

**A ECOCIDADANIA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL: ASSUMINDO NOVOS PAPÉIS E RECONSTRUINDO A  
TRAJETÓRIA DA ESCOLA**

*Lucas Antônio Viana Botelho<sup>1</sup>  
Francisco Kennedy Silva dos Santos<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> *Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Colaborador do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ). E-mail: [lucasviana.botelho@gmail.com](mailto:lucasviana.botelho@gmail.com)*

<sup>2</sup> *Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/CNPQ). E-mail: [kennedyufpe@gmail.com](mailto:kennedyufpe@gmail.com)*

*Artigo recebido 08/04/2016 e aceito em 02/06/2016*

**RESUMO:** A formação do sujeito comprometido, ativo e consciente de sua tarefa para com a transformação social permeia a perspectiva de uma escola que tem se buscado na contemporaneidade. A ecocidadania em muito tem a contribuir com a reconstrução da trajetória desta escola que aí está perpassando pela reformulação de um ensino que não permite a inserção do aluno como partícipe do processo de ensino-aprendizagem e nem a possibilidade de construir o conhecimento a partir das relações deste com o mundo. Neste sentido, objetiva-se compreender como a ecocidadania permite que haja a construção ou a reconstrução de perspectivas no ensino de Geografia e na Educação Ambiental, sobretudo, atingindo uma dimensão holística, ao invés de operacional ou instrumental, na formação do aluno. Através de um levantamento analítico de referências, intenta-se entretecer um debate acerca da ecocidadania e seu contributo para com o processo de fomento a novas possibilidades no chão da escola.

**Palavras-chave:** Ecocidadania, Educação Ambiental, Geografia escolar, Lugar, Escola.

**ECOCITIZENSHIP IN GEOGRAPHY TEACHING AND ENVIRONMENTAL  
EDUCATION: ASSUMING NEW ROLES AND REBUILDING THE SCHOOL  
TRAJECTORY**

**ABSTRACT:** The formation of the subject committed, active and aware of their task to social transformation permeates the prospect of a school that has been sought in contemporary times. The ecocitizenship on has much to contribute to the reconstruction of the history of this school is there, passing by the reformulation of a school that does not allow the inclusion of the student as a participant in the teaching-learning process and not the possibility of building knowledge from its relations with the world. In this sense, the objective is to understand how ecocitizenship allows for the construction or reconstruction prospects in the teaching of Geography and Environmental Education, above all, achieving a holistic dimension, rather than operational or instrumental in the formation of the student. Through an analytical survey of references, if an attempt is interweaving a debate about ecocitizenship and its contribution towards the development process to new possibilities in the school ground.

**Key-Werds:** Ecocitizenship, Environmental Education, Geography school, Place, School.

## **APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS**

Ao debatermos acerca da escola, do ensino e da sua missão e compromisso social, devemos nos situar num contexto dinâmico e complexo, onde diversas perspectivas e visões, interpretações e leituras sobre o processo de ensino e aprendizagem, além da diversidade de fenômenos que alimentam as práticas ao penetrarem os muros da instituição escolar e dialogarem para a construção do saber, nos mostram um cenário de multiplicidade de possibilidades e multiescalaridade da ação pedagógica (SACRISTÁN, 1999).

Ao nos aproximarmos da escola, podemos enxergar o quanto a mesma nos permite compreender as interpretações e produções de natureza teóricas acerca do processo de ensino-aprendizagem, mas também o quanto a pesquisa educacional é premente neste desafio em que se assume uma postura investigativa, exploratória e explicativa no tocante aos aspectos funcionais, estruturais e subjetivos que compõem instituição escolar (SANTOS, 2012; 2015). Entendemos também o papel significativo da educação na construção do sujeito, da liberdade, da autonomia e do favorecimento do senso de coletividade, solidariedade, responsabilidade e sociabilidade, questões e categorias temáticas que nos levam ao paradigma da ecocidadania e fortalecem uma nova racionalidade escolar (SOFFIATI, 2008; ALARCÃO, 2001).

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

Neste ato aproximativo, nos deparamos com o ensino de Geografia e com a Educação Ambiental, ambas áreas do conhecimento importantes na/para a construção desta escola que temos hoje e que nos dão respostas relevantes quanto ao avanço do debate acerca da formação cidadã que, afinal, é a missão e o compromisso social da escola, segundo Alarcão (2001), além de constituir força motivacional para reinvenção das práticas, dantes mecânicas e calcadas numa racionalidade lógico-instrumental (TERRIEN, 2006), mas, que na contemporaneidade, assume a subjetividade do aluno para promover o diálogo na construção do saber (FREIRE, 1997a).

É a partir destas questões que emerge a ecocidadania. Como um desejo e, ao mesmo tempo, uma necessidade paradigmática, segundo Soffiati (2008), a ecocidadania tem se apresentado como articuladora de um projeto escolar que transcende e rompe

com uma instituição murada e que não estabelece diálogos com a realidade que é construída e reconstruída cotidianamente pelas forças sociais, políticas, econômicas, ambientais etc. no seu entorno. Essas dinâmicas, intrínsecas à sociedade, compõem a ecocidadania, ao passo que a instigam e a motivam a tornar-se fortalecedora e fomentadora de sujeitos conscientes, ativos, comprometidos, participativos e responsáveis (JACOBI, 2003).

Portanto, este texto busca compreender como a ecocidadania permite que haja a construção ou a reconstrução de perspectivas no ensino de Geografia e na Educação Ambiental, sobretudo, atingindo uma dimensão holística, segundo Gadotti (2001), no sentido de permitir a formação cidadã de forma plena e integral, enquanto horizontal e dialógica, ao invés de operacional ou instrumental. Através de um levantamento analítico de referências, intenta-se entretecer um debate acerca da ecocidadania e seu contributo para com o processo de fomento a novas possibilidades no chão da escola.

### **A EMERSÃO DA ECOCIDADANIA E O REBATIMENTO NO PROCESSO DE MUDANÇA NA GEOGRAFIA ESCOLAR E NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Pode-se dizer que, no âmbito educacional, sobretudo político-educacional, importantes avanços no debate acerca da interface sociedade-natureza contribuíram para a constituição de uma abordagem muito menos hegemônica e homogênea, em relação a visão de mundo e de natureza (CIDADE, 2001). O movimento ambientalista, em sua interface pedagógica, teve um especial destaque ao aproximar-se das teorias pedagógicas, tais como a freiriana (FREIRE, 1967; 1997a) e moriniana (MORIN, 2000; 2003), as quais assumem posturas teóricas críticas e pós-críticas, respectivamente, conforme Silva (2001), compostas por elementos como a autonomia, o senso crítico, a libertação, a emancipação, a subjetividade, a alteridade, a representação, o multiculturalismo etc.

O movimento de contra corrente na educação contemporânea (MORIN, 2000), em que preponderam perspectivas que enxergam no diálogo e na diferença (do eu para o outro, de nós para o mundo) caminhos para a aprendizagem, permitiu o avanço no debate que compreende a interface sociedade-natureza, garantindo que os circuitos de discussões sobre esta não restringissem apenas às instituições produtoras de ciência (centros universitários, produção científica acadêmica etc.), mas abrindo espaço para que a sociedade em geral, inclusive a escola, pudesse também participar. Romper com

as conjecturas que priorizam o pensamento lógico-formal é um desafio diário e árduo na educação, sobretudo a partir de temáticas ambientais, segundo Jacobi (2005). A construção do pensamento complexo, ou seja, a cabeça bem-feita, conforme Morin (2003), implica uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, ressignificando sua construção ao sabor de novas conjecturas, tal como se apresenta a ecocidadania neste contexto.

Na tentativa de formar o cidadão, a partir do reconhecimento das relações complexas que são produzidas diariamente entre homem e meio, Loureiro (2003) e Ruscheinsky (2004) afirmam que a participação da escola garante a inserção dos sujeitos de forma consciente e integrada a um projeto de sociedade que contempla a inclusão ativa no processo decisório e na gestão democrática, que figura como direito do cidadão (SCHERER, 2008).

No entanto, as práticas pedagógicas situadas na Educação Ambiental e na Geografia escolar se encontram em processo de desgaste, pois conservam um didatismo técnico, decorativo e memorístico que não privilegia o diálogo como percurso de formação da consciência. Há também que se denunciar o fato de a escola não preocupar-se em construir esta consciência (ambiental, social, política etc.) com o aluno, a partir de suas experiências subjetivas cotidianas, no caso do ensino de Geografia, e a preponderância da sensibilização às questões ambientais ao invés da conscientização sobre os fenômenos socioambientais, no caso da Educação Ambiental.

A premência da Educação Ambiental nas escolas surge no momento em que se reconhece que algo havia de ser feito para mudar a realidade socioambiental global, que vinha sendo construída desde que o homem decidiu apropriar-se da natureza para satisfazer suas necessidades básicas, alçando-se cada vez mais longe na conquista do meio e na sua apropriação de forma destrutiva (LEFF, 2009).

Passaram-se períodos de grande crescimento industrial, econômico, tecnológico e social e as pressões sobre o ambiente iam se ampliando e tornando-se danosas. No momento em que as previsões mostraram que este modelo desenvolvimentista nos deu um prazo para o colapso ambiental, reuniões e medidas foram sendo tomadas ao redor do mundo (FULCADO, 1999), na tentativa de barrar o inevitável: a crise ecológica e social. Diante disto, não se faz necessária uma descrição pormenorizada do processo histórico e constitutivo da Educação Ambiental, assim como também não é necessário buscar uma descrição histórica do ensinar Geografia nas escolas, mas é preciso um olhar

atento para certas questões que saltam ao olhar investigativo. É preciso compreender estas questões e assumir uma postura de denuncia frente a um processo de permanência de uma escola que retroage quando o que está em pauta é a formação cidadã, de fato e de direito.

Neste quesito, percebemos que a escola ainda está longe de permitir com que o aluno assuma uma consciência e ação cidadã, a qual se ponha a serviço da transformação social, como preconiza Freire (1997a), pois esta figura a esperança de um mundo melhor. Afinal, este é o desejo central da ecocidadania (WARAT, 1994; LOUREIRO, 2003; PADILHA et al, 2011). É a produção de um sentimento, um sentimento de mudança interna individual-coletiva, que se espalha sob um processo transformativo e que deságua na construção da sociedade-mundo (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003).

A “eco-cidadania” desenvolveria idéias e práticas destinadas a inventar maneiras cotidianas de ser, novas micro e macro maneiras coletivas de viver, buscaria formas de aceitação da alteridade e os vínculos. Nada de um modelo de sociedade pronto para usar, apenas uma eco-ética e uma eco-estética, cujos objetivos estariam ligados com a instauração de valores não derivados do lucro ou do consumo. Uma “pátria existencial” que privilegiaria o sentimento como produtor da realidade social, o sentimento como interesse coletivo. (WARAT, 1994, p. 99)

A interface pedagógica do movimento ambientalista foi crucial nesta de reconstrução da ideia de cidadania e reorientação paradigmática da escola, a qual, por sua vez, buscaria os princípios constitutivos da escola cidadã para validar-se e percorrer novos trajetos formativos (GADOTTI, 2000; PADILHA, 2004).

O movimento da escola cidadã, segundo Alarcão (2001), surge em meados da década de 1960, sob o eco da teoria freiriana, mas se fortalece a partir da década de 1970. Em 1980, com o início do período de redemocratização nacional, a escola transita de um período inebriado, em que forças exógenas exerciam atitudes coercitivas quanto ao ensino e a formação dos alunos, para um momento de abertura e aumento proporcional da pesquisa educacional e redescoberta das perspectivas críticas e eco de teorias pós-críticas, como a teoria da complexidade de Morin (2003), por exemplo, no movimento de (re)construção da escola.

A escola cidadã, que é anunciada a partir da educação popular freiriana (GADOTTI, 2000), assume, um papel importante na constituição teórica, sobretudo curricular, na escola até os dias de hoje. Seus princípios se fazem sentir na pesquisa

educacional, apesar do silenciamento progressivo alimentado por setores reacionários da sociedade, hóspedes das forças hegemônicas do capital, as quais não desejam que a escola torne-se esta força socialmente relevante para este processo formativo e construtivo de uma sociedade-mundo que transcenda a hegemonia (MORIN, 2000; SOFFIATI, 2008). Os princípios da escola ou educação cidadã nos dizem bastante sobre como é possível enxergar aspectos da escola, da Educação Ambiental e do ensino de Geografia para os dias de hoje.

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

Há também que se pensar numa educação voltada à prática da liberdade do sujeito, uma educação que desvirtue a norma imposta, salvando o indivíduo dos riscos e da vulnerabilidade social por meio do conhecimento. Suplantar as condições de subdesenvolvimento afetivo, emocional, psicológico e intelectual faz parte de um processo que se destina a transformação de condições negativas em condições positivas, não apenas para a instrução, mas para a humanização do indivíduo (POPKEWITZ, 2008; MORIN, 2000).

São estes elementos que frisam a relevância da educação cidadã, que a cria como espaço permissivo e consolidador da participação e inserção dos sujeitos sociais, em formação, numa “sociedade não-eqüitativa” (POPKEWITZ, 2008, p. 249).

É importante frisar que o movimento da escola cidadã é precursor e fundante do paradigma da cidadania planetária ou ecocidadania, como relata Padilha et al (2011), que se tornou meta para a sociedade-mundo emergente e objetivo a ser alcançado na ressignificação e transformação do atual modelo neoliberal de sociedade vigente e sua transição a um novo status, ainda em construção. Este novo status baseia-se no multiculturalismo e na valorização da diversidade, de posturas ético-ecológicas e que atribuem centralidade à subjetividade e à intersubjetividade como percurso emancipatório e a continuidade da hominização, a fim de que se construa a sociedade planetária (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 98).

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

Jacobi (2005), apontando as tensões meio ambiente-desenvolvimento, inseridas na interface sociedade-natureza, afirma que o processo de formação dos sujeitos, a partir da ótica sustentável e ecológica, habilita para um direcionamento que transcende o discurso hegemônico e homogêneo projetados de forma vertical. O fato é que o processo que se articula a partir da Educação Ambiental possibilita uma “educação para a cidadania” (p. 243) que, mais uma vez, vai para além da hegemonia e da homogeneização, rizomas dos discursos políticos, econômicos e midiáticos, que “maquiam” a crise socioambiental, regulando a sociedade ao sabor de suas nuances, suprimindo direitos, inclusive (vale também, neste ponto, fazer menção a SANTOS, 2003, ao mencionar os discursos e posturas reguladoras, que se produzem a partir da ótica moderna; e das contrarrazionalidades pós-modernas, que emancipam e promovem um processo de emersão social, política e, porque não, pedagógica dos sujeitos).

Portanto, a Educação Ambiental, na contemporaneidade, regida por uma perspectiva multiculturalista (MORALES et al, 2010), visa o despertamento e a conscientização sobre valores sociais e ambientais, que se perdem diante de uma abordagem sistemática global moderna, tendendo a homogeneizar enquanto fragmenta e segregar e silenciar questões sociais relevantes à construção da sociedade planetária e diversa.

Quando nos referimos à educação ambiental, a situamos num contexto mais amplo, o da educação para a cidadania, configurando-se como elemento determinante para a consolidação de sujeitos cidadãos (Jacobi, 2000). O principal eixo de atuação deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Entende-se que a educação para a cidadania trata não só da capacidade do indivíduo de exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda de assegurar a sua total dignidade nas estruturas sociais. Desse modo, o exercício da cidadania implica autonomia e liberdade responsável, participação na esfera política democrática e na vida social. Os cidadãos desenvolvem ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade atual. (JACOBI, 2005, p. 243)

A Educação Ambiental, portanto, faz parte de um processo que é desencadeado em favor de proporcionar uma transição do pensamento reducionista e objetivista em relação à natureza/ambiente, sob o prisma essencialmente naturalista e descritivista,

como alerta Reigota (2008), para uma criticidade, reflexividade (ALARCÃO, 2001; JACOBI, 2005), autonomia, liberdade e valorização dos direitos sociais e humanos (WARAT, 1994). Concebe-se uma escola regida por uma nova racionalidade, conforme Alarcão (2001), a qual intenta que este processo formativo, pautado numa concepção fortificante da cidadania, permita um processo de rompimento com aspectos meramente legais e burocratizantes, que nem sempre se materializam socialmente, para construir a ecocidadania, que se espalha no senso de responsabilidade, coletividade, consciência ativa, valorização do lugar e do ativismo local, do pensamento livre, na participação na tomada de decisões e na solidariedade (LOUREIRO, 2003; PADILHA et al, 2011).

Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. (ALARCÃO, 2001, p. 22)

No tocante à Geografia escolar percebemos um movimento paralelo ao desenvolvimento da Educação Ambiental como prática de liberdade (FREIRE, 1967) e de transformação social (FREIRE, 1997a), a partir da formação crítica do sujeito. Há um verdadeiro entendimento do papel desta disciplina para com o projeto de cidadania: formar o sujeito crítico, reflexivo e disposto a atuar na sociedade, valorizando sua relação com o ambiente e seu olhar acerca da realidade como ponto de partida para a construção do conhecimento socioespacial (LACHE, 2012).

Ora, os próprios documentos curriculares oficiais – que regem o conjunto de conteúdos, práticas e a visão de qual papel é exercido por esta ciência ao se projetar na sala de aula –, como os PCNs de Geografia (BRASIL, 1998) e os DCNs (BRASIL, 2013), valorizam a Geografia como disciplina que favorece este processo formativo crítico-reflexivo, além de mobilizador de posturas participativas e conscientes quanto ao papel de cidadão.

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

Segundo Oliveira, Farias e Sá (2008) as correntes de pensamento crítica e humanística lançam as bases do entendimento de que o meio ambiente e a sociedade se



interpenetram e não se excluem, ou seja, não podem ser vistas como dissociadas, como dantes ocorria, mas numa perspectiva integradora e multicultural (REIGOTA, 2008). É ao nível das representações dos sujeitos (COUTO, 2010), principalmente no ensino, que essas dimensões conseguem ser percebidas como um corpo único e favorável ao desenvolvimento do pensamento social e crítico.

O desafio é constante, especialmente quando o modelo de fragmentação do saber científico é reproduzido e permanece em reprodução na escola. Mas, segundo Oliveira, Farias e Sá (2008), o enfrentamento é necessário.

A geografia científica, enquanto educadora do ambiente, tem a tarefa de produzir imagens do mundo, de compreender sua organização e de decifrar sua ordem. Nessa perspectiva, ela propõe ser a união das tendências que lhe foram características para enfrentar os complexos problemas do mundo emergente, incluindo-se a superação do muro imposto pela fragmentação do sistema e dos seus vícios aos quais as ciências e o pensamento moderno se encontraram embasados. (OLIVEIRA, FARIAS e SÁ, 2008, p. 119)

Tratar da Educação Ambiental é tratar do processo educativo atribuindo-lhe a dimensão ambiental, em diálogo com a realidade interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais locais e globais. O processo crítico e humanizador faz parte de todo o desenvolvimento da Educação Ambiental e no rebatimento que esta exerce nas práticas docentes e na formação do sujeito, preocupando-se em promover a interlocução entre a realidade subjetiva e o conhecimento objetivo. As problemáticas que são postas em relevo permitem traçar alternativas de atuação para minimização ou mitigação de tal problema que ocorre na intersecção entre a sociedade e a natureza, ou seja, a Educação Ambiental com a qual nos deparamos, a crítico-humanizadora, não centra seu discurso no preservacionismo ambiental, mas na manutenção da qualidade de vida da Terra e, consequentemente, dos seres humanos (GADOTTI, 2001; PADILHA et al, 2011).

O ensino de Geografia deve constituir, assim como a Educação Ambiental, um movimento processual contínuo pautado na crítica, reflexão e ação sobre as problemáticas que compõem a tessitura de relações entre o social e o natural (BRASIL, 1998). Neste caso, há a essencialidade do ato de poder construir saberes necessários à apreensão da realidade social e ambiental em direção à produção coletiva do conhecimento social e espacial, rompendo rotações e assinalando uma Geografia escolar que ambiciona que o sujeito em formação possa relacionar-se com o mundo, implicando conhecê-lo para agir sobre ele.

Nos colégios se insiste em traçar e colorir mapas, atividade que não leva a construir aprendizagens significativas, nem ao menos a identificar contextos e problemáticas sociais que potenciam pensamento crítico, predominando um ensino enviesado e reducionista da Geografia. (LACHE, 2012, p. 113)

Como afirma Layaargues (2006), a atual concepção de que Educação Ambiental colabora para com a reconstrução da visão de sociedade, até “[...] porque não se trata apenas de estabelecer uma nova relação entre os humanos e a natureza, mas dos humanos entre si, e destes com a natureza [...]” (p. 72). O movimento de transformação da sociedade, dentro dos movimentos sociais, na contemporaneidade, se dá exatamente pelo contraponto a lógica que distingue o homem da natureza, não compreendendo, portanto, apenas como homem e natureza/sociedade e meio ambiente, mas enquanto dimensões que se interpenetram e se entrecem, tendendo a transformarem-se por meio de um movimento dialógico (REIGOTA, 2008).

É diante do mergulho nestas questões que encontramos as trilhas que nos levam ao entendimento de que há a emergência de uma escola pautada num novo fazer, no fazer ser, no fazer pensar, no fazer refletir do aluno, opondo-se ao fazer reproduzir, ao fazer memorizar. A educação na era planetária busca viabilizar uma escola regida por uma racionalidade reflexiva (ALARCÃO, 2001). Afinal, o desejo macroestruturante desta revolução paradigmática (BURKE, 2009), que se revela por meio da ecocidadania e busca a qualificação do processo pedagógico, é tornar o ensino e a aprendizagem um processo contínuo de humanização do indivíduo, suplantando os estereótipos que lhe são atribuídos e causando uma verdadeira reconstrução do papel da escola, mobilizando saberes e fomentando atitudes frente ao cenário mundial de hoje.

## **LUGAR E ECOCIDADANIA: A EDUCAÇÃO NA ERA PLANETÁRIA E A BUSCA DE NOVOS RUMOS PARA A ESCOLA**

O conceito de lugar está presente na ecocidadania, segundo Loureiro (2003), como articulador das experiências individuais e coletivas para a construção de um projeto democrático e participativo no âmbito do desenvolvimento sustentável local e da formação do capital humano, a partir da consciência socioambiental (LEFF, 2009). Ou seja, o lugar é um dos conceitos que permeiam a ideia de ecocidadania, aludindo a forma como esta pode, concretamente, tornar-se possível, rompendo com as desigualdades sociais, que marcam os lugares, ressignificando a concepção de

cidadania, emancipando os sujeitos por meio de uma nova consciência e de novas ações centradas no autoreconhecimento e na autoafirmação do individual para o coletivo e do coletivo para o individual (SANTOS, 1991).

É a partir do lugar, como destaca Souza (2011), que emerge os elementos condutores do pensamento socio-crítico, que favorece a (re)construção da sociedade. Estes tais elementos também integram a ecocidadania, como a coletividade e a solidariedade, mas também a ideia de pertencimento, que na visão de Carlos (2003), é uma das que mais exaltam o lugar como conceito capaz de dar conta da análise das práticas sociais, culturais, políticas etc., ou seja, a forma como o cidadão apropria-se do espaço e por meio de suas espacialidades identifica-se com ele, sente-se ligado a ele (TUAN, 1983). Assim, também, o pertencimento é elemento fundante da coletividade, da solidariedade entre os sujeitos que partilham deste espaço vivido em comum, ou seja, a comunidade, segundo Loureiro (2003, p. 81).

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

Para Santos (2006), o lugar está repleto de aspectos e sentidos que conduzem as práticas dos sujeitos de forma que estes sempre rementem-se ao lugar como origem de sua consciência social e espacial, ou de suas representações, como sugere Couto (2010), referindo-se sempre a este como ponto de partida para mediar sua sociabilidade. O valor do homem, suas ideias e leitura de mundo, sua ética, o que pensa sobre política, as práticas culturais e representações sobre meio ambiente são frutos de suas experiências com o lugar de suas origens (REIGOTA, 2008).

A ideia de comunidade, como espaço social, cultural e historicamente partilhado por um grupo de indivíduos que a este pertencem, do ponto de vista do debate acerca da ecocidadania, é um referencial importante para compreender como os sujeitos constroem a coletividade e lidam com a solidariedade, marcada pela entrecruzamento e, em muitos casos, interdependências de suas experiências cotidianas (ZAPATA, 2001).

O lugar é fruto das instituições e do patrimônio público e/ou privado, os quais também desenham espacialidades cotidianas diversas, integrando-se a vida dos sujeitos por vínculos afetivos, históricos, políticos etc.

A rua, o bairro ou, até mesmo, a cidade podem ser uma comunidade em que os sujeitos compartilham de visões de mundo. As instituições acabam mediando a

convergência e o diálogo entre o lugar e os sujeitos, ou seja, não representando apenas estruturas ou objetos técnicos estáticos na paisagem (SANTOS, 2006), mas uma força que mobiliza, age, transforma.

O lugar, segundo a concepção de Carlos (2003), é onde se concretizam as relações entre os sujeitos e as estruturas espaciais que funcionam como pontos articuladores e funcionais em cada localidade, marcando o rito da vida dos sujeitos, seus cotidianos. O lugar é espaço de representação da vida, é palco das histórias individuais que se misturam ao coletivo e dão origem a um constructo único.

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

A escola é considerada como um espaço institucional capaz de articular muitos destes aspectos. Segundo Alarcão (2001), a escola é uma instituição que marca o rito da vida dos indivíduos, fazendo parte da comunidade e de sua cotidianidade. É vital que a escola, porquanto sendo instituição social e comunitária (LOUREIRO, 2003), mantenha-se numa postura de diálogo contínuo com seu entorno, com a comunidade, não apenas por intermédio dos alunos que nela estudam, mas com a totalidade dos sujeitos envolvidos naquele lugar, permitindo o desenvolvimento de uma Geografia e uma Educação Ambiental ativas e aproximadas da realidade que se por em relevo para transformar (RUSCHEINSKY, 2004). A construção do senso de responsabilidade, coletividade e solidariedade, valorizando o pertencimento como chave para atingir esta consciência, é o modo com a escola precisa se reconhecer e ser reconhecida (SANTOS, 2006; LOUREIRO, 2003).

É necessário compreender a sociedade, sobretudo a comunidade, para construir a transformação social, ou seja, é preciso que haja um relacionamento íntimo entre o ensino escolar e o conhecer a sociedade.

A partir do lugar, nos desdobramentos do cotidiano e nas experiências que os alunos adquirem com este, é possível mediar interpretações e consciências críticas sobre a sociedade (POPKEWITZ, 2008), construindo sociabilidades que se assumem como transformadoras em sua essência. Loureiro (2004, p. 69) afirma, portanto, que esta concepção é

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

As identidades socioculturais produzidas no seio do lugar também são produtoras de uma cultura, cultura que atua como mediadora das relações entre homem e meio. Para Layaargues (2006), a noção de cultura é a mediadora das relações do homem com o ambiente, ou no que diz respeito a humanização da natureza não-humana, como frisa Loureiro (2003). A cultura sempre será uma centralidade no tocante a relação sociedade-natureza, ou comunidade-natureza, pois nela se contém as noções que permeiam o imaginário e as práticas daquele grupo de sujeitos a respeito do meio ambiente, espaço, lugar, política etc. É indispensável que o fator cultural sirva de substrato para a construção de noções que mediem a relação do homem com o meio onde se insere para além daquilo que lhe aponta a norma (POPKEWITZ, 2008). É nesta perspectiva cultural que se é possível pensar na comunidade como instância de concentração de elementos favoráveis a constituição da cidadania e a relação do homem com o meio ambiente de forma consciente, equilibrada e responsável, aludindo a ecocidadania (LOUREIRO, 2003; LEFF, 2009).

Em Educação, as histórias de vida dos alunos, os relatos de suas experiências, são um fator crucial para que se medie concepções menos tecnicistas e instrumentalistas sobre o significado de meio ambiente.

O aluno não é alheio e nem tampouco neutro às questões que fazem parte da sociedade, de suas dinâmicas e de seus rebatimentos na temática ambiental. Talvez não as entenda de forma sistemática, compreendendo a cronologia fatos e a sincronia entre os fenômenos sociais e ambientais, mas ele os percebe, ele os sente, ele, de uma forma ou de outra, os experiencia e os compartilha, ouve e pensa sobre eles. Isto já permite com que se construa, a partir do diálogo com esta realidade que compõe a vida do aluno, o senso de cidadania e, indo mais além, o de ecocidadania.

Neste movimento, a construção é coletiva, os sujeitos costuram uma verdadeira “colcha de retalhos” (NEIRA e LIPPI, 2012) e colaboram entre si para que se permita a mínima compreensão de quais e como os processos sociais que constituem suas realidades objetivas e subjetivas. Entender o cotidiano dos alunos, como meio para a compreensão de suas representações e de suas experiências pré-escolares, cria

significados que transpõem as fronteiras dos conteúdos, permitindo um verdadeiro movimento de diálogo entre estes.

A participação, pautada no respeito e na confiança mútua, referindo-se a dialogicidade freiriana, é a instância que viabiliza um processo educativo que não só vai de encontro às formalidades, à norma e ao imperativo do currículo, do livro didático etc., ou seja, indo de encontro ao raciocínio padronizado; mas tece gradativamente a rede de intersubjetividade, responsabilidade e compromisso com o lugar, com o mundo, consigo, com o outro e com o ambiente (PADILHA et al, 2011).

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

É neste sentido que se é necessário favorecer a ecocidadania, a partir dos elementos culturais e experienciais que dão o tom do lugar, na prática educativa em Geografia e na Educação Ambiental. A perspectiva transformadora, sob a qual se assentam os elementos supracitados (coletividade, solidariedade, pertencimento e responsabilidade), é uma urgência.

A valorização dos aspectos particulares que tecem as relações entre os sujeitos e com o mundo, no lugar da vida cotidiana, mostra que é possível que o ato de ensino e o processo do aprender exerçam um papel civilizatório e moral, como argumenta Sacristán (1999), mas também humanizador, segundo Morin (2003) e Gadotti (2000).

Não só é possível como é necessário que os sujeitos imersos nesse processo assumam a condição de falantes e ouvintes, ou seja, postos em situação de diálogo, construindo visões de mundo partilhadas, ações de intervenção centradas em mudanças locais e globais (partindo da ideia de planetariedade, que é um dos objetivos orientadores da ecocidadania) e um processo formativo social crítico e emancipatório.

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

[...] As dimensões da espiritualidade e da cultura que traduzem o sentido das coisas a partir da vida cotidiana de cada ser na Terra, são componentes educativos que precisam estar presentes na formação da consciência ecológica planetária. (LOUREIRO, 2003, p. 82-83)

Caminhando nesta direção, a educação na era planetária (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003), em que se assume a perspectiva de formar sujeitos reflexivos, conscientes, protagonistas e coletivistas, por meio da valorização do multiculturalismo, do diverso, do saber de todos e de cada um, é um dos destaques da discussão a respeito da transformação das práticas pedagógicas por meio de uma perspectiva formativa para o exercício crítico-reflexivo da cidadania, a partir do conjunto de ideias apregoado pelo paradigma da ecocidadania.

A emergência da sociedade-mundo requer que os cidadãos transponham o mero cumprimento de seus deveres e a mera conformidade com os direitos. Além de serem conscientes de seus direitos e cobrá-los, há também a igual necessidade de refletir sobre os mesmos; refletir sobre seus deveres e atribuições sociais; refletir sobre as desigualdades e a imposição de estereótipos sociais que segregam os sujeitos em condição social e econômica, política e ambiental etc.

De um modo geral, o ato desvelador do conhecer e a reflexão são as chaves para o despertar crítico-reflexivo-humano destes sujeitos, desde a escola. Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003) esta é a missão da educação situada nas coordenadas da era planetária.

Como é sabido, a educação tida como tradicional (conservadora) não deu conta de um projeto macrossocial: a formação cidadã. Desde muito tempo, como sinaliza Couto (2010), o ensino de Geografia, e como afirma Loureiro (2003), no contexto da temática ambiental, muito apregoa a formação de cidadãos, mas esta formação se dá por meio de aspectos redutores da realidade, do não diálogo, da unilateralidade e da disciplinaridade.

A disciplinaridade não é um aspecto negativo da/na educação, pois favorece o desenvolvimento intradisciplinar e o fortalecimento do ensino desta área do conhecimento. No entanto, por outro lado, não possibilita relações mais amplas com o conhecimento de forma a dar conta de discussões mais aproximadas das dinâmicas sociais reais e dos contextos que não se detenham apenas à sala de aula. A disciplinaridade, muita vezes, como ocorre no caso da preservação de práticas tradicionais, conduz a um enfadonhamento do aluno e do desgaste da disciplina escolar. O diálogo se vê tolhido e cada vez mais necessário neste contexto (MORIN, 2003; FREIRE, 1997b).

Segundo Morin, Ciurana e Motta (2003) há um embate entre duas perspectivas,

que dispõe de elementos divergentes, tanto social quanto educacionalmente: o eixo conservador/revolucionante. Neste eixo, de seis que são abordados pelos autores como estratégico-diretriz para a Educação na era planetária e a nova escola emergente, se embatem as perspectivas redutoras e ampliadoras da realidade, respectivamente; do não retorno à barbárie e do avanço da consciência e da subjetividade humana, respectivamente; do progresso e da visão de futuro e o presente e a transformação social, respectivamente.

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

No entanto, os autores ressaltam que toda ação conservadora requer uma ação revolucionante e vice versa. Isso também põe em cheque a militância extremista na Educação, que propõe uma ruptura brusca com princípios e aspectos tidos como conservadores. Ora, é necessário conservar a cultura, por exemplo, para que se revolucione o ensino e esta revolução, por sua vez, requer a conservação do imaginário popular, das representações dos sujeitos, fazendo-os avançar por meio de posturas que tenham sua cultura tradicional como base para ações revolucionantes e transformadoras da/na sociedade-mundo. É o fortalecimento do pertencimento, o qual envolve as histórias individuais e coletivas dos sujeitos, por meio de ação conservadora, e o avanço da transformação social, por meio de uma ação revolucionante.

Tal dualismo, necessário, tem como pano de fundo a resistência a barbárie social, a qual despedaça o fortalecimento das individualidades e coletividades, assim como também é promotora dos desdobramentos contemporâneos da crise que anuncia riscos ao modelo societário vigente (MOTA, 2009). No entanto, também nela reside o progresso da hominização, revolucionando as formas de pensamento humano e os esquemas de ação orientados por estas formas.

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



A crise ambiental revela a fragilidade de um período marcado por incertezas que mostram o quão necessário é reconfigurar o pensamento dos sujeitos sociais em favor de consciências holísticas, que pensem a sociedade de modo integral, horizontal, multidiversificado e onde verdades absolutas e conhecimentos estáticos não subsistam (LEFF, 2009; GADOTTI, 2001). Neste contexto, a ecocidadania se apresenta como alternativa a construção de mentalidades conservadoras e revolucionantes em que a consciência dos indivíduos atinja um nível de ação local e planetária mais densa e mais amplificada por suas altas vozes, ou seja, ações centradas na construção de localidades fortalecidas e (re)agentes na busca pela melhoria das condições planetárias de vida.

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

Por isso a Educação e a escola são tão importantes. A Educação, o ensino, é vital para a construção destes sentidos, lançando estas bases para as futuras gerações que formarão novas comunidades, novas localidades, ou seja, um novo mundo para o exercício de uma nova cidadania. A vida polissêmica e o conhecimento multidimensional, como afirma Morin (2000), são percursos para a construção desta nova cidadania e de uma possível planetarização das práticas sociais comunitárias. A escola é um ambiente de encontros e convergências, de multidimensões do saber, do diálogo da vida cotidiana por meio das histórias individuais e coletivas, portanto, é ambiente ideal para que sejam partilhadas as ideais de ecocidadania.

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

“Por isso, é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...]” (MORIN, 2000, p. 76). Sim, é necessário.

Este aprendizado, sobretudo, advém de uma escola e de um projeto de Educação que se comprometa em conceber e fortalecer o senso crítico e o diálogo do aluno, partindo dos elementos da vida, da experiência individual e coletiva cotidiana, criando melhores condições para um futuro próximo; uma Educação que se responsabiliza em relacionar-se com a comunidade, com o lugar, com as histórias de vida de seus alunos, fomentando o pertencimento, criando caminhos para a solidariedade e para a coletividade; uma Educação que visa conscientizar, não apenas sensibilizar – como quem alardeia algo, mas não propõe como superar o desafio, o medo, a turbulência –, tornando possível uma série de consciências (consciência antropológica, consciência ecológica, consciência cívica terrena e consciência espiritual, segundo MORIN, 2000).

Converge-se, a partir desta série de elementos, para a reconstrução das práticas de ensino na Geografia escolar e na Educação Ambiental, almejando alcançar novos horizontes, substituindo os conteúdos exaustivamente trabalhados pela rede de saberes entre os indivíduos, a colaboração e o diálogo, para enfim poder vislumbrar possíveis mudanças para/no modelo de sociedade que existe hoje e caminhar rumo a sociedade-mundo que emerge do desejo de mudar o homem, que mudará as relações interpessoais e as pautará num processo intersubjetivo; mudar o lidar com o ambiente, através de atitudes práticas sensíveis à necessidade de agir localmente e pensar globalmente, tendo em vista o cenário caótico de crise socioambiental em curso; mudar a política, abrindo espaços de compartilhamento no processo decisório, a partir de posturas corresponsáveis, criando, de fato, espaços democráticos para um Estado democrático de direito (SCHERER, 2008); e mudar a economia, baseando-a na solidariedade e na coletividade, no apoio a manejos ecológicos dos recursos naturais e ampliação da agricultura orgânica, tendo como rebatimento principal a melhoria da qualidade de vida da população.

### **EM PERMANENTE ENTRETECIMENTO**

A escola é um aparato público importante na mobilização dos sujeitos sociais e na construção de uma sociedade mais justa, ética, consciente e agente no processo decisório. É importante que a escola situe-se num contexto formativo que priorize a humanização do aluno, dando-lhe vez e voz em sala de aula.

O ensino de Geografia, que compreende o entendimento da sociedade e de suas dinâmicas, e a Educação Ambiental, que corresponde ao entendimento da relação entre o homem e o meio ambiente, precisam andar lado a lado, ambos pensando estratégias de

ensino que não priorizem conteúdos, mas um processo reflexivo que permita ao aluno sua inserção como sujeito social e seu autoreconhecimento na condição de cidadão em formação.

Acredita-se que a ecocidadania contribui para isto, anunciando mudanças estruturantes de uma nova racionalidade na escola, a racionalidade reflexiva. Isto habilita o processo educativo a não apenas levar o aluno a memorização de conceitos, termos, ideologias etc., mas internalizar o debate social através da atitude de pensar e falar, ou seja, conceber a tarefa de ensino e o compromisso de aprender como algo não pronto e acabado, mas contínuo, dinâmico e pautado na construção de consciências.

Desse modo, a Educação na era planetária atinge o status de fomentadora de um ensino que viabiliza o repensar do modelo societário atual e que mundo será entregue às futuras gerações. Esse status é importante e urgente, pois, somente uma escola que torna possível este processo e também lhe torna prioridade, permitirá a transformação social e a derrocada dos muros que agem como separatriz entre os sujeitos, a política, a economia e o meio ambiente.

## **REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: **Escola reflexiva e nova racionalidade**. ALARCÃO, I. (org.). Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. 156p.

BURKE, T. J. Por uma revolução de qualidade no ensino: invertendo o paradigma. Petrópolis: Vozes, 2009.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. 2007. 85p

CIDADE, L. C. F. Visões de mundo, visões de natureza e formação de paradigmas geográficos. **Terra Livre**, São Paulo, n. 17, p. 99-118, 2º semestre/2001.

COUTO, M. A. C. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia? Das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo, ano 26, v. 1, n° 34, p. 109-224, jan-jun/2010.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.

FULSCADO, Wladimir C. A Geografia e a Educação Ambiental. **Geografia**, Londrina, v. 8, n. 2, p. 105-111, jul/dez de 1999.

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. In: TORRES, C. (org.). **Paulo Freire y la agenda de la educación latino-americana em el siglo XXI**. Buenos Aires: CLACSO, 2011.

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

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

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

LAYARARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: Loureiro, C.F.B.; Layrargues, P. P. & Castro, R. C. de (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.

LEFF, E. Complexidade, Racionalidade ambiental e Diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol 34(3), p. 17-24, set./dez. 2009.

LOUREIRO, C. F. B. (Org). **Cidadania e meio ambiente**. Salvador: Centro de Recursos Ambientais, 2003. 168p.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYARARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MORALES, A. et al. Educação Ambiental e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. jan-jun/2010.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8<sup>a</sup> ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

MOTA, R. Sociologia de risco: globalizando a modernidade reflexiva. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 22, p. 384-396, jul./dez. 2009.

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, mai./ago. 2012.

OLIVEIRA, M. M. de; FARIAS, P. S. C.; SÁ, A. J. de. O meio ambiente na geografia crítica e na geografia humanística: desafios metodológicos para uma didática reflexiva no espaço da escola. **Revista de Geografia**, Recife, UFPE - DCG/NAPA, v. 25, n. 3, p. 108-121, set/dez de 2008.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural: Novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PADILHA, P. R. et al. **Educação para a Cidadania Planetária: currículo interdisciplinar em Osasco.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** 8º. ed. São Paulo: Cortez, v. 12, 2008.

RUSCHEINSKY, A. Atores sociais e meio ambiente. In: LAYARARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

SACRISTÁN, J. G. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: **Artes Médicas Sul**, 1999.

SANTOS, B. S. Subjectividade, Cidadania e Emancipação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 32, jun. 1991.

\_\_\_\_\_. **S. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Ed. Cortez. 2003.

SANTOS, Francisco Kennedy silva dos. Docência e pesquisa nos cursos de licenciatura em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 16, n. 3, p. 123-136, set.-dez. 2012.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades da racionalidade pedagógica no ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 915-929, jul.-set. 2013. Disponível em: <[www. http:// www.ufrs,br/edu\\_realidade](http://www.ufrs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 6 nov. 2015.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCHERER, M. **Ambiente e Cidadania**: estudo sobre a ação do estado democrático de direito na inclusão social e na sustentabilidade. 2008.167 p. Dissertação (Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2008.

SILVA, T.T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOUZA, V. C. de. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino de Geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 47-67, jan-jun/2011.

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

TUAN, Y. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEEL, 1983.

WARAT, L. A. Eco-cidadania e direito: alguns aspectos da modernidade, sua decadência e transformação. Santa Catarina: **Sequência**, nº 28, jun/ 1994, p. 96-110.

ZAPATA, T. et al. Desenvolvimento local: estratégias e fundamentos metodológicos. In: SILVEIRA, C. M.; REIS, L. C. (Orgs.). **Desenvolvimento local**: dinâmicas e estratégias. Rio de Janeiro: Rede DLIS, 2001.