

Ecocidadania, Educação Ambiental e Ensino de Geografia

Ecocitizenship, Environmental Education and Geography Teaching

Lucas Antônio Viana Botêlho *
Francisco Kennedy Silva dos Santos **

Resumo:

O presente artigo, de natureza teórica, parte de uma discussão sobre três questões que têm causado inquietações no campo da prática de ensino: a cidadania, a educação ambiental e o ensino de Geografia. No seio de um debate contemporâneo, em que a aprendizagem escolar torna-se objeto de investigação cada vez mais observado e refletido, a formação do cidadão, por meio do ensino de Geografia e da educação ambiental, vem tomando a linha de frente nas preocupações teóricas e metodológicas dos pesquisadores. O que se tem constatado é a emergência de novas concepções, tidas como pós-modernas, que visam humanizar o ensino, formar o sujeito crítico-atuante e promover a cidadania em sua forma mais emancipada, na medida em que os indivíduos tomam consciência da mesma.

* Mestrando no Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPE. Colaborador do Grupo de Pesquisa em Educação, Cultura e Inovação e no Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente.

** Pós-doutorado pela Université du Québec à Montréal - Canadá. Professor do PPGEIO do DCG/UFPE na linha de pesquisa Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço.

Abstract:

This article, of a theoretical nature, part of a discussion on three issues that have caused concerns in the field of teaching practice: citizenship, environmental education and the teaching of geography. Within a contemporary debate in which school learning becomes the object of research increasingly observed and reflected in the training of citizens, through the teaching of geography and environmental education, has been taking the forefront in the theoretical concerns and methodological researchers. What we have found is the emergence of new concepts, taken as post-modern, aimed at humanizing education, form the critical-active subject and promote citizenship in its most emancipated way, to the extent that individuals become aware of the same.

Palavras-chave:

Ecocidadania,
Ensino de Geografia,
Educação Ambiental

Key-Words:

Ecocitizenship,
Geography Education,
Environmental Education

INICIANDO O DEBATE

O presente artigo, de natureza teórica, pretende caracterizar um conceito pedagógico de ecocidadania a partir do estreitamento intersubjetivo da Educação Ambiental com o Ensino de Geografia e seus rebatimentos nas práticas formativas na educação básica. A intersubjetividade implica consoante Habermas (1997), em uma postura coletiva e coordenada das ações mediadas pela linguagem.

As reflexões, aqui tratadas, são resultados de um estudo de investigação que tem como objetivo compreender de que forma a temática Cidadania e Educação Ambiental em articulação com o Ensino de Geografia podem contribuir para a construção do conceito de ecocidadania a partir da categoria de análise lugar e seus rebatimentos nos processos formativos. Trata-se, portanto, de um estudo exploratório de cunho bibliográfico e analítico, conforme anuncia os estudos de Ferreira (2002).

Muitas são as indagações dos pesquisadores acerca dos elementos que compõem prática de ensino em Geografia. Dentre estas questões, discutidas e rediscutidas, está a Educação Ambiental, também inserida num movimento de enxerto, em que há o avanço do debate a partir de novas práticas e concepções teóricas. Este movimento tem se tornado cada vez mais amplo, abarcando uma série de elementos necessários à compreensão das ações que se dão no contexto escolar.

Novas tendências e concepções vêm causando transformações paulatinas na Educação Ambiental, visando sua adaptação a novas formas de ver/conceber o mundo, dentro e fora de sala de aula, suplantando o conservacionismo e preservacionismo e as práticas exitosas como único meio para se alcançar uma real aprendizagem ambiental válida para/na escola. (JACOBI, 2003; LOUREIRO, 2003; SOFFIATI, 2008).

Diante da complexidade do processo pedagógico (ensino-aprendizagem), o qual envolve o fazer do professor e a aprendizagem do aluno, a instabilidade e a incerteza têm provocado os pesquisadores a adentrar mais e mais no terreno do chão da sala de aula, onde ocorrem as práticas e onde o conhecimento é produzido na escola, na tentativa de contribuir para que a educação seja a força motriz para uma transformação social necessária no contexto de crise em que a sociedade está inserida, sobretudo ambiental.

Defendida por Freire (1967) e Morin (2003), a educação é uma prática social, destinando-se a mudanças so-

ciais profundas, por meio do conhecimento e das posturas engendradas pelo senso crítico e pela ação que emana do saber.

Compreender os movimentos que permitem a transição de um ensino unilateral, unívoco e vertical, centrado na figura do professor, para um ensino que dialoga, constrói e horizontalizado, em que não preponderam hierarquias e relações de poder desiguais na relação professor-aluno, conforme aponta Morin (2003) e Sacristán (1999), é de suma importância para que se caminhe na direção de uma escola cuja função social seja formar cidadãos comprometidos, reflexivos, atuantes e, sobretudo, emancipados, tanto na sua condição de sujeito quanto cidadã. O desafio maior reside neste último objetivo contemporâneo, segundo Jacobi (2005), pois ainda há a persistência de um ensino que não busca a ação dialógica como recurso para a liberdade e autonomia no pensar, agir e ser (FREIRE, 1967, 1988, 1997).

Neste caminho de preocupações e desenvolvimentos das pesquisas acerca do ensino da Geografia, a Educação Ambiental tem sido uma forte tendência explorada. Mas até esta mesma, segundo Reigota (2008), precisa ser revisitada, para que sua atuação e contribuição na formação dos indivíduos e da coletividade social não se dê de forma reducionista, ou seja, não estabelecendo diálogos com a realidade vivida pelos aprendizes, passando-se por mais um conteúdo que uma maneira de possibilitar novas atitudes e posturas.

O ensino de Geografia também tem tratado de percorrer este caminho, em que as práticas estejam voltadas ao cotidiano do aluno, criando o tão almejado diálogo e atribuindo sentido ao aprender e ao ensinar (CAVALCANTI, 2010). Diante disso, acredita-se que a ecocidadania, que emerge no seio destas inquietações, em muito vem contribuir para que a formação cidadã seja alcançada, em seus níveis concreto (agir sobre a realidade) e abstrato (pensar/refletir a realidade), cumprindo a escola seu papel de mediadora entre o saber escolar (científico) e o saber social (empírico).

Este trabalho, portanto, emerge destas inquietações e visa analisar algumas destas questões, no âmbito de uma discussão teórico-conceitual, esboçando um estado da arte sobre a convergência entre a cidadania, a educação ambiental e o ensino de Geografia, tendo como fio condutor a ecocidadania, a qual permeia e entrelaça estas três dimensões do ensino e da aprendizagem escolar, visando o a ir de encontro à hegemonia de práticas mecanicistas e verticais e

a homogeneização do saber.

1. ABRINDO TRILHAS PARA A RESSIGNIFICAÇÃO DE PRÁTICAS: ENTRE A GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A Geografia, ao longo de seu desenvolvimento como ciência e como disciplina escolar, buscou efetivar-se como área que favorece a formação crítico-social dos alunos, através do fomento ao pensamento espacial, segundo Lache (2014). Nessa busca por um pensamento social e crítico, a partir do espaço geográfico, há o rompimento com tradições e a adoção de um caminho de rupturas na educação geográfica, permitindo a construção de uma compreensão acerca do mundo e da sociedade de modo que a realidade adquira sentido ao estudante, ao passo em que ele se torne sensível a ela.

O desafio para o ensino de geografia é aproximar o estudante da sua realidade espacial real e concreta, mediante propostas metodológicas que não somente o permitam categorizar desde o saber científico as características que encontra em seu espaço geográfico específico. É necessário que o ensino de geografia recorra também aos saberes que se encontram fora da escola, como um complemento ou como um fator essencial nos currículos e nas propostas didáticas para a aprendizagem da geografia e de sua essência de estudo: o espaço social (LACHE, 2014, p. 116).

Tal concepção de ensino fica mais evidente a partir da década de 1980, segundo Cavalcanti (2010, p.9), ao afirmar que há um “[...] expressivo aumento da discussão dos fundamentos da Geografia e seu papel na sociedade, no ensino e em outras instituições sociais.” O movimento de renovação da ciência geográfica, durante as décadas de 1970-80, trouxe consigo concepções que fizeram avançar a prática pedagógica do professor de Geografia e incorporaram mudanças significativas no currículo e no planejamento escolar, em torno de elementos que favorecem a formação cidadã, a criticidade e destacando a escola como instituição social, onde os alunos passam a ser vistos como sujeitos em formação, contrapondo-se à lógica em que o aluno era visto como receptáculo do saber transmitido pelo professor (VESENTINI, 2008).

Tais mudanças abriram espaço para novas concepções teórico-metodológicas que puseram o processo de ensino-aprendizagem em Geografia sobre novos trilhos, apesar da resistência da prática tradicional, muito centrada na utilização dos mapas, livros didáticos, memorização de dados e nomenclatura, ou seja, de forma desvinculada do cotidiano dos aprendizes. As pesquisas desenvolvidas, a partir das inquietações com este formato de ensino e com as práticas que

o sustentavam, tornaram possível o entendimento de que a Geografia escolar precisava avançar e que a escola não podia mais estar desvinculada e inerte diante da sociedade e dos contextos reais mais amplos, que estão para além de seus muros (CAVALCANTI, 2010).

Na atualidade, o ensino de Geografia tem estado entre uma prática tradicional e um discurso inovador. É desejável, portanto, que este discurso torne-se materialidade em sala de aula, que os professores tenham a consciência de que a mediação do saber, não a mera transmissividade, deve ter por objetivo alcançar o aluno na dimensão de sua realização como sujeito social. Ou seja, o ensino desta ciência na escola precisa partir do princípio formativo para um status de ser cidadão, não apenas estar cidadão.

Consideramos, então, que a função da escola deva ser fornecer ao aluno as bases necessárias à real constituição de sua cidadania, e nisto entendemos o relevante compromisso da Geografia para com esse processo, notadamente pelos temas e assuntos intrínsecos a esta ciência (PAIVA e JÚNIOR, 2005, p.135).

A escola, mesmo que diante do fenômeno informacional e tecnológico do século XXI, ainda é tida como principal instituição social que pode suscitar a formação de indivíduos conscientes de si e da sociedade em que estão inseridos, não apenas por ser o ambiente de compartilhamento de saberes e construção do conhecimento, mas por ser reprodutora das relações sociais e componentes socioculturais da sociedade na qual está inserida (ALARCÃO, 2001; LACHE, 2014).

O ensino, neste contexto é uma prática social situada num conjunto de esquemas dinâmicos, que segundo Sacristán (1999), em cada época, em cada cultura, em setores sociais determinados, encontram-se esquemas que denotam a existência de certa orientação compartilhada no querer e nos desejos das pessoas, partilhados entre os grupos escolares e sociais, os quais permeiam o conhecimento a ser pensado e produzido na sala de aula, atribuindo à educação não apenas um caráter instrutivo, mas incorporando-a numa dimensão formativa para um projeto de sociabilidade, humanização e consciência individual e coletiva acerca da cidadania.

É possível falar de estilos culturais no afetivo que facultam coincidências às motivações e impulsos dos indivíduos, substrato comum sobre o qual se fundamentam as preferências individuais (MORIN, 2003).

No caso da educação, este aspecto é essencial para entender a dimensão pessoal e social da prática educativa, guiada por projetos assumidos pela sociedade em geral ou por determinados grupos da mesma e pelos professores. Esta condição de poder

compartilhar os projetos é o que dota de valor universal determinadas propostas na educação (SACRISTÁN, 1999, p. 43).

A Geografia é uma área científica que é favorável ao senso crítico e a construção de posturas reflexivas quanto aos processos dinâmicos que (re)constroem a sociedade (CAVALCANTI, 2010). Ela constitui-se como ciência interessada no conjunto de aspectos e fatores que norteiam e fomentam a prática cidadã, ou seja, significa que a ciência geográfica é amplamente alicerçada no debate acerca do estado democrático de direito sob o qual se assenta o exercício da cidadania (SCHERER, 2008). A sociedade, compreendida como conjunto de indivíduos sob um mesmo estado de democrático de direito, é a instância que nos aproxima, de fato, do objeto de estudo da Geografia: o espaço geográfico.

A sociedade representa as relações inter-humanas que permitem a construção (ou reconstrução) de lógicas fundantes da racionalidade humana. É nela que se efetivam as visões de mundo enquanto as influencia. A Geografia está amplamente associada ao estudo da sociedade, pois seu objeto está voltado ao processo de compreensão das dinâmicas políticas, ambientais, sociais, culturais etc. De tal forma, esta é uma das principais disciplinas escolares capaz de fornecer aos alunos uma visão que prima pelo exercício da cidadania de forma reflexiva, ao passo em que pensa e dispõe de elementos favoráveis a ação cidadã reflexiva bem como de imprimir no discente a preocupação com o espaço que o cerca. Scherer (2008) e Gadotti (2000) afirmam que o processo educativo contemporâneo, ou seja, aquele que é declarado ao alvorecer do século XXI, tem se detido de forma cada vez maior nos caminhos que levam a construção/formação do cidadão a partir da escola.

Essa preocupação está intimamente associada ao surgimento da tendência da educação popular, na década de 1960, segundo Gadotti (2000), a partir da qual foi possível refletir e combater as tendências político-sociais que tolhem a ação cidadã, conduzindo um histórico de luta e insurgência ao paradigma educacional tradicional e permitindo a emergência de racionalidades reflexivas e, cada vez mais, populares.

O paradigma da educação popular, inspirado originalmente no trabalho de Paulo Freire nos anos 60, encontrava na conscientização sua categoria fundamental. A prática e a reflexão sobre a prática levaram a incorporar outra categoria não menos importante: a da organização. Afinal, não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar. Nos últimos anos, os educadores que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular atuaram principalmente em duas direções: na educação pública popular – no espaço conquistado no interior do Estado –; e na educação popular comunitária e na educação ambiental ou sustentável, predominantemente não governa-

mentais (GADOTTI, 2000, p. 6).

Segundo Brzezinski (2001) e na mesma direção Cavalcanti (2010), a reflexão tornou-se ferramenta de ação (ação dialógica), não apenas de compreender como a educação poderia avançar no sentido de tornar possível o diálogo entre cotidiano/realidade e ensino escolar, sobretudo na Geografia. Na década de 1980, com o movimento de redemocratização gradual, após o período de ditadura militar, a educação e as pesquisas educacionais retomam o fôlego e combatem a prática pedagógica escolar centrada em práticas tecnicistas e pragmáticas, não apenas em teoria, mas em ação.

Então, os educadores entenderam que apenas a denúncia feita nos anos 80 não era suficiente; precisavam agir. Suas ações baseavam-se nas teorias progressistas, que trouxeram em seu bojo o anúncio do compromisso social da educação, qual seja, criticar a realidade e produzir transformações sociais capazes de libertar o homem pelo domínio do conhecimento e pela formação da consciência crítica (BRZEZINSKI, 2001, p. 67)

A intencionalidade que movimenta estes pesquisadores e professores, neste momento de despertar a novas práticas possíveis para construir o conhecimento social e o pensamento espacial, é (auto)reflexiva. O pesquisador e o professor não apenas refletem sobre seu objeto de teorização e ação científico-escolar, mas pensam sobre si mesmos, enquanto inseridos no processo de desenvolvimento das práticas pedagógicas. O pesquisador e o professor não se veem mais como distantes de seu objeto de ação, o ensino, mas se incluem nele como parte do objeto, portanto, incluso nas reflexões necessárias para promover transformações reais na educação (BRZEZINSKI, 2001).

Neste contexto, conforme destaca Therrien (2006), ao colocar a prática docente escolar como ação situada sobre uma práxis inventiva e reflexiva que corrobora em práticas libertas e libertárias, os sujeitos da ação conceberão uma visão de mundo e de sociedade de forma mais ampla e não apenas conduzida por uma racionalidade/intencionalidade funcionalista e tecnicista, como preconiza Sacristán (1999).

A prática educativa, neste contexto de emergência de uma nova racionalidade (ALARCÃO, 2001), abre-se à prática reflexiva, o professor torna-se um prático reflexivo sobre sua ação e essa reflexão torna-se objeto de pesquisa dos entusiastas e estudiosos da educação. A escola torna-se lugar para a pesquisa amplamente difundida, apesar de este processo configurar como algo ainda tímido, nas décadas de 1980 e 1990, vindo a ampliar-se em meados do início do século XXI (anos 2000).

Segundo Sacristán (1999) o processo reflexivo, o ato

do (re)pensar as práticas, ao invés de dar-se ao improviso e ao uso excessivo de técnicas – sem situá-las na prática como algo a ser instrumentalizado com consciência – ganha espaço e permite a construção da boa prática, da prática que pensa sobre si, que não acomoda-se sobre as técnicas que utiliza, mas põe em exercício o empoderamento de uma ação em que o professor depara-se consigo mesmo e sobre/a partir de si constrói novas atitudes diante das necessidades que o processo lhe impõe.

A reflexão como qualidade da boa prática, como mecanismo de análise e melhoria da mesma, como exercício para a formação e o aperfeiçoamento dos professores, resgata o ensino do âmbito das práticas improvisadas, da técnica de valor universal para qualquer situação prática, da tecnologia assentada em leis científicas externas ou do mundo da submissão passiva às normas ditadas pela burocracia. Mas, diante de tudo e antes de mais nada, a reflexão é uma exigência para a explicitação perante si mesmo [...] (SACRISTÁN, 1999, p.38).

Neste contexto reflexivo, a reflexibilidade é “[...] apresentada como o exercício da razão no esclarecimento dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso.” (SACRISTÁN, 1999, p. 45). Este percurso assumido se dá em torno da instabilidade notada no processo pedagógico, constatada devido a manutenção deste uso excessivo de técnicas e enfadonhamento do processo de ensino-aprendizagem escolar. A realidade torna-se pauta para o debate no ensino, sobretudo na Geografia, a qual se aproxima da sociedade cada vez mais, ao longo de sua abertura ao pensamento que supera os dualismos, o relativismo e o maniqueísmo científico. A superação destes aspectos, segundo Morin (2003) refletem o amadurecimento da prática escolar, a qual estaria buscando inserir-se no contexto efusivo de mudanças. Neste sentido, o pensamento complexo e não especializado, ou seja, horizontal, segundo Neira e Lippi (2012), passaria a ser o caminho para a formação dos sujeitos, ao invés da supervalorização do pensamento lógico.

A horizontalidade, em que se ampliam as visões de mundo para além da especialização pela especialização e da técnica pela técnica, começa a ser praticada com maior entusiasmo, contestando a lógica positivista (MORIN, 2003; LEFF, 2009). É diante disto que emerge a escola reflexiva (ALARCÃO, 2001).

Diante da mudança, da incerteza e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente se repensar, reajustar-se, recalibrar-se para atuar em situação. [...] Em uma organização com essas características, os membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado.

Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Uma organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendentemente pensados em todas as suas estratégias estará fadada ao insucesso (ALARCÃO, 2001, p. 26).

Este quadro analítico também nos permite a aproximação com a Educação Ambiental, não apenas com o ensino de Geografia. A teoria freiriana aponta para a educação popular e esta, por sua vez, lança mão de elementos favoráveis à Educação Ambiental (PADILHA et al, 2011), dialogando saberes sociais e ambientais no âmbito da formação dos indivíduos. No entanto, esta mesma tem se reformulado em torno de tendências contemporâneas e o contato com o ensino de Geografia tem se ampliado, rumo a formação cidadã tão almejada pela escola.

É no contexto da sociedade de risco (JACOBI, 2005) que emerge a necessidade da reflexividade como atitude para a transformação de uma sociedade que precisa mudar as ações que a movimenta e dinamiza. Este, no entanto, é um desafio grandioso, pois ainda há a predominância do discurso hegemônico, engendrado pelos sujeitos políticos e econômicos que controlam os centros de decisão global e reduzem os sujeitos às suas demandas (LEFF, 2009).

O movimento ambientalista, fortalecido em meados da década de 1990, faz emergir as políticas e acordos globais de cooperação ambientais e de ações de Educação Ambiental (EA). Mas é na contemporaneidade que o movimento da EA tem tomado fôlego suficiente para superar o puro conservacionismo e preservacionismo ambiental para dialogar com as necessidades locais e globais da sociedade (LOUREIRO, 2003). É o surgimento do “desenvolvimento como liberdade” (SEN, 2004 apud JACOBI, 2005, p. 235) que permite a construção de uma visão de mundo favorável a formação do sujeito livre – em pensamento e ação – para uma coletividade livre, corroborando num mundo melhor, ou seja, em que as condições de vida sejam mais saudáveis e as instabilidades na relação sociedade-natureza sejam, talvez, superadas.

Para Sen (2004 apud JACOBI, 2005, p. 235), a expansão da liberdade é o principal fim e meio do desenvolvimento, e só há desenvolvimento quando os benefícios servem à ampliação das capacidades humanas. Portanto, o autor destaca que o desenvolvimento deve entrelaçar-se como as possibilidades que a cooperação e a solidariedade entre os membros da sociedade trazem ao transformar o crescimento econômico de destruidor das relações sociais em processo de formação de capital social ou em “desenvolvimento como

liberdade’?

A EA inicia, portanto, um movimento de resignificação de suas práticas, em direção a formação de cidadãos comprometidos com um projeto de sociedade e não apenas ambiental. A tomada de consciência, ao contrário da mera sensibilização às condições do meio, é a principal força motriz para a condução deste processo de construção individual e coletiva dos sujeitos sociais. A escola assume o papel de mediar a reflexão dos alunos, pautando-a por seus cotidianos, suas realidades e suas aspirações enquanto futuros membros atuantes de uma sociedade que eles mesmos poderão construir. A cidadania, neste contexto, é tida como processual, ou seja, o aluno se reconhece como sujeito, reconhece o outro como sujeito e juntos compreendem seu papel social, partilhando de suas experiências e desejos para um mundo cooperativo e solidário.

A cidadania é assumida aqui, portanto, como algo que se constrói permanentemente, que não possui origem divina ou natural, nem é fornecida por governantes, mas se constitui ao dar significado ao pertencimento do indivíduo a uma sociedade, em cada fase histórica (LOUREIRO, 2008, p. 75).

Diante deste aspecto, a Geografia escolar e a Educação Ambiental assumem caminhos que se aproximam e convergem na/para a prática escolar. As práticas que são assumidas no seio da convergência entre estas dimensões, construindo a cidadania na formação dos sujeitos sociais, são entretidas pela ecocidadania, enquanto paradigma social e educacional que emerge no movimento de contraposição ao raciocínio lógico-formal como único e verdadeiro caminho, segundo Soffiati (2008). Esta permite resignificar o processo de ensino-aprendizagem a partir de novos caminhos, desenhando novas práticas que incorporam o diálogo entre o saber do aluno e o saber científico, o saber social e o saber ambiental (LEFF, 2009) e entre um novo projeto de consciência social e proteção ambiental.

2. A ECOCIDADANIA ENTRETECENDO O ENSINO DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A ecocidadania pressupõe uma prática escolar inovadora, rumo a uma concepção de ensino que permite a liberdade de consciência, a colaboração e a solidariedade para o favorecimento da vida em sociedade e para a condução de um projeto de cidadania que extrapola os elementos legais que a norteiam, pois segue uma consciência coletiva e respeito entre os membros deste desejado projeto de sociedade.

A mesma aponta para a resignificação da prática social dos indivíduos, ao passo em que elucida as condições ambientais e sociais que desestabilizam as condições de vida.

Em outras palavras, o ecocidadão é um indivíduo consciente e preocupado com a sociedade em todas as suas esferas, baseando suas práticas na transformação desta sociedade, sobretudo no âmbito local (LOUREIRO, 2003; 2008), tendo em vista a melhoria da qualidade de vida

Ecocidadania/cidadania planetária é um conceito utilizado para expressar a inserção da ética ecológica e seus desdobramentos no cotidiano, em um contexto que possibilita a tomada de consciência individual e coletiva das responsabilidades tanto locais e comunitárias quanto globais, tendo como eixo central o respeito à vida e a defesa do direito a esta em um mundo sem fronteiras geopolíticas. Nesse conceito, amplia-se o destaque ao sentimento de pertencimento à humanidade e a um planeta único (LOUREIRO, 2008, p. 76).

É a partir desta concepção que se propõe um diálogo com a ecocidadania, paradigma socioeducacional que emerge a partir das necessidades da sociedade contemporânea, sobretudo com o movimento socioambientalista pós-moderno (LEFF, 2009; SOFFIATI, 2008). Tal paradigma permite o alinhamento da prática pedagógica entre o ensino de Geografia e EA, ambos buscando efetivar-se como caminho para a transformação social, em que há, segundo Padilha et al (2008), a formação de agrupamentos de indivíduos compromissados com novas formas de (re)construir a sociedade a partir de novas práticas, as quais não são mais conduzidas por ilusões projetadas de forma vertical por meio de discursos hegemônicos, mas pela força do movimento que vai de encontro às lógicas dominantes e estruturantes de ações que tendem a separar as dimensões social e ambiental.

Neste sentido, o desejo destes indivíduos é tornarem-se uma coletividade ciente de sua função social micro (local) e macro (global), colaborando para que todos tenham acesso à qualidade de vida nas mais diversas formas de sua expressão, mas, sobretudo, a qualidade ambiental.

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

2011, p. 45-46).

Ampliam-se as capacidades de diálogo, como recursos de transformação da sociedade (FREIRE, 1967), abrindo trilhas para que a própria existência humana não seja apenas conduzida por uma prática em que não caiba a reflexão, mas práticas baseadas em posturas crítico-reflexivas, as quais, deparando-se com a realidade cotidiana, queiram transformá-la sempre para melhor, ou seja, o melhor para todos.

No contexto das instabilidades e inseguranças ambientais, conforme constata Leff (2009, p.20), há a emergência do saber ambiental e da “pedagogia da complexidade ambiental”, a qual se espalha sob uma racionalidade comunicativa (HABERMAS, 1997) que faz contraponto a racionalidade lógico-formal e tecnicista, ou seja, contrapõe-se à tendência positivista. Tal concepção atrela-se a educação, buscando um processo formativo que transcenda a “alienação” (JACOBI, 2005, p. 20), muitas vezes promovida por uma mídia tendenciosa e pela “cultura de desesperança” e o conformismo com as condições de má qualidade de vida (JACOBI, 2003), além do favorecimento do pensamento complexo, livre e humanizado (MORIN, 2003).

Habermas (1997) ao apresentar o paradigma da racionalidade comunicativa coloca em xeque que não há espaço para um purismo da razão, em que esta se auto-legitima no processo do conhecimento. Não se trata de um conhecimento fechado no sujeito, mas de um saber que é comunicacional. Ele se dá dentro de uma comunidade de sujeitos que se interagem no mundo da vida, buscando um reconhecimento intersubjetivo de exigências de validade. O consenso estabelecido aqui favorece a formação de uma rede de interações sociais que elaboram possíveis soluções para diversas questões pertinentes no mundo da vida.

Essa racionalidade comunicativa exprime-se na força unificadora da fala orientada ao entendimento mútuo, discurso que assegura aos falantes envolvidos um mundo da vida intersubjetivamente partilhado e, ao mesmo tempo, o horizonte no interior do qual todos podem se referir a um único e mesmo mundo objetivo.

A racionalidade comunicativa proporciona ao homem uma oportunidade de repensar sua ação na sociedade mundial. O projeto de emancipação humana via razão instrumental implicou numa manipulação dos recursos naturais e numa reificação do próprio ser humano. Sérias foram às consequências disso para a contemporaneidade, como por exemplo, a questão do aquecimento global e da clonagem humana.

Nesta direção Leff (2009, p.20), destaca que

[...] a educação não apenas deve preparar as novas gerações para aceitar a incerteza do desastre ecológico e para gerar capacidades de resposta ao imprevisto; também deve preparar novas mentalidades capazes de compreender as complexas inter-relações entre os processos objetivos e subjetivos que constituem seus mundos de vida, a fim de gerar habilidades inovadoras para a construção do inédito. Trata-se de uma educação que permite se preparar para a construção de uma nova racionalidade; não para uma cultura de desesperança e alienação, pelo contrário, para um processo de emancipação que permita novas formas de reapropriação do mundo e de convivência com os outros (LEFF, 2009, p. 20).

É a partir destas constatações e da emergência por uma verdadeira emancipação dos sujeitos que se aponta para a ecocidadania como paradigma que traz à Geografia escolar e à EA um diálogo mais afincado com a formação de cidadãos comprometidos com o patrimônio cultural, social, histórico e ambiental, ou seja, humano e natural, nas dimensões local e global, segundo Leff (2009). O despertar do interesse e da ação para a solidariedade (SCHERER, 2008), para a corresponsabilidade (JACOBI, 2003), enquanto princípios norteadores da ecocidadania, se faz presente também nos interesses da escola hoje. Ou seja, é conduzir o aluno a uma prática cidadã solidária para com a coletividade e com o meio, além de igualmente responsável para com a gestão social democrática.

A ecocidadania abarca as outras dimensões de cidadania, descritas por Scherer (2008), e as faz avançar no sentido de permitir mudanças nas atitudes dos sujeitos da sociedade-mundo contemporânea.

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

Importante que se relate que a ecocidadania é uma das dimensões que compõem a cidadania, compreendida como instância macro da realização do estado democrático de direito do sujeito, segundo Scherer (2008). Segundo a autora, a cidadania apresenta três dimensões: a dimensão subjetiva – a dimensão do eu – em que se concentra a emancipação, o emporaderamento e a dignidade do indivíduo, associada a privacidade e a liberdade individual e ao autoconhecimento do indivíduo como sujeito.

Psicologicamente e sociologicamente o ator social se auto-constrói através de um movimento de introspecção pela qual se compreende como ser humano consciente de sua presença no Planeta e da relevância da sua existência e suas ações nas on-

das de todo o lago global – através desta subjetivação descobre sua identidade. Portador desta consciência terá noção de sua dignidade (SCHERER, 2008, p. 84).

A dimensão político-social – a cidadania horizontal e a cidadania vertical que “[...] se define nas esferas exteriores do cidadão, estando neste patamar a relação vertical com o Estado e a relação horizontal com os demais cidadãos” (idem, 2008, p. 85). Contudo, destas dimensões citadas, a nível de compreensão do papel desempenhado pela emergente racionalidade socioambiental, a dimensão planetária – a ecocidadania, que diz respeito ao pertencimento e a solidariedade, afirmando a autora que “[...] a ecocidadania e a cidadania planetária são axiomas que se equivalem e pressupõem o exercício da solidariedade humana no movimento de unificação da humanidade para a manutenção de Gaia” (idem, 2008, p. 87) é a que incide com maior força neste contexto atual de sucessivas crises (hídrica, energética, atmosférica, alimentar etc.).

No que diz respeito ao ensino de Geografia e à Educação Ambiental, as implicações deste paradigma são muito favoráveis a abas. A promoção de saberes ambiental e social pautada numa racionalidade socioambiental (LEFF, 2009) é substancial para a formação crítico-social dos alunos, de forma a conduzi-los a um pensamento não redutor da realidade, reconhecendo-se como agentes sobre suas realidades individuais e coletivas para a construção de um mundo diferente do que vivem hoje, tanto numa escala local quanto global.

É neste sentido que se aponta para a emancipação do agir e do pensar do cidadão. Ao passo em que ele se torna consciente e produtor de suas posturas e ações, as quais têm um reflexo na qualidade de vida, não apenas sua, mas do grupo social, este sujeito se sobrepõe a lógica cidadã convencional em setores que não estão interessados em sua condição de vida, mas em sua força de trabalho, sua alienação e cega obediência às demandas impostas (LEFF, 2009).

Desde a escola, onde os sujeitos formam-se para a vida social (ALARCÃO, 2001), é necessário que se pense em práticas que favoreçam o ato de pensar complexamente, que permitam práticas que dialoguem com a realidade dos alunos e os mostre não o que está certo ou errado, social e ambientalmente falando, mas o que pode ser feito para atender as demandas populares. Ou seja, é o despertar do senso de corresponsabilidade e de solidariedade, logo, da ecocidadania.

O ensino é um ato político e social que socializa e politiza os sujeitos. Essa politização e socialização não podem estar centradas num único aspecto ou projeto sociopolítico, mas no despertar para atitudes e consciências mais amplas e que encontrem na reflexão a força para intervirem de modo

eficaz na realidade (SACRISTÁN, 1999). A ecocidadania vem agregar tais questões ao ensino de Geografia e à Educação Ambiental, permitindo com que ambos superem as tradicionais práticas pedagógicas fadadas ao insucesso na formação cidadã e na tomada de consciência dos sujeitos, pois estão mais preocupadas em transmitir conteúdos aleatoriamente que atribuir significados a estes.

Portanto, não se trata mais de favorecer a sensibilização dos indivíduos, como apregoado pela EA, a qual muito aparenta ser um mero momento de entendimento de questões, mas abrir trilhas que levem os alunos a refletir sobre a realidade de forma atitudinal, ou seja, na dimensão do agir e não apenas do pensar (REIGOTA, 2008), portanto, favorecendo a reflexividade, a ação reflexiva (ALARCÃO, 2001).

O entretecimento entre estas dimensões do processo escolar é de suma importância, tendo em vista que seus objetivos, curricularmente falando, convergem, segundo Bortolozzi e Filho (2000). Uma muito agrega para com o sucesso da outra e vice versa. A ecocidadania, neste caso, é o fio da meada que pode vir a permitir com que a Geografia escolar e a Educação Ambiental não apenas ressignifiquem suas práticas individualmente, ou seja, cada uma no seu canto, mas dialoguem com maior força para que a escola venha cumprir seu papel social, para que o ensino não seja apenas um estágio em que o indivíduo se habilita em conhecimentos, mas para a vida em sociedade (BRZEZINSKI, 2001).

Entretecer, neste tecido reflexivo significa vamos tecer juntos, tecer entremeando. O uso da palavra não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional. O ato de entretecer fundamenta uma concepção de pesquisa que pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. Tecer juntos, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas e que contemple o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea (NEIRA e LIPPI, 2012, p. 612).

Diante deste contexto, Bortolozzi e Filho (2000) argumentam que é necessária a formação de novas mentalidades. Mentalidades estas que se dão exatamente no contexto de ressignificação da ciência, da escola, da docência e da sociedade, conseqüentemente. Enquanto instituição que forma, a escola tem este papel crucial para que os sujeitos possam ser inclusos no debate acerca de melhorias e qualidade de vida, assumindo posições críticas, oriundas deste processo reflexivo acerca de si e do mundo. Mesmo que a ciência, a escola e a sociedade não consigam combater o desenfreado avanço sobre o meio ambiente, é papel destas resistir, (re)agir e se

fortalecer politicamente. É necessária a reforma do pensamento (MORIN, 2003) para que os indivíduos venham a se inserir como sujeitos políticos individual e coletivamente.

E se não é da competência da ciência decidir sobre o uso das tecnologias que impactam o meio ambiente, porque a decisão, como se sabe, é política, acredito que lhe caiba, sim, rever o seu papel na busca de um novo paradigma, capaz de imprimir nos homens novos valores, pensamentos e ações que possam contribuir para a formação de novas mentalidades, mais aptas a participar de uma política ambiental mais justa. Uma visão de mundo global, na qual o homem não se separe da natureza e que, portanto, a questão ambiental não esteja separada das questões sociais mais amplas, que compreenda a questão ambiental como a interligação e interdependência entre os fenômenos sociais, físicos, econômicos, biológicos, culturais e políticos (BORTOLOZZI e FILHO, 2000, p. 147).

É, portanto, desta forma que se pode pensar a ecocidadania como paradigma que venha a não mais entrincheirar a relação sociedade-natureza, mas superar as dicotomias e os discursos hegemônicos, em direção a novas formas de apropriação do conhecimento e ação pautados na reflexividade, na contraposição às lógicas dominantes e estruturantes de pensamentos e ações já dados como fracassados, segundo Santos (2005). É o aluno tornando-se sujeito, reconhecendo-se como membro de uma sociedade na qual ele pode vir a fazer a diferença, ao passo em que a escola reflete sobre si mesma, sobre sua ação, sobre o processo que desempenha, sobre seus objetivos e, conseqüentemente, tornar-se espaço de transformação social e transformadora de sujeitos.

É na luta pela defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo, que vai sendo formada a consciência coletiva, em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão. Assim, constrói-se a reflexão sobre a prática na escola, com a conseqüente construção de conhecimento sobre ela própria. A essa forma de construção em que não se separam dos atores sociais (dos produtores) suas concepções, suas atividades, suas ideias e suas criações, Lefebvre denomina “criação de uma obra”, que se contrapõe à “feitura de um produto”, que significa reproduzir em série ou em massa (BRZEZINSKI, 2001, p. 70).

Desta feita, a reflexividade, assumida como percurso para a superação das antigas e esquizofrênicas formas de conduzir o processo pedagógico, sugere a ecocidadania como força para conduzir o sucesso da escola, objetivando formar cidadãos críticos e atuantes, cientes e não apenas sensíveis, além de politicamente capazes, tanto na dimensão do ‘eu’ quanto na dimensão do ‘nós’.

3. ENTRETECENDO CONCLUSÕES PARA CONTINUIDADE DO DEBATE

Ensinar Geografia é desafiador. Trabalhar com Edu-

cação Ambiental é igualmente intrigante. Ambas possuem entraves que ainda precisam ser superados na escola, entraves estes que podem ser suplantados quando nos referimos a reforma de paradigma no ensino. A ecocidadania emerge como uma proposta reformista, tanto na dimensão teórica quanto metodológica.

Nossa intenção na abertura deste debate foi trazer à tona a relevância da temática e o quanto é significativa para a compreensão das questões ecoambientais em jogo e seus rebatimentos na construção identitária dos sujeitos em situação de ensino. Nesta perspectiva, dialogicidade e intersubjetividade aliadas, nos apontam alternativas para uma postura crítica-reflexiva dos signos do presente, respaldados por uma ação coordenada e num ‘roubo conceitual’ à Habermas (1997), comunicativa.

É importante pensar a ecocidadania como alternativa à abertura de trilhas em direção a concepções de ensino que privilegiem o diálogo, a reflexão e a reflexividade, tanto na formação dos sujeitos quanto na condução do processo, ou seja, na formação docente, nas práticas desenvolvidas na escola, nas pesquisas sobre o ensino e as práticas que o sustentam etc. Assumir este caminho é também um desafio que incorre em incertezas, afinal o percurso pedagógico das práticas de ensino não são necessariamente um caminho previsível.

A importância de tratar a ecocidadania como paradigma que permite o entrecimento entre a Geografia e a Educação Ambiental favorece novas práticas, novas formas de enxergar os sujeitos imersos no processo e, conseqüentemente, mudar os rumos através dos quais se chegou até aqui, ressignificando tais práticas, ou seja, transitando de um ensino enfadonho e sem sentido para um ensino inventivo e inovador, preponderando a tomada de consciência e a construção de novas mentalidades para um possível novo contexto de transformação da sociedade-mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BORTOLOZZI, A.; FILHO, A. P. Diagnóstico da educação ambiental no ensino de geografia. **Cadernos de pesquisa**, n° 109, p. 145-171, 2000.
- BRZEZINSKI, I. Fundamentos sociológicos, funções sociais e políticas da escola reflexiva e emancipadora: algumas aproximações. In: ALARCÃO, I. (org). **Escola reflexiva e**

- nova racionalidade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 13. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93p.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais em educação.** São Paulo em Perspectiva, 14(2), 2000.
- HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.** Tradução de Manuel Jiménez Redondo. 3.ed. Madrid: Cátedra, 1997.
- 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.
- 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.
- _____. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, F. B.; LAYARARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço do cidadão.** São Paulo: Cortez, 4. ed. 2008. p. 69-98.
- MORIN, E., **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- 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.
- PADILHA, P. R. et al. **Educação para a Cidadania Planetária: currículo interdisciplinar em Osasco.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- PAIVA, M. L. A.; JÚNIOR, M. M. O ensino de Geografia, a cidade e a construção da cidadania. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v.6/7, n 1, p.123-140, 2005.
- PEREIRA, D. E.; FERREIRA, R. **Ecocidadão.** São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2008.
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, v. 12, 8. ed. 2008.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- SANTOS, B. S. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo: Ed. Cortez. 2005.
- 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.
- 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.
- VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia crítica na escola.** São Paulo: Editora do Autor, 2008

Correspondência dos autores:

Lucas Antônio Viana Botelho
e-mail: lucasviana.botelho@gmail.com

Francisco Kennedy Silva dos Santos
e-mail: kennedyufpe@gmail.com

Artigo recebido em: 21/05/2016

Revisado pelo autor em: 23/10/2016

Aceito para publicação em: 05/12/2016
