uma abordagem crítico-reflexiva, a qual enxerga no currículo um campo de reflexão e atuação pedagógica situada e sustentada por um conjunto de intencionalidades e possibilidades, ou seja, um campo de diálogos, a partir do qual elementos saltam aos olhos da escola e desvelam um paradigma que fortalece o pluralismo e a diversidade, os quais se mostram questões importantes e implicam na manutenção e atualização de suas dimensões, saberes e demandas (SACRISTÁN, 1998; MOREIRA, 2001; MOREIRA e TADEU, 2013).

Nisto percebe-se a ruptura com um ensino acrítico e mecânico, que pensa o currículo como fim e não como meio. Com efeito, tem-se a valorização de aspectos que dialogam com o currículo, elementos que realçam novos movimentos no ensinar e aprender, rompendo, inclusive, com o caráter predominantemente ideológico-político do currículo escolar (APPLE, 2013), abrindo espaço para que as novas abordagens e sentidos sobre a sociedade e o mundo venham a integrar seu escopo e permitir com que a formação dos sujeitos se dê de forma holística (integral), socialmente relevante e humanitariamente contextualizada.

Pensar o currículo numa abordagem crítico-reflexiva, voltada para a ação educativa da sala de aula é ressignificar o seu conceito, ou seja, é abandonar a realização de atividades acríticas 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 [...] (LIMA, FERRAZ e MATOS, 2009, p. 145).

Deve-se perceber que diálogos estão dispostos neste dispositivo e que articulações este documento permite entre a realidade social e escolar, além de que paradigmas e tendências ali se encontram. No entanto, apesar de o movimento crítico-reflexivo ter se concretizado na escola e se enraizado no currículo, há outro lado da questão curricular: a ideologia por trás dos documentos e intencionalidades que os orientam.

Segundo Apple (2013), preponderam e perpassam no currículo uma série de ideologias que ali se fazem presentes para fazer cumprir não apenas um papel (in)formativo, mas dogmatizante. A ideologia política, tendo em vista que o currículo oficial é um constructo político, permeia as estruturas que embasam os documentos e orientam as escolas e suas práticas. O currículo, segundo Sacristán (1999), compreende um dos poderes mais instáveis na educação, pois ele é um campo de interesses conflituosos em que as particularidades e a diversidade da escola nem sempre são atendidas frente à intensa racionalização deste mecanismo, apenas como fim a ser atingido, ou seja, onde estão dispostos os saberes que permitem “A modelagem científica da idéia de sujeito da educação e dos processos educativos [...]” (p. 172).

É este o fator que, segundo Sacristán (1999), predomina no currículo, como instrumento de poder, e não de empoderamento: o cientificismo. As técnicas de ensino, os conteúdos a serem transmitidos, a forma como os conteúdos devem se inter-relacionar, que práticas podem emergir e em que contexto são necessárias etc., uma verdadeira normatização e burocratização da atividade escolar, apesar da relativa autonomia, pois a escola ainda se subjugava a um sistema e este sistema é predominantemente fundado por concepções político-partidárias (BRZEZINSKI, 2001).

Culminam, neste sentido, a valorização e valoração da competitividade e da produtividade, marcas de uma sociedade individualizada e que prioriza o progresso pelo progresso (SANTOS, 2002). A imposição do currículo como única fonte de estruturação e ordenamento do conhecimento escolar revela movimentos conservadores que cumprem com o papel tolhedor do desenvolvimento das subjetividades, da autonomia, do livre pensar e da capacidade de dialogar com o mundo (MOREIRA e TADEU, 2013).

Os estudos sobre o currículo, até depois da metade do século XX, representam essa pretensão de ordenar as finalidades e os conteúdos da cultura escolar no marco da escolarização universal e incidir na ordem das práticas de aula, ou seja, projetar o texto do currículo e guiar seu desenvolvimento até provocar o nexos cultural de maneira eficiente [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 172).

Referindo-se ao nexos cultural, Sacristán (1999) argumenta que este diz respeito a cultura produzida pela sociedade ao longo de seu desenvolvimento numa escala histórica, ou seja, o conhecimento científico e social que se torna válido e é selecionado para ser ensinado na escola. De modo geral, é todo o conhecimento que serve de instrução científica, moral e ética, como frisa Moreira (2001), e que possui rigor para conduzir a preparação do indivíduo para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho, principalmente.

No entanto, a regulação do processo formativo escolar, partindo da intencionalidade meramente instrutiva e científica, não cumpre e não acompanha as reais necessidades de uma sociedade que vem passando por sucessivas crises, a partir da segunda metade do século XX, demonstrando que a educação precisa reconhecer e formar cidadãos para fazerem parte de um movimento de reconstrução societária (SANTOS e CASALI, 2009).

A ebulição de questões de ordem cultural, social, política, ambiental, dentre outras, anuncia uma reação ao puro cientificismo moderno, não o condenando de todo, a princípio, mas revelando movimentos de contracorrente, que colaboram com a construção de concepções horizontalizadas, populares e plurais que versam sobre a sociedade, sobre o mundo e sobre a vida, ao invés de especializadas e encrustadas em verdades inabaláveis (MORIN, CIURANA E MOTA, 2003).

Desta feita, o processo educativo deixa de priorizar a produção do cientificismo pedagógico e passa a valorizar a atitude do pensar, a reflexão. Nas palavras de Sacristán (1999), a educação passa por um processo de potencialização do sujeito, criando o senso de responsabilidade/compromisso e interpretação do mundo; para Brzezinski (2001, p. 72), ocorre a “[...] reabilitação do sensível (subjetividade) e a restituição do prático sensível (a atividade humana transformadora).”.

A educação é um instrumento para a liberdade e a autonomia do sujeito, ou seja, para que este possa expressar-se como ator. Somente partindo da necessidade de potencializar o sujeito (com suas circunstâncias particulares), para facilitar sua independência, sua liberdade e seu compromisso com causas sociais [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 172).

Manifesta-se, a partir destas questões, o interesse num currículo carregado de elementos que favoreçam não apenas a transmissão massiva e acrítica da cultura, mas o processo comunicativo, reflexivo e ativo, por meio de elementos que desvelam uma visão ampliada acerca da cultura/conhecimento, da sociedade, das inter-relações e da vida. É a capacitação para o exercício de atitudes críticas e reflexivas diante das questões sociais,

políticas, ambientais etc., revelando sociabilidades reconstrutoras da sociedade e nutrindo a emancipação dos sujeitos através de consciências criativas, livres e autônomas; fortalecendo as identidades socioculturais, largadas no esquecimento das matrizes curriculares durante muito tempo (MOREIRA, 2001; SCHMIDT, 2003); e orientando ações pedagógicas que andem em conformidade com a multiculturalidade impressa em um mundo cada vez mais plural e diverso (SANTOS e CASALI, 2009).

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo [...] implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais (MOREIRA, 2001, p. 3).

Segundo Silva (2001), há três grandes teorias que agrupam todos estes elementos supracitados, os quais compõem e são, ao mesmo tempo, proponentes de um currículo configurado ao sabor de momentos históricos distintos, demonstrativos da sociedade e de suas dinâmicas num dado momento, bem como as ideologias e movimentos que conduzem o processo educativo.

Primeiramente, o tecnicismo e o cientificismo e a predominância da valorização da obtenção dos resultados e da competitividade, apregoado pelas teorias tradicionais; em segundo momento, um movimento crítico, do qual emergem as questões dialéticas, acerca da construção do saber escolar, conduzidas por teorias críticas; na contemporaneidade, suscitam temáticas que se anunciam como essenciais à formação dos sujeitos de forma holística, comprometida e, de fato, cidadã, correspondente a conjunto de afirmações referendadas pelas teorias pós-críticas. A figura 2 traz um esquema simplificado acerca de quais são e que elementos são componentes destas teorias.

Figura 2: Teorias curriculares, de acordo com Tomaz Tadeu da Silva (2001)

TEORIAS TRADICIONAIS ensino aprendizagem avaliação metodologia didática organização planejamento eficiência objetivos	TEORIAS CRÍTICAS ideologia reprodução cultural e social / poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber-poder representação cultura gênero, raça, etnia sexualidade multiculturalismo
--	---	---

Fonte: SCHMIDT, 2003, p. 66, adaptado pelo autor.

O movimento contemporâneo diz respeito a necessidade de combate ao ensino mecânico, acrítico e centrado na obtenção de resultados objetivos, ao invés da formação consciente e da construção subjetiva dos indivíduos. Este momento da história do currículo, segundo Moreira (2001), é o reflexo da democratização da instituição escolar, bem como da mobilização social oriunda de uma consciência plural sobre o mundo e sobre as necessidades de reconstrução da cidadania e da sociedade por meio da educação.

Neste sentido, a luta por um currículo que favoreça questões de gênero, etnia, raça, sexualidade, empoderamento da mulher etc., ou seja, lutas sociais que se fortalecem neste momento e que são prementes para a formação da consciência cidadã que permita a transformação social, se fortalecem e se fazem presentes no currículo, adentrando os muros da escola.

Para uma sociedade democrática, uma escola democrática; para uma sociedade em que a atitude reflexiva é importante para a (re)construção de sentidos que norteiam novas possibilidades e rompem com velhas conjecturas, uma formação impregnada de elementos libertários. A escola reflexiva e sua proposta de criação de um cidadão se iniciam nesta movimentação sincrônica de ideias basilares para uma sociedade justa e que pensa sobre e age sobre si. A subjetivação, parte importante do processo de hominização (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003), precisa ganhar espaço suficiente para que possamos vislumbrar a transformação social, pensada em setores da sociedade mobilizados na tarefa de poder cumprir, para este tempo, um projeto aberto, dinâmico e reflexivo de sociedade (a sociedade-mundo), segundo Freire (1997) e Gadotti (2001).

A criação do cidadão para a democracia em educação tem, então, implicações para todo o currículo. A perspectiva de fazer educação, das práticas do ensino, do currículo e da instituição escolar um programa

favorável à subjetivação, em que cada um possa ser ele mesmo, expressar-se com liberdade e autonomia total, nutrindo-se da cultura e comprometido com causas sociais emancipadoras de todos os demais sujeitos [...] (SACRISTÁN, 1999, p. 173).

Diante deste quadro analítico acerca da questão curricular, perpassando por um olhar crítico acerca das características e demandas escolares contemporâneas, há a necessidade de verificar onde está a ecocidadania e quais os indicadores de sua existência nos documentos que regem o currículo escolar brasileiro. É sabido que, por ser uma tendência emergente, inovadora e com certo teor de ineditismo, a ecocidadania não está declaradamente visível nestes documentos, mas há indícios que a revelam e que nos mostram-na como chave para compreender e afirmar uma nova cidadania, uma cidadania reflexiva, como meio e parte das práticas escolares em Geografia e em Educação Ambiental.

4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: elementos para a ecocidadania

No Brasil, o movimento de discussão sobre um currículo único em caráter nacional tem dado forma a alguns documentos. Apesar de haver um conjunto de documentos importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013) e, há um pouco mais de tempo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Estes documentos cumprem com o papel de nortear conteúdos, temáticas, estratégias, concepções etc., que comporão as atividades escolares de forma geral, ou seja, todas as escolas seguem estes documentos, por via de regra, para a construção de suas atividades na sua micro esfera de ação.

No entanto, no que tange a discussão que tem sido almejada, a respeito da ecocidadania, estes documentos trazem diversos elementos que relevam e propiciam esta perspectiva, embora não o anunciem de forma diretiva. A questão é tentar encontrar alguns destes elementos e trazê-los à tona para que o debate e prática da ecocidadania na escola, através das atividades que fomentam a participação e inserção do aluno na construção do saber. Por mais que sejam de períodos distintos, em que o debate sobre a questão curricular tenha avançado uns mais em relação aos outros, é cabível perceber que estes se interpenetram e, portanto, formam uma ideia sobre a ecocidadania, tanto por meio da concepção que há sobre e o papel desempenhado pela Educação Ambiental, tratada como área de conhecimento

ou temática transversal/interdisciplinar, quanto pelo entendimento dos percursos e a relevância que há ensino da Geografia na escola.

Desta maneira, cabe aqui ressaltar que se pretende analisar e pôr em relevo alguns elementos que competem a área de Geografia e Educação Ambiental reservada nestes documentos. No entanto, também é necessário perceber qual conjunto de teorias curriculares e tendência escolares, conforme Silva (2001), tem-se nestes documentos e que paradigma e discurso educacional impera e torna-se orientador, de forma permissiva, da ecocidadania.

4.2.1 *Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola e a ecocidadania*

Antes de uma iniciativa de maior alcance, segundo Soares (2011), haviam proposições curriculares pormenorizadas por vários estados brasileiros. Tais propostas refletiam o desejo por uma base curricular que servisse de instrumento de consolidação dos conteúdos e práticas a serem desempenhados nas escolas, bem como dando-lhe o caráter formativo necessário, mediante a concepção de educação predominante. Em 1995, iniciou-se um movimento de debate em busca de uma base nacional curricular comum. Segundo Soares (2011), este documento é antecedente aos PCNs e está dividido em duas partes. A proposição corresponde ao desejo de construção de uma proposta curricular de âmbito nacional, partindo de algumas “propostas curriculares em vigência em 21 Estados e o Distrito Federal nos últimos 10 anos” (p. 130).

De forma resumida, o documento traz as propostas curriculares de cada um dos 21 estados e do Distrito Federal de forma disciplinar, ou seja, organizado por disciplinas, retratando quais conteúdos, objetivos e metodologias são empregados em cada uma delas. Soares (2011) alega que a marca desta proposta é essencialmente política, a qual foi construída sob pouco diálogo e que tem por finalidade apenas discorrer sobre forma e conteúdo de cada disciplina, além de todo o debate massivo sobre o cenário político e as instabilidades em torno do fechamento de uma pauta curricular única, pois cada governo que se sucede opta por adotar ou não estes documentos, revisá-los ou criar novos dispositivos.

Este documento não apenas antecedente, mas é também propositor dos PCNs. Ele trouxe consigo a atuação e o contributo de especialistas de cada área para a construção de um escopo robusto sobre cada disciplina, sobre o papel da escola e sobre as temáticas transversais. No entanto, a participação destes consultores e especialistas, essencialmente ligados às universidades, terminou por excluir os demais profissionais da educação, que

poderiam e deveriam ser inclusos neste processo decisório. Desta forma, esta dimensão do documento é analisada pelo autor como aspecto negativo, pois revela uma certa fragilidade na confecção de um documento de tão grande importância sem que houvesse qualquer iniciativa de diálogo que contemplasse a realidade escolar em sua inteireza.

Praticamente o “diálogo” ficou circunscrito a um pequeno grupo (comparativamente ao conjunto de educadores e demais interessados no tema, espalhados por um país de dimensões continentais como o nosso) de intelectuais ligados às universidades e, mesmo dentro desse universo (de professores universitários) nem todos foram convidados a darem suas contribuições, quando não, algumas das contribuições apresentadas, não foram consideradas (SOARES, 2011, p. 130).

Para encaminhar sua crítica, Soares (2011) se vale do conceito de comunidade epistêmica, proposto por Lopes (2006), que diz respeito a essa aglutinação de pensadores construindo uma ideia, um projeto, um documento, a exemplo deste. No entanto, não é bem isso que acontece tanto no documento antecessor aos PCNs quanto no documento publicado em 1998. Não incluir profissionais da educação básica, propondo um debate acerca da realidade educacional, confeccionando um documento de tamanha expressividade apenas com profissionais especializados e membros das universidades, vai de encontro a este conceito, deslegitimando, em parte, do ponto de vista de Soares (2011, p. 133), o processo criativo do documento, que tem por destino final a educação básica.

Nesse caso, resgato o conceito de comunidade epistêmica reafirmando o que diz Lopes (2006) quando caracteriza que ela está associada à concepção de política como produção para além do Estado, sem, no entanto, desconsiderar o Estado como atuante nesse processo.

A participação da comunidade epistêmica e, nesse caso, as comunidades acadêmicas, universidades, professores do ensino básico, não só produziria uma melhor proposta curricular, como aumentaria sua legitimidade.

Um grande debate em torno das questões que competem tanto a este documento primário quanto aos PCNs residiu e reside nesta ausência de atuação dos profissionais da educação básica (professores, essencialmente) como articuladores de propostas cabíveis ao ensino brasileiro, as quais estes desempenhariam em sala de aula diariamente.

No tocante a proposta de um currículo nacional, que se inicia em 1995 e culmina em 1998, com a publicação oficial dos PCNs (BRASIL, 1998), temos um avanço significativo quanto ao debate do processo de aprendizagem em vigor nas escolas. No documento de 1995, a crítica era dirigida a cada estado em específico. A valorização demasiada dos conteúdos e

métodos de ensino, ou seja, a cientificidade com que vinham sendo tratados os conteúdos, foi alvo de uma parte de cada bloco disciplinar, endereçando um “debate crítico” (SOARES, 2011, p. 133) a cada proposta curricular adotada nos estados.

Os PCNs adotaram este mesmo debate crítico sobre os conteúdos e as formas de ensino, assumindo uma perspectiva menos rigorosa, do ponto de vista científico, e mais reflexiva, do ponto de vista pedagógico. Isto se deve ao fato, obviamente, da presença destes especialistas e consultores, que puderam trazer à tona a questão curricular, partindo do debate contemporâneo a época. Mas também é um reflexo do momento político, consoante Alarcão (2001), que vinha sendo constituído, após um período inebriado e de dificuldades de diálogo.

As propostas curriculares se abrem a uma visão mais crítica e reflexiva sobre a escola, a vida, os conteúdos e a docência, permitindo com que a centralidade não seja mais um tecnicismo ou uma instrumentalização do saber por meio de um conjunto de métodos, mas uma flexibilidade e uma articulação entre escola e vida, sociedade e sala de aula, conteúdos e diversidade de temáticas (ALARCÃO, 2001; SANTOS e CASALI, 2009).

Claro que os PCNs não trazem à tona toda uma gama de questões importantes, e que já vinham se tornando bandeira de movimentos sociais da época, e nem seria possível trazer todas elas, visto que ainda é um documento incipiente e muito mais voltado ao interesse de uma base curricular nacional que um meio para promover diálogos acerca das práticas pedagógicas e suas pluralidades. Muito embora, tais questões, que são inclusas em termos como diversidade e multiculturalidade, demonstram que o documento abre trilhas para um debate vindouro sobre tais temáticas – caso das Diretrizes Curriculares Nacionais – até também pelo fato de, no contexto em que surge, estas pautas sociais (questão de gênero, sexualidade, etnia, raça etc.) não serem tão ouvidas, havendo o predomínio de um discurso ainda neoliberal e hegemônico.

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).

Embora os PCNs possuam um caráter de menos rigor metódico e científico e passe a dialogar mais com uma perspectiva crítica acerca da aprendizagem, Cacete (2013) destaca um caráter disciplinar e conteudista dos mesmos, o que não é, de todo, verídico. De um lado, a

autora destaca a indefinição da matriz filosófica e epistemológica que rege o documento e de outro a valorização excessiva de conteúdos e métodos de ensino, ou seja, conteúdo-forma.

Apesar de isto ser uma verdade, a maneira como a autora dirige sua crítica deixa transparecer, além de sua indignação particular, um pessimismo. Ora, toda proposta curricular traz consigo temáticas e conteúdos a serem ensinados na escola, talvez não da forma como os PCNs trouxeram, por meio de tabelas, por exemplo, mas de forma argumentativa, tentando convencer aquele que o consultar.

No entanto, um olhar mais atento e tendo por base o cenário político e social em que se lança a ideia de uma base curricular nacional, momento caracterizado por “[...] reformas do Estado brasileiro decorrentes das mudanças impostas pelos processos de reestruturação capitalista e globalização da economia.” (CACETE, 2013, p. 47), a perspectiva crítica é notória no escopo do documento e em seus sucessores. Isto se deve, claramente, ao fato de os consultores e especialistas convidados a contribuir terem a ciência de que não se tratava apenas de uma proposta curricular que dispusesse de conteúdos a serem ensinados, ou seja, uma cartilha a ser seguida com rigor por Estados e municípios, mas um conjunto de orientações às escolas, na tentativa de construir uma instituição de ensino voltada a um compromisso social.

Nos PCNs (BRASIL, 1998), é palpável que há a presença de um teor crítico quanto a Geografia, acerca de que percursos são necessários para ensinar e aprender a disciplina na escola e que perícia o docente deve desenvolver para contribuir com este movimento, tido como criativo, interativo e crítico.

É imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no momento em que pretender desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. É fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa. No ensino, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos (BRASIL, 1998, p. 30).

Um dos elementos que mais dão indícios deste teor crítico, apesar do contexto em que a proposta curricular dos PCNs se projeta, e que denota uma visão mais social e crítica acerca dos conteúdos, é a cidadania, a qual se constitui como uma centralidade. No caso da seção que contempla a Geografia, o exercício da cidadania se dá por meio de um processo de apropriação do conhecimento geográfico local e global, permitindo um exercício consciente e

solidário, transpondo a lógica meramente legal – deveres constitucionais – do papel de cidadão, visando uma ação pedagógica maior sobre a formação da cidadania ao longo da escolarização.

Segundo Alarcão (2001, p. 22), é perceptível que a cidadania, enquanto missão social e pedagógica da escola, passa a ser uma centralidade e uma importância no processo educativo, inclusive no currículo. A escola atua para não apenas educar o cidadão, mas para ser um espaço que o inclua na sociedade, ao passo em que se percebe e se entenda de tal forma.

Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental.

Os PCNs frisam bastante este aspecto e esta forma de encarar a escola como espaço formativo e experiencial da cidadania, propondo uma visão mais crítica e mais ampla sobre que papel tanto o documento quanto a escola tomam no processo de construção do aluno-cidadão (CAVALCANTI, 1998).

Seja descrevendo as finalidades/objetivos do ensino fundamental;

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; [...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 7).

Seja anunciando a Geografia, especificamente, como disciplina que possibilita uma formação cidadã a partir do conjunto de conhecimentos que enveredam por um contexto social amplo.

Adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. A aquisição desses conhecimentos

permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial (BRASIL, 1998, p. 38).

No documento que contempla as especificidades de cada temática transversal, partindo do intuito de tentar contemplar propostas interdisciplinares, revela-se a questão ambiental através da Educação Ambiental, a qual se mostra temática de grande interesse social, além de abrangência e repercussão nacional, atendendo aos seguintes critérios:

- Urgência social;

Esse critério indica a preocupação de eleger como Temas Transversais questões graves, que se apresentam como obstáculos para a concretização da plenitude da cidadania, afrontando a dignidade das pessoas e deteriorando sua qualidade de vida (BRASIL, 1998b, p. 24).

- Abrangência nacional;

Por ser um parâmetro nacional, a eleição dos temas buscou contemplar questões que, em maior ou menor medida e mesmo de formas diversas, fossem pertinentes a todo o país. Isso não exclui a possibilidade e a necessidade de que as redes estaduais e municipais, e mesmo as escolas, acrescentem outros temas relevantes à sua realidade (BRASIL, 1998b, p. 26).

- Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental;

Esse critério norteou a escolha de temas ao alcance da aprendizagem nessa etapa da escolaridade. A experiência pedagógica brasileira, ainda que de modo não uniforme, indica essa possibilidade, em especial no que se refere à Educação para a Saúde, Educação Ambiental e Orientação Sexual, já desenvolvidas em muitas escolas (BRASIL, 1998b, p. 26).

- Favorecer a compreensão da realidade e a participação social.

A finalidade última dos Temas Transversais se expressa neste critério: que os alunos possam desenvolver a capacidade de posicionar-se diante das questões que interferem na vida coletiva, superar a indiferença e intervir de forma responsável. Assim os temas eleitos, em seu conjunto, devem possibilitar uma visão ampla e consistente da realidade brasileira e sua inserção no mundo, além de desenvolver um trabalho educativo que possibilite uma participação social dos alunos. (BRASIL, 1998b, p. 26)

Estes critérios e a cosmovisão que prepondera ao longo de todo o documento, bem como a forma como expressa que tipologia de cidadania o mesmo se refere – consciente, coletiva, responsável e crítica – dá forte indícios de que há, por trás desta concepção, tencionando-a, um debate que aponta para a ecocidadania. Para Loureiro (2003), a ecocidadania refere-se a esta forma de atuar sobre o mundo de forma crítica, responsável, solidária e crítica, assim como também criativa e interativa, comprometida com mudanças necessárias ao bem-estar social local e global, presente e futuro. Nisto há um referencial forte ao reconhecer-se como sujeito ativo no cenário transformativo global, como argumentam Nardy e Degasperi (2016), assim como favorecimento da diversidade de questões que permeiam o cotidiano e que fazem parte da vida do aluno e sua mobilização para a ação.

O estudo de Geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências (tanto para si como para a sociedade). Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de **solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações** (BRASIL, 1998, p. 29, grifo nosso).

A solidariedade e o comprometimento com o futuro são elementos que compõem o significado acerca da ecocidadania, fomentando posturas que ressignificam o papel exercido pela cidadania neoliberal, ou seja, aquela normatizada e burocratizada por um conjunto de dispositivos legais, mas que acaba não surtindo efeitos materiais e presentes na realidade (SOFFIATI, 2008). Essa forma de compreender a cidadania caminha ao lado do que Padilha et al (2011) propõe sobre este paradigma, levando em consideração a constituição de um conjunto de habilidades que perpassam pelo pensar-agir centrado em mudanças atitudinais e reflexivas coletivas em favor de melhorias reais na sociedade, tendo rebatimento sobre o convívio possível com a natureza e que mundo será entregue às futuras gerações (MORIN, 2003).

Educar para o sonho da cidadania planetária é educar para a convivência local e global, garantindo o direito de todos às condições de vida digna e sustentável, em um sistema social que garanta emprego, segurança social, respeito e diálogo com as outras culturas. Educar para a cidadania planetária na dramaticidade da hora atual é criar condições de “esperançar”, de acreditar que podemos construir um outro mundo socialmente mais humanizado e ambientalmente mais protegido e cuidado (PADILHA et al, 2011, p. 47-48).

Também nesta perspectiva, encontra-se Freire (1997) a tratar da escola cidadã, ou “educação cidadã”, segundo Padilha (2004) e Gadotti (2001). Trata-se de uma escola que tem por papel o comprometimento e o cumprimento da construção de sentidos sobre a sociedade e sobre o papel que os sujeitos exercem na construção e melhoria desta. Neste sentido, a educação cidadã está assentada sobre cinco princípios básicos e necessários à sua compreensão.

Constitui-se em cinco eixos bem delimitados, quais sejam: 1. relações humanas e de aprendizagem; 2. gestão democrática e parcerias comunitárias e sociais; 3. gestão sociocultural e socioambiental das aprendizagens; 4. avaliação dialógica continuada e formação humana; 5. Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola (PADILHA et al, 2011, p. 47).

A partir da década de 1960 e fortalecendo-se posteriormente a este período, a educação cidadã vai de encontro ao neoliberalismo que reascende o paradigma produtivo taylorista, segundo Soares (2011), para justificar uma escola baseada na competitividade e na produtividade, na competência e na eficiência. No entanto, a perspectiva crítica, que ascende a partir do final da década de 1970, sob forte influência do marxismo, vem de encontro a esta cosmovisão e milita pela transposição da lógica que apregoa a escola como um mero espaço de ensino mecanicizado para apregoar uma escola que constrói o sujeito, que se comunica com a comunidade, que atua para mobilizar e promover ações que possibilitem a transformação da sociedade, regida por um capitalismo e neoliberalismo excludente, a partir de suas ações pedagógicas.

Outro elemento importante e que dialoga com um princípio fundante da ecodidania é a questão da escala. Observa-se uma preocupação acentuada com a questão da escala no ensino, enxergando-a não apenas como uma reta numerada e que demonstre o quanto um espaço ou fenômeno está reduzido ao tamanho de um mapa, mas a escala do pensamento e da cotidianidade, ou seja, da escala da vida do aluno para a escala que contempla relações entre o local-global.

A planetariedade, segundo Gadotti (2001), orienta-se neste sentido: o jogo de escalas entre o local e o global, entre a vida e o mundo. O local é o ponto de partida para a confecção de uma visão mais ampla, experiente e dialógica sobre os fenômenos globais que se materializam neste espaço cotidianamente vivido, afinal, como discorre Carlos (2003), o global se circunscreve no local e vice-versa. É importante que o local seja o ponto de partida para que o aluno compreenda as questões mais amplas e construtoras do mundo em que vive,

não perdendo de vista seu cotidiano, suas relações com a cultura e com a história que nutrem sua subjetividade e a forma como enxerga os fenômenos ao seu redor.

Para realmente trabalhar e valorizar o imaginário do aluno, não se pode encarcerá-lo à idéia de que seu espaço esteja limitado apenas à sua paisagem imediata. Pela mídia, o aluno acaba incorporando ao seu cotidiano paisagens e vivências de outras localidades. No ensino fundamental, é essencial que se aprofundem as mediações de seu lugar com o mundo, percebendo como o local e o global interagem. O local e o global formam uma totalidade indissolúvel. Dependendo da necessidade e da relevância que se queira dar a algumas especificidades de um tema, o tempo de permanência do estudo em uma das duas escalas dependerá do campo de interesse do professor definido pelo seu programa (BRASIL, 1998, p. 31).

O local e o global, enquanto realidades que se interpenetram e, de certo modo, se tornam indissolúveis, como expressam os PCNs de Geografia, em muito tem a ver com o fato de ser necessário construir uma sociedade-mundo que parte das peculiaridades do local, valorizando-as e fortalecendo-as, para tornar possível uma sociedade-mundo em que as diferentes subjetividades culturais, econômicas, políticas e sociais compõem um todo, um globo, um mundo (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

O lugar é um elemento importante para a ecocidadania, não perdendo de vista o global, pois é nele que se devem ser projetadas as ações e iniciativas que tem por objetivo a transformação da realidade individual-coletiva. O lugar também é importante para os PCNs de Geografia, pois, segundo o documento, dele advém a vivência e as experiências que tornam possível a mediação do conhecimento científico geográfico a ser alcançado para a formação cidadã ambicionada, além da construção dos conceitos geográficos atrelados ao processo de aprendizagem dos conteúdos, como expressa Cavalcanti (1998), e como o próprio documento deixa claro.

Nisto, segundo os PCNs, o intuito a ser atingido é um leitura ampliada do mundo, suas relações com os sujeitos, modos de vida e sistemas regentes da/na sociedade. O lugar encontra-se nesse emaranhado de relações e deve ser entendido como parte deste entrelaçado, mas também como suporte a reflexão de questões globais, como é a questão ambiental. De um modo geral, o documento encara a necessidade de não fragmentar a realidade, não segmentar o local e o global, mas alcançar a pluralidade de questões que se dão do local para o global e vice versa, ou seja, a complexidade de um mundo em constante processo de mudança paisagística, territorial, regional e local.

E o professor exerce grande papel nisto, pois sua atitude mediadora, revelando os caracteres e fazendo alusão às tais questões e seus rebatimentos no cotidiano do aluno,

permitem a construção da consciência, da identidade, da afirmação do sujeito, da sua humanização e hominização (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

É um momento de grande desafio ao professor, quando uma verdadeira profusão de temas pode ser trabalhada. Mas, embora exista uma multiplicidade temática e a necessidade de estudar a Geografia pelo enfoque dos processos e interações, numa abordagem humanista plural, não-fragmentada, mas essencialmente sociocultural, o professor pode ampliar também as suas possibilidades de oferecer aos alunos uma maior sistematização do conhecimento de sua área. Portanto, os já conhecidos princípios do estudo geográfico: a observação e a descrição, as interações e as explicações, a territorialidade e a extensão e a analogia continuam a ser importantes procedimentos de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 96).

Este tratamento dado à aprendizagem perpassa por uma tarefa educativa que põe em evidência o aluno como sujeito participativo, criativo e humano, ou seja, sujeito social que vê, entende e participa do mundo e toma consciência de que deve assumir o espaço de sua participação, mostrando sua vez e voz. Professores e alunos aprendem mutuamente e (re)elaboram suas subjetividades e compreensão sobre o mundo ao passo em que participam e interagem por intermédio do diálogo entre si e com o mundo.

O diálogo com o local do aluno e com as questões globais, como preconizam os PCNs, deixa claro que é necessário permitir o desenvolvimento de um pensamento multiescalar e também da subjetividade do aluno, inserindo-o como partícipe de um processo educativo que busca compreender o mundo sob o prisma da experiência individual e coletiva que faz parte do cotidiano. Este aspecto fortalece, mais uma vez, a condição de sujeito social/cidadão que tem o aluno, segundo Lache (2012), e o quão importante é incluí-lo no processo de ensino-aprendizagem não apenas como aprendiz de conteúdos, mas como indivíduo que tem parte na sociedade e deve se conduzir a participar democraticamente dela (SCHERER, 2008).

As perspectivas geográficas, valorizadas no documento, mesmo que de forma tímida, auxiliam no entretimento desta perspectiva pedagógica inclusiva e participativa. Elevar o aluno à condição de partícipe do processo, permitindo-lhe a interatividade com o saber e não apenas ouvir, escrever, decorar e transcrever etc., advém do movimento crítico e humanístico que emerge na Geografia, em meados da década de 1970, segundo o próprio documento esclarece, deixando evidente tais influências em muitos pontos, apesar da indefinição, ou seja, não assumir isso categoricamente, apenas descritivamente. São estas perspectivas que também permitem uma convergência com a ecocidadania, pois as tais também caminham no sentido da reelaboração das atitudes humanas a partir da valorização da criticidade e da reflexividade em relação às problemáticas que se fazem presentes na vida cotidiana do mundo moderno,

assumindo uma postura cidadã que se contraponha a redução da realidade e se empenhe na valorização da cidadania enquanto fonte de transformação social a muitas mãos (GADOTTI, 2001; SANTOS, 2002).

Os avanços obtidos com as propostas teóricas e metodológicas da Geografia Crítica e da nova Geografia Humanista, colocando o saber geográfico como algo construído, guardando em si uma intencionalidade que deve ser desvendada, passou a permitir ao professor a possibilidade de um ensino de Geografia em que o aluno pudesse interagir com sua individualidade e criatividade não somente para compreender o mundo, mas também para construir o seu saber sobre esse mundo, fortalecendo sua autoestima (BRASIL, 1998, p. 135).

A dimensão planetária da cidadania, ou seja, o mundo como palco de atuação cidadã dos sujeitos por intermédio de localidades fortificadas e coletividades ativas, é o objetivo desta escola que pensa a si mesma e suas ações a partir destes elementos que constituem a ecocidadania. O contínuo processo de construção do “eu”, de forma holística, segundo Morin, Ciurana e Motta (2003), se torna uma centralidade, opondo-se ao ato de ensinar que não contempla diálogos mais amplos com o mundo que cerca o sujeito. Esta construção advém deste processo educativo por meio do qual se consegue vocalizar o sujeito, individualmente, criar condições para a coletividade e a comunidade, além de, progressivamente, agir no espaço vivido, atrelando esta ação ao saber.

É cidadão(ã) planetário(a) a pessoa, homem ou mulher, que faz do “contínuo e crescente aprender dialógico” uma prática de vida. São, desde um ponto de vista educativo, “sujeitos aprendentes” e são “pessoas educadoras” ao longo de toda vida. É alguém que se transforma progressivamente, por meio de uma educação humanista de vocação popular e comunitária, em uma pessoa criticamente leitora, criativa e ativamente autora de/em seu mundo e de sua vida. Ele(a) é, portanto, um leitor(a)/ator(atriz) de um mundo cujas dimensões de “cotidiano vivido e refletido” estendem-se do mais local – onde vive, aprende, ensina e atua – ao mais amplo e aberto lugar-mundo: a dimensão planetária (PADILHA et al, 2011, p. 55).

Por meio do saber, o aluno pode melhor se relacionar com seu lugar, passando a conhecê-lo por meio de um prisma geográfico, não abandonando a empiria, mas ressignificando-a, pois o conhecimento que passa a construir na escola lhe dá subsídio para não apenas refletir sobre o lugar em que vive, mas agir sobre ele. Os PCNs lançam eixos e temas que são, segundo o documento, “[...] considerados como fundamentais para atingir as capacidades definidas para este segmento da escolaridade.” (BRASIL, 1998, p. 87). Estes

eixos temáticos trazem um teor crítico forte, apesar de, em certos momentos, se mostrarem muito impositivos e imperativos.

Neste ponto do documento, a questão da cidadania atrela-se ao lugar de forma temática, ou seja, o tema da cidadania é mediado pela categoria lugar, conforme o mesmo anuncia antecipadamente, mas só nesta parte é que se torna mais visível essa relação, atingindo as dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais do ensino de Geografia, como é afirmado.

[...] o estudo da Geografia deve criar as oportunidades para que, com esses temas e conteúdos, o aluno possa conhecer e transcender de seu lugar como forma de existência para outros lugares, e saber operar com as mediações necessárias para compreender a diversidade do mundo cada vez mais integrado. Ao mesmo tempo, perceber que seu lugar pertence ao mundo e o mundo interage com o seu lugar, com seu imaginário;
[...] oferecer aos alunos a oportunidade de compreender que o conceito de cidadania significa muito mais do que ser um indivíduo ou um número, mas uma pessoa integrada ao seu lugar, que passa a se apropriar e usufruir de todos os benefícios que ele oferece. Assim como ter a possibilidade de construir sua identidade com o lugar; (BRASIL, 1998, p. 87).

E, neste sentido, o ensino deve propiciar a participação e a inserção do aluno num contexto escolar democrático e, conseqüentemente, cidadão, favorecendo sua atuação social e a transformação de sua localidade. O fortalecimento de sua condição de sujeito (LOUREIRO, 2003) perpassa pelo entendimento de que as transformações que ocorrem na juventude, transformações não somente físicas, mas emocionais e psicológicas, as quais lhe farão enxergar o mundo com outro olhar, que não mais de criança, lhe farão agir e reagir às diferentes questões de seu tempo e de sua sociedade. Nessa mudança há sua afirmação como parte integrante da sociedade e do mundo, e este direito não lhe pode ser negado ao longo de sua escolarização (WARAT, 1994).

Nesse processo, a Geografia e a Educação Ambiental, debruçando-se sobre o paradigma da ecocidadania, podem dispor a esse jovem de um espaço crítico e participativo o suficiente para que ele se perceba, perceba o outro e que existe, em ocorrendo, a intersubjetividade como instrumento de percepção, apropriação e mudança social.

Como formar alunos capazes de decidir sobre tudo que os afeta é então o desafio da Geografia no mundo atual. Uma Geografia que busca compreender a sociedade contemporânea, tornando a participação do jovem, essencial numa democracia, uma participação de qualidade, evitando-se manobras e cooptações políticas em cima da ignorância. Como “semear” a cidadania numa realidade que muitas vezes só é percebida pelas notícias ou

nos fatos cotidianos mostrados totalmente fragmentados (BRASIL, 1998, p. 95).

É assim que é possível construir um futuro: educando as novas gerações (FREIRE, 1987). Oferecendo aos nossos jovens o direito e o acesso à participação, o direito a uma democracia participativa, em outras palavras, oferecendo o direito a cidadania (SCHERER, 2008; STEINBRENNER, 2011). Consequentemente, segundo Warat (1994), estaremos permitindo ao aluno um amanhã, um futuro melhor, através de uma conscientização que torne possível a compreensão da realidade do mundo que hoje se tem e qual seria o melhor a ser feito para que futuramente esta realidade seja outra. A ecocidadania anseia por isto (PADILHA et al, 2011).

A “eco-cidadania” desenvolveria idéias e práticas destinadas a inventar maneiras cotidianas de ser, novas micro e macro maneiras coletivas de viver, buscaria formas de aceitação da alteridade e os vínculos. Nada de um modelo de sociedade pronto para usar, apenas uma eco-ética e uma eco-estética, cujos objetivos estariam ligados com a instauração de valores não derivados do lucro ou do consumo. Uma “pátria existencial” que privilegiaria o sentimento como produtor da realidade social, o sentimento como interesse coletivo. A “eco-cidadania”, do modo que a entendo, busca fazer mover seus pontos de vista sobre o mundo desde os paradigmas cientificistas até as práticas (as trajetórias) ético-estéticas. Um percurso sem portos seguros para chegar a uma cartografia (Guatarri) composta de referências cognitivas, fluxos de sentido, intensidades afetivas, a partir dos quais os indivíduos se posicionariam para manejar a potencialidade produtiva de sua subjetividade (em termos de singularidade) (WARAT, 1994, p. 99).

Os PCNs de Geografia, portanto, contemplam uma série de elementos que nos permitem inferir sobre a ecocidadania e que escola é possível construir a partir destes elementos. Sua construção crítica, ainda que não tão presente quanto deveria, ao mesmo tempo em que atribui formas de como os conteúdos devem ser transmitidos aos alunos, mostra que a preocupação deste documento é permitir uma relativa autonomia à escola e ao professor, contudo não perdendo seu caráter regulatório, tendo em vista o contexto em que foi gerido e colocado à disposição do sistema educacional brasileiro. Muito embora, é necessário trocar as lentes ao ler este documento, abdicando de uma visão pessimista e dando-se a entender que o mesmo dispõe de alguns elementos críticos convincentes o suficiente para debater questões contemporâneas, como a ecocidadania, por exemplo.

A busca por estes elementos curriculares deve possibilitar àquele que busca uma experiência de mudança paradigmática na educação escolar, saindo do paradigma tecnicista,

criando espaço para o debate crítico e social acerca da questão curricular, da escola e valorização de pautas contemporâneas que urgem por uma fortificação e implementação nas escolas. Deve-se ter em vista que a sociedade passa por uma crise socioambiental pronunciada e reconhecida globalmente, a qual cria raízes cada vez mais profundas na vida cotidiana dos sujeitos, tornando urgente que pensemos e ajamos no sentido de uma conversão conceitual, atitudinal e procedimental das práticas escolares tanto em Geografia quanto em Educação Ambiental (JACOBI, 2005).

Este processo, sem sombra de dúvida, atrela-se a esta visita aos Parâmetros Curriculares Nacionais e, ocorrendo isto, não criticá-lo, mas propositalmente dialogar com e sobre este, na tentativa de encontrar subsídios que permitam a articulação das tais pautas contemporâneas sociais às práticas escolares, colaborando com o desenvolvimento humano e societário dos alunos (LOUREIRO, 2003).

O progresso curricular em direção a posturas pós-críticas, no entanto, assumindo as já anunciadas pautas sociais que se tornaram bandeira de luta dos movimentos sociais a partir do início do século XXI (BOTELHO, SANTOS e SANTOS, 2016), tornou-se possível com o conjunto de leis reunidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

4.2.2 *As Diretrizes Curriculares Nacionais, a escola e a ecocidadania*

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) nascem no bojo de um processo de reestruturação e reavaliação das diretrizes antecessoras, provendo novos debates sobre a questão curricular nacional, tanto na educação básica quanto na educação superior e em outras instâncias e realidades do ensino brasileiro. Há o tratamento de questões mais amplas e que contemplam um novo cenário político e, consequentemente, escolar, que já não se assemelha ao do final do século XX e início do século XXI.

As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013, p. 4).

Em suma, o documento aglutina o conjunto de diretrizes que abordam todas as resoluções expedidas pelo Ministério da Educação, contemplando a construção de um currículo voltado não só a estruturação dos conteúdos e metodologias de ensino, como ocorre nos PCNs, mas contribuindo com o desenvolvimento da instituição escolar enquanto formadora inicial dos sujeitos de forma integrada as demandas da sociedade civil.

As DCNs surgem como uma proposta que explora mais profundamente temáticas que tangenciam o processo de escolarização e de formação cidadã, viabilizando uma formação escolar menos disciplinar, o quanto for possível, e mais interdisciplinar, valorizando a importância e urgência de temáticas transversais, tais como a Educação Ambiental, Direitos Humanos, Relações étnico-raciais etc. Os Parâmetros Curriculares, em sua essência e contexto de surgimento, não dão conta da vastidão de tantos elementos que compreendam a totalidade do processo de ensino, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais também não dão conta. No entanto, percebe-se o avanço desta última em relação a esta proposta anterior, não anulando uma a outra, mas complementando e convergindo entre si, afinal a escolarização possui multidimensionalidades as quais o currículo nem sempre é capaz de contemplar, segundo Silva (2010).

A escolarização brasileira, como um retrato do país, possui diversas realidades educacionais, as quais não podem ser inclusas numa perspectiva uniforme, ou seja, generalista, dentro da perspectiva curricular. São realidades que requerem uma perícia maior por parte do Estado e, conseqüentemente, atenções específicas. Esta mostra ser uma grande preocupação na construção deste documento.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Especial, jovens reclusos no sistema penitenciário e em processo de reabilitação social e a Educação Escolar indígena e quilombola são contextos sociais e culturais que recebem uma especial atenção por parte do documento, além da educação básica comum, superior e profissionalizante. Com a contemplação destes outros contextos, as DCNs se lançam como proposta curricular que almeja se inserir e ampliar o debate sobre o processo educativo de modo geral. Em sua pauta de discussões, o objetivo central que se intenta é que ocorra uma contribuição para com a construção de uma instituição de ensino que se integre mais fortemente ao processo de construção de uma sociedade justa, solidária e igualitária.

É nossa expectativa que essas diretrizes possam inspirar as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos resultante de uma

educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna (BRASIL, 2013, p. 5).

Partindo disto, é possível inferir, de imediato, que as DCNs são dotadas de uma visão mais crítica e humanizadora quanto ao ensino escolar. Outro aspecto importante é a valorização da Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional – LDBEN –, Lei nº 9.394/96, contemplada e atualizada por meio do documento Brasil (2014), dispondo sobre a organização do sistema nacional de ensino e das incumbências dos governos nas esferas federal, estadual e municipal no tocante ao provimento da educação de crianças, jovens e adultos integrantes das diversas realidades socioeducacionais.

Numa analogia aos PCNs, que data de dois anos após a promulgação da LDBEN, há uma debate pouco ou quase nada aprofundado com relação a esta lei. O fato de contemplar modalidades de ensino que antes não foram sequer mencionadas, põe as DCNs a frente dos PCNs, tanto no que diz respeito ao amplo debate sobre o desenvolvimento da instituição escolar que caracteriza o sistema de ensino brasileiro, por meio dos instrumentos legais deliberativos sobre a educação brasileira, quanto pelo forte teor discursivo social e crítico, demonstrando uma abertura às reais necessidades do processo formativo-instrucional escolar nacional.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

Além disso, as DCNs contemplam também a organização e orientação da formação inicial e continuada dos docentes e profissionais da educação, regendo elementos cruciais para a melhoria dos cursos de nível superior. Outro elemento, contemplado na LDBEN de 1996, o qual não é claramente explorado pelos PCNs, é o projeto político-pedagógico das instituições de nível básico. Assumindo também este papel, as DCNs descrevem, em suas metas, que um de seus desejos é “estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;” (BRASIL, 2013, p. 8).

Por este motivo, é conveniente mencionar o caráter altamente reflexivo deste documento, enxergando a escola para além de seu estereótipo instrucional, mas

caracterizando-a como sendo um ambiente reflexivo, dotado de conhecimentos, saberes e especificidades que devem ser levadas em conta no planejamento da ação de ensinar e na destinação que esta ação deve alcançar para com uma formação humana, socialmente relevante, crítica e consciente, aperfeiçoando o sistema de ensino na direção de uma formação humana e cidadã.

O caráter democrático com que surge o documento, avaliado e aprovado por meio de fóruns, conselhos técnicos e populares, debatido em congressos e conferências e instâncias do poder político (BRASIL, 2013, p. 8-9), revela que sua essência é a abertura ao diálogo sobre as questões político-pedagógicas, diferentemente dos PCNs que se assentaram num debate mais fechado em torno de especialistas e um denso teor político-ideológico, apesar de suas características críticas, segundo Soares (2011), serem afloradas.

Consoante ponderações feitas por Silva (2010), acerca da questão curricular, observa-se um adentramento de teorias pós-críticas nas DCNs, mas também a não negação de elementos oriundos das teorias críticas sobre currículo e ensino. Há, neste caso, uma coexistência entre estas teorias, afinal, em educação, nenhuma teoria, tendência, perspectiva ou categoria é excludente em relação a outra, mas se interpenetram, se entrecruzam, dialogam para a construção de concepções acerca da escola, da prática e das visões sobre o processo como um todo (GADOTTI, 2000).

A valorização e valoração da participação popular, além da integração de diferentes sujeitos, atores e processos decisórios na escrita desta base nacional comum, revela a atuação dos movimentos sociais dentro da corporeidade do documento. Deste modo, consolida-se um caráter emancipatório e deliberativo quanto o debate que se põe ao nível de necessidades específicas e transcende a homogeneização do sistema educacional (GADOTTI, 2000; BURKE, 2009).

As questões ético-raciais, de gênero, de identidade, de sexualidade etc. perpassam e consolidam uma discussão que, no decorrer do documento, mostra-se como enaltecida do caráter democrático-participativo que a escola representa na formação social inicial dos indivíduos e da coletividade, propondo a cidadania como viés de superação da fragmentação e segregação, articulando-se entre as vozes do poder político, o Estado, e as vozes sociais, o povo e os movimentos sociais, como assim o deve ser o currículo que estrutura a instituição escolar, segundo Silva (2010). Afinal, currículo é identidade.

O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à

educação. O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (BRASIL, 2013, p. 16).

Schmidt (2003) pondera que os PCNs possuem um caráter timidamente crítico, já destacado anteriormente, estando ainda no campo da valorização de uma corporeidade conteudista e metodológica, ou seja, da prescrição da forma como a escola deve portar-se diante de uma temática para atingir o saber. Em oposição a isto, as DCNs exploram a dimensão crítico-social formativa tanto do aluno quanto do professor, aludindo a uma escola que se apresenta como transformadora, conscientizadora, humanizadora e solidária, pressupostos que nos apontam para a tão desejada transformação social apregoada por autores como Freire (1967; 1987), Gadotti (2000; 2001), Padilha (2004) entre outros.

Observa-se o desejo de construir, por meio de uma escolarização que se volta para a subjetividade do sujeito e para as possibilidades de mediação que vão de encontro ao generalismo, uma escola que se insere num movimento reflexivo e que (re)pensa suas práticas, tentando desvelar cenários e de não se colocar numa posição de silenciamento da condição humana dos indivíduos em formação (MORIN, 2003; GIROTTO, 2009).

Este processo, no Brasil, está ligado à recuperação da ideia que se tem de escola pública, ocasionado pela gradativa redemocratização do Estado brasileiro e, conseqüentemente, do ensino brasileiro. Segundo Castanhos (1995), a escola, neste momento de ebulição social, a qual já vinha desde os anos finais do período ditatorial, se assume como transformadora, ao seguir as ideias amplamente defendidas e difundidas por Paulo Freire. Ou seja, a escola assume seu lugar como instituição social, assume sua missão e desejo de mudança, recusando sua condição de mera transmissora de conhecimentos, aportando agora num paradigma emergente acerca da ação pedagógica.

A escola toma a construção da consciência e da sociabilidade do sujeito, a partir da experiência vivida e dos referenciais espaciais que a cercam, como o bairro, a comunidade e o lugar, como elementos não apenas facilitadores, afinal ensinar não é uma tarefa que deva ser facilitada, mas sua complexidade deve ter em vista a atitude mediática e articuladora de uma

aprendizagem centrada na formação de sujeitos reflexivos para pensar e agir em sociedade (SACRISTÀN, 1999; GIROTTTO, 2009). Estes elementos são palpáveis nas DCNs. Além disso, a emancipação, a construção de um projeto emancipador, segundo Castanhos (1995, p. 12), é anunciado e fortificado para com a construção de novos sentidos para o ensino-aprendizagem escolar.

A recuperação da escola pública é vista como nuclear posição, podendo ser instrumento de transformação do social, devendo distribuir o conhecimento dentro de um projeto emancipador, assegurando o acesso ao conjunto da cultura dos homens na sua trajetória histórica. Deve ser exigente para instruir e flexível nos seus métodos.

Todo este processo de recuperação da escola e sua revalorização, por meio da democratização do acesso à educação e da perspectiva da escola cidadã (ALARCÃO, 2001; PADILHA, 2004), converge para a transição de um ensino estático e fragmentado, que ocupava o aluno, todavia não se ocupava dele (BURKE, 2009). A partir desta perspectiva, o novo contrato social da escola, perpassando por este projeto emancipatório, também tem forte alicerce no currículo, que se mostra aberto ao diálogo para a construção de uma realidade na qual o aluno torna-se partícipe e vocalizado, atraído a pertencer e convocado a agir (POPKEWITZ, 2008).

Na visão de Giroux e Simon (2013), há a recuperação da cultura popular, de uma pedagogia crítica, perpassando o currículo e contestando-o como campo não apenas de predomínio das forças do capital e do neoliberalismo, representadas e personificadas pelas forças conservadoras e de direita, como afirma Apple (2013), mas campo de luta, um “território de luta” (GIROUX e SIMON, 2013, p. 109). A escola e o currículo assumem, portanto, um papel fortalecedor do poder social, na medida em que tenta alcançar, por meio de suas práticas, e nisto se insere claramente a ecocidadania, a subjetividade do aluno e, portanto, a construção de sua consciência e efetivação de uma cidadania ativa e reflexiva.

[...] a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia (GIROUX e SIMON, 2013, p. 109).

O aspecto inclusivo e democrático, que perpassa as DCNs, revela que o cenário em que surge este documento, mesmo sendo uma compilação de leis deliberativas, mas, sobretudo, um documento que veicula um debate crítico em torno destas leis, ofereceu condições de ir mais além, com relação aos PCNs. Nisto, a exploração de uma visão de escola que se põe numa posição de verdadeiro acesso a democracia, usufruindo de uma consciente formação cidadã, a partir de uma mobilização de dentro de seus muros em direção ao que está fora deles, e vice versa, nos permite compreender que estamos lidando com um documento regido por concepções pós-críticas, no tocante a valorização de temas de profunda luta social contemporânea, segundo Silva (2010).

Exige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

O aprofundamento de uma visão de mundo que antes se colocava como disciplinarizada, até mesmo crítica, mas não tanto quanto se poderia atingir, além de anunciar uma preocupação em construir uma escola que agrega diferentes segmentos e realidades da sociedade brasileira, dispondo de elementos discursivos e provocando a escola a pensar sobre pautas sociais, são características que nos alegam o quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica avançaram no debate da escola e como ela deve agir para ser um retrato fidelizado à democracia do acesso e no processo de formação do sujeito social. Características também que nos levam a repensar que modelo de cidadania vivemos e qual podemos construir, a partir de uma mobilização crítico-reflexiva na escola. A ecocidadania, portanto, faz-se novamente presente neste quesito.

A problematização em torno do conceito de cidadania, por exemplo, registra a intencionalidade de superação do modelo neoliberal, que frisa o desconhecimento de direitos e impõe o cumprimento de deveres, sobretudo aqueles que estão ligados à lógica de manutenção do sistema capitalista (SOFFIATI, 2008; SCHERER, 2008). A superação dos modelos de fragmentação e exclusão social, por meio de uma escola cidadã (GADOTTI,

2001), se torna objetivo de um ensino que tem por base a construção de uma sociabilidade consciente e ativa, ou seja, superando a alienação informacional que faz parte de seu cotidiano, sobretudo com a égide de meios de comunicação de massa e o condicionamento ao acesso massivo das mídias digitais.

A proposição é assumir uma escola emancipadora e libertadora, ao passo em que é regida por uma nova racionalidade e se torna simultaneamente reflexiva, perspectiva que precisamos sempre tomar por base para a superação de quaisquer fragilidades pedagógicas que não potencializam a escola como instituição social (ALARCÃO, 2001; BURKE, 2009).

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência. Nessa perspectiva e no cenário em que a escola de Educação Básica se insere e em que o professor e o estudante atuam, há que se perguntar: de que tipo de educação os homens e as mulheres dos próximos 20 anos necessitam, para participarem da construção desse mundo tão diverso? A que trabalho e a que cidadania se refere? Em outras palavras, que sociedade florescerá? Por isso mesmo, a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora (BRASIL, 2013, p. 29).

Além do movimento crítico e reflexivo, quanto ao modelo de cidadania em vigência, o documento busca argumentar acerca do que é necessário para que a escola torne possível o pensamento livre do sujeito, a construção de sua autonomia frente ao solucionamento de problemas sociais e ambientais, o fortalecimento da prática social situada ao nível do lugar dos indivíduos e da coletividade e a solidariedade.

A garantia de um processo qualitativo e equitativo na educação, por meio de uma “socialização da cultura da vida” (BRASIL, 2013, p. 21), visa atingir a dimensão de uma formação (inter)subjética e que encoraja uma cidadania que se põe a serviço de um projeto de transformação social, transcendendo disparidades, desigualdades e vulnerabilidades sociais e ambientais que fazem parte da tessitura social cotidiana. Isto significa uma escola que se insere como agente de mudanças na vida do aluno para além da sala de aula, trazendo à luz as questões da comunidade junto aos alunos e a partir disto mostrar que o aluno é sujeito, é capaz e pode tornar-se um agente no lugar de vida (POPKEWITZ, 2008).

Como igual produtora das desigualdades e do risco cotidiano, ao qual os educandos são expostos cotidianamente, a crise ambiental também é tema desenvolvido ao longo das diretrizes. Citada em vários momentos, mas tendo um espaço exclusivo para a deliberação de

elementos específicos e intrínsecos a esta temática, a Educação Ambiental descrita no documento traz consigo uma perspectiva crítico-humanizadora, uma vez que é alimentada por uma perspectiva multiculturalista (MORIN, CIURANA E MOTTA, 2003), que emerge de uma revogação do etnocentrismo, do eurocentrismo, do modelo desenvolvimentista capitalista desigual, da globalização degradante, da degradação cultural e da iniquidade social (LEFF, 2009).

A relação do Multiculturalismo e da Educação Ambiental emerge como um manifesto contra toda e qualquer materialização de etnocentrismo, de preconceitos, de desrespeito às diferenças (de gênero, de classe, de etnias, de cor, de cuidados com o meio ambiente, com o cidadão etc.). Além disso, possibilita a construção de fundamentos socioeducacionais que estimulam a implementação de ações docentes relacionadas às diferenças socioculturais das comunidades – diferenças essas, às vezes, não respeitadas, e até esquecidas nos programas educacionais, formais ou não (MORALES et al, 2010, p. 32).

Em muitas escolas, no tocante a construção de projetos pedagógicos, temáticas como questões de gênero, sexualidade, cor, raça, etnia, meio ambiente etc. ainda não se fazem tão presentes ou são tratadas como modismo e reducionismos, assim como se evidencia o processo pedagógico na EA. As DCNs se mostram preocupadas em fomentar um pensamento não reducionista acerca destes temas, ou seja, tentam explorar tais temáticas como campo de possibilidade e articulação entre o currículo oficial nacional e a realidade específica em que se insere cada escola, como preconiza a LDBEN (BRASIL, 2014, p. 9-10).

Art. 3º o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII – consideração com a diversidade étnico-racial.

A repercussão e valorização destas questões como temáticas que perpassam uma formação cidadã emancipatória e que se opõe ao caráter meramente figurativo e ilustrativo que a cidadania neoliberal acaba tendo, segundo Scherer (2008) – pois o cidadão reproduz práticas embutidas em discursos ao invés de construí-las com base no senso crítico –, anuncia

esta perspectiva multiculturalista no currículo escolar brasileiro, mostrando uma abertura às pautas de movimentos de contestação social. As vozes que ecoam no lugar da vida, nas ruas, nas praças, nos bairros, nas cidades, precisam ser ouvidas, construindo uma amplitude de práticas voltadas a confecção de uma nova cidadania, a ecocidadania (LOUREIRO, 2003; NARDY e DEGASPERI, 2016).

Neste sentido, Ruscheinsky (2004) aborda o quanto a Educação Ambiental é necessária para que todo este cenário torne-se uma realidade experimentada na educação brasileira. O ensino escolar e a proliferação de práticas que permitam a emergência de uma consciência ambiental, a partir da experiência e relação do aluno com o cotidiano vivido, deve estar atrelada, segundo o autor, a uma Educação Ambiental centrada no desenvolvimento deste diálogo contínuo com as experiências cotidianas e comunitárias do aluno.

É perceptível também o quanto a Geografia é importante para este processo. É um processo de conhecimento e investigação do cenário cotidiano, apurar um olhar aproximado das questões que se tornam banais e eleva-las a condição de mediadoras de um ensino que visa a real construção da cidadania, a partir de um entrecimento entre escola-aluno-realidade. É a formação de uma verdadeira teia, uma rede de saberes, de ideias, de esperanças e superações por intermédio do diálogo (FREIRE, 1987; LOUREIRO, 2004).

A educação se concretiza pela ação em pensamento e prática, pela práxis, em interação com o outro no mundo. Trata-se de uma dinâmica que envolve a produção e reprodução das relações sociais, reflexão e posicionamento ético na significação política democrática dos códigos morais de convivência. Educar é ação conservadora ou emancipatória (superadora das formas alienadas de existência); pode apenas reproduzir ou também transformar-nos como seres pelas relações no mundo, redefinindo o modo como nos organizamos em sociedade, como gerimos seus instrumentos e como damos sentido à nossa vida. Isto não significa vê-la como o meio singular para a mudança de valores e de relações sociais na natureza e nem como dimensão descolada da dinâmica societária total (LOUREIRO, 2004, p. 77).

O papel do processo educativo é o fomento a condição humana, estruturante e basilar da emancipação para a transformação social (NARDY e DEGASPERI, 2016). O sujeito se reconhece, se afirma, se associa, dialoga e constrói as práticas ecocidadãs, segundo Padilha et al (2011), que cabem à sua realidade, aos seus anseios e aos anseios do grupo social em que se insere. O reconhecimento destas questões, como o faz as DCNs, é primordial para a ruptura com uma prática escolar fundada numa lógica científico-instrumental, que não toma a ciência como ferramenta de mobilização-ação social, mas como recurso para alçar o aluno a uma condição de receptáculo, de subdesenvolvido a desenvolvido, de oprimido a opressor, como

destaca Freire (1967; 1987). Ou seja, uma educação que obedece às leis do capitalismo neoliberalista e que produz sustentadores de seus pilares através de um ciclo vicioso (APPLE, 2013).

E, com isto, chegamos aos elementos que escancaram a ecocidadania nas DCNs. O documento reconhece a crise socioambiental, a crise causada pelo avanço sem precedentes do homem sobre o meio, mas, sobretudo, a crise do bem-estar e qualidade de vida do ser humano (LEFF, 2009). Por isso mesmo é importante favorecer a solidariedade, a coletividade, a participação, a responsabilidade na prática cidadã, eivando-a de um caráter tão mínimo, com vista a alcançar o senso de planetariedade para uma nova cidadania, a ecocidadania (GADOTTI, 2001; LOUREIRO, 2003).

[...] a Educação Ambiental deve avançar na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental, envolvendo o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando, assim, a tomada de decisões transformadoras a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram (BRASIL, 2013, p. 542).

E é a partir destes aspectos, por fim, que as DCNs reconhecem o caráter emancipatório exercido pela Educação Ambiental na contemporaneidade. Uma formação cunhada na (inter)subjetividade e que cria espaço para que o aluno não seja apenas um aprendiz de conhecimentos, como os PCNs tanto valorizavam, mas crie vínculos afetivos, sensíveis, éticos, políticos, etc., ou seja, holísticos com a realidade em que se insere. Nisto, segundo Loureiro (2003; 2004), o sujeito em formação cresce e amadurece continuamente no sentido de sua prática social em pleno movimento de autoafirmação. Isto significa engendrar uma prática social que se baseia na interação entre os sujeitos, na formação de convênios que combatem as desigualdades que degradam seu bem-estar, procurando a conservação patrimonial, com objetivo de manter ou melhorar as condições do espaço social.

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que se evidencia, na prática social, a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias (BRASIL, 2013, p. 542).

É necessário que os sujeitos sejam ouvidos, que suas vozes sejam alçadas no plano de diálogo e construção de um projeto de sociedade que rompe tanto com o mero ambientalismo

vazio de significados sociais quanto com uma cidadania que não se põe a serviço do meio ambiente. No currículo encontram-se elementos que desvelam a necessidade de haver o diálogo, de haver a construção, de permitir com que os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem falem sobre suas aspirações e percepções quanto às mudanças necessárias no âmbito de suas comunidades e do mundo, de forma mais ampla.

A escola tem muito a dizer, assim como tem muito a fazer. Atribuir significados tão amplos e tão necessários, como os que se encontram aglutinados à ecocidadania, é uma tarefa que exige o diálogo. O papel da pesquisa, dos pesquisadores, dos sujeitos que investigam a escola, é dar voz a estes indivíduos, compreendendo as intencionalidades e percepções que cercam e constroem suas práticas. Desta maneira será possível conceber convergências para além do currículo, mas na materialidade do cotidiano do processo formativo escolar.

5 CIDADANIA E MEIO AMBIENTE: ENTRETECENDO DIÁLOGOS COM AS VOZES DA ESCOLA

*“Faz-se necessário uma fala crítica no interior da escola,
que busque o caminho dos significados e significantes,
em que o professor e o aluno
troquem, refaçam sentidos e permita que surja uma nova fala,
uma nova escuta, para que o sabor da relação constitua-se
e o saber seja uma tarefa que se possa ensinar e aprender”*
Maria de Lourdes S. Ornellas

Este capítulo tem por finalidade apresentar, refletir e dialogar sobre e com as informações obtidas em campo, assim como o percurso assumido para chegar até a realidade investigada. Diante disto, é conveniente afirmar que se trata de um capítulo amparado por seus antecessores, do ponto de vista teórico, buscando validar todo o debate entretecido e avançar no sentido da materialidade das questões que foram dispostas anteriormente.

As percepções e entrevistas realizadas com os sujeitos da Escola Municipal Professor José da Costa Porto, situada na comunidade do Coque, no bairro de Joana Bezerra, em Recife-PE, aqui estarão sob a luz do arcabouço teórico construído ao longo da busca pelo esclarecimento das perspectivas que nutriram o trabalho de campo. Dito isto, portanto, viu-se como necessário que antes de quaisquer descrições, apresentações, indagações ou afirmações que relacionem os dados coletados, os elementos que guiaram a pesquisa até a realidade aqui desvelada sejam anunciados, como forma de amparar a argumentação que virá em seguida.

Partimos do pressuposto de que este capítulo deve explorar o processo desenvolvido para a chegada àquela escola, àquela realidade específica, assim como debater as percepções e falas dos sujeitos, buscando o fortalecimento do papel da ecocidadania nas práticas formativas escolares, o papel exercido pela escola na comunidade e sua relação com esta e a emergência de práticas reflexivas que conduzem a uma escola reflexiva, que pensa e age sobre si mesma.

5.1 Dos questionamentos à realidade

Ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa, nos deparamos com muitos questionamentos acerca do “o que” e do “como” poderíamos chegar à realidade, aos fatos, à

materialidade da teoria. Foram inúmeros os questionamentos que conduziram o entendimento de qual realidade poderia vincular-se às ambições que foram sendo construídas no decorrer da escrita dissertativa.

Após algumas adequações e mudanças – afinal a pesquisa nunca se encerra num dado momento, ela é contínua, visto que nenhuma temática é esgotada, nenhuma perspectiva é plenamente acessada, apresentada e discutida (GIL, 2008) –, inerentes à pesquisa em educação, devido a necessidade de adaptação a complexidade dos fenômenos, pôde-se chegar a algumas questões, mobilizadas a partir do problema central da pesquisa, que revelaram o cenário no qual seria possível iniciar o movimento de levantamento de informações.

Inicialmente, uma destas questões se deteve no aspecto da inovação. Que inovação a pesquisa traria ao campo do ensino de Geografia e da Educação Ambiental? Tratar destas duas dimensões componentes do processo pedagógico requer que o escritor saiba o que está querendo dizer, saiba que há todo um contexto em que ele mesmo está envolvido, sobretudo se este for, por formação ou atuação profissional, professor (GADOTTI, 2001). Isto se coloca como mais um desafio, pois dentre tantas pesquisas que anunciam e revelam a convergência entre a Geografia escolar e a EA, quer seja no campo teórico e metodológico da questão quer seja nas práticas que decorrem desta, a inovação tem se perdido e a mesmice precisava ser vencida.

A compreensão de que esta pesquisa não trataria das especificidades do ensino de Geografia e da Educação Ambiental, como comumente é feito, nos levou a uma vertente ainda pouco conhecida e explorada, especialmente na Geografia: a ecocidadania. Esta vertente mostrou responder a esta questão inicial, a da inovação, pois os elementos que compõem esta perspectiva mostram-se imersos num debate inovador, um debate contemporâneo. Acredita-se que a renovação da Educação Ambiental, ao assumir uma roupagem crítica (TRISTÃO, 2005; LOUREIRO, 2004), e da Geografia, aportando na vertente socioambiental (MENDONÇA, 2001; 2005), perpassaria pela ecocidadania.

Surge mais um questionamento que nos leva a refletir sobre a ecocidadania. Que realidade corresponderia aos elementos componentes da ecocidadania? Esta é uma questão que, particularmente, mostra o quanto a pesquisa ambiciona inovar para além do que já vem sendo escrito e pesquisado sobre a temática de modo geral, ambicionando a materialidade dos elementos que tecem a perspectiva da ecocidadania. Refletindo sobre ela, foi possível aportar na ideia da vulnerabilidade social e ambiental, ou socioambiental (CAVALCANTI e AVELINO, 2008). Esta, por sua vez, constitui-se como desafio a ser superado, afinal toda e

qualquer instabilidade provocada pela ação humana, de acordo com os autores que argumentam acerca da ecocidadania, deve passar por uma ação transformativa.

O raro contato com o tema e tamanha expressividade do mesmo, sobretudo para a inovação na pesquisa, motivou encontrar subsídios que fortalecessem ainda mais todo o debate assumido ao longo do processo de bricolagem teórica e, a partir de dado momento, das vozes dos sujeitos e de suas práticas situadas no processo formativo.

Foi por meio deste segundo questionamento que se vislumbrou a realidade com a qual os elementos pesquisados melhor se filiariam. Assim chegamos ao bairro de Joana Bezerra, na capital pernambucana, mais especificamente na comunidade do Coque, que toma maior parte deste bairro.

Consoante Oliveira (2007) e Cavalcanti e Avelino (2008), Recife é uma cidade marcada pelas desigualdades e pela exclusão socioambiental, notoriamente avistada em seu território. Soma-se a isto a ausência do poder público municipal para com uma gestão social e ambiental que contemple a melhoria das condições de vida e combate à pobreza, criminalização dos lugares da cidade e aumento dos índices que revelam cenários de baixa qualidade de vida.

A comunidade do Coque, na região central da cidade do Recife, está situada entre áreas de grande importância na cidade, pois concentra polos turístico, comercial, financeiro, jurídico e administrativo, como destaca Vale Neto (2010, p. 12).

O bairro do Coque está localizado na ilha de Joana Bezerra, a cerca de 2,5 km do centro da cidade do Recife, e a 3,5 km de Boa Viagem – considerados os dois polos econômicos mais importantes da cidade – e na passagem central entre outras zonas economicamente importantes: a Ilha do Leite, a Ilha Paissandu e a Ilha do Retiro.

O bairro do Coque possui uma localização estratégica, no entanto o descaso público é visível. “Hoje, o bairro alcançou um contingente de cerca de 12.755 habitantes (IBGE, 2010), em uma situação de pobreza e exclusão que é das mais graves da capital.” (VALE NETO, 2010, p. 12). Obviamente, houve um acréscimo populacional desde o censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, anunciado pelo autor. No entanto, a melhoria das condições de vida, ou seja, saúde pública, saneamento básico, educação, lazer, equipamentos de uso público, dentre outros, não acompanharam o crescimento populacional da área, agravando problemas que já afetavam a comunidade.

Surge então outro questionamento que nos conduz à realidade específica com a qual passaremos a lidar posteriormente: que papel a escola realizaria ou tem realizado num

contexto tão desfavorável ao aprendizado e, sobretudo, a formação cidadã? Esta, sem dúvida, é a questão de maior peso para a construção da pesquisa. Entendendo e partindo da construção teórica que foi elaborada para atendimento dos objetivos e do problema da pesquisa, coloca-se a escola como espaço de libertação e liberação subjetiva (FREIRE, 1997), de reflexão e ação (ALARCÃO, 2001) e de emancipação e realização de um projeto transformador da sociedade (LOUREIRO, 2003; PADILHA et al, 2011).

Ao perceber que nos filiamos a tal perspectiva, ou seja, de que a escola figura como um ambiente de libertação dos sujeitos, através de um processo reflexivo e mobilizador de uma ação centrada na transformação individual-coletiva, com vista a atingir a emancipação de suas consciências para atingir mudanças no projeto societário, calcado num modelo capitalista de desenvolvimento e manutenção de desigualdades sociais e ambientais (BOTÊLHO, 2016; NARDY e DEGASPERI, 2016), percebeu-se o encaixe das peças da pesquisa e estava, portanto, encontrado o fio da meada que denunciaria a inovação deste escrito. Evidenciar que função social tem a escola diante do contexto de desigualdade, exclusão e vulnerabilidade socioambiental, através de práticas que denunciariam elementos da/para a ecocidadania, tornou-se um objetivo construído ao longo dos encontros com a temática.

De tal maneira, ao passo em que foram sendo debatidas as questões e refletindo sobre que cenário poderia responder a estas, atingindo a comunidade do Coque, foram construídos critérios de seleção que responderiam ao processo de seleção da escola a ser investigada. Tais critérios foram elaborados com base, sobretudo, na leitura e reflexão da realidade descrita e argumentada por Cavalcanti e Avelino (2008). Esta parte da obra “Mosaico Urbano do Recife”, de Cavalcanti, Lyra e Avelino (2008), foi esclarecedor para a construção dos critérios, apesar de a obra ser clara quanto ao fato de a ilha de Joana Bezerra possuir elevados índices de vulnerabilidade e exclusão socioambiental.

Seguiu-se o roteiro dos seguintes critérios: 1) escola inserida em área de vulnerabilidade social e ambiental, conforme o índice de exclusão socioambiental de Cavalcanti e Avelino (2008) e Cavalcanti et al (2008); 2) escola situada nas proximidades de áreas de várzea, rios, córregos, morros, APAs etc.; 3) escola que possua o segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano); 4) escola que possua professor de Geografia em seu quadro de docentes. Com base nestes critérios, chegou-se a alguns bairros apontados como respondentes, em que havia escolas que poderiam ser investigadas.

No entanto, mesmo com tantas dificuldades encontradas no percurso, o objetivo sempre foi encontrar uma instituição que estivesse inserida na realidade do bairro do Coque, na ilha de Joana Bezerra, devido ao fato de esta localidade apresentar todo o contexto de

vulnerabilidade e exclusão que subsidiaria a compreensão do papel exercido e da importância que há em um processo formativo perpassado pela ecocidadania.

Após algumas buscas, encontrou-se uma escola que atendesse aos critérios estabelecidos, não apenas desejando selecionar uma área onde estivesse inserida a escola, mas critérios voltados à seleção da própria escola. Nisto, chegamos à Escola Municipal José da Costa Porto. Na figura 3, apresentamos a fachada e entrada principal da escola.

Figura 3: Fachada e entrada principal da Escola Municipal Prof. José da Costa Porto, no bairro do Coque, Recife-PE.



Fonte: acervo pessoal, 2016.

A escola está situada nas proximidades do Rio Capibaribe, como constatado em visita e relatado pelos sujeitos entrevistados. Também atende a alunos de 6º a 9º ano do ensino fundamental e possui professor de Geografia. Logo identificada, estabeleceu-se contato com o gestor da unidade de ensino, na tentativa de apresentar a proposta da pesquisa e o motivo que nos levava à instituição.

Chegar até a escola não foi fácil. Entender que a pesquisa possuía fragilidades e que precisa ir além do comum foram os pontos de partida para chegar a tal realidade. A escola mostrou ser exatamente aquilo que esperávamos encontrar e mais além. Os questionamentos realizados de forma provocativa e interna, movimento no qual se situa qualquer pesquisador, e importantes para a chegada até aquele momento em que seriam validadas ou falseadas as argumentações teóricas, certamente foi de grande importância e carece do destaque dado.

Entender a pesquisa como meio pelo qual as realidades são investigadas de forma processual e não final, ou seja, a pesquisa como percurso de compreensão de um cenário e não de esgotamento de seus elementos, sujeitos e dinâmicas (GIL, 2008), motivou a crença de que estaríamos no caminho certo.

Ainda que com todas as fragilidades que competem ao pesquisar, sobretudo quando pesquisamos o(s) fenômeno(s) educativo(s), seus sujeitos e ações desempenhadas no cenário do cotidiano pedagógico, bem como os rebatimentos que estas têm na realidade vivenciada pelos alunos e pela comunidade, avançamos na compreensão e construção de uma linha de raciocínio acerca da ecocidadania. Foram encontrados elementos que a denunciassem e a clarificassem, destacando a importância de seu papel mediático na (re)construção das práticas formativas, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos imersos no cenário realístico investigado.

O desconhecimento desta perspectiva, por ambas as partes, instigou diálogos mais abertos, ou seja, para além do formalismo metodológico requerido pela pesquisa, fazendo com que vínculos de troca de conhecimentos fossem estabelecidos. Talvez seja esta outra dimensão do ato de pesquisar: ir além do formalismo metodológico, necessário à construção da pesquisa científica, porém não colabora com a criação de vínculos de compartilhamento de informações para além do enquadramento técnico dos instrumentos de coleta de informações em campo.

Para Cortella (2014), a educação é um ato que imprime uma conotação coletiva, um fazer de idas e vindas em que os sujeitos se encontram e firmam diálogos não apenas situados nos enquadramentos metódicos, mas afetivos e humanos. Repartir saberes implica não apenas dizer um ao outro o que é preciso ser dito, mas sobre e a partir destes tornar possível o diálogo, o diálogo como instrumento de coletivização das práticas, sentidos e significados, ou seja, estabelecer o ato solidário (FREIRE, 1987).

O trabalho de Educação é coletivo, é feito com as pessoas. É esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também. E, para isso, é preciso acreditar em dois grandes princípios: Quem sabe reparte e quem não sabe procura! Porque se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo (CORTELLA, 2014, p. 41).

Ou seja, significa dizer que, entendendo a necessidade de haver um caráter formal para a coleta das informações em etapa de campo, subjugando-se a uma metodologia e a instrumentos pré-concebidos, com base no esboço teórico-metodológico entretecido, sabe-se que a pesquisa educacional demanda mais que a instrumentalização da compreensão objetiva do fenômeno real, ela demanda a criação de relações humanas, de diálogos, de estratégias para além da metodologia da pesquisa científica.

Pesquisar em educação incorre num duplo desafio, de acordo com apontamentos realizados por Gatti (2001) e André (2001): pesquisar objetivamente, com o intuito de

entender a realidade, suas dinâmicas, fenômenos e sujeitos; pesquisar subjetivamente, dialogando com a realidade, sem que necessariamente o pesquisador se neutralize cientificamente, estabelecendo vínculos para tecer de redes de saberes entre a escola e a academia, sem que se perca o rigor e a qualidade do processo investigativo.

A superação do que Moraes (2001, p. 11) chama de “ethos neo-darwinista” é uma necessidade para a pesquisa educacional contemporânea, aquela que deseja a transformação dos sistemas de ensino e a validação de seus resultados como forma de buscar a qualidade no/do processo formativo (ANDRÉ, 2001). Resultados imediatos, prazos e mais prazos a serem rigorosamente cumpridos, entre outros aspectos, denunciam, segundo Moraes (2001), o recuo da teoria, ou seja, estaríamos produzindo pesquisas que apenas problematizam realidades, investigando-as e inferindo a partir de seus fenômenos, mas não estaríamos preocupados em destinar este processo a real transformação da escola, de seus sujeitos e de suas práticas, apesar de tanto anunciarmos e argumentarmos sobre isto.

O distanciamento entre o pesquisador, preocupado com os prazos para sua pesquisa, e o pesquisado, preocupado em atender rapidamente àquela investigação, não permite com que estes vínculos afetivos, humanos e (inter)subjetivos possam ser formados, inviabilizando a real manifestação da teoria educacional, que tanto apregoa a convergência destes sujeitos (de forma dialógica, emancipatória, reflexiva).

Desta feita, a preocupação desta pesquisa foi romper com que esta conjectura, com esta neutralidade. Ao falarmos acerca da ecocidadania; sobre a função da escola na sociedade; sobre o papel dos sujeitos mediadores no processo formativo escolar para com a transformação social, a partir de uma escolarização humanizada e mobilizadora de sentidos para uma cidadania reflexiva e ativa numa sociedade de risco; sobre o papel da Geografia escolar e da Educação Ambiental para com o rompimento do capitalismo depredatório de consciências emancipadas; sobre a necessidade de um projeto educacional que crie espaços de diálogo sobre e para a realidade dos alunos, no sentido de romper com o movimento cíclico que é a alienação e a vulnerabilização destes sujeitos na sociedade; necessitamos pensar numa pesquisa educacional integradora, do ponto de vista humano e científico.

É preciso salientar também que a ruptura com os estereótipos criados a partir da teoria, como ocorreu no momento em que nos deparamos com o cenário que seria alvo da investigação, também demonstra que a pesquisa educacional faz o pesquisador revisitar suas lógicas, suas linhas de raciocínio socialmente construídas. No momento em que atingimos o cenário a ser pesquisado, reforçou-se todo o discurso midiático e alienador acerca da comunidade do Coque.

Segundo Vale Neto (2010), o discurso do sujeito Estado e do sujeito mídia constrói nos indivíduos e na coletividade estereótipos sociais arraigados na compreensão das instituições e das ações e sujeitos que se fazem presentes nos lugares. Ou seja, a percepção que se tinha sobre a comunidade do Coque era de completo abandono, vulnerabilidade e violência, de acordo com o registro que é feito pela mídia e pelo próprio Estado. No entanto, o real contato permitiu desconstruir isto e tornou possível manter com a escola um contato mais aproximado, mais convergente, pois a mesma mostrou-se aberta a isto.

De igual modo, pensou-se também que a realidade escolar a ser posta sob análise seguia o mesmo cenário social do bairro em que se insere. A expectativa confrontou-se com uma realidade. A escola não possuía nenhum elemento que remetesse ao abandono, ao descaso e ao completo desserviço à formação escolar, mas percebeu-se e constatou-se uma escola preocupada em fazer-se melhor a cada dia, em mudar a si mesma enquanto muda seus sujeitos, reconstruindo práticas e enxertando no seu discurso um pensamento inclusivo e permissivo ao diálogo. Encontrou-se uma escola reflexiva, de fato, consoante os apontamentos realizados por Alarcão (2001).

Esta desconstrução interna e que se espraia no tecer dos fios da pesquisa deve ser a força motriz que permite o investigador tornar-se sujeito de sua pesquisa (ANDRÉ, 2001), crítico, mas não apenas destrutivo da realidade; reflexivo, sobre si e para si, não apenas sobre o outro, encarando-o como mero objeto a ser compreendido tecnicamente, afinal lidamos com seres humanos e suas relações com o espaço de vida e com o outro (CORTELLA, 2014). Adota-se, portanto, uma pesquisa educacional que se coloca como subversiva à racionalidade instrumental, sua postura é de contracorrente, sua ambição é criar espaço para confeccionar um conjunto de reflexões que constroem a “amorosidade”, segundo Cortella (2014, p. 40), entre os sujeitos.

O conhecimento que esta pesquisa produz é solidário, é inclusivo, é servidor daqueles que o buscam, assim como a ecocidadania visa que os sujeitos sejam formados pelo processo de escolarização. Dialogar com os sujeitos da escola requer que, antes de enxergá-los como objetos, eles sejam enxergados como sujeitos, com os quais podemos e devemos partilhar informações e sentimentos, percepções e emoções. Acerca disto, Cortella (2014, p. 46-47) afirma que é preciso humildade para aprender sempre a fazer melhor o que nos dispomos a fazer, ou seja, pesquisar.

Como lidar com o conhecimento? Ele serve para quê? Qual é o poder do saber? Muitos esquecem que a finalidade do poder é servir. Servir à vida, a

uma comunidade, às pessoas. Todo poder que, em vez de servir aos outros, serve a si mesmo, esse é um poder que não serve. O poder da informação, o poder da ciência, o poder da arte é servir. O que fazemos com o poder do nosso saber? Ou eventualmente o utilizamos para dominar? Para tornar o outro ser humano menor? Para diminuir a vida? Conhecimento, e dentro dele a informação, tem a finalidade de servir à vida. Mas à vida de quem? À vida de todas e todos. À vida coletiva.

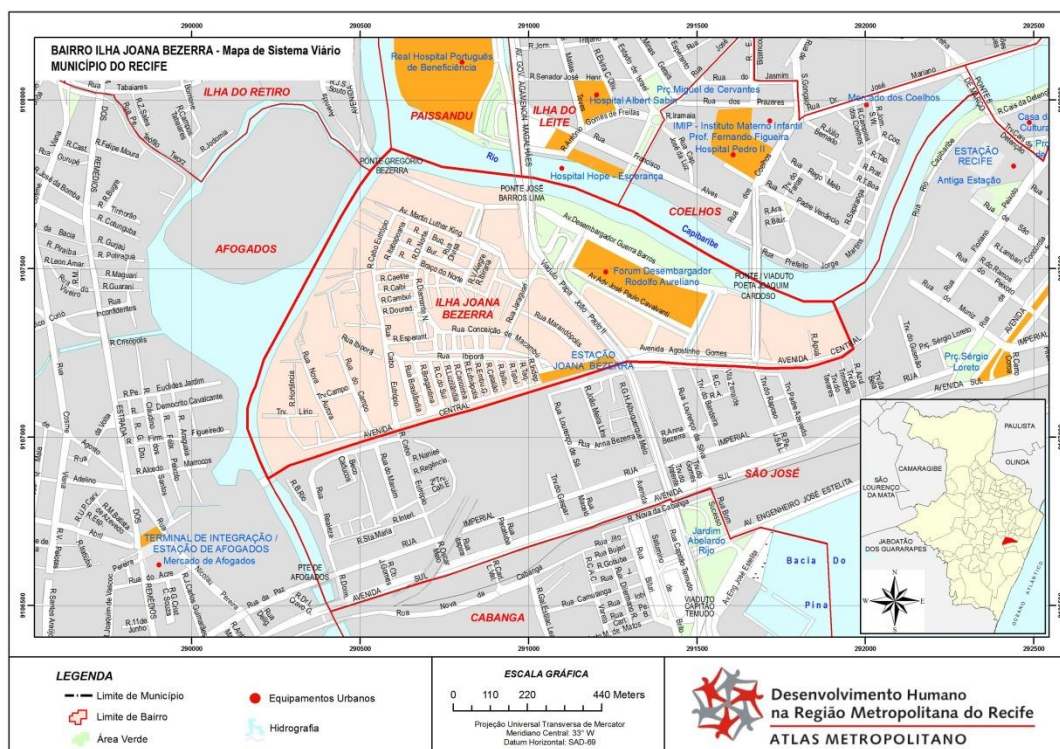
Partindo destas questões, assinalamos o compromisso em evidenciar não apenas a realidade objetiva que foi investigada, a partir dos instrumentos elaborados, mas resgatar memórias subjetivas do pesquisador que fazem parte daquela realidade que foi percebida em campo e outros elementos destacados pelos próprios sujeitos em momentos de conversa informal, ou seja, que não estavam previstos pelos instrumentos de coleta de dados.

Cremos que, assim como nos dispomos a realizar uma pesquisa que abarca tanto a cientificidade quanto a subjetividade, aproximamo-nos da função social que deve ter a escola, ou seja, sua árdua tarefa para com uma educação para a cidadania, conforme Bizelli (2015), e de seu compromisso para com a superação da vulnerabilidade socioambiental, caminhando rumo a ecocidadania em seus discursos e ações.

5.2 Evidencias da função social da escola no contexto de vulnerabilidade socioambiental

Como dito anteriormente, a ilha de Joana Bezerra, onde está inserida, segundo o Atlas Municipal de Desenvolvimento Humano no Recife (PREFEITURA DO RECIFE, 2005), a Zona Especial de Interesse Social – ZEIS do Coque, como esboçado na figura 4, é cercada pelas águas do Rio Capibaribe e conta com a proximidade de vários bairros-polo da cidade. Entre estes bairros, podem ser citados os Coelho, Ilha do Leite e Derby, contando com importante complexo hospitalar, Pina e Boa Viagem, enquanto áreas concentradoras de espaços públicos e privados de lazer, turismo e comércio.

Figura 4: Localização geográfica do bairro ilha Joana Bezerra, em Recife-PE



Fonte: Prefeitura do Recife, 2005.

Entende-se que esta área é bastante estratégica, do ponto de vista da posição geográfica, no entanto é carente de políticas afirmativas que consolidem a melhoria das condições de vida, sendo necessário pensa-la a partir de outros enfoques que não apenas seus problemas de violência, pobreza e desigualdade, que acabariam reproduzindo os discursos inferiorizantes acerca desta área (VALE NETO, 2010). Ou seja, é necessário analisar seus problemas, adotando uma postura propositiva de mudanças, tendo em vista que já são conhecidas suas fragilidades na trama social recifense.

A ZEIS Coque figura como uma área de altos índices de exclusão socioambiental e de grande relevância para o entendimento do cenário geral avaliado por Cavalcanti et al (2008) e Cavalcanti e Avelino (2008). Essa exclusão afirma-se por elementos que denunciam a baixa qualidade de vida dos moradores, expressa através de censos demográficos do IBGE, consultados pelas autoras, e cruzamentos destes dados com aqueles apresentados pela legislação e levantamentos realizados pela própria Prefeitura da Cidade do Recife, como é o caso do Atlas de Desenvolvimento Humano no Recife (PREFEITURA DO RECIFE, 2005).

A metodologia criada para a realidade recifense, segundo as autoras, leva em consideração exemplos de outros municípios brasileiros, tendo como parâmetros a demografia e concentração da população, a distribuição de renda, a qualidade ambiental, a habitabilidade

entre outros fatores, os quais denunciam e quantificam a qualidade de vida dos moradores das localidades (94, ao todo) apontadas pelas pesquisas. Para medir as disparidades, tendo em vista que o objetivo central é denunciar o cenário de desigualdades existente em Recife, foi criada uma escala que varia de -1 a +1, considerando 0 como o índice ideal, ou seja, de equilíbrio e convergência positiva entre os fatores.

Algumas conclusões revelam que há uma tendência que se confirma na análise de dois fatores cruciais: a distribuição de renda e o índice socioambiental. Ou seja, há, consoante Cavalcanti, Avelino e Lyra (2008, p. 89) uma convergência entre estes dois fatores em que um acompanha o outro para mais e para menos na escala estabelecida.

Noventa e quatro por cento dos bairros da cidade do Recife convergem, segundo os Índices de exclusão/inclusão de distribuição de renda e socioambiental, ou seja, quando estão classificados como incluídos em relação à renda, também se encontram incluídos em relação ao índice composto socioambiental; quando classificados como excluídos em relação à renda, também estão excluídos em relação ao Índice socioambiental.

Na análise das autoras, a ilha de Joana Bezerra encontra-se numa situação de alta correspondência entre os fatores distribuição de renda e índice socioambiental, havendo, portanto, um quadro instaurado de exclusão socioambiental que acarreta a vulnerabilização deste bairro, sobretudo da comunidade do Coque, ocupante de maior parte da área da ilha e tida pelo poder público como área de elevado interesse social.

Estas questões nos levam a conceber a localidade como área de más condições de vida, refletindo a ideia de completo abandono e descaso. No entanto, não é bem assim que a realidade é percebida pelos sujeitos investigados em campo. A partir das evidências constatadas nos textos de Cavalcanti et al (2008) e Cavalcanti, Avelino e Lyra (2008), além dos elementos que conduzem os debates e análises provocados por Vale Neto (2010), ao ouvir o sujeito Coque, e Almeida (2005), cujo texto apresenta o quadro de vulnerabilidade social de Recife para a construção de um panorama geral que compõe o atlas de desenvolvimento humano na cidade, entendeu-se a necessidade de compreender que concepções têm os sujeitos da escola, ou melhor, neste caso, um destes sujeitos em específico, acerca disto.

Em campo, evidenciou-se um cenário de real vulnerabilidade socioambiental. A proximidade com o Rio Capibaribe e a baixa concentração de renda por parte da maioria dos moradores da localidade se traduzem em condições de moradia precárias, como as palafitas, ainda existentes em alguns pontos da ilha de Joana Bezerra e nos bairros próximos, como é o caso das palafitas de Brasília Teimosa, já bastante divulgadas pela mídia local e nacional. Este

tipo de moradia denuncia não apenas o descaso da gestão pública municipal para com a habitabilidade dos habitantes da cidade, mas o descaso com os recursos hídricos, sobretudo numa cidade entrecortada por rios e canais altamente poluídos (OLIVEIRA, 2007).

Partindo das constatações iniciais em campo, viu-se necessário investigar se, na visão dos moradores do bairro, realmente o cenário apontado é verídico. É então que surge o primeiro sujeito ao qual queremos dar voz: o representante comunitário. Na escola, este sujeito tem o papel de mediar questões comunitárias aos projetos desenvolvidos pela instituição, articulando diálogos, ações e estabelecendo reciprocidade entre estas dimensões.

Percebe-se que há uma grande importância na presença deste sujeito na escola, pois, além de ser articulador e mediador de ambas as vozes, em ambos os espaços, também contribui para que a escola esteja cada vez mais por dentro daquilo que a comunidade ambiciona para seu autodesenvolvimento. O sujeito havia sido indicado pelo gestor da unidade de ensino como possível fonte de informações sobre a comunidade, tendo em vista sua ativa participação na vida diária e nos problemas ocorrentes naquele bairro.

Pacheco (2004, p. 15), ao propor a cidade como educadora da escola, justifica sua ideia central sustentando o argumento de que “A escola é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível”. De fato, a escola sob análise mostra-se como aberta à comunidade. A presença deste sujeito é mais um indicador de que a Escola Municipal Professor José da Costa Porto está atenta ao que ocorre no espaço que lhe cerca, não ambicionando apenas ser um prédio público que oferece serviço básico à população, mas um espaço permissivo ao diálogo e ao oferecimento de suporte à comunidade.

O roteiro de entrevista submetido ao entrevistado (APÊNDICE C) dispõe de quatro perguntas abertas, partindo da intencionalidade de captar sua percepção pessoal a respeito das questões abordadas. A primeira pergunta destina-se a captar sua percepção quanto a vulnerabilidade socioambiental sofrida pelo bairro; a segunda teve como propósito ouvir o que o sujeito entende e percebe acerca da importância que há na conscientização dos alunos a respeito dos problemas apresentados pela comunidade; a terceira se dirige a entender o que o sujeito pensa sobre que papel a escola tem desempenhado na comunidade; a quarta e última pergunta desejou ouvir sua percepção acerca da relevância que há em uma formação escolar cidadã que se volte para a responsabilização e solidariedade para com o espaço em que os alunos se inserem.

Para a primeira pergunta realizada, o representante comunitário foi direto ao ponto, explicando que a realidade descrita pelas pesquisas e levantamentos corresponde em parte ao atual cenário por ele percebido e vivido diariamente.

Hoje, eu acho que essa realidade pra o que a gente já viveu no coque hoje, ela é 50% verídica. Por quê? Porque nós não tínhamos calçamento, não tínhamos energia elétrica, nós não tínhamos televisão, nós não tínhamos água encanada... Hoje, nós temos tudo isso. Então, pra gente isso é muita coisa, pra questão social.

Pode-se inferir que o sujeito sai em defesa de sua comunidade, não com o intuito de invalidar as pesquisas que apontam o cenário de vulnerabilização social e exclusão socioambiental, conforme Cavalcanti e Avelino (2008), mas mostrar que estas pesquisas, pelo fato de não serem realizadas em espaços de tempo menores, não têm grande correspondência com a realidade comunitária atual. Isto significa dizer que há a necessidade de rever alguns dos dados apontados e avançar na compreensão das dinâmicas socioespaciais que marcam o lugar.

Em campo, percebeu-se que a fala do sujeito é real. Mediante os dados, pensou-se – ainda sobre aquela questão do estereótipo criado pela teoria, pela mídia e pelo Estado – que a comunidade encontrava-se em situação calamitosa, no entanto não foi bem isto que foi detectado. O bairro passou recentemente por obras, segundo o próprio sujeito disse informalmente, que tiveram como motivação o saneamento e esgotamento sanitário, melhoria de calçadas e pavimentação de ruas etc. Nas proximidades da escola foram constatadas ruas recentemente pavimentadas e calçadas.

Quanto a questão da vulnerabilidade social, o sujeito prosseguiu informando que o que falta à comunidade é uma maior presença da ação do poder público municipal e estadual, no sentido de criar possibilidades formativas à população residente, ou seja, falta para a comunidade acesso a capacitação profissional que reduza a vulnerabilização dos jovens e adolescentes, assim como de suas famílias.

A questão que eles colocam quanto a vulnerabilidade social, é a questão que nós não temos nenhum órgão dentro da comunidade que dê suporte pra o jovem, pra o adolescente, que possa comportar. A gente tem muito marginal, como em todo lugar tem, mas aqui, hoje, é o que a gente deixa vulnerável. A Prefeitura, os órgãos públicos, deixa vulnerável é um espaço onde o pai tenha um curso de capacitação, o adolescente tenha um curso de capacitação e que ele seja inserido no mercado de emprego. A gente tem essa deficiência, realmente.

Segundo o mesmo informa, a necessidade de haver na comunidade a capacitação profissional, como forma de diminuir a ociosidade de adolescentes, jovens e pais de família, é um aspecto associado a marginalização destes indivíduos, ou seja, sua entrada para a criminalidade, trabalho infantil etc. O poder público, enquanto provedor da educação técnica e profissionalizante deveria, de acordo com o entrevistado, possibilitar meios pelos quais os habitantes desta localidade tenham acesso ao mercado de trabalho, qualificando-se para isto.

Para a segunda pergunta, o sujeito permaneceu na mesma cadência, respondendo com firmeza e interesse àquilo que estava sendo perguntado. O sujeito referiu-se a algo muito importante e debatido no campo da pedagogia popular (GADOTTI, 2000; 2001): a inserção do aluno como sujeito social no contexto em que vive.

Porque eu acho que a partir do momento que o jovem, a criança e o adolescente conhecem a dificuldade que a comunidade deles tem, a gente tenta conscientizar pra que eles venham, não só eu, como representante da comunidade, mas que eles também ingressem nessa luta pra que a gente possa mudar essa realidade, e pra melhor.

Consoante as palavras do mesmo, a respeito da consciência dos alunos quanto à sua comunidade, é possível detectar que o sujeito compreende a importância desta inserção consciente dos alunos como sujeitos sociais em direção à construção de mudanças qualitativas positivas na localidade. Isto acompanha a compreensão de Lache (2012), no tocante à ruptura com as limitantes do estruturalismo para a potencialização do ato crítico-reflexivo na escola, sobretudo a partir das realidades nas quais os sujeitos em formação se inserem. De acordo com a autora, é necessário que o indivíduo seja conduzido a uma não reprodução das desigualdades sociais e ambientais que são percebidas e vividas no cotidiano, mas permitir com que ele torne-se agente sobre seu espaço, ou seja, uma autorreflexão mobilizadora de atitudes transformadoras.

Potencializar a construção do conceito de auto-reflexão de maneira que exista um modelo dialógico de análise da educação e esta auto-reflexão tenha incidência para os efeitos sociais das análises críticas, de maneira que se atinja uma implicação radical na liberação da desigualdade e assim o indivíduo vai se conceber como agente, com um centro interior de regulação de sua própria conduta desenvolvendo o conceito de atividade transformadora dos diversos movimentos sociais. (LACHE, 2012, p. 114-115)

De acordo com Loureiro (2003), é necessário que se viabilize uma educação mobilizadora de uma cidadania ativista, mas não um ativismo vazio de uma prática social

real. O aluno como sujeito perceptivo, curioso e atento às questões que diariamente podem ser evidenciadas ao seu redor, deve ser instigado a permanecer curioso, perceptivo e atento, mas não apenas isto, segundo Fernández e Pérez (2015), ele deve ser inserido como sujeito capaz de agir, agir de forma transformadora.

No terceiro momento, o sujeito foi convidado a responder sobre o papel que a escola tem exercido na comunidade.

Hoje, a Escola Costa Porto, ela deixou de trazer a comunidade pra dentro da escola e tá levando a escola pra comunidade, quando a gente faz um trabalho de reciclagem, quando faz um trabalho de jardinagem, quando faz um trabalho de arborização na própria escola. Eu acredito que hoje a gestão que tá nessa escola tem visto muito o lado humano, antes se via somente o lado de ensinar a ler e escrever e jogar pra sociedade. Não, hoje tem se visto o lado humano. Acho que a escola tá vendo muito o lado social da comunidade.

De acordo com esta fala percebe-se que estamos lidando com uma escola que entende o real valor de seu papel para com a mobilização de sentidos e transformação de realidades, não apenas dentro da sala de aula, mas fora dela (PACHECO, 2004). Ler e escrever são atividades que permitem ao aluno conhecer o mundo por intermédio de um prisma, o técnico e lógico, mas quando a escola põe-se como instituição social (ALARCÃO, 2001), acolhendo e dialogando com a comunidade, ela revela-se e transforma-se ao sabor deste “lado humano”, ao qual o entrevistado refere-se.

Em campo, realmente é perceptível que a escola possui a intenção de tanto trazer a comunidade para dentro da escola quanto levar a escola à comunidade. Os projetos que a mesma vem desenvolvendo, desde março deste ano, conforme descrito pelo gestor, a partir de conversas informais, tem se detido em receber e influenciar a comunidade escolar e o bairro ao seu redor; seja por atividades como as que foram descritas na fala do representante comunitário, seja por meio de peças teatrais, apresentações musicais, atividades esportivas e culturais dentre outras. A escola precisa fazer-se forte para com a comunidade, ouvindo-a, refletindo suas necessidades, dialogando com ela e construindo ações que contribuam com seu desenvolvimento (GADOTTI, 2001; ALARCÃO, 2001; NARDY e DEGASPERI, 2016; BOTÊHO, 2016).

De acordo com Barbosa (2004) e Giroto (2009), a escola tem um caráter único, um papel que somente ela tem a capacidade de desenvolver: a aproximação com seu entorno. A efetivação do caráter público da escola se valida pelo alcance de suas ações no cenário comunitário, ou seja, como a comunidade a enxerga e como ela enxerga e compreende a

comunidade. Como afirma o entrevistado, a escola tem desempenhado este papel de grande valor e significado na comunidade do Coque, uma vez que sua preocupação tem se voltado a compreender suas dificuldades, partindo da intenção de atingir o cotidiano de seus alunos, suas vidas extraclasse. Posteriormente, o gestor, também entrevistado, reafirmará isto.

A renovação da educação como espaço público, implica em transformar a educação num espaço institucional voltado à emancipação, onde o indivíduo-sujeito se constrói, construindo seu entorno, insistindo na constituição de uma nova sociedade, que supere a atual fragmentação e a supremacia do mercado, em favor de um projeto de civilização, que contemple a todos, sendo construído com todos e para todos. Somente nessa perspectiva é possível encontrar um sentido geral, compartilhado pelas diferentes comunidades, para a educação escolar, e para a sociedade (FERREIRA, 2005, p. 56).

A última pergunta reflete todo o caráter geral a que se propõe a entrevista: entender a aproximação escola-comunidade e o papel que esta primeira possui para com a formação cidadã (ecocidadã) responsável e solidária, construtora de sociabilidades reflexivas e ativas. Neste caso, o sujeito foi bastante sintético, trazendo a confirmação daquilo que o arcabouço teórico entretecido nos revelou.

Essa escola pra situação que ela já passou, a comunidade, a situação que essa comunidade já viveu, eu tenho certeza absoluta disso. Convicção!.

Faz-se, portanto, necessário relatar alguns elementos e percepções acerca desta entrevista e das observações realizadas. Destaca-se o quanto a escola tem se aproximado da comunidade, entendido suas fragilidades e desejos; o quanto a escola é importante para a (re)construção da cidadania e ativá-la em situações de vulnerabilidade e abandono por parte do poder público e da iniciativa privada; a importância que há em permitir aos alunos um processo educativo que os eleve a condição de sujeitos, não apenas aprendizes, concebendo suas percepções e representações como instrumento de deflagração de uma pedagogia popular na escola.

É possível detectar que há elementos que revelam e destacam a ecocidadania, mesmo que o entrevistado não saiba seu significado ou sequer sua existência. Nesta entrevista, alguns elementos denotam o quão importante é conceber uma formação cidadã no processo de escolarização, tendo em vista a inserção e participação dos sujeitos em formação, munidos do saber, na comunidade em que vivem. É de grande importância refletir o discurso do sujeito como um todo. Sua ligação direta com a comunidade e seu envolvimento com a escola

garante com que sua percepção sobre cada dimensão individualizada e a intersecção entre estas seja mais clarificada.

Por constituir-se como localidade excluída e marcada pela desigualdade social e ambiental, a comunidade do Coque possui inúmeros aspectos que denunciam a vulnerabilização de crianças e adolescentes, sua exposição a situações de risco social. A pouca assistência a esta área da cidade do Recife leva a crer que estamos lidando com uma localidade periférica. Segundo Cidade (2013), o modelo de desenvolvimento instaurado nos grandes centros urbanos, como é a região metropolitana de Recife, leva a produção de áreas de intensa valorização por parte dos setores produtivos públicos e privados, ou público-privados, e áreas de esquecimento e vazia da ação pública e investimento do setor privado.

As desigualdades socioespaciais produzidas por esta maneira de construir a cidade, ao modo capitalista (SANTOS, 1996), é a fonte da vulnerabilidade ambiental e social que põe em risco a qualidade de vida dos habitantes de determinadas áreas dos centros urbanos (CIDADE, 2013). Na comunidade do Coque, de acordo com o que o próprio sujeito relatou, ocorre a vulnerabilização dos indivíduos, no entanto é uma realidade em mudança. De fato, a vulnerabilidade socioambiental é dinâmica e as relações de exclusão/inclusão tendem a se transformar com o passar dos tempos, governos e agentes de transformação do espaço urbano (BRUSEKE, 1997).

O papel da escola é tornar-se contribuinte com a luta da comunidade em favor da qualidade de vida dos sujeitos e estes, conscientes de si e de suas localidades, atuarem sobre suas realidades, assumindo a responsabilidade e o pertencimento como formas de apropriação e combate às intempéries. Na especificidade do ensino de Geografia e da Educação Ambiental observa-se a necessidade de convergência de ambas as dimensões para com a construção deste processo mobilizador de consciências reflexivas e ativas.

Os problemas e questões sociais precisam fazer-se presentes no ensino. A comunidade, o bairro, a realidade experienciada deve permear os muros da escola e a escola deve atentar para seu papel de interlocutora no processo de construção da cidadania. Deste modo, podemos provocar embates às fragilidades, discriminações, preconceitos, desigualdades e vulnerabilidades que marcam a vida destes sujeitos (GIROTTI, 2009).

Por ser um sujeito que não atua diretamente na dimensão educativa, a fala do representante comunitário encontra-se num outro patamar, o qual reflete outros elementos que denunciam a ecocidadania, a exemplo da convergência entre escola e comunidade, educação e realidade, para atingir uma verdadeira formação cidadã. Deste modo, dando continuidade às análises, adentramos na dimensão do processo formativo escolar através das percepções,

afirmações e práticas que permeiam as falas de outros três sujeitos entrevistados: o gestor da unidade de ensino, a professora de ciências e o professor de geografia.

5.3 Sujeitos, discursos e práticas: entretecendo diálogos para uma ecocidadania em ação

A Escola Municipal Prof. José da Costa Porto, sujeito central desta investigação, é uma escola que tem passado por diversas e intensas transformações no decorrer do ano letivo de 2016. Conforme o relato dos sujeitos entrevistados, a escola apresentava um quadro de violência e problemas com uso e comercialização de entorpecentes, refletindo o retrato da comunidade e a exposição dos alunos a uma situação de vulnerabilidade. Como constatado na fala do representante comunitário, e endossado pelo gestor, tal realidade tem sido transformada por ações afirmativas, as quais têm permitido a inclusão dos alunos na tomada de decisões juntamente a gestão da escola, além da promoção de outros tipos de atividades que contemplem outras esferas da educação escolar, tal como as atividades de Educação Ambiental.

Segundo Pacheco (2004), os problemas sociais acabam adentrando os muros da escola, sobretudo da escola pública, não por um afrouxamento das políticas sociais, mas pelo abandono da afirmação social e política da comunidade, ou seja, a mesma acaba perdendo voz e vez no cenário decisório, não podendo pensar a si mesma e, assim, abrindo espaço para a vulnerabilidade e risco social, como destacado por Brüseke (1997). A escola, portanto, emerge como instituição social que viabiliza a problematização da realidade comunitária, como via de acesso ao pensar e agir sobre os problemas sociais que acometem a vivência em comunidade.

A violência e o tráfico de drogas são uma realidade cruel de nossa sociedade. Eles são produzidos, fundamentalmente, pela degradação das condições de existência da população, cujos reflexos se fazem sentir nas nossas escolas. Temos que enfrentar estas questões com políticas específicas, tais como: o desenvolvimento de uma Cultura de Paz [...] (PACHECO, 2004, p. 17).

De acordo com o relato informal do gestor, ao preocupar-se em expor a realidade da escola antes que fosse efetivada a coleta de dados por meio dos instrumentos, a escola vem se requalificando desde que o mesmo assumiu a gestão da unidade, no início deste ano, promovendo um conjunto de ações com o objetivo de atingir o “ambiente de paz”, como cita o mesmo. Oficinas de grafite, dentro das paredes da escola e nos muros externos (figura 5);

sinalização das áreas e partes da escola; reestruturação e manutenção; presença de ONGs são algumas das ações que o sujeito destacou.

Figura 5: Grafite com frases de efeito nas paredes da escola



Fonte: acervo pessoal, 2016.

Apresentando as ações desenvolvidas e em desenvolvimento, o gestor informou alguns dos reflexos desta mobilização, revelando melhorias nas condições de ensino e aprendizagem, requalificação dos espaços da escola, abertura e manutenção do diálogo com os alunos etc.; ou seja, coisas que, anteriormente, não ocorriam devido a violência intramuros, inviabilizando até mesmo a garantia do período de aulas em decorrência da ausência dos professores na escola, por exemplo.

Dentre outras ações, houve a implantação da horta escolar (figura 6), ainda em requalificação e prática da terapia aromática nos espaços da escola. Para esta última prática, o gestor expôs que foram realizadas pesquisas para saber o potencial desta prática na escola. Uma vez implantada, constatou-se que esta forma de harmonizar os ambientes trazia mais calma aos alunos, perfumando os espaços e garantindo momentos prazerosos. Vale lembrar que, para que esta prática pudesse surtir efeito, foi necessário equipar as salas de aulas e demais espaços, como a direção, com equipamentos de ar-condicionado, sendo assim feito.

A horta escolar (figura 6) também garantiu o desenvolvimento de atividades de Educação Ambiental, como colocou o sujeito, permitindo que haja dentro da escola a prática do cultivo de alimentos, cuidado com a terra, utilização e economia de água etc. Projetos como este são importantes para a escola, mesmo que ainda não tão efetivos, se comparados a outras realidades. No entanto, é um grande avanço para uma escola que nem sequer tinha o horário de aulas garantido, em decorrência da violência provocada pelos próprios alunos.

Figura 6: Horta desenvolvida na escola

Fonte: acervo pessoal, 2016.

No tocante a (re)qualificação dos espaços da escola, o gestor afirmou seguir a chamada “teoria das janelas quebradas” (VARELLA, 2010). Com base nesta perspectiva, o sujeito acredita que a qualificação contínua dos espaços da escola previne a depredação patrimonial, que ocorria de forma intensa. Ou seja, significa dizer que o aumento da manutenção e fiscalização, além da responsabilização dos alunos para com os bens de uso comum, surte efeito na redução de danos causados por vandalismo. Ao perceberem que existe a preocupação em manter a qualidade não apenas da edificação, mas manter uma escola ideal para a convivência diária e usufruto dos bens disponíveis, os alunos passam a paulatinamente abandonar as práticas depredatórias e valorizam seu espaço, sentindo-se valorizados.

Além disso, a responsabilização dos alunos é outro fator que propicia essa mudança de atitude. Permitir com que os estudantes sintam-se parte da escola, por intermédio de atividades culturais, educativas e, sobretudo, democráticas, quanto a gestão do espaço escolar, os inclui como agentes que olham para a escola como sua, sentem-se pertencidos e estimados (BURKE, 2009; CORTELLA, 2014).

O gestor efetiva-se como sujeito que fornece informações mais gerais sobre a escola, permitindo o entendimento amplo de como são desenvolvidas as atividades pedagógicas e seus rebatimentos no processo formativo. As práticas que são desempenhadas vêm corroborando com a permissividade de uma escola que não se detém apenas no letramento, como também afirmado pelo representante comunitário, mas uma escola preocupada com a formação para a vida destes alunos. O “bombardeio de ações afirmativas”, como descrito pelo gestor, traduz e cria sentido acerca desta preocupação, afinal a intencionalidade da escola é

criar o interesse por meio da afetividade. Afetividade que permite com que os alunos reconheçam a escola como espaço que não apenas os capacita tecnicamente, mas os habilita para lidar com sentimentos e emoções, e, assim, criar vínculos afetivos com o espaço comunitário e social (BURKE, 2009).

Junto ao gestor foi realizada a segunda entrevista (APÊNDICE D). O intuito desta foi criar uma aproximação maior com a realidade do cenário escolar, mas também evidenciar os elementos que apontem para a ecocidadania, os quais acredita-se que estariam presentes nas atividades informadas. A entrevista foi estruturada em quatro questões: a primeira teve como intenção captar a percepção do sujeito acerca da maneira como a escola lida com o cenário de vulnerabilidade social e ambiental destacado por pesquisas e levantamentos; a segunda mergulha no entendimento que o sujeito possui acerca de como as atividades escolares viabilizam a diminuição de desigualdades sociais e ambientais; a terceira anuncia a ecocidadania como possibilidade às práticas em EA e no ensino de Geografia, buscando a percepção que o sujeito tem sobre este processo, de modo geral; a quarta deseja aprofundar os sentidos para a ecocidadania por meio do entendimento que o entrevistado possui sobre o papel e a possibilidade de uma escola reflexiva.

A primeira pergunta trouxe consigo o desejo de ampliar a compreensão sobre a vulnerabilidade social e ambiental que circunda a escola e como a mesma busca lidar com isto. Diferentemente do representante comunitário, a percepção do gestor se detém num ponto de vista pedagógico, ou seja, mais familiarizado às questões internas da escola e do processo formativo. Ao iniciar sua explanação, assim como em conversas informais anteriores, o gestor focou no processo inicial de abertura de caminhos para efetivar as ações afirmativas que, hoje, estão a todo vapor.

Eu acho que a primeira coisa que a gente fez, quando chegou aqui em fevereiro, foi fazer um estudo de campo, como a gente tinha conversado. Esse estudo de campo começou em janeiro, já pra ver as vulnerabilidades da escola e as vulnerabilidades da comunidade, e verificar onde é que a gente podia atuar. Primeiro requalificando os espaços da escola pra dar uma funcionalidade melhor no gerenciamento das ações. Muitas, várias reuniões com o corpo docente, que continuaram ao longo do ano.

Conforme apontado pelo entrevistado, era necessário realizar análises sobre que necessidades existiam e quais as possibilidades a serem efetivadas pela equipe, de modo a conduzir melhorias tanto na infraestrutura física, adequando-a, quanto nas ações pedagógicas que precisavam ocorrer para que os índices, que tem a função de medir as melhorias no

processo de escolarização, fossem elevados e revelassem a mudança do cenário anterior para um posterior.

Este levantamento permitiu detectar problemas que também se faziam presentes na comunidade, os quais, como dito, acabavam se evidenciando no interior da instituição.

Eu acho que, talvez, o maior problema, que a gente encontre aqui na comunidade do Coque, seja o aliciamento dos meninos pra o trabalho infantil e pra o uso da droga em idades muito precoce. O trabalho infantil por conta de ficar próximo à estações de metrô e, naturalmente, de vender pipoca, água mineral e ser uma cultura das famílias de colocarem os meninos pra realizar esse tipo de atividade.

De fato, a vulnerabilização dos alunos ocorre graças a ausência de serviços públicos presentes e eficientes na comunidade, mas também por conta de uma cultura familiar evidente na localidade. Por figurar como uma área onde a distribuição de renda é uma das menores do município de Recife, o Coque se torna frequente manchete nos noticiários locais, como sinaliza Vale Neto (2010), em virtude da marginalização de seus indivíduos. Além disto, a comunidade torna-se claramente uma área de exclusão bastante demarcada, situada entre áreas de valorização comercial e imobiliária, onde a renda familiar revela o baixo índice de desenvolvimento humano (CAVALCANTI e AVELINO, 2008).

O sujeito, após destacar o papel desempenhado por algumas das ações que vem sendo desdobradas a partir da ambição de melhorar o funcionamento, a estrutura e a qualidade do processo formativo escolar, chama atenção para a necessidade de a escola funcionar em regime integral, ou seja, que disponha do regime escolar em tempo integral, mantendo o aluno por mais tempo na escola e envolvido com um maior número de atividades possíveis. Para o mesmo, isto contribuiria para a redução da exposição dos alunos às vulnerabilidades e riscos sociais presentes na comunidade, permitindo também com que estes tivessem acesso a uma educação de maior impacto na superação do atual cenário comunitário.

Numa escola de tempo integral, o menino passa praticamente o dia todo com a gente na escola e aí a vulnerabilidade dele acaba sendo menor. Mas é um desafio, porque uma parte dessa própria comunidade, ainda bem que é uma pequena parte, não concorda com a escola por que justamente estimula esses meninos ao trabalho escolar e uma parte do corpo de professores, pelo fato de ter outra rede, não entende bem a proposta da educação integral, mas a gente compreende que é uma forma de competir de uma maneira mais incisiva, mais eficaz, com o trabalho infantil e com o uso da droga, além de outros problemas de vulnerabilidade, pois a gente tá colocando os mais sérios, mas tem outros de pequenos furtos, de roubo, de várias vulnerabilidades. Quando a gente fala de vulnerabilidade é um contexto, é

muito maior. Conflitos familiares e enfim. Esse menino passa a ter um tempo maior com a escola, e então a gente entende que, talvez, pra o ano de 2017 a gente consiga uma reversão maior nesse processo de vulnerabilidade, principalmente pros meninos que frequentam a unidade, evidentemente.

Através da fala do gestor, percebe-se que há o desejo de que a escola ponha-se na linha de frente no combate às drogas e ao trabalho infantil, situação que expõem estas crianças e adolescentes a situação de vulnerabilidade e reforçam estereótipos de exclusão. Seu papel de formadora de cidadãos perpassa pela presença social (NÓVOA, 1999) da comunidade na escola e vice versa, integrando estas dimensões num diálogo que implique na convergência e no estreitamento da relação escola-comunidade. Isto significa renovar a educação como um espaço público, como destacado por Ferreira (2005).

No segundo momento da entrevista, o gestor foi indagado a respeito de como é possível que as ações que a escola tem realizado impactem na diminuição das desigualdades sociais e ambientais presentes no entorno da escola. O sujeito destaca algumas destas ações, inicialmente, e a posteriori argumenta que a escola tem dado vazão ao protagonismo dos alunos como forma de enfrentamento da violência intramuros, associando isto aos projetos que estão em andamento e que refletem a ambição da escola em melhorar as condições de aprendizagem e atuação dos alunos.

Bem, eu entendo que cada segmento da escola, cumprindo bem o seu papel, desempenhando bem a sua parte; os professores desenvolvendo os projetos, porque a escola é muita rica em projetos e a comunidade, os meninos da comunidade e os alunos, aceitam muito bem esses projetos. A gente tem atividades como a feira de ciências, atividades de matemática, horta na escola, excursões pedagógicas, o projeto de inclusão através da leitura; quer dizer, eu acho que a gente consegue diminuir a desigualdade no momento em que a gente torna os meninos mais iguais, dentro desse contexto, e os torna protagonistas da escola.

Há um trabalho de inclusão e a gente entende que todas essas ações, todos os trabalhos que são desenvolvidos, todo esse trabalho de educação ambiental, ele acaba diminuindo essas desigualdades, melhorando o ambiente escolar e reduzindo a violência. Nesse ambiente, quando a gente reduz a violência, a gente reduz um monte de coisa. Como um jardim, na verdade, quando você melhora aquele espaço, a flores daquele jardim começam a brilhar.

Como destacado em sua primeira fala e como foi evidenciado em campo, a escola vem tratando de desenvolver o máximo de atividades que possibilitem ao aluno a compreensão de seu papel, ou seja, não trata-se apenas de garantir o aprendizado da leitura e da escrita, do cálculo e do raciocínio lógico, mas gerar no aluno habilidades e saberes, dando-o voz e espaço

para ação, garantindo a conscientização quanto a sua inserção em sociedade, a partir do espaço escolar.

Consoante Ornellas (2009), à escola contemporânea não cabe apenas o papel de tornar o aluno um mero aprendiz de coisas sem significado ou que apenas o tornam um reproduzidor de elementos linguísticos e numéricos, mas um sujeito que pense e atue sobre a sociedade, estando este inserido em um cenário mobilizador de ações construídas em torno do diálogo, este, por seu posto, implicando a criação e reforço de vínculos socioafetivos entre o aluno e o seu lugar de vida, entre o sujeito em formação e sua comunidade.

O rebatimento disto para a Educação Ambiental e para o ensino de Geografia é de grande valia. Construir o protagonismo por intermédio de atividades escolares, tais como as citadas pelo gestor, incluindo aquelas voltadas às temáticas de cunho socioambiental, é também dar vazão a uma formação cidadã consciente, crítica e pautada no tecer de novos fios para uma trama social em risco e que urge por mentalidades que busquem o desenvolvimento equitativo, solidário e sustentável, ou seja, sua reinvenção (PADILHA et al, 2011; OSORIO, 2015).

No terceiro momento da entrevista, foi perguntado ao gestor acerca da ecocidadania e suas implicações no processo pedagógico formador destas novas mentalidades, assim como evidencia-la enquanto possibilidade de mudança nas práticas escolares. O sujeito, desconhecendo o termo mencionado na pergunta, trouxe elementos significantes para a elucidação deste no cenário escolar, associando-o, inclusive, aos projetos que viabilizam a transformação do ambiente escolar para transformar os sujeitos que nele estão inseridos.

Eu entendo que a ecologia está em tudo e a cidadania seria a ação do homem sobre este espaço. E a Geografia, como ela atua sobre estes espaços antrópicos, então eu entendo que é muito importante a gente criar um ambiente propício a aprendizagem, um ambiente agradável, em que se estimule a criatividade, em que se estimule a aula, em que se estimule o professor a estar. E aí, por isso, é importante a música, é importante o teatro, é importante os projetos que tem na unidade, é importante a horta, é importante as excursões pedagógicas, as reuniões pedagógicas constantes que a gente faz com os professores na perspectiva de transformar o ambiente.

A transformação do ambiente escolar sinaliza o entendimento de que é necessário adequar a escola às pautas da sociedade contemporânea, ou seja, é necessário criar uma escola que crie as possibilidades formativas para a ecocidadania. O papel da Geografia, como destaca o sujeito, é lançar olhares compreensivos e reflexivos acerca da sociedade, acerca da

ação do homem sobre o ambiente, acerca das relações que se imbricam e transformam diariamente o cotidiano (LACHE, 2012; GERVERICH, 2012).

Diante disto, incorre a ideia de que a Geografia da qual se fala aqui é a defendida por Osorio (2015), ou seja, a “geografia educadora”. Segundo a autora, esta Geografia educa para a cotidianidade, para uma reconfiguração libertária do pensamento e da ação, em favor de sociabilidades pautadas na sustentabilidade. Conforme Guverich (2012), esta perspectiva prima pelo desenvolvimento de práticas sociais situadas, pela “[...] consolidação da consciência ambiental e geográfica” (p. 41).

Deste modo, transformar o ambiente escolar implica a transformação das práticas de ensino ao sabor de um trabalho educativo que se direciona à subjetivação do sujeito, sua mobilização individual-coletiva, diálogos entre escola-comunidade cada vez mais fortificados e a condução do aluno à condição de partícipe social (JACOBI, 2003; RUSCHEINKY, 2004; LACHE, 2012).

Se trata de uma gestão aberta para assumir a problemática ambiental, geográfica e social do mundo globalizado, a partir de um trabalho educativo que estude esses problemas, mas que também ofereça opções de mudança derivadas da participação ativa, reflexiva, crítica e criativa dos estudantes em suas condições de cidadãos (GERVERICH, 2012, p. 42).

A quarta e última questão feita ao entrevistado tem por base os elementos apontados por Alarcão (2001) acerca da escola reflexiva, crendo que é esta ideia de escola que torna possível construir ecocidadãos. Novamente, o sujeito trouxe aquilo que a escola vem desenvolvendo ao longo do ano letivo de 2016 e reforça a necessidade de haver mais tempo com os alunos na escola, partindo da intencionalidade de garantir com que estes sejam inclusos em um maior número de atividades para diminuir a exposição a vulnerabilidade social e ambiental característica da comunidade.

No entanto, o gestor aponta para a projeção de um processo formativo que esteja voltado a ampliação da participação protagonista dos alunos na escola e a garantia daquilo que o sujeito chama de “parte diversificada do currículo”. Ou seja, não trouxe muitos elementos para a compreensão desta perspectiva, mas elucidou exemplos que permitem compreender o movimento reflexivo através do qual a escola passa a refletir as lacunas do processo formativo e as potencialidades de certas práticas diante dos desafios que tal processo impõe.

Agora, há um empenho da equipe no sentido de fazer frente a essas adversidades. Eu acho que algumas estratégias já utilizadas esse ano já garantiram uma melhoria e a gente espera que, com a escola de tempo integral, a gente possa ter mais tempo com esse menino de forma que a gente garanta pra ele não só a garantia dos componentes curriculares, mas a parte diversificada do currículo também, pra melhorar esse aluno enquanto pessoa, que é uma coisa que a escola também tem que pensar hoje.

Então, se a escola tá se preocupando com isso, é importante que ela tenha na parte diversificada de seu currículo componentes curriculares que possam dar esse suporte pra que ela faça frente a isso.

A preocupação em garantir esta diversificação das atividades escolares para além dos conteúdos programáticos revela que se trata de uma escola que pensa a si mesma, que age sobre si mesma, como acentua Alarcão (2001) e Brzezinski (2001). Mas, muito mais do que pensar e agir sobre si mesma, a escola deve atentar para não apenas estar reproduzindo práticas sem sentido, sem uma intencionalidade macro: a conscientização do aluno. Afinal, que adianta preocupar-se com a diversidade do currículo se não houver também igual preocupação em não tornar-se uma escola voltada a inserção deste aluno em sociedade?

Ora, garantir atividades extracurriculares, como são denominadas comumente aquelas que não são necessariamente voltadas às disciplinas que compõem o currículo escolar, não significa que há o pensamento e a ação voltados para uma realidade pedagógica transformadora. É preciso que a escola, antes de tratar de permitir ao aluno o contato com atividades que exploram a diversidade das temáticas que perpassam o currículo, assuma uma postura de articuladora entre sujeito-lugar-mundo, habilitando-o não apenas a fazer parte de atividades diversas, do ponto de vista curricular, mas enxergar-se como sujeito social e ambientalmente capaz, ou seja, crítico-atuante (BOTÊLHO, 2016).

Ou seja, significa que, mesmo na tentativa de explorar outras formas de lidar com o conhecimento que provoque novos sentidos e reestruturem a percepção de mundo que os alunos trazem consigo, como abordado por Gadotti (2000), a escola precisa ter como meta mobilizar-se intencionalmente no sentido da ampliação do diálogo e da garantia de que este não morra ao findar dos projetos que desenvolve, mas continue em pleno movimento de realização de uma escola que marca o aluno através do despertar de sua subjetividade e consciência socialmente e ambientalmente ativa.

Penetrar no campo do entendimento mais amplo acerca das peculiaridades e interstícios do pensamento e da ação que conduzem o processo pedagógico constitui a tarefa da pesquisa educacional. Ouvir o representante comunitário mostra a preocupação em se aproximar o máximo possível da realidade com a qual a escola vem lidando e que outros

sujeitos têm contribuído para o estreitamento da relação escola-comunidade. Ouvir o gestor é também igualmente importante. O mesmo se intitula “gerenciador do processo”, ou seja, aquele que tem parte no fornecimento de condições diversas para a realização do processo pedagógico de forma que possa contribuir com o desenvolvimento da escola e de seus alunos, bem como contribuir para com a prática docente.

Compreender o processo formativo vai além do ponto de vista gerencial das atividades, é preciso mergulhar no universo dos agentes diretos da construção de saberes: os professores (NÓVOA, 2002). Dar voz a estes sujeitos é revelar a realidade escolar sob o ponto de vista da ação transformadora das práticas de ensino, a partir da reformulação de conjecturas, esperanças e incertezas, desafios e possibilidades.

Partindo destas questões, outros dois sujeitos entram em cena: o professor de Geografia e a professora de Ciências. É importante ressaltar que, de início, a ambição da pesquisa em campo estava centrada na figura do professor de Geografia, captar as percepções que este carrega consigo sobre a escola, a disciplina que leciona e o rompimento de ciclos viciosos na formação dos alunos a partir da ecocidadania e da perspectiva da escola reflexiva. No entanto, a professora de Ciências foi apontada como mobilizadora e promotora de projetos em Educação Ambiental na escola, ou seja, parte desta as ações pedagógicas em EA, as quais terminam por envolver os demais professores, incluindo o professor de Geografia.

Além disto, o professor de Geografia, de início, avisou que não poderia contribuir com a pesquisa de forma incisiva, mencionando a professora de Ciências como melhor fonte para obtenção de respostas às perguntas da entrevista, pois não estaria envolvido em quaisquer projetos de EA no âmbito de sua disciplina, voltando-se apenas para o desenvolvimento comum das atividades que competem à individualidade de sua área de atuação.

Percebe-se aí um ponto negativo. No entanto, a análise revelará que a professora de Ciências, mesmo não tendo um olhar geográfico, no que diz respeito a sua formação, acerca das questões que vem sendo apontadas, possui um entendimento claro sobre a importância da ecocidadania e sua fala acarreta na compreensão de que a mesma trilha o percurso de uma formação que não toma o meio ambiente através de uma ótica conservacionista ou preservacionista, mas inclinada a conceber o homem como sujeito capaz de alterar o atual quadro de crise socioambiental, sobretudo no âmbito da comunidade e pelas mãos dos próprios alunos.

A entrevista submetida a ambos os sujeitos (APÊNDICE E) seguiu um roteiro com seis perguntas, as quais partiram das seguintes intenções: a primeira pergunta intenta mergulhar na percepção dos sujeitos a respeito de como a escola tem lidado com a

vulnerabilidade e exclusão social e ambiental da comunidade e dos alunos; a segunda deseja captar a perceptividade destes sujeitos acerca do papel que a escola possui para com a diminuição destas desigualdades, apontadas na pergunta anterior; a terceira pergunta busca ampliar sentidos para a ecocidadania, através da fala destes sujeitos, com base em percepções sobre o termo e experiências vivenciadas na escola.

A quarta questão mergulha no entendimento que os sujeitos possuem sobre a escola reflexiva, ou seja, se há a possibilidade de formar os alunos no sentido da cidadania, pensando e agindo a escola sobre si mesma; a quinta busca experiências, no âmbito das disciplinas ministradas pelos sujeitos ou projetos que estejam ou já foram desenvolvidos, os quais elucidem elementos apresentados nas questões anteriores; a sexta e última pergunta intenta ouvir a percepção destes sujeitos acerca do processo transformativo das práticas no âmbito de suas disciplinas por meio da ecocidadania, ou seja, diferentemente da terceira pergunta, esta afunila no sentido de como cada um pensa a ecocidadania no âmbito das particularidades de sua disciplina.

Como dito, a professora de Ciências tornou-se uma peça chave no entendimento dos discursos e ações da escola, no tocante ao desenvolver das práticas em Educação Ambiental, pois esta foi apontada como mobilizadora e articuladora das práticas que a escola veio desenvolvendo desde o início do ano letivo corrente. Sua fala, em resposta a entrevista, elucidou um grande número de elementos que denotam a ecocidadania, o papel da escola na formação cidadã e os sentidos e experiências que já vêm construindo significados para uma escola que não apenas pense suas práticas, mas haja sobre elas, criando espaço para o diálogo e para a participação do aluno de forma contundente no processo pedagógico.

A receptividade de ambos os sujeitos se deu de modos distintos. Enquanto a professora de Ciências mostrou-se interessada em participar da pesquisa, contribuindo com a construção dos dados que se desejava coletar em campo, o professor de Geografia manteve uma atitude evasiva, no entanto respondeu a entrevista dentro de suas possibilidades. O respeito às condições de cada um dos sujeitos, ou seja, o tempo disponível e o desejo em participar, foram respeitados. Ambos se dispuseram, mas reagiram de maneiras diferentes, ou seja, um deles mais disponível e interessado e outro mais cético quanto às questões, como se verá a seguir, e apressado para atender ao pesquisador.

Como as entrevistas realizadas para cada sujeito obedeceram ao mesmo roteiro de questões, as falas serão entretecidas, os diálogos serão construídos com base em convergências e divergências entre eles. Há que se fazer menção a representatividade destes sujeitos para a pesquisa. Os professores carregam consigo uma maior e melhor familiaridade e

percepção acerca do processo de ensino, como salientado. Deste modo, suas falas carregam um maior número de elementos que colaboram com o apontamento de trilhas para atingir a ecocidadania, a transformação do processo pedagógico escolar e a superação de desigualdades sociais e ambientais por intermédio da ação de uma escola que se abre ao diálogo com a realidade dos alunos.

A primeira questão obteve duas respostas interessantes e convergentes. Entender como a escola vem lidando com a realidade da comunidade que a cerca, do ponto de vista dos docentes, foi bastante esclarecedor. Cada um, a seu modo de enxergar e destacar a realidade, mostrou ter conhecimento do contexto em que a escola está inserida e se faz presente, assim como que diálogos estão sendo desenvolvidos para o estreitamento desta relação e que mudanças já podem ser apontadas neste sentido.

Como a gente entende que os alunos já trazem isso intrínseco, já tá inerente a eles, eles se sentem excluídos, então, na verdade, se torna até um preconceito; a gente procura trabalhar, tanto na linguagem quanto nas ações, explicando pra eles que isso é muito mais uma ferramenta pra eles crescerem do que uma coisa pra eles se sentirem inferiores. Então, quando a gente trabalha uma questão política, social, econômica e, principalmente, ambiental, a gente tenta mostrar pra eles que o que tem aqui não é diferente do que tem nas outras áreas, o que tem de diferente é a forma como a gente lida. (Professora de Ciências)

Olha, por um tempo a escola não fez muita coisa a respeito não... Mas com a chegada de alguns professores que tão bem, assim, empenhados nessa questão aí, a gente tá até revertendo a consciência desses meninos aí. E esse ano, então, com a nova gestão que chegou está muito incentivando os projetos, os projetos estão sendo muito incentivados e muitos voltados pra área ambiental. Então meninos, assim, que em sala de aula eram muito difíceis, eles estão muito empenhados fora da sala, porque é mais prática, certo, é a realidade deles, é a área que eles vivem; e muitos deles vivem do meio ambiente, certo, de pescar, de ir para o rio mesmo, eles têm barco... Eles realmente se empenharam. Tem uns até quer em sala de aula não fazem absolutamente nada, mas se tornaram líderes quando foi para projetos em campo. (Professor de Geografia)

O ponto de vista de cada professor denunciou duas questões muito importantes e que dialogam uma com a outra: a autoafirmação dos sujeitos em formação e o protagonismo dos alunos neste processo. As falas dos sujeitos confluíram no sentido de mostrar que a escola tem se empenhado em fazer com que seus alunos sintam-se partícipes do processo pedagógico, mas, além disto, ela tem se detido em favorecer experiências que colaborem com a autoafirmação, perpassando pela reconstrução de suas posturas, rompendo com os estereótipos de exclusão social e ambiental (PACHECO, 2004), e permitindo com que o aluno

se assuma protagonista de atividades que tenham como cenário a realidade de seu cotidiano (GIROTTI, 2009), como destacado pelo professor de Geografia.

Ambos têm a ciência de que a comunidade realmente apresenta uma realidade difícil e que os alunos acabam carregando consigo estas dificuldades, inviabilizando o pensar sobre questões de ordem socioambiental, no entanto isto tem mudado. O encorajamento de ações que permitam com que os alunos atentem para a qualidade de vida e, conseqüentemente, na temática socioambiental no âmbito de seu lugar de vida, como destacado pelo professor de Geografia, tem criado um novo contato dos alunos com sua própria realidade (LACHE, 2012).

Ou seja, a escola tem procurado instigar a consciência socioambiental necessária à transformação da realidade com a qual estes alunos vêm convivendo. Muito mais que depositar informações desconexas da realidade, do chão sob o qual os alunos se realizam como sujeito cotidianamente, a preocupação da escola, do ponto de vista dos professores, tem sido permitir com que estes alunos não se apeguem às problemáticas que lhes cercam, mas as analisem e encontre possíveis soluções para elas. Isto se contrapõe ao modelo de escola segregadora e padronizante, ou seja, que dá ênfase a conteúdos e práticas sem fundamento na realidade vivida e percebida pelos sujeitos em formação, segundo Barbosa (2004).

Como salientou a professora de Ciências, a escola tem se tornado cada vez mais disponível ao rompimento do sentimento de exclusão que estes alunos trazem consigo, fazendo com que eles mesmos reproduzam o preconceito social, marca da desigualdade socioeconômica dos grandes centros urbanos (CAVALCANTI e AVELINO, 2008). É preciso que as ações da escola, sobretudo aquelas situadas em áreas periféricas dos centros urbanos, estejam voltadas a superação do discurso opressor, canalizado pela mídia (VALE NETO, 2010) e internalizado por estes indivíduos, devido a ausência de diálogo que lhes permita conceber a consciência de quem são e do que são capazes de fazer. Superar a lógica opressora e desigual, produzida pelo capitalismo, faz parte da tarefa de uma escola que assume a transformação e a conscientização como percurso para atingir a cidadania (FREIRE, 1987; ALARCÃO, 2001; GADOTTI, 2001).

A escola que ambiciona estas questões e traz à tona a realidade de seus alunos como pano de fundo de suas práticas parte do ponto principal a que se destina a pedagogia transformadora, como relata Gadotti (2000; 2001): subversão a hegemonia. Cortella (2014) evidencia que o papel da escola é sempre guiar o aluno a pensar para além do que lhe é posto e imposto, o aluno deve pensar criticamente, assumir reflexivamente sua condição de sujeito social e criar instrumentos de ação com base em posturas reflexivamente construídas.

Guverich (2012) expõe que a escola dos tempos contemporâneos deve explorar a construção de sociabilidades que se defrontam com o discurso ideológico montado sob a reprodução e repercussão dos estereótipos sociais que reforçam o ideal de exclusão e de desigualdade.

Padilha et al (2011) revela a essencialidade de uma educação, representada pela escola e a escolarização, que liberta o sujeito da amálgama social desigual, ou seja, a que não lhe permite ser consciente de si, do outro e do lugar-mundo em que vive, ou seja, romper com a alienação e a reprodução disto na fala e na ação dos sujeitos. Como destacam ambos os professores, cada um a seu modo, isto tem se tornado cada vez mais evidente na escola, tendo em vista que, cada vez mais, assim como também expõe o gestor, a escola tem se conscientizado de sua tarefa para com a construção da cidadania em seus alunos, para com a afirmação de formas mais humanas de enxergar quem são e qual seu lugar na comunidade, agindo sobre ela e transformando-a a partir dos saberes mobilizados na escola. Isto significa que tem ocorrido um processo de dentro para fora da sala de aula, consoante o professor de Geografia expôs.

A segunda questão revelou mais elementos que reforçam a compreensão do papel que a escola tem assumido. A questão vem explorar justamente o papel da escola no processo de diminuição de desigualdades sociais e ambientais, frisadas na questão anterior, a partir de suas experiências. Portanto, cada professor respondeu conforme não apenas sua percepção sobre o processo pedagógico de forma geral, mas de acordo com aquilo que desenvolve ou desenvolveu para caminhar neste sentido.

Olha... Isso é uma tarefa inglória, viu. Diminuir desigualdade social, a escola realmente... Com a estrutura que tem, é difícil. É difícil não só a nossa escola, mas a realidade brasileira em geral e do Recife. Diminuir desigualdade social é mais voltado para o governo, acho que a escola não tem... A questão é amenizar, a escola ameniza. Mas diminuir... Eu sou bem cético quanto a isso. Eu não acredito que a gente possa fazer muita coisa. (Professor de Geografia)

A escola tem o papel de formar e informar, né? E fazer isso é um trabalho muito difícil e muito duro. Eu costumo dizer que, quando eu cheguei aqui, há três anos atrás, os alunos eles eram meio que instintivos. E, hoje, pra o que a gente de traz de formação e informação na escola era uma coisa impossível, quase impossível. Atrair o que a gente tava falando do planeta, da água, do desperdício, do alimento, não eles queriam destruir, isso já tava neles. Então, esse papel que a gente conseguiu, que a gente tá conseguindo, porque é um processo, né? Foi com muita... Como é que eu posso dizer? Foi com um olhar subjetivo de entender que ele é assim porque o meio faz com que ele seja selvagem, ele tá sempre na defensiva. Então, é trazer e mostrar de que aquilo que tá ali é muito mais um degrau pra ele subir, do que uma âncora que vai prender ele lá embaixo. (Professora de Ciências)

Enquanto que o professor de Geografia se deteve numa visão mais pessimista e mais presa as dificuldades estruturais que se encarregam da manutenção do ensinar e aprender, a professora de Ciências foi mais otimista, traçando um raciocínio que mostra o antes e depois da situação da escola, assim como o fez o gestor ao expor o atual cenário.

O professor de Geografia frisou as dificuldades que fazem parte da escola pública e transmitiu o dever de diminuir as desigualdades sociais e ambientais para o governo. Significa, portanto, que este sujeito não pensa ser possível que a escola torne-se uma instituição social, voltada ao movimento de desconstrução de desigualdades internalizadas por estes sujeitos, os quais, passando por este processo de autoafirmação, atuam sobre suas realidades, mobilizam-se e articulam-se ao cenário comunitário de forma ativa. Sua resposta, de certa forma, refutou sua postura anterior. Talvez o termo “diminuição” tenha lhe causado estranhamento, embora ele tenha se utilizado de um termo semelhante.

“A escola ameniza”. Como é possível que a escola amenize? Talvez seria uma pergunta mais coerente a ser feita ao mesmo, no entanto entre diminuir e amenizar o termo que mais cabe a compreensão da ruptura com a desigualdade internalizada pelos alunos é este primeiro. A tarefa da escola é sempre difícil, sobretudo da escola pública, e, principalmente, quando esta se insere numa área de tão grande vulnerabilização dos alunos. No entanto, convém que saibamos que é possível mudar, é possível enxergar além das dificuldades e propor rotas de subversão a esta lógica pessimista. Mesmo com toda dificuldade, foi constatado um grande salto da escola em sua transformação intramuros e sua aproximação com a comunidade de forma a abraçar suas causas e lutar por suas necessidades, como já deixou claro o representante comunitário, anteriormente.

Talvez isto não esteja tão clarificado para o professor de Geografia. Seu ceticismo quanto ao papel da escola no processo de mudanças graduais na subjetividade e na mobilização dos indivíduos é reflexo de uma formação que lhe induziu a pensar a escola apenas como espaço formativo de aprendizes de conteúdos, não de aprendizes da vida, cidadãos conscientes. Como destaca Behrens (2004), o professor formador de cidadãos precisa, antes disto, formar-se cidadão, não há como conceber um processo de formação cidadã sem que o professor enxergue a si mesmo como sujeito capaz de provocar mudanças sociais através de seu trabalho.

O trabalho do professor de Geografia é impactar a vida do aluno através da mobilização dos saberes que compõem seu cotidiano, despertando o senso de responsabilidade, tolerância, solidariedade, pertencimento entre outros, atentando para o

processo que permite ao aluno tecer os fios da consciência socioespacial, alçando-se como indivíduo capaz de pensar e agir sobre os dilemas e intempéries que fazem parte de sua realidade, tendo como objetivo ambicionar mudanças sociais (LACHE, 2012).

A postura que este sujeito assume não sustenta a crença de que a Geografia escolar possa viabilizar a ecocidadania e conduzir o aluno a posturas conscientes quanto seu papel no lugar e no mundo, assim como não sustenta uma escola que se posiciona e age em favor da subversão da condição desumana e fragilizadora dos sujeitos sociais, papel da educação como um todo, como destacado por Morin, Ciurana e Motta (2003). No entanto, não se pode tomar por base unicamente a fala deste sujeito, generalizando-a, pois não é somente este quem responde pela sustentação do arcabouço teórico em torno dos sentidos e significados acerca do papel da escola na contemporaneidade.

Em contrapartida, a professora de Ciências continuou explorando sua fala anterior, elucidando ainda mais o papel que a escola possui, mesmo com tamanhas dificuldades no enfrentamento à desigualdade e a vulnerabilidade destes alunos. A mesma narra sua experiência pessoal com o processo de mudança que tem reconfigurado a instituição e melhor aproximado esta de seus alunos. É perceptível a sensibilidade com que a professora enxerga os alunos, crendo ser possível uma mudança em suas atitudes através de seu trabalho.

Como igualmente narrado pelo gestor da unidade, os tempos que precederam o ano letivo de 2016 eram bastante conturbados, violentos e de dificuldades inúmeras para quaisquer atividades que não fosse apenas o ensinar dentro da sala de aula, ou seja, um ensino padrão. Os alunos não tinham o menor interesse em dialogar e participar. A professora descreve que as atitudes dos alunos baseavam-se na instintividade, ou seja, faziam o que queriam, quando queriam e como queriam. Hoje, mesmo com toda a dificuldade que ainda acompanha estes indivíduos, eles têm se permitido participar, se integrado às atividades propostas e se preocupado em fazer parte da escola. É possível deduzir, portanto, que a escola está caminhando no sentido correto, do ponto de vista transformativo de sua prática formativa.

Afinal, o propósito da transformação das práticas escolares, que transformam os sujeitos, é garantir não apenas o conteúdo ministrado e a presença do aluno na sala de aula, mas sua receptividade ao novo e sua disponibilidade ao diálogo com os sujeitos que compõem o cenário escolar. É possibilitar e garantir ao aluno sua voz e vez dentro das decisões tomadas, fornecendo instrumentos e espaços de diálogo, assim como criar o protagonismo escolar (ALARCÃO, 2001).

O professor de Geografia, em sua resposta ao primeiro questionamento, deixou isto bem claro. Os alunos estão em processo de tomar posição nos espaços de diálogo com os

demais sujeitos que engendram as ações escolares e isto favorece com que a violência e a conturbação do processo pedagógico seja substituído pelo entendimento de que a escola não é feita apenas pelos professores, gestores e coordenadores, mas também pelos alunos, como também afirmou o gestor da unidade de ensino. A escola precisa ser um ambiente de afetividade, reciprocidade e dialogicidade (FREIRE, 1997; ORNELLAS, 2009).

A professora de Ciências continuou afirmando que o papel da escola é o de fazer com que o aluno reconheça sua autoafirmação social, não a negação de uma melhor condição de vida para si e para seu lugar de vida. O papel da escola é estar ao lado do sujeito, mostrando-lhe o caminho que melhor permita o aflorar de sua subjetividade e de sua participação comunitária.

O papel da escola é esse. Aos pouquinhos, mostrando que ele tem mais o que lucrar com a escola do que entender que a escola é uma corrente, é uma prisão. Que ele tem que tá ali, muitas vezes, atrás de um Bolsa Família, que é o que vai sustentar a família deles. Que o que prende muitas vezes ele... Você não ameaça com nota, você ameaça com falta. Então, a falta faz muito mais medo que a nota. Hoje, eu costumo dizer que nós mudamos de uma água barrenta para um suco de uva, nessa aprendizagem.

De fato, a professora expôs um fato real que evidencia a situação de desigualdade social a que estão expostos estes sujeitos, os alunos. Neste caso, ela evidencia a desigual distribuição de renda, elemento apontado por Cavalcanti e Avelino (2008) como sendo um dos que geram a exclusão socioambiental na comunidade do Coque e em outras ZEIs do Recife.

Conforme aborda a entrevistada, o aluno pensa a escola como uma prisão, um local onde ele tem que estar apenas para garantir o recebimento mensal do valor do mencionado programa de assistência social, sendo este, muitas vezes, a única fonte de renda e sobrevivência de algumas destas famílias. Em outras ocasiões, destacadas informalmente pelo gestor, estes alunos chegam à escola sem a devida alimentação, tendo apenas a merenda escolar como único alimento diário. É difícil pensar numa escola que permita aos alunos uma formação cidadã, quando estes nem ao menos têm condições mínimas de vida garantidas. Isto reforça o desejo do gestor em ter uma escola em tempo integral, como mencionou em entrevista.

Destaca-se aqui o papel da escola para com estes indivíduos em situação de vulnerabilidade e situados em área periférica. A escola que está situada nestas condições tem inúmeros desafios que precisa compreender para superar, pensar para agir, antes de permitir

aos alunos que se reconheçam como sujeitos sociais, ou pode fazê-lo concomitantemente a sua própria reconfiguração, pois ao conceber uma nova vestimenta para suas práticas pode resgatar a civilidade de seus alunos (FREIRE, 1997; GIROTTI, 2009).

A integração da escola com a comunidade, sob o olhar de Freire (1997), deve fazer emergir uma escola comunitária, pautada em ideias que a constroem como instituição social voltada à prática de uma educação popular, assumindo a condição humanizadora dos sujeitos, e não tecnicista, em sua ação formativa. O representante comunitário explorou um elemento importante acerca disto, apontando que, aos poucos, a escola está mais próxima da comunidade e esta da escola, esta última enxergando a comunidade por meio de uma perspectiva mais humana, mais solidária.

A complexidade da relação do aluno com a escola e da escola com sua formação, com o fornecimento de assistência e com a manutenção e garantia de seus direitos extrapola os limites estabelecidos para esta análise. Contudo, é conveniente que caibam reflexões quanto a realidade da escola pública em áreas de vulnerabilidade social e, consequentemente, ambiental, como é o caso da comunidade do Coque. Pode-se afirmar, certamente, que a Escola Municipal Professor José da Costa Porto vem lutando não apenas para fazer-se assistencialista, mas defendendo e fornecendo aos alunos uma melhor relação deles consigo mesmo, tentando superar o preconceito que carregam consigo mesmo e com a comunidade onde vivem, fruto da alienação.

A terceira questão centrou-se na ecocidadania e na busca por elementos que viessem a aponta-la nas práticas escolares, sobretudo no seio das ações engendradas pelos sujeitos entrevistados, os professores. Ambos não conheciam tão bem o termo, mas fizeram associação com o entendimento que tinham a respeito daquilo que já praticavam acerca da Educação Ambiental e seus reatamentos na formação cidadã.

Sim, é sempre bom estimular, né, e esperar que eles tenham um pouco mais de consciência. Mas daí a realmente eles levarem pra vida deles, requer muito mais que isso. Tem que ter uma conscientização geral da sociedade, não só aqui. E, até porque, a situação social deles impede que eles despertem para outras coisas, não é?! A vida que eles levam não deixa muito espaço pra eles pensarem consciência ambiental, entendeu? (Professor de Geografia)

Quando a gente fala em ecocidadania, eu posso até tá enganada, é uma nomenclatura que é muito ampla. *Eco* vem da Ecologia, vem do habitat, vem da casa. Cidadania vem daquela interação dos cidadãos, das pessoas, não só com outros, mas com o meio. Aí, assim, quando a gente fala de ecocidadania, o que me veio a mente, quando você tava lendo a pergunta agora: de onde é que surgem os catadores? De onde surgem as pessoas que reciclam? Da classe pobre. Mas de onde surgiu, na verdade, os catadores e

qual o objetivo dele catar resíduos sólidos? Surgiu das comunidades pobres. Então, quando a gente pega isso daí e mostra que, na verdade, não é simplesmente apenas uma fonte de arrecadar dinheiro, mas é uma forma de ajudar o meio ambiente, a gente tá trabalhando ecocidadania na escola. Na verdade, isso já existia nas comunidades pobres e aqui também, e agora é tido com louvor, porque existe, porque é o correto. Então, eu entendo que essa inserção da ecocidadania pra escola, que essa possibilidade pra escola, é mostrar que o caminho que eles já fazem é o correto e que a escola tem que aperfeiçoar isso daí. (Professora de Ciências)

Novamente, observa-se a postura pessimista do professor de Geografia diante do otimismo e da sensibilidade que a professora de Ciências tem ao narrar a percepção que possui acerca da ecocidadania. De um lado, o professor de Geografia não crê que os alunos possam levar isto para sua vida, de outro a professora de Ciências explora as práticas que a comunidade já realizava, independente da questão da sustentabilidade, que, segundo a mesma, tornou-se uma “moda”, e que a escola tem por papel aproximar-se e aperfeiçoar estas práticas, projetando-as na formação dos alunos.

O professor de Geografia mostra que os elementos de sua fala não conduzem a um entendimento do significado da ecocidadania para a escola, ou seja, ele a enxerga como possibilidade, mas não crê que ela vá além da sala de aula e dos muros da escola. No entanto, em sua resposta à primeira pergunta, o mesmo afirmou que a aproximação com a realidade dos alunos, tendo muitos destes algum contato direto com o rio, por meio da atividade pesqueira, por exemplo, emerge como elemento de grande relevância para permitir a estes alunos a ruptura com a vulnerabilidade social e ambiental em que estão imersos. Sua resposta ao terceiro questionamento refuta esta afirmação, pois se ele não crê que é possível que estes alunos pensem no sentido de uma consciência ambiental, como colocou, como superariam as condições sociais que lhe os tornam vulneráveis às intempéries sociais?

Na verdade, a postura que o entrevistado assume é de descrença. Ele não vislumbra a possibilidade de uma educação e, conseqüentemente, de uma escola que viabilize uma formação que se ponha à serviço de uma mudança social, da transformação, do impregnar a sociedade com uma mentalidade transformada para transformar (GADOTTI, 2001). Behrens (2004) coloca que o docente que não tem por vista explorar em sua prática e em sua concepção de ensino a formação cidadã de seus alunos, não estaria desenvolvendo um processo de mudança, mas fincando ainda mais os seus pés numa postura tecnicista e fadada ao produtivismo pedagógico sem sentido, sem significado.

Burke (2009) também contesta esta postura do professor, ao afirmar que a escola que não ambiciona a formação cidadã, que não se posiciona fora do ciclo vicioso dos conteúdos

programáticos das disciplinas e da rotina escolar, não é uma escola que estaria contribuindo socialmente para alguma possível mudança futura, na verdade, ela estaria repercutindo os dilemas de uma sociedade que carece de novas mentalidades; mentalidades estas que podem emergir por intermédio de um processo pedagógico cidadão, como afirma Padilha et al (2011). Para Cortella (2014), novos tempos sociais implicam novas atitudes escolares e, por consequência, suplantam o pessimismo e o negativismo que impregna a prática docente e a escolarização. O aluno precisa ser formado no sentido do exercício de sua cidadania, precisamos de uma escola cidadã, de uma educação pra a cidadania, conforme Fernández e Pérez (2015).

A reconfiguração do olhar que o educador tem de seu aluno, vulnerável e susceptível aos riscos sociais, pauta-se na superação do estereótipo que já foi abordado, o estereótipo de exclusão, o preconceito social que o aluno já traz consigo. Se o professor repercute este preconceito, este estereótipo, como o tem feito o professor de Geografia, inferindo isto de sua fala, de nada adianta ambicionar novos olhares e práticas, sentidos e esperanças para o ensino escolar, sobretudo de Geografia. No entanto, há inúmeros elementos que tencionam as afirmativas que estão sendo realizadas ao longo da construção desta pesquisa, presentes tanto no aparato teórico entretecido, o diálogo com outros pesquisadores e pensadores, e a própria base curricular que dispõe de elementos que refutam a lógica de uma escola corporativista, tecnicista e que acaba priorizando a transmissão do conteúdo e não abre espaço para diálogos mais amplos com a realidade.

Na narrativa de Costella (2015, p. 31), mencionando uma situação vivida por uma professora de Geografia e sua turma, emergiu o seguinte questionamento: “Para onde vai a Geografia que penso ter aprendido?”. De fato, perdemos muito tempo ensinando Geografia como uma disciplina que se volta apenas ao ato descritivo e memorístico, pouco explorando as memórias e representações dos alunos a respeito das temáticas que se fazem presentes nos conteúdos (COUTO, 2010).

Essa perda de tempo é configurada pela ausência de um pensamento que preencha o vazio de significado que o ensino já traz consigo. Quando não há significado, o ensino não passa de um momento, de um estar e não de construção do ser. O professor de Geografia ao posicionar-se desta forma, argumentando que não crê que os alunos mobilizem uma consciência ambiental para além da escola, reproduz este vazio, aliás, ele produz mais vazios (COSTELLA, 2015). O ensino não deve dispor de respostas, consoante Morin, Ciurana e Motta (2003), mas propor caminhos para atingir um status crítico e reflexivo, mobilizado e mobilizador de uma consciência, de uma razão sensível, como expressa Fraga (2016). Sem

isto, o vazio da resposta dada, do conteudismo que valoriza a produção da ausência de diálogo, faria repercutir o questionamento feito àquela professora de Geografia da situação narrada por Costella (2015).

Com segurança, é possível afirmar que o professor de Geografia se insere no rol daqueles que se sentem mais confortáveis na verticalidade e na unilateralidade da prática pedagógica, que na construção do diálogo horizontal e de multilateralidade, construindo uma consciência socioambiental. Também não se identifica nesta fala e na que a antecede, em resposta a segunda pergunta, um professor de Geografia que acredita numa formação cidadã, de fato.

O sujeito pode até concordar que sua disciplina tem este papel, mas não assume e não acredita na condição da escola e no âmbito de sua prática como formadora de cidadãos. Se isto é um percalço oriundo da formação ou do cansaço profissional, não fica tão claro, no entanto, ao observar melhor sua fala, é perceptível que aparenta ser um misto destas duas causas: uma formação que não lhe ampliou os horizontes e um cansaço provocado pelo esgotamento profissional ao longo dos tempos. Os percalços da formação inicial e continuada, além do esgotamento diário causado pela profissão e outros aspectos, provocam problemas e desafios que estão cada vez mais atrelados ao exercício da profissão docente, segundo Behrens (2004) e Cortella (2014).

A professora de Ciências explora um olhar mais crítico quanto ao termo apresentado, com o qual estava tendo um primeiro contato e estranhamento sobre seu significado. No entanto, ela explorou a vida da comunidade como exemplo para conceber a ecocidadania. Em seu exemplo sobre os catadores de resíduos sólidos, ela tentou mostrar que as práticas sustentáveis sempre fizeram parte do cotidiano da classe menos abastada, pois encontrou nestas práticas uma fonte de renda. Com a onda da sustentabilidade, que acabou sendo anexada aos discursos políticos e econômicos, representando uma interface mais “ecológica” do capital (LEFF, 2009), estas práticas passaram a ser encorajadas e até premiadas, sendo inclusas nas políticas sociais e ambientais dos países, estados e municípios.

Essa apropriação, consoante Böck (2003), advém de uma reconfiguração interna do capitalismo, que se vê obrigado a assumir esta postura em decorrência da ampliação das frentes de luta do movimento ambientalista, sobretudo a partir de 1980. Esta mudança tornou a sustentabilidade mais um pretexto voltado ao crescimento diferenciado do capitalismo, com base em um consumismo consciente, mas que, na verdade, apenas se travestiu de novas intenções para com o mercado consumidor.

A ecocidadania rompe com o discurso capitalista dos agentes da hegemonia e a alienação proposital que este carrega consigo. Ela insurge contra a desvalorização das comunidades locais, da cultura e do saber popular, os quais devem nutrir a transformação social desejável para a sociedade-mundo (LEFF, 2009). A comunidade, o lugar de vida cotidiana, onde se estabelece o contato com as relações sociais em suas formas mais afetivas e efetivas, aproximadas e realísticas, mobiliza sentidos, esperanças, desafios e possibilidades que fomentam a ecocidadania, que viabilizam uma Educação Ambiental e um ensino de Geografia que caminha rumo a uma formação cidadã, de fato (LOUREIRO, 2003; PADILHA et al, 2011).

A professora de Ciências tem conhecimento disto. É evidente que a entrevistada sabe que a valorização das práticas comunitárias é a válvula de escape aos modismos, a uma formação centrada no ambientalismo maçante e silenciador da realidade dos sujeitos. Para conduzir os sujeitos a conservar suas práticas sociais e revolucionar sua condição social, combatendo a (re)produção da vulnerabilidade, é preciso que o ensino troque as lentes, assuma uma postura de convergência com a realidade do sujeito e com ele permaneça em diálogo, pois a realidade nunca se esgota, ela está em constante dinâmica (OSORIO, 2015).

A quarta pergunta realizada corresponde ao desejo de ouvir os entrevistados quanto ao seu posicionamento sobre a possibilidade de uma escola fazer-se e atuar reflexivamente, caminhando no sentido da formação cidadã, como afirma Alarcão (2001). Novamente as resposta foram diferenciadas e elucidaram melhor que os dois sujeitos pensam e agem na escola de forma diferente.

Nesse ano a gente vem atuando... Vem levando a campo, ontem mesmo eles foram para o Jardim Botânico. E com isso eles vão tendo mais contato, vão sendo mais conscientizados. E é um passo a passo, né? Isso é um primeiro passo que foi dado e aos poucos eles vão realmente entrando nesse meio, despertando essa consciência neles. (Professor de Geografia)

Eu sou um pouquinho utópica, até porque quem faz este tipo de trabalho, estou sendo bem subjetiva, é entendido como louco. Eu acredito que pode refletir, em práticas... Coisas pequenas podem fazer uma grande mudança. É como eu tava dizendo, os trabalhos que eu desenvolvo com os alunos, inclusive é uma característica minha, que eles já identificam em mim, é o fato de eu evitar usar um copo descartável; vou fazer uma maquete, eu vou usar o papelão; eu vou fazer um cartaz e não tem folha na escola, a gente usa papelão. Onde é que eu encontro papelão? Na porta do supermercado. E aquele conceito que eles tinham: “Eu não vou catar papelão não, porque eu não sou catador!” Porque o catador... Quem cata, é porque não tem outra opção. Mas, na verdade, aquele catador está colaborando com a sociedade em geral. E ele, quando tá catando pra fazer o trabalho dele, ele tá

colaborando com a sociedade e com o próprio trabalho dele. (Professora de Ciências)

Neste momento, o professor de Geografia volta atrás quanto a sua postura anterior. Ele crê que tem havido um movimento de conscientização na escola, sobretudo pelo fato de estes alunos estarem sendo levados a atividades em campo que permitam um contato com as problemáticas componentes da questão socioambiental de forma real, concreta, aproximada. Ele retorna a sua postura inicial, quando respondera a primeira pergunta, mencionando que os alunos estariam despertando esta consciência. No entanto, suas falas posteriores a primeira pergunta e antecessoras da resposta dada à quarta pergunta não deixam dúvidas quanto a sua incerteza e descrença de que realmente o processo pedagógico crie espaço para não apenas falar de cidadania e meio ambiente, mas permitir o ativismo ambiental e social que repercuta em atitudes cidadãos socioambientalmente competentes.

Por outro lado, a professora de Ciências, empolgada, foge um pouco da questão central da pergunta, no entanto traz sua experiência individual como fonte que lhe permite conceber um processo reflexivo que deságua na formação cidadã, a que se remete este momento da entrevista. Para ela, o aluno deve ser levado a mudar seus preconceitos e atuar como colaborador social, ou seja, agente de transformação da sociedade, impactando-a com atitudes, por menores que sejam, como afirma a mesma, positivas.

O simples uso do papelão, material tão abundante e de grande durabilidade, se comparado a outros materiais escolares mais comuns, demonstra que a professora tem como ambição fazer com que seus alunos internalizem a mudança de hábitos e reconstruam a visão que possuem a acerca de si, do lugar onde vivem e dos demais sujeitos presentes na trama cotidiana em que estão inseridos. A associação entre o ato de catação do papelão à figura dos catadores, muito presentes na comunidade do Coque, elucida um preconceito engendrado pelo discurso que vulgariza o trabalho destes sujeitos, sem que vislumbrem sua importância na redução de resíduos pelas ruas e calçadas, além de permitir o retorno deste material ao consumidor final através da reciclagem. Partindo do pressuposto de que não muda se ninguém apenas falando, mas mobilizando ações em espaços reais, a professora convoca seus alunos a esta atividade tão simples, mas que, para ela, traz consigo benefícios à sociedade e os instiga a pensar de igual modo.

Como a mesma afirmara na resposta anterior, são coisas que eles já fazem comumente e que a escola resgata, atribuindo o significado e (re)construindo o espaço da cotidianidade no processo formativo para atingir a ecocidadania. Não sendo o aluno alheio ao que lhe cerca,

nem tampouco desconhecedor de sua realidade e o que nela precisa ser transformado, segundo Botêlho (2016), o papel do professor e da escola é conduzir este sujeito a enxergar-se para além desta visão que inibe ações realísticas num contexto comunitário. A educação é criadora de oportunidades para que o aluno estabeleça sentidos e significados quanto a sua própria realidade, nela intervindo a partir da apropriação que faz desta. Deste modo, é possível construir uma escola reflexiva que entretece entre professores, alunos, conteúdos e diálogos a cidadania social e ambientalmente participativa, crítica, solidária etc.

A quinta questão partiu da necessidade de evidenciar quais experiências ambos os professores estariam desenvolvendo ou já desenvolveram na escola. Novamente, os sujeitos mostraram-se distintos um do outro.

Não posso dar muita informação a respeito, porque esse ano não participei de projetos, mas sei que estão acontecendo. Aqui temos professores competentes, há professores que se envolvem com isso. A professora até que gasta do próprio bolso, pois a escola tá sem recurso. E ela acaba gastando dinheiro até mais do que devia. Admiro até, admiro. Eu não teria essa condição, mas... Com o esforço que ela tá tendo, eu tô vendo que tá tendo resultado. (Professor de Geografia)

Ao longo do ano, a gente inscreveu um trabalho em março no Programa Educar para uma cidade sustentável, pela Prefeitura do Recife, que é um trabalho de sustentabilidade. O trabalho a gente intitulou de Minha água vale cada gota, porque, na verdade, nos anos anteriores já havia sido trabalhado a temática de resíduos sólidos, já havia sido trabalho uma horta, que a gente aproveitou pra revitalizar. E esse ano a gente resolveu trabalhar essa temática de água, principalmente porque a comunidade não tem saneamento básico. Se você andar, o quintal da casa deles é o próprio esgoto, onde eles jogam os rejeitos, e ali mesmo eles usam aquela água pra fazer outras necessidades. Às vezes, os meninos tão tomando banho, que vai de encontro com a maré, enfim. A maré é a grande piscina da casa deles. Aí vamos trabalhar a água, a questão de saneamento, a questão de onde é que vem a água, se é realmente necessário usar aquela água pra consumo, como muitos fazem. Por relato a gente tem confirmação disso. Todo o trabalho que a gente realizou com a água a gente fez com papelão, juntando tudo isso. (Professora de Ciências)

Fica clara a postura do professor de Geografia diante do desenvolvimento das atividades que caminham para uma educação crítico-social. Reafirma-se a descrença no destino do conhecimento adquirido com este tipo de trabalho, advindo isto de sua não participação ou envolvimento nos projetos que a escola desenvolveu ao longo do ano letivo de 2016. O mesmo posiciona-se apenas como observador, quando, na verdade, sua participação enriqueceria em muito este processo. Percebe-se, neste caso, uma ausência de vontade de mergulhar no processo pedagógico de forma mais aprofundada, ou seja, este sujeito deseja

apenas lidar com os conteúdos que competem à sua disciplina e não ter quaisquer preocupações com a realização de outras atividades, como as que ele mesmo vem citando em suas falas.

É difícil conceber um ensino de Geografia que não se relacione com atividades em campo, que não dialogue com os saberes e atitudes mobilizadas a partir da EA, que não construa aprendizagens sociais acerca da realidade dos sujeitos em formação (LACHE, 2012; COSTELLA, 2015). A lacuna provocada pela falta de atividades que não apenas se detenham a conteúdos, mas lidem com outras dimensões do ensino e da aprendizagem escolar, precariza e não expande os espaços de diálogo necessários a um aprender contemporâneo, como frisa Gadotti (2000; 2001). O ensino de Geografia pode tornar-se potencializado através de uma maior inserção dos alunos em projetos que se aproximem da realidade, ou seja, que constituam pontes entre a sala de aula e o cotidiano comunitário.

Remetendo-se ao trabalho que vem sendo efetivado pela professora de Ciências, o docente afirma admirar a coragem e a força de vontade que a mesma tem empenhado na concretização deste processo. Isto demonstra que a professora tem sido vista não apenas como mobilizadora destas atividades, mas como a que melhor vem se permitindo a alcançar resultados, devido a certeza de que são atividades como estas que trarão aos alunos o esclarecimento quanto a sua atual condição humana e social e que caminhos podem ser trilhados para que este cenário seja transformado.

A entrevistada, por meio de sua fala, também demonstra acreditar em seu trabalho mediático. Para ela, o ensino é um percurso de mudança social na vida dos sujeitos, os quais estão inseridos em contexto tão desfavorável, como o é a realidade da ilha de Joana Bezerra, todavia isto não significaria a ausência do desejo de mudança nos alunos. Quando estes últimos mergulham em suas realidades através das lentes que o conhecimento lhes fornece, percebem e compreendem que é preciso mudar, que é preciso transformar (GADOTTI, 2001; FERNANDÉZ e PÉREZ, 2015). Como já dito, com base nas falas anteriores da professora, a educação escolar deve viabilizar um processo que preencha o que Demo (2011, p. 97) chama “vazios da escola formal”, ou seja, a educação escolar “precisa apresentar-se como referência pertinente de mobilizações comunitárias que incentivam processos educativo-emancipatórios [...]” (p. 99).

Ao posicionar-se como mediadora de um processo que tem rebatimentos nas práticas situadas no espaço social dos alunos, a professora de Ciências demonstra ter sensibilidade e consciência de seu papel para com a transformação da condição e inserção cidadã destes alunos no espaço social, ou seja, é preciso que o aluno saia da condição de vulnerabilidade e

assuma-se como autor e partícipe do debate e das ações socioambientais (RUSCHEINSKY, 2004; GUVERICH, 2012). Quando a Educação Ambiental é crítica, adotando a construção de uma consciência que revoluciona a condição social e ambiental imposta, ela carrega consigo os sentidos que a professora aponta, ela carrega consigo o desejo e a esperança de que estes alunos assumam uma postura social transformadora (LOUREIRO, 2004).

O fato de tirar recursos financeiros do próprio bolso, registra que a docente não se limita e não se acomoda às condições estruturais que impedem o avanço do processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, ela deposita e investe em seu próprio trabalho. Não que isto deva servir de parâmetro e igualmente executado pelos demais professores, mas lamentar-se pela falta de estrutura e acomodar-se a este cenário, como o tem feito o professor de Geografia, não contribuirá para que estes alunos se reconheçam e atuem como ecocidadãos capazes de lutar pela qualidade de vida em suas comunidades, cidades e no mundo.

A escola precisa parar de limitar-se aos percalços que inviabilizam suas práticas. Como exemplo do que é afirmado pela entrevistada, o simples uso do papelão, em substituição a outros materiais escolares mais comuns, torna possível mostrar aos alunos que os trabalhos que são realizados evidenciem uma escola que sabe se reinventar e que não se detém à falta de recursos. Todavia, a professora prosseguiu afirmando que o trabalho com a EA deve transcender o financiamento para contribuir com o desenvolvimento das atividades. O que é necessário para concretizar uma educação para a cidadania e meio ambiente está, muitas vezes, disponível no lugar e nas práticas cotidianas realizadas pelo aluno.

O mais importante, que eu costumo dizer, é que quando a gente trabalha com Educação Ambiental, com sustentabilidade, tem que ser uma coisa que se auto sustente. Eu não posso fazer um trabalho em Educação Ambiental, precisando que alguém dê dinheiro pra eu comprar... Se eu vou fazer, eu vou fazer com o material que eu tenho, nem que seja aquilo que tá descartado e que eu posso reaproveitar. Última ação deste mesmo trabalho que a gente fez foi a catação de resíduos sólidos no manguezal. A gente não foi fazer a limpeza do rio, a gente foi observar que tipos de resíduos tinham ali e catar alguns pra gente construir na escola um monumento. Pra impactar, pra mostrar que esses resíduos foram tirados do mangue que fica no quintal da casa deles. Como a gente tá falando sobre água, o objetivo era mostra a poluição, que aquele berçário, que é o manguezal, tá sendo usado como depósito de lixo.

Como a mesma deixa bem claro, o projeto que foi desenvolvido atuou através de diversas formas, buscando sempre a realidade dos alunos como cenário para evidenciar a problemática e sugerir mudanças necessárias. É uma educação para a realidade, para que os alunos se tornem atores sociais (RUSCHEINSKY, 2004). Aquilo que está ao alcance do aluno

pode melhor contribuir com o trato das problemáticas que leva-lo a outros espaços, a outras realidades com as quais ele não convive. O cotidiano é e sempre deve ser o cenário e palco de uma educação cidadã (GADOTTI, 2001; JACOBI, 2003; GUVERICH, 2012).

É evidente que a professora tem interesse na realidade de seus alunos. A mesma declarou ouvir seus relatos, além de ir aos locais que elucidam os temas abordados por seus projetos. Isto é um elemento que denota o ato de pesquisa, ou seja, a pesquisa sobre a construção de uma análise acerca de como vivem e de onde são os alunos com que lida. Demo (2011) propõe que o professor deva realizar este tipo de análise antes que venha a criar os instrumentos que lhe permitirão aproximar-se da realidade do aluno. Conhecer o aluno vai além do momento e da instantaneidade da aula, dialogar com este sujeito é um ato que rompe com as formalidades e o afastamento entre professor e aluno, criando um relacionamento saudável e um favorecimento e receptividade ao que é proposto como atividade (ORNELLAS, 2009).

A sexta e última pergunta feita a ambos os sujeitos quis evidenciar que visão os mesmos possuíam a respeito da ecocidadania tanto no âmbito de suas disciplinas e no processo pedagógico decorrente da Educação Ambiental. Os sujeitos mostraram-se otimistas quanto a ecocidadania, mesmo não a entendendo tão bem quanto poderiam, mas a vislumbram e creem que é possível pensar suas disciplinas e as atividades escolares a partir de uma ótica reflexiva quanto a temática socioambiental e os rebatimentos que isto cria na formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, atuantes e transformadores de sua condição e realidade social e ambiental.

Acredito! Eu, apesar de ver tudo contra, sempre tenho uma esperança de que, no final, eles consigam realmente embarcar nessa ideia. Inclusive, eu vejo que já mudou muito. Eu tô cinco anos aqui e eu vejo que muita coisa já mudou com relação a isso. (Professor de Geografia)

Com certeza, com certeza! Eu acho que esse é o caminho. Eu acredito que futuramente não haverá educação se não for ambiental, e a gente precisa disso. A educação de dizer “com licença”, “por favor” e “obrigado” não basta. Tem que ser educado ambientalmente. Tem uma frase, que não é minha e nem sei de quem é, que diz assim: “Na natureza não existem prêmios nem punições, apenas consequências”. E a gente tá percebendo essas consequências. Ou a gente muda o comportamento, ou a gente vai continuar sofrendo as consequências. (Professora de Ciências)

Esta última pergunta foi bastante esclarecedora quanto ao perfil dos entrevistados, assim como quais suas percepções, interpretações e como concretizam seu trabalho. O professor de Geografia, mesmo apresentando contrariedades em suas falas, ou seja, ora crendo

no significado deste trabalho e nos rebatimentos ocasionados na formação cidadã de seus alunos ora afirmando uma postura cética e descrente com relação a isto. Retrato, possivelmente, de seu não envolvimento recente em atividades como as que ele mesmo descreve ou de sua formação inicial e continuada não ter mobilizado este sujeito a ser mobilizador e mediador de um conhecimento geográfico socioambiental capaz de tornar seus alunos sujeitos críticos e atuantes no espaço glocal (NARDY e DEGASPERI, 2016).

No entanto, sua participação, suas falas e posturas, serviram de base à compreensão de que a realidade da escola não pode ser considerada como perfeita e totalmente engajada com a transformação da sociedade e de sua relação com o meio ambiente. A escola não é perfeita, o professor não é perfeito. No entanto, é possível que criemos, a partir de nossas esperanças e incertezas, elementos de análise e reflexão que crie um sentimento de mudança e reconfiguração da ação. A ecocidadania parte desta conjectura.

Retornando a inquietação que emerge ao se pensar o percurso da pesquisa, acredita-se que, após encontrar os elementos que cercam a realidade dos sujeitos imersos nas condições que foram apontadas no item anterior, a pesquisa em educação tem o importante papel de descortinar a escola e suas práticas para além da beleza da teoria, como propõe Demo (2011). É importante que os sujeitos sejam ouvidos e suas práticas sejam entendidas, mesmo que parcialmente, descortinando a escola que existe e a escola que é possível, a Geografia escolar que é apregoada pelo currículo oficial e pelos teóricos e a que é vivenciada no chão da sala de aula.

Mesmo não tendo sido o alvo inicial, a professora de Ciências confirmou inúmeros elementos e trouxe apontamentos o suficiente para crer que a ecocidadania é um caminho, uma possibilidade de mudança e uma realidade que emerge nas práticas escolares da ecoeducação contemporânea, como já têm apontado alguns dos teóricos aos quais recorreu-se para evidenciar isto, tais como Soffiati (2008) e Padilha et al (2011).

A docente entrevistada, em sua última fala, destacada acima, revelou compreender que, em decorrência daquilo que nomeou por “consequências”, crendo que estaria destacando as instabilidades provocadas pela ação do homem sobre a natureza, num futuro próximo não haveria mais uma educação que apenas se volte a prática bons modos, ou moral e cívica, mas uma educação realmente civilizatória, como destacam Morin, Ciurana e Motta (2003), ou seja, que permitirá aos sujeitos sua plena realização como indivíduos socioambientalmente competentes, abertos e inseridos num contexto de diálogo, solidários, humanos e que se afirmam a partir de suas realidades, que lutam contra a vulnerabilidade e que (re)criam seus espaços sociais a partir de sociabilidades emancipadas.

“Ou a gente muda o comportamento, ou vai continuar sofrendo as consequências”, disse a entrevistada. Que frase tão esclarecedora. A mudança comportamental esteve presente em toda sua fala, em todo o seu discurso. Este elemento denunciou a ecocidadania desde o início. As práticas em Educação Ambiental não podem continuar seguindo roteiros técnicos, de transmissão de conteúdos que tenham como centralidade a sociedade e sua relação com o meio ambiente. A Educação Ambiental precisa caminhar no sentido da cidadania, da reflexividade, do pertencimento, do diálogo, da construção intersubjetiva, da consciência que se projeta para mudanças no presente e que se projetam para um futuro não tão distante (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003; JACOBI, 2003; SOFFIATI, 2008).

A fala do gestor também revelou muitos elementos importantes à compreensão do papel e do processo que a escola vem assumindo em meio a um cenário de vulnerabilidade, desigualdade e exclusão. Seu discurso permitiu compreender que a escola vem criando condições, se cercado e se mobilizado em torno de seu papel para com a transformação da realidade em que esses alunos vivem. A presença do representante comunitário também permitiu ampliar horizontes quanto ao entendimento da relação escola-comunidade, de como é importante que haja a aproximação entre estas esferas e que unidas possam caminhar rumo a criação de estratégias de desenvolvimento local (LOUREIRO, 2003).

De tal forma, é conveniente ressaltar que a Escola Municipal Professor José da Costa Porto vem se reestruturando e consolidando práticas que impliquem em novas possibilidades para seus alunos, aproximações com o cenário da comunidade do Coque e criação de instrumentos que favoreçam um maior contato da escola com a realidade de seus alunos, tal como o projeto desenvolvido pela professora de Ciências.

Este é o papel da escola, este é o papel do ensino. Criar as possibilidades que fundamentam uma escola cidadã, entendendo a ecocidadania como uma destas possibilidades que permitem o avanço do debate acerca da escolarização, da vida e da sociedade que os alunos vivenciam e experimentam diariamente. Também tornar-se hábil com o diálogo social comunitário e a partir disto se recriar como instituição social que se volta aos interesses populares, subvertendo a lógica conteudista, massificada pelos instrumentos curriculares e pelo discurso da hegemonia capitalista. E, assim, inserir-se como palco, cenário e (re)criadora de atores sociais conscientes de seu papel, não mais figurativo (o estar), mas real (o ser).

6 CONCLUSÕES INCONCLUSIVAS

Quem são, como pensam e como agem os sujeitos da escola? Uma pergunta que aglutina três questões que permeiam a construção da pesquisa educacional e, ao mesmo tempo, incorrem em seu desafio primário. Este questionamento faz parte de qualquer pesquisa que tenha como foco a educação escolar e seus itinerários. O ensino, a formação dos sujeitos por meio da escolarização, bem como as práticas emergentes a partir do diálogo entre objetividade e subjetividade, entre sujeito e ação, configuram a complexidade que é pesquisar processos formativos escolares ou a escola em si.

Emergem elementos e questionamentos, incertezas e desafios que nos conduzem à construção de possibilidades, pois todo desafio traz consigo um conjunto de possibilidades, as quais são assumidas como motricidade do movimento de investigação dos sujeitos e práticas que se entrecem no chão da escola; mas também, são estas questões, desafios, elementos e possibilidades que surgem como materialidade que valida a pesquisa em educação, sobretudo na contemporaneidade. Nem sempre é possível dar conta de todos os elementos que vão surgindo, ao passo em que se avança na compreensão e diálogo com e sobre o objeto. Por isso, as conclusões desta pesquisa são inconclusivas, afinal nenhum movimento investigativo e diálogo se encerram por completo, sobretudo quando o foco de ambos é a escola.

Alguns elementos foram sendo encontrados na trajetória da pesquisa, e estes foram suscitando ainda outros questionamentos. Mas o que seria da pesquisa sem o questionar? Impossível, no entanto, responder a todos eles. A ecocidadania, que surgiu no decorrer deste trajeto de questões e debates, por si só, já é um grande questionamento que ainda estamos tentando responder. Entretanto, é possível detectá-la, é possível deparar-se com ela, tanto em sua presença nas práticas quanto nos marcos curriculares quanto e discursos que os sujeitos assumem para justificar/argumentar acerca do que e como pensam e agem no processo formativo em Educação Ambiental.

Tão importante quanto responder aos questionamentos, é fazê-los, pois sem eles não haveria a pesquisa. E a pesquisa educacional, pelo que se constata, é repleta de questionamentos, afinal seu objeto e os sujeitos investigados são doravante complexos. A complexidade move a pesquisa em educação. A complexidade também move o ensino de Geografia e a Educação Ambiental que tem sido a ambição dos teóricos que pesquisam e refletem sobre tais pautas.

Partindo da questão inicial que nos move neste processo investigativo, nos cercamos de todo aparato teórico que pudesse responder aos questionamentos que foram emergindo ao longo do processo e este nos levou à realidade com a qual dialogamos e observamos. A Escola Municipal Professor José da Costa Porto é um exemplo de como é possível mudar, de como é possível fazer mínimas coisas, porém importantes e contundentes, em prol de grandes transformações.

Acredita-se que o objetivo geral da pesquisa, ou seja, compreender como a ecocidadania se desdobra nas ações escolares, atingindo a construção de um processo crítico-reflexivo que possibilita a formação cidadã de dentro para fora da escola, tenha sido contemplado ao decorrer da construção do trabalho, culminando nas entrevistas realizadas e os produtos obtidos com as análises destas. Não se pode excluir o fato de que o arcabouço teórico permeou toda a evolução e constitui também um destes produtos alicerçados ao problema da pesquisa e aos objetivos elencados.

O representante comunitário, o gestor da unidade de ensino, o professor de Geografia e a professora de Ciências, sujeitos que ouvimos e com os quais dialogamos, foram solícitos e se dispuseram a ouvir e falar, revelando muito além do que havia sido pensando e prescrito de início. Afinal, quando os critérios nos levaram à comunidade do Coque, na ilha de Joana Bezerra, com todos aqueles índices elevados de exclusão e desigualdade, além da visão que se criou com base no discurso midiático, não se esperava atingir o mínimo necessário. Porém a realidade e seus sujeitos nos surpreendem.

Para além de transpor o discurso midiático, também foi revelado um ambiente escolar que busca integrar-se a comunidade em seu entorno, um gestor comprometido em fomentar a instituição de uma escola voltada a pensar, praticar e construir o social, assim como também professores que pensam e agem a partir de seu trabalho como forma de reivindicar, elucidar e mobilizar uma realidade melhor para seus alunos. Estas revelações, que foram inclusas aos resultados, mas não eram esperadas, a princípio, trouxe à tona a ideia que foi apresentada anteriormente. Nenhuma temática é plenamente acessada, entendida, discutida e divulgada, elas se (re)constroem ao sabor dos movimentos assumidos pelo pesquisador na realidade observada.

A ruptura com o preconceito embutido no discurso engendrado pela mídia, discurso que exhibe a comunidade do Coque como área excluída, onde predomina a marginalidade, o tráfico de entorpecentes, as baixas condições de qualidade de vida etc. só foi possível em contato direto com a realidade e com os sujeitos que ali estão diariamente em ação. O diálogo construído com estes indivíduos permitiu ver um outro Coque, para além do que é comumente

pensando por quem não vivencia aquele local. E isto fez a diferença na construção do escopo desta pesquisa.

O pesquisador também é um sujeito social, um sujeito que carrega preconceitos. A ruptura com estes só advém do contato com a realidade, da conversa, do “olho no olho” para além das formalidades que impregnam os instrumentos de coleta dos dados. É preciso demonstrar que o interesse ali não é apenas coletar as informações e escapar da realidade, enclausurando-se novamente na teoria, mas conhecer e permitir ser conhecido, informar-se e informar. Enfim, o diálogo em sua essência freiriana.

Os sujeitos perceberam que o desejo era adentrar e descortinar a realidade sob o ponto de vista que eles carregavam consigo, aliás, talvez nem todos eles, pois o professor de Geografia esquivou-se o quanto pôde, mas não cabe julgar sua postura, afinal não se tem a certeza do que levou este sujeito a tal conduta. A solicitude, a paciência e o acolhimento dos demais sujeitos revelaram o quanto a escola tem por ambição tornar-se conhecida, ser compreendida e ter divulgadas as suas atividades, partindo da conjectura de que isto permitirá um maior desenvolvimento daquilo que tem buscado fazer, além de ampliar os diálogos que são necessários para a construção de uma escola cada vez mais cidadã, como ficou claro em conversas com o gestor.

Suas falas enriqueceram em muito a pesquisa. Sem estas, por mais que algumas delas tragam incômodo, não seria possível avançar de forma alguma. A ecocidadania seria apenas mais uma teoria em torno das práticas de ensino e não uma real possibilidade, uma materialidade nas práticas pedagógicas da escola contemporânea. Seja confirmando, seja negando, seja com solicitude e abraçando a pesquisa, seja esquivando-se e deixando para outro momento, os sujeitos elucidaram a complexidade da escola, de forma direta e de forma indireta, carregando consigo as práticas, as conjecturas, os percursos de formação e de autoconhecimento, que também se fazem presentes em sua trajetória como indivíduos sociais, suas inquietações quanto ao modelo de sociedade vigente, como deixou transparecer a professora de Ciências.

Estas questões revelam a ecocidadania. Revelam não sua presença de forma direta, declarada e evidente, mas que seus elementos, de um modo ou de outro, estão contidos na forma como os sujeitos pensam e agem socialmente e no modo como concebem a ação situada no chão da sala de aula. Até mesmo a descrença revela o cansaço profissional e o desencorajamento provocado por uma sociedade que marginaliza a educação e a delega culpa, e não possibilidade de mudança.

A análise das falas dos sujeitos, no entanto, não se esgotam apenas neste momento em que as analisamos e esclarecemos, ou seja, a este texto. A complexidade da escola e dos sujeitos que dela fazem parte não permite o esgotamento da pesquisa, mas sua renovação, a renovação do olhar analítico quanto ao tecer de novos percursos para a compreensão da realidade. Em educação, o tecer, ou o entretecer, é constante, é um contínuo.

De tal maneira, verifica-se que há alguns elementos que carecem de maior e melhor esclarecimento, os quais serão, como a formação docente, por exemplo, através da continuidade da pesquisa, levados em consideração. Um outro olhar emerge, não sendo mais o dissertativo, a exploração dos movimentos ativos em contextos reais, mas a construção da tese, a afirmação de uma teoria que sirva de base para compreender estes movimentos.

Mas também não apenas na tese almeja-se aproximações e desvelamento do processo formativo dos professores e o que os leva a mobilização, ou não, de saberes quanto a Educação Ambiental, mas a divulgação desta pesquisa através de textos em periódicos e eventos pode viabilizar a construção de análises renovadoras da temática e dos objetivos que nos trouxeram até este ponto, inclusive elencando novos elementos e aportando em outras questões que, porventura, tenham passado despercebido ou que não tenham sido realmente apontados por excesso de debates já assumidos. Afinal, a pesquisa tem início, tem/é meio, mas o fim nem sempre é o ponto final.

Deste modo, convém que se continue pensando a ecocidadania, que as falas e posturas dos sujeitos entrevistados continuem repercutindo e gerando novos questionamentos, garantido uma (re)ciclagem da pesquisa. Concluimos, portanto, que a ecocidadania é uma possibilidade, é um caminho, e tem sido alvo das práticas contemporâneas em Educação Ambiental, contudo ainda não foi possível afirma-la para a Geografia escolar, com base na realidade investigada. Embora isso não signifique que ela não esteja sendo posta no movimento da ação formativa escolar Brasil afora, mundo afora.

Há inúmeras escolas e inúmeras são suas práticas, diferentes são suas concepções quanto ao processo pedagógico e mais diversas ainda são as subjetividades de seus sujeitos. Evidenciamos uma realidade que tem se aberto a este percurso de reconfiguração tanto estrutural quanto conceitual, uma realidade que tem bebido de teorias pedagógicas que buscam o mesmo caminho que a ecocidadania, como o gestor afirmara, mencionando a teoria das janelas quebradas, por exemplo, e a prática da aromaterapia, da música, do teatro, da inclusão, do protagonismo, dentro outros elementos, que denunciam o desejo por uma escola que se volte a permissividade de uma escola participante da/na comunidade.

Que a ecocidadania seja uma realidade, seja materialidade, seja conceito e prática, seja possibilidade e trajetória de reconstrução da tarefa que implica o ensino-aprendizagem: a formação cidadã. O aluno é um ser inacabado, porém sensível. Sua sensibilidade precisa ser transformada em consciência, em razão sensível, que o leve ao engajamento, a mobilização e a ação sobre sua realidade. Que a ecocidadania nos permita enxergar a missão social da escola, eleva-la não a uma unidade de ensino, mas instituição social que se importa, de fato, com a sociedade e que nela deseja ser fonte de reconstrução de lógicas.

A missão social da escola é aproximar-se deste sujeito que a ela chega curioso e ávido por falar e ser ouvido. A missão social da escola é partir da realidade deste indivíduo para construir as possibilidades formativas reais que concretizem uma sociabilidade consciente, ou seja, que permita com que este se aproprie de sua própria realidade, com ela dialogue e construa o pertencimento, a solidariedade, a responsabilidade e as atitudes de mudança. Em outras palavras, a ecocidadania.

Mais especificamente, o processo desdobrado no ensino de Geografia e nas ações em Educação Ambiental precisam também vestir-se destas questões. Não basta imbuir a escola deste papel e não trazê-lo às especificidades de cada ação engendrada no seio de cada disciplina e de cada programa/projeto de ensino. É preciso pensar a transversalidade e a transdisciplinaridade da missão social da escola.

Importante também que se diga que a realidade educacional brasileira ainda carrega fragilidades que impõem dificuldades à criação e à manutenção de um ensino voltado a construção da cidadania. A permanência deste quadro se deve, entre outros fatores, a extensão do território nacional, destinação incorreta e mau uso de recursos financeiros, ou a mera tendência a não enxergar a escola como *locus* de possibilidade de um ensino de qualidade, um ensino mobilizador de minorias, vocalizador dos sujeitos subalternizados pelo discurso e ação hegemônica.

É preciso que a pesquisa educacional seja fomentadora de práticas de ruptura e que possam esclarecer aos profissionais da educação e a população como o ensino público, sobretudo, pode ser condutor de um processo de transformação social de base popular, ou seja, do povo, para o povo e pelo povo. A superação da marginalização, da exclusão, da fragilização dos sujeitos que vivem em áreas de baixa qualidade de vida advém não apenas de política públicas e intervenção do Estado em favor destas populações, mas também de uma educação que seja espaço de luta e resistência, de consciência e ação do povo.

Mas, havendo uma única realidade em que isso seja possível pensar e compreender, como a realidade que nesta pesquisa esteve sob análise, há esperança de que a educação

brasileira contorne a crise do sistema de ensino e transite de um ensino que em nada contribui para formação de subjetividades socialmente engajadas para um ensino que se preocupe em provocar, estimular, mobilizar e criar espaços de diálogo sobre e para a sociedade, desenvolvendo sociabilidades críticas, reflexivas e atuantes.

Há esperança de que dias melhores possam construir ações melhores, consciência populares, pois todo o poder de mudança emana do povo. Se a educação caminha em diálogo com o povo, com suas necessidades e pautas, ela tende a ser representante da luta e espaço de construção de resistências ao sistema de exclusão do povo do debate democrático. Pensar cidadania é pensar também na possibilidade de inclusão destes sujeitos no processo democrático. Isto só é possível quando há consciência, quando emerge uma razão sensível.

A ecocidadania se estabelece como pano de fundo e trama onde se desenham e desdobram ações e sujeitos que possam contribuir com a construção de uma sociedade equitativa em que hajam sociabilidades ativas por parte dos sujeitos que estão imersos neste contexto social real. É preciso solidariedade, diálogo, corresponsabilidade etc. para a construção de uma sociedade oponente da hegemonia e da homogeneização das pautas e vozes sociais que emergem, sobretudo, dos espaços onde a população é oprimida por agentes que não desejam que o povo assuma posição no debate democrático de construção social.

É importante que a escola desempenhe papel de articuladora desta construção e igualmente importante é que esta não se detenha em seus programas de ensino e práticas, esquecendo-se que ali estão os sujeitos que podem ser formados no sentido da construção de uma sociedade justa, ou seja, futuras gerações que não repetirão os erros cometidos hoje, caso sejam conduzidas a pensar e agir socialmente de modo inclusivo, coletivo e intersubjetivo.

A Geografia e a Educação Ambiental são dimensões que se entrecruzam e têm poder de tornar possível tais processos de construção de sociabilidades, embora ainda estejam distanciadas disto. É um trabalho conjunto, árduo, pois implica insurgências contra a forte burocratização e normatividade da formação escolar, mas não é impossível. Por meio desta pesquisa é evidente que há esta possibilidade, no entanto há muitas pedras neste caminho que precisam ser vencidas pouco a pouco.

Podemos construir um novo projeto de escola e de educação que viabilize a emancipação, o ato crítico-reflexivo, a formação ecocidadã, insurgente diante das desigualdades sociais que parecem se multiplicar numa trama social que tende a reproduzir e repercutir a exclusão de sujeitos sociais ainda em formação.

Que sejam as impossibilidades os motivos pelos quais a luta pela educação não seja silenciada, não cesse e prossiga rumo a permissão do diálogo, da aproximação dos sujeitos às

necessidades de mudança e de investidura na reconfiguração das lógicas mantenedoras do processo social no qual estes sujeitos se inserem. A educação é instrumento de libertação dos sujeitos e os sujeitos libertam a sociedade da exclusão, da hegemonia e da ausência de solidariedade e coletividade, em uma sociedade individualista e cercada por interesses de mercado. Poder ao povo, poder a educação!

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Trad. G. A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ALMEIDA, L. M. P. de. Vulnerabilidade Social. In: PREFEITURA DO RECIFE. **Atlas Municipal de Desenvolvimento Humano do Recife**. Recife: SEPLAM, 2005.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- BARBOSA, M. S. S. **O papel da escola**: obstáculos e desafios para uma educação transformadora. 2004. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2004.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. Tradução de L.A. Antero e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BECK, U. **Risk society**. London: Sage Publications, 1992.
- BEHRENS, M. A. O papel do professor no paradigma da complexidade: formar e formar-se para a cidadania. In: TORRES, P. L.; ENS, R. T.; FILIPAK, S. T. **Os caminhos da gestão e da docência na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- BERNARDES, F. F. **(Meio) ambiente**: rompendo paradigmas na produção científica e no ensino da Geografia e da Biologia. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BEZ, M.; FIGUEIREDO, L. C. Algumas reflexões acerca da Geografia socioambiental e comunidade. **Geosul**, Florianópolis, v. 26, n. 52, p. 57-76, 2011.
- BIZELLI, J. L. Educação para a cidadania. In: DAVID, M. C. et al. **Desafios contemporâneos da educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 19-30.
- BÖCK, A. F. **Os (des)caminhos da gestão sócio-ambiental no território municipal**: a questão dos resíduos sólidos urbanos em Midianeira-PR. 2003. 164f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- BOTÊLHO, L. V. A ecocidadania no ensino de geografia e na educação ambiental: assumindo novos papéis e reconstruindo a trajetória da escola. **Revista de Geografia**, Recife, v. 33, n.2, p.219-240, 2016.

BOTÊLHO, L. A. V.; SANTOS, M. F.; SANTOS, F. K. S. S. A educação ambiental e a geografia escolar: dimensões curriculares, possibilidades e desafios contemporâneos. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 17, n. 59, p. 126-143, 2016.

BORTOLOZZI, A.; FILHO, A. P. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 145-171, 2000.

BURKE, T. J. **Por uma revolução de qualidade no ensino: invertendo o paradigma**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRÜSEKE, F. Rico social, risco ambiental, risco individual. **Ambiente & Sociedade**, ano I, n. 1, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. 156p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p

_____. **LDB: Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**. 9. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CACETE, N. H. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, M. A. M. de; FERREIRA, J. A. de S. (orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, p. 47-58.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2007. 85p

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 13. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, H.; AVELINO, E. Dimensão teoria da exclusão/inclusão e diferentes padrões de medidas intra-urbanas. Recife e seus recortes: naturais e inventados. In: CAVALCANTI, H.; LYRA, M. R. B.; AVELINO, E. (orgs). **Mosaico urbano do Recife: exclusão/inclusão socioambiental**. Recife: Massangana, 2008.

CAVALCANTI, H. et al. Metodologia para a construção dos índices de exclusão/inclusão socioambiental. In: CAVALCANTI, H.; LYRA, M. R. B.; AVELINO, E. (orgs). **Mosaico urbano do Recife: exclusão/inclusão socioambiental**. Recife: Massangana, 2008.

CAVALCANTI, H.; LYRA, M. R. de B.; AVELINO, E. Exclusão/inclusão na cidade do Recife: diferentes padrões de desigualdades. In: CAVALCANTI, H.; LYRA, M. R. B.;

AVELINO, E. (orgs). **Mosaico urbano do Recife: exclusão/inclusão socioambiental**. Recife: Massangana, 2008.

CASTANHOS, M. E. Paradigmas de currículo diante da nova ordem mundial. In: **Seminário sobre currículo. Série Idéias**, n. 1. Campinas: PUCCAMP, 1995.

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.

_____. L. C. F. Urbanização, ambiente, risco e vulnerabilidade: em busca de uma construção interdisciplinar. **Caderno Metrôpoles**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 171-191, 2013.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTELLA, R. Z. Para onde foi a geografia que penso ter aprendido. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n.º 34, p. 109-224, 2010.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ESTEVES, C. J. de O. Risco e vulnerabilidade socioambiental: aspectos conceituais. **Caderno IPARDES**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 62-79, 2011.

EVANGELISTA, H. A. Geografias moderna e pós-moderna. **GEOgraphia**, ano 1, n. 1, 1999.

FERNÁNDEZ, O. M.; PÉREZ, F. F. G. Educar para una ciudadanía activa em el espacio municipal. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.). **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

FERREIRA, L. F. Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano V, n. 9, p. 65-83, jul./dez. 2000.

FERREIRA, R. H. P. C. **Diálogo escola-comunidade: reflexões sobre saberes e formação de professores**. 2005. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia, Presidente Prudente, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FILHO, M. M. de S. A educação geográfica na escola: elementos para o exercício desafiante da cidadania. **Tamoios**, Rio de Janeiro, ano II, n. 2, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FULSCADO, Wladimir C. A Geografia e a Educação Ambiental. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 105-111, jul/dez de 1999.

FRAGA, L. A. de. Educação Ambiental e valores: recriando espaço para uma razão sensível. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. da S (Orgs.). **Educação ambiental e valores na escola**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 139-154.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2), 2000.

_____. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana en el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, E. D. **Escola, lugar e poder**: as aventuras de um professor-pesquisador entre o subúrbio e a periferia. 2009. 228 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIROUX, H. A.; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p.107-140.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997

GUVERICH, R. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, S. M. V.; CAVALCANTI, L. S.; CALLAI, H. C. (orgs.). **Didática da Geografia**: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã. 2012, p. 17-26.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa**: complementos y estudios previos. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 3.ed. Madrid: Cátedra, 1997.

HADDAD, J. P. **O que quer a escola? Novos olhares possibilitam outras práticas**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

HOLZER, W. O conceito de lugar na Geografia cultural-humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea. **GEOgraphia**, ano V, n. 10, 2003.

_____. O lugar na Geografia Humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.

JACOBI, P. R. 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, maio/ago. 2005.

LACHE, N. M. Pensar o espaço critica e socialmente. Uma possibilidade de 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, p. 111-130.

LAYARARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P. P. & Castro, R. C. De (Orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade ambiental e Diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 34(3), p. 17-24, set./dez. 2009.

LEITE, A. F. O lugar: duas acepções geográficas. **Anuário do Instituto de Geociências**, Rio de Janeiro, vol. 21, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, G. F. da C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço do cidadão. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 109-141.

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.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. (Org). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. 168p.

_____. Educação Ambiental transformadora. In: LAYARARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, 2004, 156p.

_____. Educação Ambiental crítica: contribuições e desafios. In: MEC/MMA. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, 2007.

_____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão**. São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 69-98.

MEDINA, N. M.; SANTOS, E. da C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001.

_____. **Geografia e meio ambiente**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005. 80 p.

MONTEIRO, F. A. Travessia da crise (tendências atuais na geografia). **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, ano 50, n. especial, t. 2, 1988, p. 127-150.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, 14(1), p. 07-25, 2001.

MORAIS, L. G. B. de; MELO, J. A. B. de. Pensando a relação sociedade-natureza na geografia: apontamentos para a geografia socioambiental. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 14, n. 45, p. 22-29, mar/2013.

MORALES, A. et al. Educação Ambiental e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. jan-jun/2010.

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

MOREIRA, R. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas**, n. 1(3), v. 1, junho de 2007.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORETTI, J. A. **A dialogicidade de Freire na construção do diálogo igualitário e suas relações com os princípios da Aprendizagem Dialógica**. 2007. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia – Departamento de Pedagogia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA, R. Sociologia de risco: globalizando a modernidade reflexiva. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 22, p. 384-396, jul./dez. 2009.

MYNAIO, M. C. de S. (org). 28. ed. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

NARDY, M.; DEGASPERI, T. C. Educação Ambiental e cidadania: desafios para a construção do pensamento glocal. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. da S (Orgs.). **Educação ambiental e valores na escola**. 1. Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 119-137.

NASCIMENTO, L. K. **O lugar do lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. 2012. 265f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012.

NÓVOA, A. (coord.). **As organizações escolares em análise**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

_____. **Formação de professores e trabalho docente**. Lisboa: EDUCA, 2002.

OLIVEIRA, F. P. de. **Percepção ambiental e gestão do meio ambiente de Toritama (PE)**: estudo de percepção de diferentes atores sociais o rio Capibaribe. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Recife, 2007.

OLIVEIRA, L. D. OS “LIMITES DO CRESCIMENTO” 40 anos depois: Das “Profecias do Apocalipse Ambiental” ao “Futuro Comum Ecologicamente Sustentável”. **Revista Continentes**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 2012.

ORNELLAS, M. de L. S. Educação, afeto e representação social. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M (orgs.). **Educação e contemporaneidade**: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 275-294.

OSORIO, A. K. Usando outras lentes: aproximando a educação ambiental e a geografia educadora. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural**: Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PADILHA, P. R. et al. **Educação para a Cidadania Planetária**: currículo interdisciplinar em Osasco. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PACHECO, E. A cidade educando a escola. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. (orgs.). **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 11-18.

PEREIRA, D. E.; FERREIRA, R. **Ecocidadão**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2008.

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Geossistema, território e paisagem: método de estudo da paisagem rural sob ótica bertrandiana. **Geografia**, v. 18, n. 1, 2009.

PONTUSCHKA, N. N. et al (Orgs.). **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PREFEITURA DO RECIFE. **Atlas Municipal de Desenvolvimento Humano do Recife**. Recife: SEPLAM, 2005.

QUAINI, M. **Marxismo e geografia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

RIVERA, J. A. S. A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo. In: CASTELLAR, S.M.V.; CAVALCANTI, L.S.; CALLAI, H.C. (orgs.). **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã. 2012. 255p.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, v. 12, 8. ed. 2010.

RODRIGUES, J. C.; RODRIGUES, J. C. Relação sociedade-natureza no pensamento geográfico: reflexões epistemológicas. **Revista do Departamento de Geografia – USP**, vol. 27, p. 211-232, 2014.

RUSCHEINSKY, A. Atores sociais e meio ambiente. In: LAYARARGUES, P. P. (Coord.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: MEC, p. 51-62 2004.

SACRISTÀN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, B. S. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, jun. 1991.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Ed. Cortez. 2002.

SANTOS, A. R. de J.; CASALI, A. M. D. Currículo e educação: origens, tendências e perspectivas na sociedade contemporânea. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 12(2), p. 207-231, 2009.

SANTOS, M. de F. R. dos. **Metodologia da pesquisa em educação**. São Luís: UemaNet, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

SCHERER, M. **Ambiente e Cidadania**: estudo sobre a ação do estado democrático de direito na inclusão social e na sustentabilidade. 2008.167 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2008.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Letras e Artes**, 11(1), p. 59-69, 2003.

SCHUBERT, C. Racionalidades comunicativas: teoria da ação comunicativa de Habermas. **Stomatos**, Canoas, v. 12, n.23, p. 49-51, jul./dez. 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. de O. **O novo paradigma produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia**. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

SOUTO, X. M.; FITA, S.; FONFRÍA, X. Enseñar la participación ciudadana desde los espacios escolares. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. **Movimentos no ensinar geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.

SOUZA, V. C. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, 2011.

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.

STEINBRENNER, L. G. **Direito ambiental e ecocidadania**: alguns elementos da teoria da complexidade. 2011. 106f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2ª ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOZZONI-REIS, M. F. de C. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

TRISTÃO, M. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo e o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 251-264, 2005.

_____. A Educação ambiental e a emergência de uma cultura sustentável no cenário da globalização. **INTERthesis**, Florianópolis, v. 09, n. 01, 2012.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEEEL, 1983.

VALE NETO, J. P. **Coque: morada da morte?: práticas e disputas discursivas em torno de um bairro do Recife**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2010.

VARELLA, D. **A teoria das janelas quebradas: crônicas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

VERGARA, L. G. Habermas y la teoria de la acción comunicativa. **Razón y Palabra**, n. 75, fev./abr. 2011.

VESENTINI, J. W. **Geografia, Natureza e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1997. (Repensando a Geografia).

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

WARAT, Eco-cidadania e direito: alguns aspectos da modernidade, sua decadência e transformação. **Sequência**, n. 28, p. 96-110, 1994.

ZAPATA, T. et al. Desenvolvimento local: estratégias e fundamentos metodológicos. In: SILVEIRA, C. M.; REIS, L. C. (Orgs.). **Desenvolvimento local: dinâmicas e estratégias**. Rio de Janeiro: Rede DLIS, 2001.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar, voluntariamente, do estudo “A ecocidadania e a ressignificação das práticas em Educação Ambiental e no ensino de Geografia: evidenciando a função social da escola em contexto de vulnerabilidade socioambiental”, tendo como foco de investigação revelar o paradigma da ecocidadania enquanto possibilidade de emancipação das práticas escolares em Educação Ambiental e no ensino de Geografia e a valorização da função social da escola na formação de cidadãos.

Concordo que as informações possam ser utilizadas em futuras publicações, desde que o meu anonimato e o sigilo de minhas respostas sejam garantidos.

Reservo-me o direito de interromper minha participação quando desejar ou achar necessário, e de não responder a qualquer questionamento que não julgue pertinente.

Recife, ____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B – Carta convite e apresentação da pesquisa**CARTA CONVITE**

Recife, ____ de _____ de 2016.

Prezado (a),

Na condição de aluno do Curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, dirigimo-nos a Vossa Senhoria para sondar a possibilidade de realização de pesquisa que tem por objetivo revelar o paradigma da ecocidadania enquanto possibilidade de emancipação das práticas escolares e valorização da função social da escola na formação de cidadãos.

Nossa hipótese é que a ecocidadania figura como um paradigma emergente no contexto de ressignificação das práticas em Educação Ambiental e, consequentemente, na Geografia escolar. Sendo assim, é possível que se encontre subsídios para sua construção no processo de formação dos indivíduos, sobretudo em realidades que requerem com que estes sujeitos se tornem conscientes o suficiente para agir no sentido da transformação de seu espaço cotidiano, ou seja, seu lugar.

A pesquisa de mestrado integra-se a um projeto maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI), sob orientação do Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos. Dessa forma, gostaria de contar com a sua colaboração no sentido de concessão de entrevista e asseguro-lhe que a confiabilidade dos dados será mantida e a divulgação dos resultados não irá revelar respostas e informações específicas, apenas um conjunto agregado de dados.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e contribuição.

Atenciosamente,

Lucas Antônio Viana Botêlho
PPGEO/UFPE

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista do representante comunitário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
REPRESENTANTE COMUNITÁRIO

1. O bairro de Joana Bezerra, segundo pesquisas e levantamento realizados por órgãos competentes e pesquisadores, figura como um dos que mais possuem elevados índices de vulnerabilidade social e exclusão socioambiental. Como você compreende essa realidade?
2. Dentro da realidade desta comunidade, é importante que os alunos se tornem conscientes dos problemas sociais e ambientais? Por que motivo?
3. Que papel você crê que a escola esteja desempenhando na comunidade?
4. Você considera que seja importante que a escola atue formando cidadãos responsáveis por seu espaço e solidários com a comunidade?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista do gestor da unidade de ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
GESTOR (A) DA UNIDADE DE ENSINO

1. O bairro de Joana Bezerra, segundo pesquisas e levantamentos realizados por órgãos competentes e pesquisadores, figura como um dos que mais possuem elevados índices de vulnerabilidade social e exclusão socioambiental. Como a escola lida com tal realidade?
2. Como acredita ser possível que a escola atue para a diminuição de desigualdades sociais e ambientais através de suas atividades?
3. A ecocidadania, enquanto nova maneira de reformatar as práticas educacionais que se destinam a temática ambiental, visa que a escola torne-se formadora de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, mobilizados a partir de suas realidades para transformar e serem transformados individual e coletivamente. Destaca-se a Educação Ambiental e os diálogos que esta pode e deve estabelecer com outras áreas do conhecimento, como a Geografia. Qual sua percepção a respeito da ecocidadania? Crê que ela seja uma possibilidade para a escola?
4. É possível acreditar numa escola reflexiva, ou seja, que pensa em suas práticas e que permite com os alunos sejam formados no sentido da cidadania? Como a escola vem atuando para que isto aconteça?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista ao professor(a) da unidade de ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA
PROFESSOR (A) DA UNIDADE DE ENSINO

1. O bairro de Joana Bezerra, segundo pesquisas e levantamento realizados por órgãos competentes e pesquisadores, como um dos que mais possuem elevados índices de vulnerabilidade social e exclusão socioambiental. Como a escola lida com tal realidade?
2. Como acredita ser possível que a escola atue para a diminuição de desigualdades sociais e ambientais através de suas atividades?
3. A ecocidadania, enquanto nova maneira de reformatar as práticas educacionais que se destinam a temática ambiental, visa que a escola torne-se formadora de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes, mobilizados a partir de suas realidades para transformar e serem transformados individual e coletivamente. Destaca-se a Educação Ambiental e os diálogos que esta pode e deve estabelecer com outras áreas do conhecimento, como a Geografia. Qual sua percepção a respeito da ecocidadania? Crê que ela seja uma possibilidade para a escola?
4. É possível acreditar numa escola reflexiva, ou seja, que pensa em suas práticas e que permite com os alunos sejam formados no sentido da cidadania? Como a escola vem atuando para que isto aconteça?
5. Que atividades a escola desenvolveu, ou vem desenvolvendo, você identifica que reflitam estas questões?
6. No âmbito de sua disciplina, você vislumbra a ecocidadania como possibilidade de transformação das práticas que desenvolve e no estreitamento do diálogo com a Educação Ambiental? Acredita na importância da ocorrência disto?