

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DE CAMPOS

HUGO MONTESANO VERÍSSIMO DA COSTA

QUESTÕES AMBIENTAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE
GEOGRAFIA

CAMPOS DOS GOYTACAZES
2013

HUGO MONTESANO VERÍSSIMO DA COSTA

QUESTÕES AMBIENTAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE
GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Departamento de Geografia
de Campos do Instituto de Ciências da
Sociedade e Desenvolvimento Regional da
Universidade Federal Fluminense, para a
obtenção do título de licenciado em
Geografia.

Orientador: Prof. MARCO MALAGODI

Campos dos Goytacazes
2013

HUGO MONTESANO VERÍSSIMO DA COSTA

QUESTÕES AMBIENTAIS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE
GEOGRAFIA

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Departamento de Geografia
de Campos do Instituto de Ciências da
Sociedade e Desenvolvimento Regional da
Universidade Federal Fluminense, para a
obtenção do título de licenciado em
Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Professor Marco Malagodi – Orientador

Professora Gabriela Scotto

Professora Viviane Gomes

Campos dos Goytacazes
2013

Dedicado à Beth, Jorge, Caio, Marina e Fernanda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais e aos meus irmãos, que sempre me apoiaram em todos os sentidos, nas minhas escolhas, sempre prestaram total assistência a esse meu desafio de cursar uma graduação fora da minha cidade, longe da minha família. Sinto muito orgulho de vocês! Vocês são pessoas incríveis!

Agradeço a minha namorada Fernanda, pessoa que completa todos os sentidos da palavra companheira. Tenho muito que aprender com você. Obrigado a você, e a toda sua família, pelo carinho, que ajudou bastante a amenizar a saudade da minha família.

Agradeço também a todos os amigos que fiz na UFF, que dividiram comigo momentos únicos de felicidade e descontração, e também nervosismo e tensão, que todo final de período proporcionava.

Agradeço aos professores, em especial o meu orientador que teve muita paciência para me auxiliar na construção deste trabalho, que não foi nada fácil. Muito obrigado, aprendi muito com você. Desculpe pelas horas de sono perdidas durante as correções do meu texto.

Aos funcionários da universidade, e também aos professores, alunos e funcionários do Colégio Estadual Quinze de Novembro, local onde fui muito bem recebido durante o período de estágio.

“Constatar a realidade nos torna capazes de intervir nela, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptarmos à ela.”

Paulo Freire

RESUMO

Vivemos em plena era da globalização, onde o quadro das condições socioambientais se encontra em situação preocupante. Diante deste cenário atual, este trabalho buscou discutir possíveis contribuições do ensino de Geografia frente às questões ambientais contemporâneas, acreditando nas potencialidades dessa disciplina no estudo da relação dos grupos sociais com o ambiente, e para a formação da cidadania. Para isso, traçaram-se relações entre o tema transversal Meio Ambiente, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, com a disciplina de Geografia. Foi discutida também, a importância do aluno saber fazer uma leitura do mundo em que vive, e da abordagem dos conflitos socioambientais no ensino, como elementos para a construção da cidadania. Isto pode contribuir para que as aulas de Geografia favoreçam a formação de sujeitos que analisem a realidade social com suas devidas contradições, podendo colaborar para uma formação crítica. Agregando a esta discussão teórica uma experiência empírica, em um segundo momento, foi realizada uma reflexão a respeito do ensino de Geografia no Colégio Estadual Quinze de Novembro, localizado no município de Campos dos Goytacazes (RJ), no contexto do Ensino Fundamental, baseada em observações e entrevistas, feitas durante o período de estágio supervisionado de licenciatura em Geografia, no período de Maio de 2012 a Novembro de 2013. Diante dos apontamentos feitos, concluiu-se que o ensino de Geografia pode contribuir para que o aluno entenda as relações que ocorrem no espaço geográfico no qual está inserido, tendo assim a capacidade de agir criticamente, como cidadão, nos problemas ambientais que produzem o mesmo.

Palavras chave: Questão ambiental. Ensino de Geografia. Conflitos socioambientais. Cidadania.

RESUMEN

Vivimos en la era de la globalización , donde la imagen de las condiciones ambientales que se encuentra en situación preocupante. Ante este escenario actual, este estudio trata de analizar las posibles contribuciones de la enseñanza de la Geografía con interés las cuestiones ambientales contemporáneas , creyendo en el potencial de esta disciplina en el estudio de los grupos sociales en relación con el medio ambiente y para la formación de la ciudadanía. Para ello, se han trazado las relaciones entre el tema transversal Medio Ambiente, propuesto por los Parámetros Curriculares Nacionales, con la disciplina de la geografía. También se discutió la importancia de que el estudiante aprenda a hacer una lectura del mundo en que vives, y el enfoque de los conflictos ambientales en la enseñanza, como elementos para la construcción de la ciudadanía . Esto puede contribuir a las lecciones de geografía favorecer la formación de sujetos para analizar la realidad social con sus contradicciones debido y puede contribuir a una formación crítica. Agregando a esta discusión teórica una experiencia empírica, en un segundo momento, se llevó a cabo una reflexión sobre la enseñanza de la geografía en el Colegio Estadual Quinze de Novembro , situado en el municipio de Campos dos Goytacazes (RJ) , en el contexto de la escuela primaria , con base en entrevistas y observaciones formuladas durante el período de entrenamiento supervisado en Geografía , en el período desde Mayo 2012 hasta Noviembre 2013. Teniendo en cuenta estas notas, se concluye que la enseñanza de la geografía puede ayudar a los estudiantes a entender las relaciones que se dan en el espacio geográfico en el que se inserta, así teniendo la capacidad de actuar de manera crítica, como ciudadano, los problemas ambientales que producen el mismo.

Palabras clave: Cuestiones ambientales. Enseñanza de la Geografía. Conflictos socioambientales. Ciudadanía.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
METODOLOGIA.....	13
1. QUESTÃO AMBIENTAL NO MUNDO GLOBALIZADO	18
2. O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS.....	24
2.1 GEOGRAFIA, CIDADANIA E QUESTÃO AMBIENTAL	24
2.2 CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS, ELEMENTOS CHAVE PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA	28
2.3 CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CIDADANIA	31
3. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL QUINZE DE NOVEMBRO	37
3.1 ASPECTOS DIDÁTICOS.....	39
3.2 GEO (TERRA) + GRAFIA (DESCRIÇÃO), SERÁ QUE É APENAS ISSO?	41
3.3 RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ESTUDADOS.....	42
3.4 O DESAFIO DE RELACIONAR OS CONTEÚDOS COM O COTIDIANO DOS ALUNOS	44
3.5 ABORDAGEM DO TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE	46
CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS	50

INTRODUÇÃO

Diante da expansão do modelo de desenvolvimento capitalista das últimas décadas, cresce o número de conflitos e impactos socioambientais no mundo todo. Comunidades inteiras atingidas por construções de rodovias, portos, barragens para geração de energia, poluição de atividades industriais e contaminação pelo uso de agrotóxicos, são algumas consequências da busca por desenvolvimento nos países periféricos. Desde quando era criança, minha mãe dizia que precisávamos nos preocupar com os problemas ambientais, com o rumo das condições de vida no nosso planeta. Envolvida com movimentos sociais a favor da agroecologia, sempre fez questão de me deixar por dentro desses assuntos. Deixando claro para mim que existem alternativas para uma melhor relação com o ambiente. Mas foi a partir das leituras e discussões feitas durante as aulas da graduação, e dos grupos de estudo com meu orientador, que a problemática da questão ambiental contemporânea começou a ficar mais evidente para mim.

Acreditando que a deterioração das condições socioambientais não deva seguir se repetindo, nem sendo tratadas com indiferença, será que o ensino de Geografia pode trazer contribuições para a mudança desse cenário, para que no futuro, como professor dessa disciplina, eu possa trazer contribuições para a transformação desse quadro?

Apostando na potencialidade do ensino de Geografia frente a essas questões, este trabalho irá discutir alguns dos elementos que podem contribuir para uma educação capaz de despertar a sensibilidade dos alunos a respeito dos problemas socioambientais que ocorrem ao seu redor, em seu país, para que esses sejam provocados a não tratar de forma indiferente a degradação ambiental e o sofrimento humano e percebam a tendência de articulação entre ambas. Para tanto, pode ser relevante pensar em contribuições que fomentem os alunos, estes enquanto sujeitos e cidadãos, a buscarem uma participação ativa, individual e coletiva, crítica e reflexiva diante desta conjuntura em busca de justiça ambiental. Coerente com a seguinte definição:

Justiça ambiental (...) significa a responsabilidade de todos na preservação dos bens ambientais e a garantia de seu caráter coletivo. Esse tem sido um dos novos conceitos utilizados na luta ambiental, evidenciando a distribuição desigual do acesso aos bens ambientais e de seu uso e a precariedade dos padrões de qualidade de vida a que têm sido submetidas as populações mais pobres do planeta (CARVALHO, 2011, p. 170).

Tendo em vista que um dos objetivos gerais proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ¹ para o Ensino Fundamental de Geografia é que ao longo dos oito anos dessa fase da educação básica o aluno construa um conjunto de conhecimentos referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados à Geografia que lhes permita realizar uma reflexão sobre a atuação dos grupos sociais na produção do espaço, e a consequência de suas ações, de modo que construam referenciais que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões socioambientais locais (PCN, 1998). O objetivo deste trabalho é fazer uma discussão de como o ensino de Geografia pode contribuir para que isso aconteça. Agreguei em um segundo momento a esta discussão teórica, a pesquisa e experiência desenvolvida ao longo dos quatro semestres de estágio supervisionado em licenciatura no Colégio Estadual Quinze de Novembro situado no município de Campos dos Goytacazes (RJ), no contexto do Ensino Fundamental, durante as aulas de Geografia. Busquei refletir se os conteúdos dessas aulas estavam sendo trabalhados de maneira que os alunos possam compreender o mundo em que vivem, para contribuir para a formação do cidadão crítico, com grandes chances de se preocupar com os problemas socioambientais atuais. Pois diante do atual cenário em que vivemos, com grandes desigualdades no acesso a um ambiente equilibrado, a sociedade não deveria seguir adotando uma postura de indiferença e insensibilidade.

Este trabalho adota como base para esta discussão as sugestões dos PCN voltadas ao terceiro e quarto ciclo do ensino de Geografia, assumindo como recorte da pesquisa o Ensino Fundamental, pois segundo informações deste documento, é nessa fase que o ensino de Geografia deve propor a intensificação da compreensão dos processos envolvidos na produção do espaço. O documento argumenta ainda que é nessa etapa que os alunos já apreendem explicações mais complexas de fenômenos que ocorrem no cotidiano, nos lugares em que vivem, e em outras partes do mundo. Este documento sugere também o estudo das questões ambientais para que o aluno se situe como parte integrante do ambiente e também como agente ativo das transformações das paisagens.

Este trabalho está dividido em três momentos. O primeiro capítulo é voltado para uma contextualização do surgimento da questão ambiental contemporânea, aborda o surgimento de movimentos sociais, durante os anos 1960, que trouxeram várias insatisfações com relação ao modelo de desenvolvimento adotado pelos países ocidentais. E também aborda o contexto de

¹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são diretrizes criadas pelo nosso Governo Federal para orientar o sistema de ensino. Este documento está dividido entre as disciplinas escolares, mais os temas transversais. Os PCN trazem sugestões de conteúdos e práticas educativas voltadas para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

inserção dos países periféricos na dinâmica global do capitalismo, responsável por trazer grandes impactos socioambientais para países como o Brasil, fazendo aumentar os conflitos sociais pela apropriação da natureza.

Já o segundo capítulo, procura levantar possíveis contribuições do ensino de Geografia para a atual problemática ambiental. Discutindo as potencialidades dessa disciplina para a formação da cidadania e para o estudo das relações entre os grupos sociais com a natureza.

Fechando este trabalho, o terceiro capítulo é uma narrativa que diz respeito às reflexões sobre o ensino de Geografia no Ensino Fundamental do Colégio Estadual Quinze de Novembro. Durante o texto trago argumentos de alguns autores que discutem o ensino de Geografia, para contribuírem na análise de aspectos que foram observados durante as aulas que assisti nesta instituição, e pelo o que foi ouvido nas entrevistas feitas com alunos, professores e estagiários.

METODOLOGIA

Neste momento do texto, dedicado a discussão teórica-metodológica, primeiramente trago algumas visões de mundo de alguns autores com os quais compartilho o mesmo modo de pensar. Posteriormente, destaco os procedimentos técnicos utilizados para a elaboração deste trabalho.

Assim como propõem Boaventura de Sousa Santos (1996), parte-se aqui da concepção de que: a) a história é processualmente construída de acordo com a disputa de ações e interesses rivais dos grupos sociais, não sendo esta, nem natural, nem acabada; b) os agentes sociais são sujeitos desta história e é isto que torna possível a eles transformar a realidade. Loureiro (2004) destaca o importante papel da educação neste movimento de transformação:

A educação é um dos meios humanos que garantem aos sujeitos, por maior que seja o estado de miséria material e espiritual e os limites de opções dados pelas condições de vida, o sentido de realização ao atuar na História modificando-a e sendo modificado no processo de construção de alternativas ao modo como nos organizamos e vivemos em sociedade (LOUREIRO, 2004, p.149).

Segundo este referencial, a realidade social se caracteriza por suas contradições, sendo intrinsecamente permeada por conflitos, considerando-se a existência de classes sociais antagônicas. Tais Conflitos sociais, segundo Demo (2009), significam a reação dos “desiguais” contra a opressão dos privilegiados, e traduzem estruturas da mudança, do desenrolar da história. Para Loureiro (2006), é justamente o fato de a realidade ser intrinsecamente contraditória que garante o movimento da vida (LOUREIRO, 2004), sendo os conflitos presentes nela, importantes para a dinâmica que historicamente reinventa as sociedades e as identidades dos diferentes atores sociais (MALAGODI, no prelo). O espaço geográfico também acaba por revelar essas contradições:

[...] a dinâmica social inscrita em um espaço que é, ao mesmo tempo, reprodutor de desigualdades e a condição de sua superação, o reflexo de uma ordem e um dos meios possíveis para transformar esta mesma ordem; enfim, o espaço faz parte da dialética social que o funda (GOMES *apud* ALVES, 2008, p.236).

Espaço esse, produzido por diferentes agentes sociais com suas distintas formas de apropriação da “natureza“, seja apropriação físico-material, seja apropriação simbólica. Isso faz com que tal natureza seja dotada de significados construídos pelos sujeitos (ACSELRAD, 2004). Por isso, Acselrad (2004) aponta que não podemos analisar a natureza separada da

sociedade e sim uma natureza socializada (ACSELRAD, 2004), como também assinala Loureiro (2006): numa perspectiva dialética, sociedade e natureza fusionam-se pela práxis² histórica, cuja unidade não pode ser confundida com a diluição de uma dimensão na outra (LOUREIRO, 2006). Uma postura diferente desta é a que assume a ciência moderna, que dicotomiza tal relação, e deixa de lado a interface da subjetividade, criando um campo que se acredita capaz de descobrir leis universais, privilegiando princípios técnico-científicos, cujas características principais são cálculos instrumentais, determinismos, previsões, leis gerais e verdades absolutas (FEITAL, 2012).

Feital (2012) assinala que a partir dos anos de 1960, ao explicitar inúmeros questionamentos em relação à ciência, a problemática ambiental põe em xeque as certezas disciplinares sobre a realidade, e se propõe a repensar relações dicotômicas entre natureza/sociedade, ciência/cultura, questionando algumas das bases do pensamento científico moderno. A autora considera necessária para um conhecimento mais adequado sobre a realidade e os seus dilemas atuais a interdisciplinaridade, a abertura das barreiras disciplinares, e o reconhecimento das inter-relações que existem entre as diferentes áreas de conhecimento (FEITAL, 2012). Assim também argumenta Loureiro (2003), destacando que “argumentos favoráveis a uma compreensão integral e dialética da "questão ambiental" são de grande relevância” (LOUREIRO, 2003, p.56).

A partir dessa breve discussão, acreditando que vivemos em uma sociedade que é intrinsecamente permeada por conflitos, julguei ser mais condizente com a proposta do trabalho, uma abordagem dialética. Além do fato dessa abordagem, segundo Gil (2011), fornecer bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que esta estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc. (GIL, 2011), sendo então a que melhor se adequa, a meu ver, para se discutir a problemática socioambiental contemporânea no ensino de Geografia.

A respeito dos procedimentos técnicos que foram utilizados na construção deste trabalho, ocorreu, primeiramente, a revisão bibliográfica - aquela que se realizou baseada em registros de pesquisas anteriores, como artigos, livros, teses e etc - realizado um estudo exploratório referente aos autores que trabalham com as questões ambientais e também com autores que tratam da Geografia e do seu ensino.

² No dizer de Leandro Konder, a práxis é a atividade concreta pela qual o sujeito se afirma no mundo, modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática (KONDER *apud* LOUREIRO, 2006, p.148).

Para o estudo das questões ambientais contemporâneas, Gonçalves, Mendonça, Laschesfski, Zhouri entre outros autores, trouxeram grandes auxílios com suas obras. As contribuições de Acsehrad (2004) foram fundamentais para a discussão a respeito da “rede intrincada de processos sócio ecológicos e políticos que põem a natureza no interior do campo dos conflitos sociais” (ACSELRAD, 2004, p.9), que no caso são os conflitos ambientais.

Para estruturar uma discussão sobre possíveis contribuições do ensino de Geografia para o reconhecimento dos conflitos e questões ambientais na atualidade, primeiramente buscou-se relacionar o tema transversal “Meio ambiente” com os conteúdos da Geografia. Essas relações foram feitas com base nas orientações dos PCN, tendo em vista que esse documento foi criado pelo Ministério de Educação com o intuito de servir de referência aos educadores de todo o Brasil. Tendo como recorte da pesquisa o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental II (sexto ao nono ano) abordados neste documento. Foi escolhido este período do ensino básico, pois segundo informações deste documento, é nesse momento que o ensino de Geografia deve propor a intensificação da compreensão dos processos envolvidos na produção do espaço, sendo uma etapa onde os alunos já apreendem explicações mais complexas de fenômenos que ocorrem no cotidiano, nos lugares em que vivem, e em outras partes do mundo. Cabe esclarecer aqui, que não se pretendeu fazer críticas sobre o conteúdo dos PCN, apenas utilizá-los como referência para analisar o que é proposto para Ensino Fundamental de Geografia.

Vocês vão perceber que há momentos em que defendo a abordagem dos conflitos socioambientais no ensino de Geografia. E outros, que defendo que ensino de Geografia pode trazer contribuições para problemas ambientais atuais – como os conflitos socioambientais-.

Sobre a contribuição da Geografia na compreensão do espaço voltada para uma atuação cidadã frente os problemas atuais - tais como as questões socioambientais - as contribuições de autores como Milton Santos, Callai, Lacoste, Damiani, Vesentini e outros, foram fundamentais para destacar a necessidade de entendermos o espaço onde estamos inseridos, e para podermos nos posicionar diante dos problemas como cidadãos. Já Carvalho, de modo específico, contribuiu para a discussão da importância das lutas populares que envolvem as relações sociedade-natureza, como elementos para a construção da cidadania.

Em um segundo momento do trabalho realizei uma pesquisa de caráter qualitativo com o objetivo de fomentar a análise de aspectos do processo de ensino e aprendizagem entre as turmas de Ensino Fundamental II de Geografia do Colégio Estadual Quinze de Novembro em Campos dos Goytacazes - RJ, na tentativa de se apontar fatores que possam contribuir para explicar se os conteúdos são trabalhados na direção de uma formação cidadã,

contextualizando as relações que ocorrem no espaço. A pesquisa se baseou na experiência vivenciada durante o período de estágio supervisionado em licenciatura em Geografia na UFF Campos, onde durante quatro semestres foi possível estar inserido no cotidiano desta instituição, conhecendo um pouco da realidade da escola e dos sujeitos fazem parte desta. Utilizei como técnica para a geração de dados a observação e entrevistas. A proposta desta pesquisa surgiu no estágio supervisionado IV, quando já havia encerrado minhas observações e participações na escola, ficando para essa fase do estágio apenas as entrevistas.

As observações das aulas de Geografia do Ensino Fundamental se deram entre maio de 2012 e março de 2013³, período em que estive mais presente na escola e pude estar acompanhando as aulas de duas professoras. Considerei também aspectos observados durante a minha intervenção no campo do estágio, na aplicação do projeto pedagógico, elaborado em conjunto com outros estagiários, da UFF, colegas meus de turma que também fizeram estágio na escola.

As entrevistas ocorreram em Novembro de 2013, e foram feitas por meio de um roteiro que foi seguido pelos entrevistados, de maneira não-estruturada, dando abertura para o entrevistado expor outras colocações que considerasse importante. As entrevistas não foram gravadas, anotei as falas com minhas palavras, buscando reproduzir fielmente a partir daquilo que compreendi. Os dados gerados nas entrevistas não se basearam apenas naquilo que foi falado pelos entrevistados, há um momento que levanto também aspectos ligados à expressão facial destes durante a interação. Foram ouvidos, dez alunos, uma professora e três estagiários⁴. Das duas professoras que acompanhei nas aulas do Ensino Fundamental, uma delas não pôde ser entrevistada pelo fato de ter ficado afastada da escola por problemas de saúde, no período em que ocorreram as entrevistas.

Os alunos escolhidos para serem entrevistados cursavam o nono ano do Ensino Fundamental. Escolhi esta série por se tratar do último ano desse segmento da educação básica, acreditando que estes possuem uma noção mais completa da disciplina, tendo mais chances de terem atingindo os objetivos propostos pelos PCN para o terceiro e quarto ciclos. Fiz convites para alguns alunos, e dez se disponibilizaram para ajudar em minha pesquisa. É preciso deixar claro que não houve nenhuma pretensão que esses dez alunos entrevistados representassem todo o Ensino Fundamental da escola.

³ Mais informações sobre as turmas e datas das aulas observadas na Tabela 1, no terceiro capítulo.

⁴ Mais informações sobre as entrevistas na Tabela 2, no terceiro capítulo.

Optei por entrevistar também os estagiários, acreditando que estes pudessem trazer contribuições no sentido de levantarem aspectos que não foram observados por mim, ou fatos que observei, mas que foram interpretados por eles de outra forma.

Procurei refletir se essa pesquisa realizada na escola se enquadra como um estudo de caso, mas conclui que esta metodologicamente incompleta para ser classificada dessa forma. Pois acho que um estudo de caso exigiria uma abordagem mais densa do ensino de Geografia no Ensino Fundamental no Colégio Quinze de Novembro. Mas em parte, acho que se aproxima um pouco da definição de Chizzotti (2010) de um estudo de caso:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência (CHIZZOTTI, 2010).

1. QUESTÃO AMBIENTAL NO MUNDO GLOBALIZADO

Há décadas as condições socioambientais são motivos de manifestações pelo mundo. Nos anos sessenta do século passado em países da Europa e nos Estados Unidos, e mais tarde, durante os anos setenta e oitenta no Brasil, surgiram os primeiros movimentos de reivindicações por parte de grupos sociais que não estavam satisfeitos com o modelo de desenvolvimento adotado pelos países ocidentais. Esses grupos contestavam os modos de vida consumistas e materialistas da sociedade, e propunham novas formas de agir e pensar a natureza (CARVALHO, 2011).

O fato interessante que Gonçalves (2002) destaca, é que esses movimentos surgiram primeiro onde um projeto civilizatório parecia ter sido vitorioso, nos países que viviam no Estado do Bem-Estar Social. E assim emerge nos últimos cinquenta anos um conjunto de movimentos que trazem à cena política novos atores e novas questões, trazendo novas reivindicações dos jovens, dos negros, das mulheres, entre outros. Nesse bojo, surge o movimento ambientalista, questionando a ideia de progresso através da produção ilimitada de bens materiais (GONÇALVES, 2002).

Segundo Gonçalves (2012), até os anos 1960, no mundo ocidental, a dominação da natureza não era uma questão, e sim uma solução, para o desenvolvimento. É a partir desse período de desilusão com as promessas do modelo econômico, que emerge a questão ambiental (GONÇALVES, 2012).

O ambientalismo coloca para cada um de nós o debate sobre a relação da humanidade com o planeta, a relação das sociedades com a natureza. Questiona sobre a capacidade de suporte do planeta diante das exigências de uma produção de bens materiais que já teria chegado aos seus limites, ainda que com somente cerca de 30% da humanidade participando plenamente desse banquete (GONÇALVES, 2002, p.52).

No caso específico do Brasil, essa insatisfação surge no contexto dos grandes projetos desenvolvimentistas baseados na instalação de complexos industriais, que visavam integrar o país na dinâmica do desenvolvimento capitalista mundial. O investimento maciço na produção industrial, em infraestrutura, em geração de energia, entre outros setores, acarretou o aumento dos impactos socioambientais trazidos por essas atividades, como desmatamento, poluição de rios, do ar, do solo, desapropriação de casas e terras, entre outros (MALAGODI, 2007). Áreas do território nacional cobertas pela vegetação natural foram vistas como “espaços vazios” sendo passíveis de serem aproveitadas pela apropriação por grandes

empreendimentos agroexportadores ou complexos industriais. (ZHOURI E LASCHEFSKI, 2010).

Como Mendonça (2007) menciona, através de toda uma política de “desenvolvimentismo econômico” voltada ao mercado externo e patrocinada por países centrais, sobretudo pelos Estados Unidos, os países periféricos entregaram seus bens ambientais e importaram modelos completamente discordantes de suas realidades. Em busca de extração de matérias-primas muito se destruiu em termos socioambientais em países da África, Ásia e América Latina, e a industrialização, que neles deveria promover desenvolvimento social, acabou por garantir uma situação alarmante de degradação das condições socioambientais (MENDONÇA, 2007).

Outro fator que agravou os problemas socioambientais no Brasil, segundo Gonçalves (2012), foi o aumento da dívida externa durante os anos de 1970 e 1980. A partir disso, a natureza passou a ser fortemente comercializada para solucionar o endividamento, abrindo espaço para a instalação de empresas estrangeiras altamente poluidoras no território brasileiro (GONÇALVES, 2012).

Diferentemente de sua atuação em seus países de origem, as empresas multinacionais, ao explorarem os homens e os recursos naturais dos países africanos, asiáticos e da América Latina, então denominados de Terceiro Mundo, não tiveram a mínima preocupação em garantir a qualidade de vida e do ambiente, interessadas somente na reprodução do capital, salvo raras exceções (MENDONÇA, 2007).

Isso fez com que surgissem no Brasil, movimentos de resistência a esse modelo de desenvolvimento que estava sendo imposto aos países periféricos, com o investimento estrangeiro, e que não estava cumprindo com suas promessas, pois a desigualdade social e os grandes impactos socioambientais estavam marcando esse período (ZHOURI E LASCHEFSKI, 2010).

O assassinato do seringueiro Chico Mendes em 1988, segundo Zhouri e Laschefski (2010), marcou o auge do conflito entre visões ambientalistas e desenvolvimentistas. Mendes e seus companheiros seringueiros se tornaram emblemáticos no sentido de terem apresentado uma nova concepção de atuação ambientalista, pois a luta destes representava a ideia de que a natureza poderia ser defendida e valorizada com a inclusão dos grupos sociais que nela vivem, diferentemente da visão preservacionista clássica, que valorizava a noção de “natureza intocada”, denunciada por Diegues (1996) em sua obra “O mito moderno da natureza intocada”. A partir daí, os povos que viviam na floresta, isto é, seringueiros, índios, ribeirinhos entre outros grupos tradicionais, se tornaram protagonistas na história de

superação da dicotomia sociedade e natureza, ao propor um modelo alternativo de desenvolvimento, que mais tarde serviria de inspiração na proposta de um “socioambientalismo” (ZHOURI E LASCHEFSKI, 2010).

Acsehrad (2004) afirma que na perspectiva das ciências sociais críticas, não é possível separar a sociedade da natureza, pois segundo ele, devemos pensar em uma natureza socializada e dotada de significados, e não apenas como um estoque de recursos, sendo reduzida a meras quantidades de matéria e energia. Pois como este afirma, a natureza e seus elementos são também culturais e históricos: os rios, por exemplo, não apresentam o mesmo significado para os ribeirinhos se comparado com os donos de empresas geradoras de eletricidade. Isso deixa claro que existem diversas formas dos seres humanos se apropriarem e darem significados a natureza (ACSELRAD, 2004).

Este autor argumenta que diferentes agentes sociais com suas distintas formas de apropriação da natureza compõem o mundo em que vivemos, interagindo e se conectando materialmente e socialmente, seja através das águas, do solo ou da atmosfera. Isso faz com que as diferentes formas de se lidar com a natureza, estejam se confrontando a todo o momento, fazendo com que existam diversos conflitos em torno dos distintos projetos, sentidos e fins que a sociedade tem com a natureza (ACSELRAD, 2004).

Segundo Acsehrad (2004), a atual forma com que modelo de desenvolvimento hegemônico tem tratado a natureza, vem acarretando grandes impactos em todo o globo, pois se apropria da natureza apenas de uma maneira instrumental, visando atender a interesses econômicos. Esta maneira de lidar com o socioambiente, adotada por grupos hegemônicos da sociedade, protagoniza a maioria dos casos de conflitos ambientais que ocorrem no mundo, diz o autor. Pois sem respeitar as diferentes formas nas quais outros grupos (não hegemônico) se reproduzem, em um cenário de globalização onde o capital se encontra mundializado, impõe-se modelos de desenvolvimento de forma verticalizada, pautados apenas em relações mercantis por atores como o Estado e as empresas multinacionais. Modelos estes, caracterizados por acarretar grandes impactos ao socioambiente, e que afetam os grupos sociais de maneira desigual. Geralmente, aquelas menos abastadas que possuem menor poder aquisitivo e também menor poder de representação e ação na esfera política são os que mais sofrem tal dano. O que não os impede de resistir e lutar contra essas agressões, reivindicando por acesso e apropriação da natureza de forma mais democrática (ACSELRAD, 2004).

Acsehrad (2004) define que os conflitos ambientais resultam de modos diferenciados dos grupos sociais se apropriarem, usarem e atribuírem significação ao território. Segundo o autor, estes embates têm a sua origem quando pelo menos um grupo ou agente social,

continua a exercer formas de apropriação do meio, ameaçando por impactos ambientais indesejáveis a reprodução de outros grupos. Esses conflitos tendem a ficar mais emblemáticos quando uma comunidade toma conhecimento que está tendo sua saúde e suas práticas sociais prejudicadas enquanto outros atores da sociedade estão se beneficiando com este contexto (ACSELRAD, 2004).

Acselrad (2004) ainda esclarece que ao analisarmos estes embates precisamos ter em mente que devemos considerar respectivamente as dimensões físico-materiais e a simbólica. A dimensão físico-material é onde se desenvolvem as lutas sociais, econômicas e políticas pela apropriação dos diferentes tipos de capital, pela mudança ou conservação da estrutura de poder. A dimensão simbólica está associada aos modos como os atores sociais envolvidos no conflito representam a natureza e a si mesmos na situação, o que caracteriza a luta pelo acesso à natureza como um embate também por sentidos culturais (ACSELRAD, 2004).

Segundo Zhouri e Lachesfski (2010) os conflitos ambientais podem ser classificados em três tipos: *conflitos ambientais distributivos*, *conflitos ambientais espaciais*, e *conflitos ambientais territoriais*.

Os *conflitos ambientais distributivos* são aqueles que apresentam graves desigualdades sociais em torno do acesso e da utilização dos elementos da natureza, e no desfrute das riquezas aí geradas. Um exemplo de consumo assimétrico ocorre quando o curso de um rio é alterado para atender a fins privados, como a irrigação voltada aos interesses do agronegócio. Esse ato indisponibiliza esse elemento fundamental, que é a água, para a sustentação da manutenção da vida de grupos que se abasteciam e exerciam suas atividades ao longo do antigo curso do rio.

Já os *conflitos ambientais espaciais* ocorrem quando as práticas sociais de um grupo afetam negativamente a reprodução de outros grupos que estão localizados em outro território, através de conexões físicas e/ou ecossistêmicas. Um exemplo é quando uma indústria emite gases poluentes na atmosfera, causando complicações a saúde de pessoas que moram nas proximidades, ou quando o lixo hospitalar é descartado sem os devidos tratamentos, contaminando o solo e outras formas de vida ali existentes.

Os *conflitos ambientais territoriais* surgem quando atores da sociedade que atuam na produção do espaço, como o poder público e as multinacionais, exercem atividades que se chocam com a territorialidade de grupos sociais que possuem identidades e lógicas culturais diferenciadas a respeito daquela localidade. A título de exemplo, isso ocorre quando uma usina hidrelétrica é construída em determinado local e atinge as terras onde se encontram

índios, quilombolas ou outros modos de comunidades tradicionais, que dependem, em alto grau, dos ritmos de regeneração natural do meio utilizado.

O deslocamento ou a remoção desses grupos significa, frequentemente, não apenas a perda da terra, mas uma verdadeira desterritorialização, pois muitas vezes a nova localização, com condições físicas diferentes, não permite a retomada dos modos de vida nos locais de origem, sem contar o desmoronamento da memória e da identidade centradas nos lugares. Assim, as comunidades perdem literalmente a base material e simbólica dos seus modos de socialização com a consequência da sua desestruturação (ZHOURI & LASCHESFSKI, 2010, p.25).

Segundo Zhouri e Laschesfki (2010), no caso do Brasil, episódios de conflitos ambientais desses três tipos têm ocorrido muito nos últimos anos, como resultado da consolidação da posição do país como exportador de *commodities* e da criação do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) lançado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2007. Este programa do Governo Federal tem como prioridade investir em infraestrutura, construindo rodovias, portos, usinas para geração de energia, entre outras obras, visando à integração no do país no mercado mundial. Essa postura mostra que o país está mais preocupado em atender os interesses de empresas do que com a vida de povos indígenas, quilombolas e tradicionais do território brasileiro, grupos que muitas vezes são tratados como “entraves” para o desenvolvimento do país (LEROY & ACSELRAD, 2012).

Com o intenso processo de industrialização e urbanização em curso nas últimas décadas, o que se verifica é a produção de espaços marginalizados, não apenas dos benefícios materiais e financeiros advindos da concepção produtiva vigente, mas também das políticas e ações do poder público que gerenciam os usos conferidos ao território nacional. O poder público, portanto, engendra em suas ações mecanismos de manutenção e perpetuação de desigualdades, por vezes, necessárias ao funcionamento do próprio sistema (PEREIRA, 2009, p.20).

Ao apostar pesado novamente em ações desenvolvimentistas nos últimos anos, retomando em parte a ideologia dos 1970, fica claro o papel histórico do Estado na produção de desigualdades sócioespaciais, sempre utilizando o argumento de geração de empregos e do estímulo econômico, favorecendo assim a instalação de corporações em seu território, seja através de isenções de impostos, flexibilização de leis ambientais, ou oferecendo vantagens para o descarte de resíduos poluentes em terras públicas, colaborando para a criação das chamadas “zonas de sacrifício”⁵. Isso contribui assim para gerar aquilo que ficou definido como injustiça ambiental, que segundo Herculano (2002), é quando a maior carga dos danos

⁵ Zona de sacrifício é o termo utilizado pelos estudiosos da desigualdade ambiental para designar localidades que possuem fontes de risco ambiental, escolhidas para sediar a implantação de empreendimentos de alto potencial poluidor (ACSELRAD, 2004).

ambientais de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais ou municipais é destinada a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis, causando riscos à saúde dessas pessoas e ao ambiente em que vivem (HERCULANO, 2002).

Diante do que foi posto até aqui, podemos analisar que seja pela ação do Estado, ou pela apropriação privada da natureza por atividades econômicas, é crescente a ameaça que alguns grupos sociais vêm sofrendo atualmente. Mas vimos que esses grupos, que muitas vezes possuem formas distintas de significar o ambiente em que vivem, geralmente não reagem com passividade diante das ameaças que sofrem, e lutam por uma natureza para todos, conforme propõe a Constituição Federal de 1988, contra as injustiças ambientais, mesmo havendo grande assimetria de forças, tanto economicamente quanto politicamente, entre os atores sociais envolvidos nestes embates pela apropriação da natureza, seja simbólica, seja material.

2. O ENSINO DE GEOGRAFIA E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS

Diante do que foi exposto no capítulo anterior, referente à atual crise ambiental, ou melhor, da crise civilizacional que se presencia contemporaneamente, de crescente expansão de um modelo de desenvolvimento que traz grandes riscos ao ambiente. Este capítulo se propõe a tentar buscar possíveis contribuições do ensino de Geografia para essas problemáticas atuais. Como será que o ensino de Geografia pode trazer contribuições para isso? Será que ele pode favorecer a formação de sujeitos com posicionamento crítico e ativo, frente às questões socioambientais atuais?

2.1 GEOGRAFIA, CIDADANIA E QUESTÃO AMBIENTAL

Tendo como referência a obra de Callai (1999), a concepção de cidadão trabalhada aqui deve ser analisada como a daquele sujeito que possui uma consciência social, que o torna capaz de compreender o mundo que ele vive, e de agir neste. É na contribuição à formação da cidadania do aluno que a Geografia pode ajudar na formação de sujeitos mais ativos na esfera política, onde estão envolvidos os conflitos socioambientais e muitos outros problemas do mundo atual, pois é uma área do conhecimento que favorece a compreensão das relações sociedade e natureza, da produção e organização do espaço, e o reconhecimento da posição do aluno nessas interações que ocorrem no espaço. Oferece, assim, instrumentos a estes para que realizem a “leitura” da realidade em que vivem, para se tornarem agentes de transformação (ALVES e MOURA, 2002). De acordo com os PCN:

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 consequências (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 (PCN, 1998, p. 29).

O Grupo de Navarrenx (1990) propõe a seguinte definição de *cidadania*:

Para cada indivíduo e para cada grupo social, como possibilidade (como direito) de conhecer e dominar (pessoal e coletivamente) suas condições de existência (materiais e intelectuais), e isto como ator político, como produtor e como cidadão-usuário-consumidor, no lugar de residência, na sua cidade e em sua região, nas suas atividades profissionais, bem como nos domínios do não trabalho, mas também na

sua nação e no mundo (GROUPE DE NAVARRENX *apud* DAMIANI, 2008, P. 56).

Para Damiani (2008), a noção de cidadania diz respeito ao sentido que se tem do lugar em que se vive e do espaço, envolvendo relações de todas as ordens, próximas ou distantes. “Conhecer o espaço é conhecer a rede de relações a que se está sujeito, da qual se é sujeito. Alienação do espaço e cidadania configuram um antagonismo a considerar” (DAMIANI, 2008, p.50). Ainda na concepção desta, o cidadão é aquele que vive a condição do seu espaço enquanto espaço socialmente construído, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. Para ela, dependendo da forma como o sujeito interpreta o espaço, este pode se apresentar de duas maneiras: o *espaço geométrico* e o *espaço social*. O primeiro pertence a aqueles indivíduos que não se apropriam do espaço, individual ou socialmente, seguem uma rotina alienados dos processos que os envolvem e os comandam, não se vendo como integrantes e produtores do espaço. E o espaço é social quando ele é apropriado pelo sujeito, compreendido historicamente, apresentado como socialmente construído, oferecendo oportunidades para esclarecer para o cidadão a noção da sua posição de oprimido socialmente, mas que também pode buscar reconstruir esse espaço, se reconhecendo como sujeito social (DAMIANI, 2008). É como espaço social que esse trabalho irá considerar o conceito de espaço, acreditando que a noção de espaço geométrico precisa ser superada.

A respeito da contribuição do ensino de Geografia em busca da formação da cidadania, os PCN assinalam que a Geografia é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações:

Desde as primeiras etapas da escolaridade, o ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa conhecer e do qual se pinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos (PCN, 1998, p.29).

Outro ponto importante citado nos PCN (1998) é que “a Geografia abrange as preocupações fundamentais apresentadas nos temas transversais, identificando-se, portanto, com aquele corpo de conhecimentos considerados como questões emergenciais para a conquista da cidadania” (PCN, 1998, p.26).

Com o objetivo de contribuir para a construção da cidadania, os PCN adotaram o conceito da transversalidade, buscando estimular a prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e

coletiva, ao estimular a inclusão do estudo de saberes extra-escolares, como o debate das questões ambientais, nos currículos escolares, recomendando o estudo do Meio Ambiente entre os temas transversais. Além do tema Meio Ambiente os PCN abordam outros temas considerados importantes na atualidade, como a Ética, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual e Temas Locais, como assuntos que devem ser trabalhados de maneira transversal pelas disciplinas convencionais.

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, 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 (PCN, 1998, p.26).

A transversalidade possui uma grande relação com o conceito de interdisciplinaridade, de acordo com os PCN: ambas se baseiam na crítica de uma visão de conhecimento que assume a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Elas evidenciam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos (PCN, 1998).

Por possuir um conteúdo de vasta abrangência, a Geografia consegue dialogar com diversas áreas do conhecimento, e esse caráter interdisciplinar contribui para se trabalhar com facilidade os temas transversais nas aulas de Geografia, como a Educação Ambiental, por exemplo (PCN, 1998).

Sobre a relação dos conteúdos da Geografia com as discussões propostas pelos PCN de Temas Transversais, onde está situado o tema Meio Ambiente, os PCN de Geografia dizem:

Como o objeto de estudo da Geografia, no entanto, refere-se às interações entre a sociedade e a natureza, um grande leque de temáticas de meio ambiente está necessariamente dentro de seu estudo. Pode-se dizer que quase todos os conteúdos previstos no rol do documento de Meio Ambiente podem ser abordados pelo olhar da Geografia (PCN, 1998, p.46).

A complexidade da temática ambiental abarca o entendimento de questões políticas, históricas, econômicas, geográficas, sociológicas, ecológicas entre outras. E por este motivo não é possível entendê-la pela ótica de uma única ciência. Porém no caso da Geografia, a proximidade dos conteúdos, o fato de estudar as relações entre sociedade e natureza, auxilia na compreensão da questão. E ainda como os próprios PCN afirmam, a proposta da Geografia para estudo das questões ambientais “favorece uma visão clara dos problemas de ordem local,

regional e global, ajudando a sua compreensão e explicação, fornecendo elementos para a tomada de decisões e permitindo intervenções necessárias” (PCN, 1998, p.46).

Mesmo existindo essa facilidade de diálogo entre este tema transversal e a Geografia, a maioria dos professores encontram muitas dificuldades em trabalhar a temática ambiental e outros temas transversais. Pois muitos deles tiveram uma formação pautada nos moldes da ciência moderna, que compartimenta o conhecimento em diferentes áreas do saber, contribuindo assim para a redução da complexidade da realidade, e para a formação de especialistas (CARVALHO, 2011). E como diz Carvalho (2011), se tornam impossibilitados de ter uma compreensão diversa e multifacetada das inter-relações que constituem o mundo da vida.

A crise ambiental, de certa forma, alimenta esses questionamentos epistemológicos e desacomoda os modos já aprendidos de pensar da racionalidade moderna, ao expor a insuficiência dos saberes disciplinares e reivindicar novas aproximações para que se compreenda a complexidade das inter-relações na base dos problemas ecológicos (CARVALHO, 2011, p.123).

A fim de entender a real complexidade dos fenômenos, por encontrarem dificuldades desenvolver uma abordagem interdisciplinar, nos trabalhos ligados a Educação Ambiental na sala, muitos professores acabam abordando essa temática de forma descontextualizada, simplista, e muitas vezes através de uma concepção utilitarista, não esclarecendo os principais determinantes da problemática ambiental. Isso os leva a adotar na maioria das vezes adotam práticas ligadas a Educação Ambiental Tradicional (também conhecida como conservadora) (CARVALHO, 2011), que propõem ações individuais e comportamentais como economizar a água, eletricidade, fazer a coleta seletiva do lixo, entre outras atividades já consagradas pelo senso comum como boas práticas ou ecologicamente corretas, mas que ainda assim são desprovidas de criticidade e que não se aprofundam no debate sobre a crise ambiental. Tudo isso acaba contribuindo para a formação de sujeitos com visões individualistas (GUIMARÃES, 2004), que assumem por este filtro o que seria a definição mais correta de responsabilidades e ações sociais, sejam as dos outros, sejam as suas próprias.

Programas educativos pautados por paradigmas comportamentalistas e tecnocráticos da prática pedagógica, por dissociarem o ambiental do social e retirarem a historicidade da atividade humana, podem conduzir a um idealizado e acrítico consenso sobre as causas e soluções dos problemas ambientais. O risco político desta perspectiva é a reprodução da desigualdade social e da injustiça ambiental por intermédio de projetos e ações concebidos pelas elites intelectuais e governantes, apresentados como a expressão do que é melhor para o conjunto da sociedade (LOUREIRO, 2003, p. 52).

Ao não adotarem em suas práticas de ensino uma postura politizada, problematizadora das relações sociais, do processo histórico, questionadora e integrada aos interesses coletivos - principalmente dos grupos sociais mais afetados pelos problemas socioambientais - os professores distanciam-se da possibilidade de trazer uma contribuição para despertar a sensibilidade dos seus educandos acerca dos problemas ambientais que vivenciamos.

Não é tarefa fácil para os docentes, adotar uma proposta de educação interdisciplinar visando a formação de alunos aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental, pois isso demanda a superação do atual modelo pedagógico disciplinar que grande parte dos professores, gestores e alunos já estão acostumados a lidar (CARVALHO, 2011). Como Carvalho (2011) aponta, nos caminhos da interdisciplinaridade não existe uma “receita pronta”, e é por isso que, segundo ela, essa busca exige disponibilidade para construir as mediações necessárias entre a estrutura disciplinar convencional, já instituída, e as ambições de mudança. Segundo esta autora, a edificação de práticas inovadoras não se dá pela reprodução, mas pela criação e por novas relações na organização do trabalho pedagógico (CARVALHO, 2011).

2.2 CONFLITOS SOCIOAMBIENTAIS, ELEMENTOS CHAVE PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Outro aspecto que deve ser considerado quando se tem como objetivo o exercício de uma educação em busca da cidadania e da justiça ambiental, é a valorização das lutas ambientais. Como já abordado no primeiro capítulo, tais lutas ocorrem quando grupos sociais que se sentem prejudicados pela ação de empresas, do governo, ou outros grupos, seja pela poluição do ar, da água, do solo ou por outras conexões ecossistêmicas, se manifestam a favor do caráter público do meio ambiente, e lutam por aquilo que diz nossa Constituição Federal: todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

A luta contra a instalação de hidrelétricas, por exemplo, não deveria ser interpretada da forma como faz o discurso de uma certa elite empresarial: isso significaria ser contra os benefícios da energia elétrica, querer “voltar a viver na idade da pedra”. O que deveria ser esclarecido junto à população é que, o que se deseja nesse caso, é a abertura de um debate livre e democrático sobre as diversas alternativas energéticas do país (GONÇALVES, 2008). E isso, em uma aula de Geografia, deveria merecer um grande espaço ou “uma maior atenção” para que pudesse ser adequadamente debatido. Podendo trazer colaborações para a desconstrução de certos consensos impostos em nome do desenvolvimento.

Como já foi dito neste trabalho, a apropriação privada da natureza para atender a interesses econômicos é o que mais acarreta impactos ao ambiente, pois essa apropriação trata a natureza de uma forma apenas instrumental, como mera fonte de recursos para a produção econômica visando o lucro. Esta maneira de lidar com o ambiente, adotada por grupos hegemônicos da sociedade, protagoniza a maioria dos casos de conflitos socioambientais que ocorrem em todo o planeta (ACSELRAD, 2004).

Nesses embates, as pessoas afetadas geralmente buscam formas de se manifestar e exigir algum tipo de reparação e responsabilização dos culpados pelo dano que afetou o equilíbrio das condições ambientais em que vivem, seja através de abaixo-assinados, caminhadas e manifestações, ou por medidas jurídicas, como a ação civil pública (CARVALHO, 2011).

Para além dos danos ambientais, que variam em cada caso, trata-se, no conjunto dessas situações, de uma luta por cidadania, pelo reconhecimento do direito ao meio ambiente saudável, podendo-se falar no exercício de uma cidadania ambiental (CARVALHO, 2011, p.167).

Segundo Carvalho (2011), as lutas populares que envolvem a relação sociedade-natureza podem ser elementos-chave na construção de uma cidadania, ao estabelecerem um campo dialógico entre as reivindicações ambientais e as demandas populares, tornando capaz uma maior visibilidade e legitimação dos valores ambientais no conjunto da sociedade, e também o engajamento popular na luta ambiental enquanto luta cidadã (CARVALHO, 2011). Na concepção de Malagodi (2007) esses embates contribuem bastante para problematizar certos projetos de produção do espaço tidos como consensuais, como a construção de um porto ou de uma usina hidrelétrica, ao saírem da invisibilidade para alcance do debate público, reivindicando a democratização das decisões sobre a produção socioespacial dos territórios (MALAGODI, 2007).

Por esses motivos, a luta popular em favor de uma natureza equilibrada para todos, e que evidencia a distribuição desigual do acesso aos bens ambientais não deve ser criminalizada, nem esquecida por professores, e precisa ser valorizada durante a prática educativa. Pois como Carvalho (2011) aponta, esses embates são espaços de ação emancipadores que integram um projeto de cidadania democrática, ao explicitarem as contradições da sociedade (CARVALHO, 2011). Na concepção de Loureiro (2003):

Não há democracia nem educação para a cidadania sem a explicitação de conflitos. A aceitação de que a sociedade além de plural é permeada por visões de mundo, interesses e necessidades distintas está implícita em processos efetivamente

democráticos, nos quais se incluem as oposições, tensões e contradições entre direitos e deveres, indivíduo e coletividade, público e privado, liberdade e igualdade, mercado e estatal (LOUREIRO, 2003, p.53).

Acredito que para a formação de sujeitos de posicionamento ativo nas questões socioambientais, o ensino de Geografia assim como Carvalho (2011) sugere que seja a abordagem da sua proposta de Educação Ambiental, deve contribuir para que os alunos tenham a compreensão do ambiente como um conjunto de práticas sociais permeadas por contradições, desigualdades, problemas e conflitos que integram os diferentes modos de vida dos grupos sociais e suas formas de se relacionar e dar significados a natureza (CARVALHO, 2011). Diante disso, uma tarefa política importante, segundo Golçalves (2008), que precisamos ter em mente, é sabermos distinguir esses diferentes usos da natureza, que se presenciavam em nossa contraditória sociedade (GONÇALVES, 2008).

Alves e Mendes (2002) destacam que o ambiente escolar é um local de encontro de diversas culturas, e sujeitos sociais com diferentes modos de pensar, e capazes de construir suas próprias histórias. Tendo em vista estas diferentes concepções de mundo dos agentes sociais, não há como educar para a cidadania sem considerar as lutas que se travam no plano das relações concretas, cotidianas. É a partir daí que se inicia a construção de uma visão que se opõe a visão hegemônica, que é voltada para o ajustamento do sujeito na sociedade. (ALVES e MOURA, 2002).

Callai (1999) explica que estas contradições, disfunções e tensões que ocorrem nas proximidades do cotidiano do aluno devem ser conhecidas e analisadas para que este se perceba como parte desses grupos sociais em conflito, e que poderia ter voz ativa, sendo participante nas decisões. Podendo a partir da análise dessas contradições, perceber que o seu território e o do seu município são construídos pelos movimentos dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiana (CALLAI, 1999).

Lacoste (2009) traça uma espécie de pequeno roteiro para ajudar na abordagem das contradições sociais a partir do olhar geográfico, contribuindo para refletirmos sobre uma formação crítica de cidadãos. Este autor nos convida a pensar a articulação entre as diferentes escalas geográficas, onde tais contradições ocorrem. Partindo do cotidiano local:

Para ajudar os cidadãos ali onde eles vivem a tomar consciência das causas fundamentais que determinam o agravamento das contradições que eles sofrem diretamente é preciso, primeiro, fazer a análise em termos concretos e precisos dessas contradições tais como elas se manifestam ao nível local, sobre os locais de trabalho e da vida cotidiana, sem esquecer as condições ecológicas, que são frequentemente, um fator de agravamento (LACOSTE, 2009, p. 194).

Avançando de uma abordagem da escala local para a regional:

Em seguida, é possível mostrar com precisão que essas contradições locais, que podem ser completamente excepcionais, decorrem de uma situação “regional” de conjuntos espaciais mais vastos que se caracterizam por contradições, as quais convém levar em consideração em termos mais abstratos e mais gerais (LACOSTE, 2009, p.195).

Articulando essas duas escalas mais próximas, com a escala global:

É então possível passar à análise nacional e internacional, onde as contradições devem ser expressas num nível mais avançado de abstração, continuando a ficar solidariamente articulado à análise das contradições ao nível regional e local, dos quais as pessoas têm, ao menos em parte, a experiência concreta (LACOSTE, 2009, p.195).

Dessa forma, este autor sugere que o ensino de Geografia busque permitir a articulação dos problemas de nível internacional - mais abstratos -, aos da vida local - realidade concreta -. Analisando as contradições sociais, através de um dos instrumentos da ciência geográfica, que é uma abordagem com escalas variadas, que considera o mundo como um conjunto de recortes espaciais de diferentes tamanhos, superpostos e que se relacionam. E não como um espaço compartimentado com recortes independentes entre si.

2.3 CAMINHOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA CIDADANIA

Como foi visto na primeira parte deste trabalho atual modelo de desenvolvimento adotado por países como o Brasil, tem gerado diversos conflitos socioambientais. Com isso, acredito que a sociedade não deveria adotar posturas indiferentes a essas questões que envolvem casos de injustiça ambiental, tomando necessário o estímulo a construção junto com os alunos, de novas possibilidades para que essa atual conjuntura não siga se repetindo, e que uma natureza equilibrada para o desfrute de todos, possa vir a ser uma realidade. Para que isso aconteça, acredito que é preciso incentivar comportamentos ativos por parte da sociedade, contribuir para formação de educandos que se empenhem no envolvimento em lutas pela justiça ambiental, participando de decisões na esfera política, como as audiências públicas, debates e manifestações.

Para que esta educação ocorra é preciso que o estudo da construção e organização do espaço seja feito através de uma abordagem contextualizada que leve em consideração a totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, culturais, econômicos,

político-ideológicos, abarcando a contradições presentes na realidade dessa interação, abandonando a tradicional postura apenas descritiva do ensino de Geografia. Além disso, deveria abarcar também na interpretação do espaço, a contextualização histórica, evitando-se assim a atual produção e organização do espaço como natural e acabada. Deve-se alimentar a possibilidade de transformação da atual conjuntura, que em muito tem deixado de lado os aspectos socioambientais, privilegiando os aspectos economicistas (RIVERA, 2012).

Mas deve haver muito cuidado nessa busca por mudança, pois como Vesentini (2008) aponta, existe em muitos professores a vontade de buscar um ensino crítico para a transformação social, estes acabam adotando práticas de ensino conservadoras, por estas serem consideradas mais fáceis. Ou então, no melhor dos casos, muitos deles acabam seguindo o caminho da reprodução de alguns discursos prontos.

Um ensino crítico não consiste pura e simplesmente em reproduzir num outro nível o conteúdo da(s) geografia(s) crítica(s) acadêmica(s); pelo contrário, o conhecimento acadêmico ou científico deve ser reatualizado, reelaborado em função da realidade do aluno e do seu meio (...) não se trata nem de partir do nada e nem de simplesmente aplicar no ensino o saber científico; deve haver uma relação dialética entre esse saber e a realidade do aluno daí o professor não ser um mero reprodutor, mas um criador (VESENTINI, 2008, p.43).

Segundo Vesentini (2008), ao apenas reproduzirem na escola conteúdos acadêmicos da geografia crítica, professores acabam caindo em um outro erro que é ficar apenas fazendo com que os alunos decorem o discurso da militância. Supervalorizam, assim, conceitos já prontos elaborados principalmente por Marx e Lênin, acreditando que bastaria que estes fossem “assimilados” pelos alunos (VESENTINI, 2008):

No lugar de auxiliar o educando a se encontrar como cidadão, como homem participante numa práxis em que o social é reinstituído cotidianamente, em que, contudo há uma certa indeterminação, muitas vezes o professor trilha um dirigismo que fixa para o futuro modelos e caminhos já delineados. Com isso, não se contribui para o desenvolvimento da cidadania; no máximo, se produzem militantes dogmáticos e intransigentes, inimigos da democracia em nome de um ideal mítico e totalitário de coletividade auto-regrada e transparente de ponta a ponta (VESENTINI, 2008, p. 104).

Vesentini (2008) assinala ainda, que o professor deve deixar de lado os modelos teóricos e práticos prontos e acabados, e tudo aquilo que recusa o debate, o novo, o diferente. Para este, a prática da cidadania implica em reconhecer o outro, aceitar as diferenças, mas não as desigualdades, e perceber que o ideal de uma sociedade completamente harmônica e transparente é falso e perigosamente totalitário (VESENTINI, 2008). Pois como já foi falado aqui neste estudo, em uma sociedade onde os grupos sociais possuem distintos modos de vida,

de pensar o mundo e de se relacionar com a natureza, sempre haverá o dissenso e o conflito. E essa característica conflituosa da sociedade não deveria ser escondida dos educandos.

Como Lacoste (2009) afirma, “não há geografia sem drama”, como também não há história sem drama. Segundo este autor, não se trata, evidentemente, para o historiador, de se deliciar na exposição das tragédias sangrentas, como também não é caso do geógrafo só se interessar pelas catástrofes que ocorrem no espaço. Seguindo a linha de raciocínio desse autor, ele diz que para que as pessoas se interessem pela Geografia e aprendam utilizá-la na análise da realidade do mundo que vivemos, é preciso introduzir a “tensão dramática”, a referência às ações e aos mecanismos, nos discursos dos geógrafos. Para ele, os educadores teriam a tarefa de tomar consciência da Geografia com seus conflitos, mecanismos e relações de forças (LACOSTE, 2009).

Refletindo ainda sobre a Geografia, Lacoste (2009) argumenta:

A mídia transmite informações procedentes de todos os países do mundo (cyclones, tremores de terra, mas também guerras civis e conflitos de todas as ordens). Se não se quer que essa onda de notícias provoque a indiferença da opinião, é preciso que esta possa integrá-las a uma representação do globo suficientemente precisa e diferenciada. O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 2009, p.254).

Se não houver essa compreensão do mundo que a Geografia potencialmente nos proporciona, os problemas socioambientais terão grandes chances de seguir sendo tratados com indiferença. Assim também com os impactos causados pelo atual modelo econômico, como fatalidades, ou sacrifícios pelo desenvolvimento, onde prevalece a ideia de que “alguém tem que perder para o desenvolvimento acontecer”. Um pensamento como este que contribui para banalizar o sofrimento, por exemplo, de grupos que tem que abandonar as suas terras devido à construção de uma barragem de usina hidrelétrica, ou de pescadores que não podem mais tirar o seu sustento devido a poluição das águas, gerada por atividades industriais. “Repetindo o presente” como diz Boaventura de Sousa Santos (1996), sem responsabilizar os agentes sociais por suas ações:

A verdade é que a repetição do presente é a repetição da fome e da miséria para uma parte cada vez mais importante da população mundial, é a repetição de novos fascismos transnacionais públicos e privados que, sob a capa de uma democracia sem condições democráticas, estão a criar um *apartheid* global, é, finalmente, a repetição do agravamento dos desequilíbrios ecológicos, da destruição maciça da biodiversidade, da degradação de recursos que até agora garantiram a qualidade de vida na Terra (SANTOS, 1996, P.16).

Para que o presente não siga se repetindo, e a maioria da população mundial não siga sofrendo para o conforto de uma pequena parcela, Santos (1996) em sua proposta de

“pedagogia para o conflito”, sugere que entendamos o passado não como fatalidade, mas como produto da iniciativa humana, enxergando a história como campo de possibilidades, construída pelas decisões humanas. Destaca-se assim o fato de que, tendo sido possível escolher alternativas no passado e no presente, se repete o atual cenário de deterioração das condições socioambientais. A intenção deste autor é acender o inconformismo e resgatar a responsabilidade da ação humana para declínio da qualidade de vida no planeta, desestabilizando o pensamento único que sustenta o atual modelo econômico. Esse autor sugere que professores e alunos se esforcem para pensar como seria o presente se outras escolhas tivessem sido feitas no passado, para assim entendermos a história como construção humana (SANTOS, 1996).

E não restringindo-se apenas à história, como enfatizado por Santos (1996), mas acreditamos que deva haver esse esforço também para pensarmos a produção do espaço como resultado de escolhas da humanidade. Os impactos socioambientais que nele ocorrem, e que o constituem como tal, como o desmatamento da floresta amazônica, por exemplo, precisam ser discutidos em sala de aula como resultado de escolhas dos atores que produzem o espaço, como o modelo agrário-exportador que avança floresta adentro.

É assim também que Gonçalves (2008) nos sugere que vejamos o pensamento dominante ocidental, que opõem sociedade à natureza, como um pensamento que foi construído no corpo da complexa história do ocidente, em lutas com outras formas de pensamento e práticas sociais, onde esta se valeu da eliminação de outras formas de pensar a relação sociedade e natureza (GONÇALVES, 2008).

Segundo Callai (1999), ao se trabalhar os conteúdos da Geografia sem dar-lhe um sentido, sem estabelecer as origens e raízes e analisando os resultados que aparecem no espaço, se esta contribuindo para que o aluno tenha dificuldade de compreensão da realidade. Pois fica parecendo que os lugares, e tudo que existe neles são resultados naturais e não construído historicamente, não contribuindo assim, para que o educando relacione os avanços tecnológicos, as guerras, as constantes divisões das nações e as regionalizações que formam novos blocos, à construção do espaço, ou seja, a materialização desses fenômenos num dado lugar, como resultado da ação de grupos sociais (CALLAI, 1999).

Acredito que um ensino que visa o inconformismo frente às questões socioambientais, precisa mostrar para seus alunos que tanto o atual modo dominante de pensar a relação com a natureza, tratando esta como mero estoque para a produção capitalista, quanto as desigualdades históricas vivenciada nos dias de hoje, foram construídas pelos grupos sociais no decorrer do tempo, sendo então passíveis de serem desconstruídas.

Mesmo possuindo uma potencialidade a seu favor, como vimos até aqui, na busca da formação de sujeitos aptos a compreender o contexto dos problemas socioambientais que colaboram na produção do espaço, como cidadãos, entendo que o ensino de Geografia muitas vezes não aproveita essa sua qualidade.

Lacoste (2009) argumenta que a Geografia possui um poder estratégico que é pouco aproveitado por grande parte da população e dos professores de Geografia. Segundo esse autor, o poder da disciplina é discreto, às vezes secreto, sendo destinado apenas aos estados-maiores militares e financeiros. Os educadores durante o processo de ensino-aprendizagem deveriam explicar e localizar os grandes mecanismos e as principais relações de força presentes no espaço (LACOSTE, 2009).

A forma como os professores Geografia trabalham suas aulas, exerce grande influência na utilização deste poder estratégico da disciplina, como citado por Lacoste. A prática docente pode, ou não, trazer contribuições para a formação cidadã de alunos aptos a se sensibilizarem e atuarem na busca por justiça nas questões socioambientais, devido a diversos motivos, principalmente devido à maneira como os conteúdos são abordados. Se os conhecimentos não estiverem contribuindo para que os alunos entendam o espaço em que estão inseridos, dificilmente irá trazer contribuições para uma formação para a cidadania.

A respeito dessa necessidade de entendimento do espaço, Santos (1999), afirma que é importante compreender seus mecanismos para encararmos e nos planejarmos para o futuro. Segundo este autor, o espaço é de todos, uma vez que todos participam de sua construção, e ao nos reconhecermos como produtores deste, maiores são as chances de lutarmos pelo direito de atuação e melhor aproveitamento deste. Santos (1999) segue dizendo que o fato da sociedade conhecer o espaço, fortalece os conflitos, pois esta não fica passiva diante dos acontecimentos, e nem poderia, pois como ele mesmo coloca, ela é parte importante do espaço (SANTOS, 1999).

Para isso, Lacoste (2009) argumenta que é fundamental que os professores tomem conhecimento de que:

[...] saber-pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós (LACOSTE, 2009, p.256).

Sendo assim, acredito que para participarem ativamente das questões socioambientais locais, como sugerem os PCN, os alunos precisam saber realizar uma leitura crítica do mundo em que vivem, pois assim eles conseguirão realizar uma interpretação do espaço geográfico,

percebendo que também fazem parte dele, tendo grandes chances de não se portarem como seres alheios e indiferentes as questões socioambientais, passando a tomar conhecimento de que podem mudar a realidade a partir das suas ações.

Mas será que o ensino de Geografia do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Quinze de Novembro esta conseguindo alcançar esse objetivo traçado pelos PCN? Quais os caminhos que o processo de ensino e aprendizagem de Geografia deve seguir para alcançá-lo? Quais dificuldades e desafios eles enfrentam?

3. REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NO COLÉGIO ESTADUAL QUINZE DE NOVEMBRO

As considerações que serão feitas a seguir fazem parte da experiência que vivenciei durante o período de estágio curricular obrigatório para o Curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal Fluminense, realizado no Colégio Estadual Quinze de Novembro no município de Campos dos Goytacazes (RJ), onde durante o período de 14 de Maio de 2012 até o dia 25 de Novembro de 2013 foi possível estar inserido no cotidiano desta instituição, conhecendo um pouco da realidade da escola e dos sujeitos que nela estão inseridos, tendo contato com o meu futuro ambiente de trabalho, e enfrentando o desafio de superar o nervosismo e a timidez de reger minha primeira aula, participando de reuniões de professores, de aulas e de outros momentos do dia-dia do “Quinze”.

Foi uma experiência enriquecedora, pois no estágio passei a ter contato com a realidade do professor, e pude, portanto, também começar a me sentir como um, pois era assim que os alunos me chamavam, me tratando com respeito e atenção, assim como os professores, gestores e funcionários que integram a escola. Fatores esses que contribuíram para que eu não desistisse de seguir em uma profissão que não recebe o devido valor neste país. Mesmo quando, na sala dos professores, entre um lamento e outro sobre o salário, uma queixa sobre o comportamento de um aluno, ou ainda quando ouvia a frequentes frases que eram proferidas em minha direção: “tá vendo o que é ser professor? Sai fora enquanto é tempo”, “tem certeza que é isso que você quer?”. Nada disso foi suficiente para me fazer desistir do desafio de ser educador.

A escolha pelo Colégio Estadual Quinze de Novembro como campo de estágio se deu devido à sua localização, por estar próximo do Campus da Universidade Federal Fluminense e da minha residência, facilitando a visita nos diversos turnos. A escola recebe um público de alunos de todas as regiões do município, pois se encontra no centro da cidade, bem próxima ao terminal rodoviário. Nos turnos matutinos e vespertinos o Colégio recebe alunos do Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano) e do Ensino Médio; já no turno da noite as aulas são do Ensino Médio para a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Assim como a maioria das escolas, esta possui quadra poliesportiva, biblioteca e sala de informática. Mas ao mesmo tempo em que sua estrutura física faz lembrar outras instituições de ensino, o Colégio Estadual Quinze de Novembro também carrega suas especificidades, pois é composta por personagens carregados de singularidades, com suas

manias e diferentes visões de mundo, enfrentando os desafios do ensino da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

Vamos agora a algumas considerações feitas com base em observações, depoimentos e entrevistas realizadas com uma professora, dez alunos do nono ano do Ensino Fundamental e três colegas de turma (da UFF) que também fizeram estágio no “Quinze”, para analisar aspectos do processo de ensino e aprendizagem das turmas de Ensino Fundamental II de Geografia. Essa dimensão empírica da pesquisa justifica-se pela busca de compreensão de fatores que possam contribuir para refletir se os conteúdos estão sendo trabalhados de forma a melhor contribuir para uma formação cidadã, contextualizando as relações sociais que ocorrem no espaço geográfico. Segue abaixo informações referentes às aulas observadas e aos entrevistados que contribuíram com a pesquisa. Cada aula dessas tinha em média dois tempos de cinquenta minutos de duração.

Tabela 1: Aulas de Geografia observadas no Ensino Fundamental

Turma	Série	Data da aula
804	8º ano	14/5/2012
803	8º ano	14/5/2012
603	6º ano	14/5/2012
704	7º ano	21/5/2012
704	7º ano	28/5/2012
804	8º ano	28/5/2012
702	7º ano	29/5/2012
803	8º ano	03/6/2012
602	6º ano	06/6/2012
903	9º ano	13/6/2012
902	9º ano	14/6/2012
603	6º ano	19/6/2012
603	6º ano	26/6/2012
703	7º ano	19/2/2013
703	7º ano	05/3/2013

Tabela 2: Entrevistados

	Número de entrevistados	Data da entrevista	Local da entrevista
Alunos	10	18 e 19/11/2013	Colégio Quinze de Novembro
Professores	1	25/11/2013	Colégio Quinze de Novembro
Estagiários	3	21/11/2013	Universidade Federal Fluminense

Elencarei a seguir alguns aspectos que achei pertinentes na caracterização do ensino de Geografia, no contexto do Ensino Fundamental do Quinze de Novembro. A cada momento da narrativa, enquanto esses aspectos são levantados, trago as contribuições de alguns autores que estudam o ensino de Geografia, para colaborarem na discussão.

3.1 ASPECTOS DIDÁTICOS

Durante as aulas observadas no campo de estágio foi possível perceber uma tendência de que as aulas de Geografia ainda são trabalhadas de forma bastante tradicional⁶, pois o conteúdo é desenvolvido de maneira pouco dialógica.

Em minha observação, pude perceber que a maioria das aulas se resumia a uma exposição da matéria pelo professor, e posteriormente os alunos respondiam a questionários que eram escritos no quadro, sobre o tema da aula. Em muitas ocasiões a aula resumia-se, para o aluno, a se responder as perguntas do quadro, sendo que depois as respostas não chegavam a ser debatidas entre professor e alunos. Dificilmente as aulas fugiam a esta rotina

Entendemos que transferência do conteúdo do professor para o aluno é uma prática que contribui para a manutenção do *status quo*, pois não favorece a formação da criticidade do educando, além de contribuir para o comportamento passivo. Nessa prática o aluno pouco é ouvido, suas experiências são desconsideradas (RIVERA, 2012).

⁶ Entendendo como tradicional aquele método de ensino onde o professor transmite o conhecimento para os alunos, que se encontram na posição de ouvintes.

A aplicação do projeto pedagógico de intervenção do estágio foi interessante para levantar alguns questionamentos. O projeto foi aplicado por mim, e pelos outros estagiários, e abordava aspectos históricos e geográficos do Canal Campos-Macaé, localizado próximo da escola. Em um primeiro momento foi feita uma explicação sobre o tema através de imagens e textos apresentados via data-show. Em um segundo momento, utilizamos um jogo como ferramenta didática, um *QUIZ* (jogo de perguntas e respostas). Os alunos se mostram bastante envolvidos, ao final da atividade muitos deles perguntaram quando nós estagiários - que aplicamos o projeto - iramos realizar outra aula como aquela, confirmando tal preferência. Por que será que os alunos gostaram dessa aula diferente que apresentamos? Será que foi porque tivemos tempo para planejá-la? Foi porque trabalhamos com imagens, algo não muito comum nas outras aulas? Ou então, por termos abordado o conteúdo de forma lúdica, através de uma dinâmica que utilizava um jogo? Será que pode ter sido pelo fato de termos estudado algo que está próximo do cotidiano dos alunos?

Segundo a professora, propor uma aula que fuja do método expositivo não é algo difícil de ser feito, pois de acordo com ela, a escola até oferece recursos para que isso aconteça: a sala multimídia, por exemplo, onde existem recursos didáticos como computadores, aparelhos de televisão com DVD e data-show. O maior problema que ela aponta é não ter tempo para planejar esses tipos de aula, tendo que trabalhar em diversas escolas.

Para que o ensino contribua para atuação e análise crítica do espaço, Alves e Moura (2002) afirmam que as aulas devem ter o propósito de ir além dos conteúdos, ou seja, o ensino precisa se voltar para a formação política do educando. Para isso, há a necessidade de considerar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. É necessário tornar o conhecimento científico acessível ao educando, “falar a sua língua, ou uma língua que ele entenda”, uma prática pedagógica em que o conhecimento trazido pelo educando não seja deixado de lado. Que oferece oportunidades para o aluno trazer contribuições com suas diferentes visões de mundo, para ajuda a promover um debate democrático em sala de aula (ALVES e MOURA, 2002).

Ainda segundo esses autores, é necessário que o conhecimento não seja dado como algo pronto e acabado, mas um “conhecimento em movimento” que siga as contradições da sociedade atual. Deve buscar assim, debater dentro de sala a realidade social considerando-a dialética, e discutir desigualdades que foram construídas historicamente, e não apresentá-las como um dado natural (ALVES e MOURA, 2002). Essa questão das desigualdades pode abrir espaço também para se discutir as diferentes formas de acesso e uso frente à natureza

equilibrada, quando certos grupos sociais demonstram possuir muito mais poder, frente a outros. Isso poderia permitir junto aos alunos um trabalho pedagógico voltado a diagnosticarem casos de injustiça ambiental.

3.2 GEO (TERRA) + GRAFIA (DESCRIÇÃO), SERÁ QUE É APENAS ISSO?

Durante o período de estágio foi possível notar também que a descrição é uma prática muito utilizada pelos professores no ensino de Geografia. Em algumas aulas em que assisti, tive a percepção que muitas delas tinham como objetivo apenas fazer uma listagem dos atributos do espaço, como a vegetação o clima, o relevo, a população, entre outras características de diversos lugares.

Durante a observação de uma aula da turma 603, do sexto ano do Ensino Fundamental, que tinha como tema vegetação, a professora escreveu no quadro, em forma de tópicos os tipos de vegetação natural do mundo e suas principais características. Após isso, ela fez uma breve explicação, sem entrar em detalhes, por exemplo, sobre os fatores que favorecem a ocorrência desses tipos de vegetações nas diferentes regiões do mundo, como o clima, relevo e tipo de solo. Também não entrou em detalhes, em um outro exemplo, sobre quais as ameaças que esses tipos de vegetação vêm sofrendo devido ao atual modelo de desenvolvimento. Posteriormente, ela pediu que os alunos copiassem no caderno o que ela tinha escrito no quadro. Enquanto os alunos copiavam, a professora comentou comigo que esse modo de aula, onde os alunos passam a maior parte do tempo copiando no caderno, favorece que se mantenha a ordem em sala de aula, pois eles ficam ocupados escrevendo ao invés de conversar e andar pela sala.

Alves e Moura (2002) lembram que em muitas escolas, os professores ainda reproduzem esse modo de ensinar Geografia que se limita apenas a descrever os lugares, o que leva o educando ao processo mecânico de memorização, já que ele não vê relação alguma com o seu cotidiano. Além disso, esses autores destacam ainda que a ênfase na memorização do quadro físico, sem que se entenda a relação sociedade e natureza, acaba despolitizando o discurso geográfico. Segundo eles, não se deve deixar de lado essa prática descritiva que faz parte da Geografia, pois a descrição representa uma etapa importante no processo de conhecimento; o problema acontece quando o ensino se restringe apenas a ela (ALVES E MOURA, 2002).

A respeito de como deve ser feita a leitura do espaço geográfico, os PCN sugerem que a análise:

Deve focar as dinâmicas de suas transformações e não simplesmente a descrição e o estudo de um mundo aparentemente estático. Isso requer a compreensão da dinâmica entre os processos sociais, físicos e biológicos inseridos em contextos particulares ou gerais (PCN, 1998, p.26).

Lacoste (2009) afirma que o caráter estratégico da Geografia, mencionado no capítulo anterior, só será bem aproveitado quando as representações do mundo feitas por dados e demarcações evidentes forem substituídas por uma representação do mundo “construída” pela combinação de conjuntos espaciais que se montam intelectualmente. E nesse sentido, para o autor, existiriam outras tantas ferramentas diferenciadas para se aprender, progressivamente, as múltiplas formas de “realidade” e de sua interpretação. Segundo esse autor, não se trata mais de “ler simplesmente no grande livro aberto da natureza”, mas é preciso manipular todo um instrumental conceitual para que se revelem, pouco a pouco, realidades que não aparecem ao “olho nu” (LACOSTE, 2009). Daí a importância do professor como mediador na construção de conhecimentos que se fazem a partir das mediações sociais.

3.3 RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS ESTUDADOS

Como já foi abordado aqui, para o aluno obter uma compreensão mais objetiva das relações que envolvem as questões ambientais, o processo pedagógico precisa buscar adotar uma abordagem interdisciplinar que dialogue com as diferentes disciplinas. Como Carvalho (2011) apontou, a maioria dos professores tem dificuldade em trabalhar nessa perspectiva com os educandos, pois muitos tiveram sua formação pautada nos modelos disciplinares.

Percebi isso também no estágio com relação a algumas aulas observadas. No caso do ensino de Geografia no colégio, os desafios, as dificuldades não param por aí. Foi possível notar que em alguns momentos ocorre pouca relação entre os próprios conteúdos dentro da disciplina de Geografia.

Na mesma turma do sexto ano do Ensino Fundamental que citei anteriormente, onde ocorreu uma aula com tema “vegetação”, na semana seguinte essa turma estudou o tema “clima”. Dois assuntos que estão amplamente interligados, pelo fato da vegetação ser determinada pelo clima. Mas percebi que a professora não traçou nenhuma correlação a

respeito, mesmo sendo um dos objetivos do Currículo Mínimo⁷ para essa série: “Identificar as paisagens vegetais e relacioná-las aos tipos climáticos existentes” (CURRÍCULO MÍNIMO, 2011, p.9). Essa falta de relação entre os temas trabalhados nas diferentes aulas acaba dificultando a leitura integrada da complexidade da realidade, pois esta segue sendo fragmentada.

Nas entrevistas realizadas com os dez alunos do último ano do Ensino Fundamental (que claro, não representam todos os alunos do Ensino Fundamental), quando a seguinte pergunta foi feita a eles: “Em sua opinião, o quê a Geografia estuda?”, cinco desses alunos responderam⁸:

- *Estuda como funciona a natureza, o clima, a vegetação, os rios;*
- *Estuda as características dos lugares do mundo;*
- *Ela estuda os habitantes, o relevo, a vegetação e o clima dos países;*
- *As características naturais e as atividades econômicas dos continentes;*
- *Os tipos de relevo, de clima, os biomas;*

De acordo com as respostas, esses alunos me passaram a ideia de que a Geografia é bastante descritiva e naturalista, sendo que a caracterização dos aspectos da Geografia que na academia chamamos de “Geografia física” foram os mais citados por eles.

Para essa mesma pergunta, dois outros alunos destacaram mais aspectos ligados a cartografia:

- *Estuda os mapas, as localizações dos países;*
- *Ela estuda quais continentes têm no mundo, e os países que tem dentro deles;*

Ainda para a mesma pergunta, outros três alunos levantaram aspectos ligados a “Geografia Humana”:

- *Coisas atuais, como migrações e conflitos no Oriente Médio;*
- *A população dos países, o número de habitantes;*
- *As atividades econômicas, como agricultura e industrialização;*

⁷ O Currículo Mínimo é um documento que serve como referência a todas as escolas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, apresentando as competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas.

⁸ Das frases citadas em forma de tópicos, cada uma representa a resposta de um aluno diferente.

Sei que não é possível tirar conclusões representativas precisas a respeito do que foi ouvido dos alunos, pois não foram entrevistados todos os alunos do Ensino Fundamental da escola, mas de acordo com respostas dos que contribuíram com a pesquisa, será que uma possível falta de relação entre os temas das aulas, pode estar dificultando que esses alunos tenham a clareza do que seja o objeto de estudo da Geografia? Pois uma hora se estuda o “clima”, outra hora a “vegetação”, depois a “população”; as aulas podem não estar conseguindo deixar claras as relações entre esses temas. Sendo assim, pode estar sendo pequena a contribuição do ensino de Geografia para ajudá-los a compreender a complexidade da realidade do espaço em que vivem.

Rivera (2012) assinala que a visão parcelada ao ensinar os conteúdos, fortalece a concepção abstrata da realidade geográfica, criando-se assim, dificuldades para os alunos enfrentarem e compreenderem os desafios e as problemáticas que nele ocorrem (RIVERA, 2012).

3.4 O DESAFIO DE RELACIONAR OS CONTEÚDOS COM O COTIDIANO DOS ALUNOS

Outro aspecto que Rivera (2012) destaca como não favorável ao ensino de Geografia na escola, para o entendimento do espaço, é o fato de alguns conteúdos serem abordados de forma distante da realidade vivida pelo aluno (RIVERA, 2012). Estudar o fenômeno da globalização, por exemplo, mantendo a análise sempre em uma escala internacional, sem tentar buscar conexões de como este fenômeno afeta a realidade do cotidiano do estudante, por exemplo, pode fazer com que este não tenha muito interesse na disciplina (RIVERA, 2012).

Ainda segundo este autor, para que o ensino de Geografia possa trazer contribuições para que o educando passe da posição de mero espectador para a de agente participante das questões sociais da comunidade em que vive, as práticas educativas dos próprios professores devem estar mais vinculadas com o desempenho cidadão na localidade em que o educando vive. Na concepção deste autor, é no âmbito local que o ensino deve estimular eventos que exercitem reflexões e atitudes. Ao valorizar a realidade vivida ao redor do aluno, conhecimentos, práticas e atitudes poderão ser desenvolvidas para integrar a construção do conhecimento científico (RIVERA, 2012). Callai (1999) assinala, que tanto os fenômenos mundiais quanto os nacionais devem ser considerados na localização espacial em que

acontecem, mas sempre referidos aos problemas cotidianos e locais dos alunos (CALLAI, 1999).

Como Pontuschka (1999) argumenta, é necessário variar a escala de análise para compreender a totalidade da problemática espacial dentro de um processo que vai do particular ao geral e retorna enriquecido ao particular (PONTUSCHKA, 1999). Assim também aponta Damiani (2008):

Não se trata de hipertrofiar o sentido dos lugares mais próximos, os lugares da experiência imediata dos sujeitos, mas decifrar a superposição e inerência dos diversos espaços sociais justapostos e entremeados. A vivência exclusiva dos lugares próximos é redutora, mas sua relação com todos os outros espaços a enriquece (DAMIANI, 2008, p 59).

A segunda pergunta que foi feita para os alunos entrevistados foi: “O quê você acha dos conteúdos de Geografia estudados nas aulas?”. Quatro alunos responderam:

- *É importante para a gente saber se localizar, ler mapas. Mas não gosto muito, não presto atenção;*
- *Acho chato ter que ficar decorando informações de lugares que não conheço, mas pode ser importante, se eu for fazer uma visita a eles;*
- *Gosto da matéria, mas acho que poderia falar mais sobre Campos;*
- *Acho a matéria de Geografia importante para ficarmos por dentro da realidade dos outros países;*

Apesar dos alunos não terem demonstrado muito interesse pela Geografia, – e isso pôde ser percebido pela expressão facial destes quando perguntados sobre o que achavam do conteúdo da disciplina - me surpreendeu o fato da maioria deles considerar a Geografia importante, seja para saber se localizar ou para conhecer outros países.

Quando os três estagiários da UFF que faziam observações nas aulas do Colégio Quinze de Novembro junto comigo foram indagados sobre se na maioria das aulas observadas por eles no Ensino Fundamental, os conteúdos abordados tinham ligação com a realidade dos alunos, eles responderam de forma negativa, e um deles levantou a seguinte sugestão:

- *As professoras poderiam anteriormente ao planejar a aplicação da aula, fazer uma pesquisa com o objetivo de conseguir um exemplo do espaço vivido onde o aluno se insere.*

Outro estagiário respondeu que nas aulas do Ensino Médio o professor tinha essa preocupação:

- *O professor do Ensino Médio, em suas aulas sempre dava exemplos que estavam próximos à realidade dos alunos. Até me deu essa dica para aplicar nas minhas aulas, segundo ele, os alunos se interessam mais pelas aulas quando conseguem associá-las à sua realidade.*

Já outro estagiário, destacou possíveis dificuldades relacionadas ao currículo escolar a ser cumprido pela instituição:

- *Alguns conteúdos do Currículo Mínimo facilitam essa abordagem conectada com a escala local, mas muitos dos conteúdos sugeridos por este documento não facilitam tecer possíveis relações.*

Sobre a importância das aulas estarem melhor associadas à realidade dos alunos, Vesentini (2011) destaca:

A necessidade de aproximar o ensino da realidade é tão premente na atualidade que no Japão, por exemplo, todas as escolas são obrigadas, por lei, a realizar no mínimo um trabalho de campo – um estudo do meio, uma excursão, visitas a fábricas ou museus etc.- por semana (VESENTINI, 2011, p.11).

3.5 ABORDAGEM DO TEMA TRANSVERSAL MEIO AMBIENTE

A respeito das abordagens do tema transversal “Meio Ambiente” nas aulas de Geografia no referido Colégio, eu, nem nenhum dos estagiários entrevistados, presenciamos qualquer aula ou atividade, onde tal tema tivesse sido trabalhado. A professora do Ensino Fundamental de Geografia que foi entrevistada, quando perguntada sobre esta questão, disse que realmente, não tem abordado o tema ultimamente, apesar de considerar um assunto de grande importância, e de afirmar que a Geografia, juntamente com a disciplina de Ciências, possuem maior facilidade para se discutir assuntos sobre o meio ambiente frente a outras disciplinas da escola. A justificativa que esta professora apresentou para não estar trabalhando nesta perspectiva do tema transversal, foi o fato de ter que dar aulas em várias escolas, somado ao fato de ter se tornado mãe recentemente, fazendo com que ela não venha tendo muito tempo nesses últimos anos para planejar esses tipos de atividades, que antigamente ela costumava trabalhar em conjunto com professores de Ciências, organizando por exemplo

feiras do dia do Meio ambiente. Poder trabalhar assuntos como esse através de feiras e projetos, trazendo especialistas para fazer palestras, fazendo trabalhos de campo, é algo que ela diz que gostaria de estar sempre realizando, mas que além da falta de tempo, estaria faltando um pouco mais de ajuda por parte da administração da escola, uma vez que ela entende que os professores já se empenham nesse sentido, na medida do possível.

Concluindo essa reflexão do ensino de Geografia no Colégio Estadual Quinze de Novembro. A partir da minha experiência de estágio na escola e das contribuições de alguns autores que discutem aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem de Geografia, trazidas durante a discussão do ensino na escola, as considerações que podem ser feitas são que, para o ensino de Geografia contribuir para que o aluno consiga fazer uma leitura crítica do mundo em que ele vive, se reconhecendo como agente produtor do espaço, as aulas precisam fugir da mera exposição do conteúdo pelo professor, partindo para o diálogo com o educando. Não se deve ficar apenas descrevendo aspectos do espaço geográfico, o professor deve optar também por abordagens que relacionem os conteúdos da disciplina entre si, e com o contexto que o aluno está inserido. Acredito que essa pesquisa não foi suficiente para dar respostas profundas a respeito de se os alunos estão conseguindo compreender criticamente as relações sociais que produzem o espaço, para poderem atuar na modificação dos problemas que ocorrem neste. Para isso, precisaria de uma análise mais densa, sobre a compreensão desses alunos acerca da disciplina e do mundo em que vivem. Além de demandar também entrevistas com todos os alunos do Ensino Fundamental, fato este que impossibilitaria a conclusão do referido trabalho no tempo adequado. Mas pelo que foi observado no cotidiano da escola, e ouvido de alunos, estagiários e da professora entrevistada, foi possível fazer uma reflexão sobre possíveis fatores que dificultam bastante para que aulas diferentes das tradicionais ocorram. A falta de tempo que a educadora tem para o planejamento dessas práticas, que exigem constante pesquisa, foi o principal fator citado por ela. Aspectos ligados à falta de incentivos por parte da administração também foram levantados.

CONCLUSÃO

A partir do que discuti ao longo deste trabalho, abordei que nas últimas décadas as condições socioambientais se tornaram motivo de preocupação para muitos grupos sociais no mundo todo. E que o ensino de Geografia é capaz de trazer grandes contribuições para a compreensão dos problemas socioambientais da atualidade. O caráter interdisciplinar e o fato de estudar as relações sociedade e natureza facilitam o diálogo com o tema transversal Meio Ambiente, contribuindo também para o estudo das questões ambientais em múltiplas escalas. Porém, mesmo com essas proximidades, muitos professores ainda sentem dificuldades de trabalhar com temas transversais, devido à formação que tiveram, pautada na compartimentação das disciplinas, e por estarem acostumados com o atual modelo pedagógico, que para uma educação ambiental comprometida com a mudança, precisa ser superado.

Como argumentei aqui, é no esclarecimento da dimensão espacial e das relações conflituosas que a constitui, que a ciência geográfica conseguirá melhor contribuir para que as pessoas entendam o espaço em que estão inseridas, enxergando este como um espaço socialmente construído, tomando-o como seu, e se reconhecendo como sujeito social integrante e produtor desse espaço. Nesse sentido, o ensino ao partir do cotidiano do aluno, provoca que o mesmo relacione fenômenos de escala local com os de escala global, conhecendo as relações sociais e históricas próximas de sua realidade, e relacionando-as com a escala planetária.

Por oferecer ferramentas para o aluno saber fazer a leitura do espaço em que está inserido e produzindo, a Geografia pode trazer boas colaborações para formação da cidadania, possibilitando fomentar a participação ativa, individual e coletiva, crítica e reflexiva deste, diante da atual conjuntura em busca de justiça ambiental. Mas para que isso ocorra o caráter estratégico desta disciplina precisa ser aproveitado, as lutas que se travam no plano das relações concretas cotidianas, precisam ser consideradas.

Nesse sentido que a abordagem dos conflitos socioambientais na educação pode ser um elemento chave para construção de uma cidadania crítica, ao explicitarem as contradições da sociedade. Pois estes embates contribuem para a problematização de certos projetos de produção do espaço (portos, usinas hidrelétricas, polos industriais e etc), tidos como consensos para a busca do desenvolvimento. E para evidenciar o caráter conflituoso de nossa sociedade.

A partir daí, pode começar a perceber que existe uma possível contribuição mútua entre o ensino de Geografia e os conflitos socioambientais. Onde o ensino de Geografia pode contribuir para que o aluno entenda as relações que ocorrem no espaço, podendo agir como cidadão nos problemas que o produzem – como no reconhecimento dos conflitos -. E os conflitos podem levar contribuições ao serem abordados no ensino de Geografia, no sentido de favorecer a formação de sujeitos que analisem a realidade social com suas devidas contradições, favorecendo uma formação crítica.

Para uma abordagem de ensino que visa o inconformismo frente às questões socioambientais, é importante que o professor busque mostrar para seus alunos que tanto o atual modo dominante de pensar a relação com a natureza, tratando esta como estoque para a produção capitalista, quanto às desigualdades históricas vivenciada nos dias de hoje, foram construídas pelos grupos sociais no decorrer do tempo, sendo então possíveis de serem transformadas.

Como espero ter esclarecido neste trabalho, os caminhos para uma prática docente que visa uma formação para a cidadania crítica e ativa nas questões socioambientais que cercam os alunos não é simples. Não existe uma fórmula pronta. Sua construção exige constante pesquisa, revisão, estudo da realidade em que o aluno e a escola estão inseridos, para buscar uma prática de ensino contextualizada com a realidade destes. Além de demandar também uma abordagem baseada no diálogo, no respeito ao debate, na diversidade de opiniões, na interdisciplinaridade, e principalmente no comprometimento e sensibilidade do professor para com os problemas socioambientais que enfrentamos na atualidade. Isso se torna uma tarefa árdua em um país em que para sobreviver o professor precisa dar muitas aulas em uma quantidade enorme de turmas e em vários colégios diferentes, devido à baixa remuneração que recebem, além de terem que enfrentar certa desvalorização da profissão. Isso tudo dificulta muito seu trabalho, pois o professor acaba não tendo tempo para planejar essas aulas que lhe exigem pesquisa e originalidade, como vimos o exemplo da professora entrevistada do Colégio Quinze de Novembro.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H. Conflitos ambientais: a atualidade do objeto e as práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Heinrich Böll, 2004.

ACSELRAD, H. De “bota-foras” e “zonas de sacrifício” – um panorama dos conflitos ambientais no Estado do Rio de Janeiro. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflito Social e Meio Ambiente no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ALVES, F.D. Considerações sobre métodos e técnicas em geografia humana. **Diálogos**, Ribeirão Preto, v.4, n.1, p.227-239, 2008.

ALVES, J; MOURA, J. D. P. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v.11, n.2, p. 309-319, jul/dez. 2002.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

CALLAI, H. A Geografia no ensino médio. **Terra Livre**, São Paulo, v 14, 1999.

CARVALHO, I. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DAMIANI, A. L. A Geografia e a construção da cidadania. (IN) CARLOS, A. F. A. **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

DIEGUES, A. C. O mito moderno da natureza intocada. São Paulo: HUCITEC, 1996. 169 p

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LEROY, J; ACSELRAD, H. Apresentação. In: FASE; ETTERN, IPPUR (orgs.). Relatório-síntese: Projeto Avaliação de Equidade Ambiental como instrumento de democratização dos procedimentos de avaliação de impacto de projetos de desenvolvimento, 2012.

FEITAL, M. S. A importância da questão ambiental para a ciência contemporânea. In: III Encontro Internacional de Ciências Sociais, 2012, Pelotas - RS. **Anais...** 3º Encontro Internacional de Ciências Sociais: crise e emergência de novas dinâmicas sociais. Pelotas, RS: Editora Universitária UFPel, 2012. Disponível em: <http://www2.ufpel.edu.br/ifisp/ppgs/eics/dvd/documentos/gts_illeics/gt20/g20marceladasilveirafeital.pdf>. Acesso em: 27 Novembro 2013

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papyrus (Coleção Papyrus Educação) 2004.

HERCULANO, S. Resenhando o debate sobre Justiça Ambiental: produção teórica breve acervo de casos e criação da Rede Brasileira de Justiça Ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente - riscos coletivos - ambiente e saúde**, nº 5. Curitiba: Editora UFPR. Co-edição com a Revista Natures, Sciences, Sociétés, 2002.

LACOSTE, Y. **A Geografia - isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. In: **Ambiente e Educação**, n. 8, p. 37-54, Rio Grande, 2003.

LOUREIRO, C.F.B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 131-152, jan /abr. 2006.

MALAGODI, M. A. S. Conflitos: conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos... Estorvando a "ordem" conformista e desbloqueando a aprendizagem social. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, 2007. v. 2. p. 73-84.

MALAGODI, M. A. S. Conflitos socioambientais. **Pesquisa em educação ambiental**. No prelo.

MENDONÇA. F. **Geografia e Meio Ambiente**. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, R. Planejamento territorial: suas implicações para a promoção da saúde e da justiça ambiental. **GEOUSP – Espaço e tempo**. São Paulo, nº 26, p.19-27, 2009.

PONTUSCHKA. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). **Pensando e praticando a educação ambiental**. Brasília: Ibama, 2002.

GONÇALVES, C.W. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. 14ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

GONÇALVES, C. W. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2012.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo**. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf> Acesso em: 20 de novembro de 2013.

RIVERA, J. Los desafios contemporaneos de la educacion geográfica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, nº4, p. 40-64, 2012.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In SILVA, L. H. et al (orgs), **Reestruturação curricular: novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: espaço e tempo, razão e emoção**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 384 p.

VESENTINI, J.W. **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VESENTINI, J.W. **Para uma Geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008.

ZHOURI, A.; LASCHESFSKI, K. Desenvolvimento e Conflitos Ambientais: um novo campo de investigação. IN: ZHOURI, A; LASCHESFSKI, K. **Desenvolvimento e Conflitos Ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.