

# A educação socioambiental como tema gerador a partir do lugar de vivência

Education as environmental issues generators from the experience of place

*Bruna Camila Dotto\**  
*Universidade Federal de Santa Maria*

## Resumo

Inúmeras discussões em diferentes escalas são trazidas à tona para tentar solucionar os graves problemas socioambientais que afligem toda a humanidade. O uso inadequado dos recursos naturais traz consigo graves problemas socioambientais que atingem todos os segmentos da sociedade. A educação é uma ferramenta que tem por objetivo a invocação e a sensibilização para a mudança, mudanças de comportamentos, de atos e de relações sociais. A Educação Ambiental está inserida em diferentes espaços de aprendizagem formal e informal, mas ainda é abordada com timidez. Assim, faz-se necessário que o currículo escolar seja repensado buscando desenvolver práticas pedagógicas ambientalizadas que abordem questões a partir do local de vivência do aluno. Para isso, propõem-se que a Educação Ambiental seja trabalhada como um tema gerador na perspectiva da abordagem educacional freireana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Educação ambiental; Ensino.

## Abstract

Numerous discussions on different scales are brought up to try to solve the serious problems afflicting sociambientais all mankind. Improper use of natural resources brings with it serious social and environmental problems that affect all segments of society. Education is a tool whose purpose is the invocation and awareness for change, behavior change, and acts of social relations. Environmental education is embedded in different areas of formal and informal learning but is still approached with timidity. Thus, it is necessary that the school curriculum be reconsidered in order to develop pedagogical practices ambientalizadas addressing issues from the local to the student experience. For this, it is proposed that environmental education is crafted as a generator theme in view of Freire's educational approach.

**KEYWORDS:** Curriculum; Environmental education; Education.

## A crise ambiental: o papel da educação e o currículo escolar

Diante dos problemas ambientais que se desenvolvem em escala planetária, principalmente desde a segunda metade do século XX, a Educação Ambiental surge com o objetivo de alcançar a sustentabilidade. Mas, apesar de todos os esforços de sensibilização, a humanidade, com seu pensamento de que os recursos naturais são infinitos, tem mantido uma posição antropocêntrica em relação ao meio ambiente. Para que a sociedade mude a sua atitude, a Educação Ambiental é fundamental. Segundo Novo:

Durante siglos, la educación se centro exclusivamente en el mejoramiento del individuo, fue absolutamente *antropocéntrica*. Pero, en la segunda mitad del siglo XX, y estimulada por la necesidad de responder, al mismo tiempo, a una problemática ecológica que ya se dejaba sentir, nació un movimiento educativo que amplio su campo de acción: *la educación ambiental (E.A)*. (NOVO, 2009, p. 198).

Atualmente não é possível falar em uma natureza que não esteja sob a influência humana. O homem se apropriou da natureza e de seus recursos naturais, transformando a paisagem para alcançar a economia como se ela fosse uma fonte de recursos infindáveis. Naredo (2006) nos mostra o descaso do homem com a natureza desde os séculos passados, onde a produção e o crescimento econômico eram sinônimos de desenvolvimento e de progresso. Morin (2011) relata que nossa civilização está doente de velocidade e que é preciso frear, diminuir a marcha, a fim de chegar um outro devir.

Quando propomos novas discussões para a questão da solução da problemática ambiental, a educação é sem dúvida o alicerce para a construção de uma sociedade sustentável, pois esta deve garantir uma melhor compreensão da realidade e instigar o educando a colocar em prática sua capacidade de contribuição, sensibilizando-os para uma natureza conservada.

Para se trabalhar as questões ligadas ao meio ambiente, muito se exige da educação. Ela é vista como um elemento fundamental e indispensável na formação de indivíduos conscientes e críticos. No que tange as questões ligadas a Educação Ambiental, o seu surgimento no Brasil ocorreu muito antes de sua institucionalização no governo federal, com os movimentos conservacionistas até o início dos anos 70. O processo de institucionalização da Educação Ambiental no governo federal brasileiro teve início em 1973 com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (Sema), vinculada à Presidência da República. Outro passo na institucionalização da Educação Ambiental foi dado em 1981, com a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) que estabeleceu, no âmbito legislativo, a necessidade de inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, incluindo a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente. Outras legislações específicas acerca desta temática foram instituídas pela primeira vez em nosso país, como destaca-se à Constituição de 1988, que estabelece que a Educação Ambiental deva ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (artigo 225, § 1º, VI) e a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei no 9.795/99, onde esta aborda uma definição de Educação Ambiental:

Art. 1º “Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade”. (BRASIL, 1999).

Cabe lembrar, também, a elaboração, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNs), documento que institui formalmente o "meio ambiente" como um tema transversal dos currículos escolares.

Apesar de ser exigência legal, a Educação Ambiental deve ser vista de forma prazerosa, e não somente porque a legislação trata, pois ela, além de tudo, é tida como uma das possibilidades de enfrentamento da crise ambiental (CARVALHO, 2006). Para tal, sua prática deve transcender propostas simplistas, como a de transmissão de conhecimento científico e de mudança de comportamento individual.

É possível observar que a Educação Ambiental está presente em diferentes espaços de aprendizagem na educação formal e informal, assim como no currículo em várias disciplinas e propostas curriculares. Nota-se, também, as políticas públicas na direção de sistematização de documentos que preveem a organização curricular e a inclusão da Educação Ambiental na educação formal.

A Educação Ambiental vem adquirindo uma grande importância no mundo, sendo hoje pertinente que os currículos escolares busquem desenvolver práticas pedagógicas ambientalizadas. Para se trabalhar as questões sociais e sobre o meio ambiente, torna-se cada vez maior a necessidade da escola repensar o currículo escolar.

A forma como o currículo é oferecido na maioria das escolas não permite um arranjo flexível para que os professores possam incluir a dimensão ambiental em suas aulas. Sacristán (1998) compreende o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciadas e inter-relacionadas, permitindo analisar o curso de objetivação e concretização do currículo em vários níveis e assinalando suas múltiplas transformações, que se viabiliza a educação ambiental na escola.

Um currículo, segundo Silva (2004), pode estar mais voltado para a emancipação e autonomia do ser humano ou como instrumento de controle, de regulação das aprendizagens. O próprio termo currículo, em sua etimologia, traz ideia de percurso, de processo, como vem mostrar Macedo:

[...] o lexema currículo, proveniente do étimo latino *currere*, significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. (MACEDO, 2007, p. 22).

Silva (2004) aborda que toda Teoria Pedagógica também é uma Teoria do Currículo e é também um empreendimento ético e político, que exige conhecimento e posicionamento do professor sobre qual tipo de homem e para qual tipo de sociedade pretende-se educar.

A reflexão sobre “o quê ensinar?” sempre fez parte das preocupações de educadores, mas ela transpassa apenas essa preocupação e passa a ser mais ampla, surgindo questionamentos sobre: “como?” e “para quê ensinar?”. Charlot (2013) sustenta que talvez a coisa mais importante a se ensinar a um aluno é o que significa ir à escola e o que se faz nela, pois há alunos que nunca entenderam o que está acontecendo na escola e nunca entraram efetivamente na escola.

O que se percebe nos currículos é que, na grande maioria, eles estão voltados para um currículo “escolhido” que sempre vai privilegiar aquilo que é considerado “bom” para uma sociedade ou classe social, num determinado contexto histórico e cultural, ao contrário do que é implícito nas teorizações críticas e pós-críticas, onde há o reconhecimento de que não existe currículo que seja “neutro”. Santiago (1990, p. 25) aponta que o currículo é “a corporificação dos interesses sociais e [como a] luta cultural que se processa na sociedade”. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2010, p. 15).

É principalmente nesses aspectos que se colocam as diferenças entre as Teorias Tradicionais, as Teorias Críticas e Pós Críticas do Currículo abordadas por Silva (2004). Na visão das Teorias Tradicionais, o que importa é como elaborar o currículo e não o que deve ser ensinado. Neste modelo, o currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista, como nos mostra Silva (2010, p. 148). As Teorias Críticas se configuraram através de diversas manifestações sociais, principalmente na década de 60. São teorias que se colocam a favor da conscientização, da emancipação, da liberdade, do currículo oculto e da resistência ao currículo incorporado aos moldes e aos padrões tradicionais do currículo. Ainda, nessas teorias, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (SILVA, 2010, p. 30); As Teorias Pós-Críticas se voltam para a convivência na diferença, ou seja, na busca por um currículo multicultural (identidade, alteridade e diferença), currículo este que implica na capacidade de entender, respeitar e apreciar a outra cultura mesmo esta sendo a cultura diferente. Além disso, essas teorias não só ampliam como também modificam ainda mais aquilo que as teorias críticas problematizaram e questionaram no curso de ações. Elas esclarecem que o poder não pode de forma alguma ser centralizado. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentralizado. O poder não tem mais um único centro, como o Estado, por exemplo. O poder está espalhado por toda a rede social. (SILVA, 2010, p. 148).

Segundo Silva (2010, p. 150), depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Atualmente, os debates acerca das novas concepções de currículo têm se intensificado e o termo “competência” vem adquirindo destaque na área de Educação. Uma abordagem por competências requer ações ajustadas diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares (BOTERF, 2003). No Brasil, dentro do campo da Educação, a noção de competência aparece em documentos oficiais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) e será reafirmada, posteriormente, através de regulamentação específica.

Para Sacristán (1998) esta forma de educar por competências pode nos levar a três grupos de opiniões diferentes: o primeiro o daqueles que acham que esse sistema nos conduziria a uma sociedade de indivíduos; o segundo o daqueles que acham que desde esta ótica a educação se transformaria num adestramento que deixaria de lado os grandes objetivos humanos da mesma; e um terceiro grupo, daqueles que consideram a possibilidade de reestruturar os sistemas educacionais desde dentro, superando conteúdos antigos e criando uma sociedade não apenas eficiente, senão também justa, democrática e inclusiva (SACRISTÁN, 1998, p. 8). Educar por competências nada mais é, na realidade, que uma abordagem que enaltece o que o discente aprende por si, ou seja, é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores. Porém, há diferentes pensamentos sobre a Educação por competências. Para alguns, ela serve para formar indivíduos extremamente eficientes e capazes de fazer funcionar as engrenagens do sistema produtivo. Para outros, o conceito não passa de um modismo que encara o ensino como mero adestramento social. Outros ainda a consideram uma oportunidade para a reestruturação dos sistemas educacionais, superando uma escola baseada em conteúdos antigos pouco funcionais.

As competências se colocam como uma nova linguagem, mas segundo Sacristán:

O problema surge quando se converte em linguagem dominante e até exclusiva. Agora há o entendimento de que competência signifique o que interessa, fazendo uma leitura da educação ligada a uma visão do mundo, em que ser educado representa um saber fazer ou capacidade para operar e realizar algo que nos mostre mais competentes. Com essa linguagem não se questiona se nos tornamos mais conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios. Em resumo, essa nova linguagem ajuda e compromete o educando na construção de um novo conhecimento do mundo e em sua transformação? Essas não são qualidades humanas que interessam aos mercados, tampouco às avaliações e comparações de sistemas educacionais. (SACRISTÁN, 2008, p. 36).

A capacidade intelectual e a resolução de problemas já não são mais consideradas competências no modelo atual, pois não são respostas às demandas globais. Além disso, como aborda Sacristán (1998, p. 36), “a competência é uma qualidade que não apenas se tem ou se adquire, mas que também se mostra e se demonstra, que é operacional para responder as demandas que em um determinado momento são feitas para aqueles que as possuem”.

Faz-se necessário a construção de um currículo onde a escola instigue autonomia de pensamento e não seja um âmbito privilegiado da reprodução da ideologia e da cultura burguesa, onde Saviani (1987) aponta ser esta a classe detentora do capital financeiro e a determinante da cultura vigente que não tem interesses na transformação da escola, mas que cria mecanismos que impedem essa transformação, fazendo com que a escola reproduza as formas de domínio social e a divisão em classes para que tudo permaneça como está, apenas criando mão de obra competente e qualificada, sem se importar em tornar a educação emancipatória e humanista.

Assim, a educação e currículo são vistos intimamente envolvidos com o processo cultural, como construção de identidades. Para Tyler (1974), a educação é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas e a escola, segundo o autor é vista por muitos sociólogos e especialistas como um empreendimento para ajudar os jovens a enfrentarem eficazmente os problemas críticos da vida contemporânea.

A escola tem um papel valoroso na educação, pois não é apenas um espaço social emancipatório ou libertador, mas também é um cenário de socialização da mudança. A escola, para Moll (2004 p. 41), “é um sistema complexo. Tudo o que acontece na sociedade, de alguma forma, repercute nela: a violência, o preconceito, a discriminação, a exclusão e até a guerra, mesmo longínqua”. Cabe a escola abordar no currículo assuntos a partir dos temas vividos pelas pessoas e problematizar questões como a relação sociedade-natureza e como elas se materializam na sua vivência cotidiana utilizando as macro e micro escalas.

A questão da problematização, para Freire (1987), é um processo no qual o educando se confronta com situações de sua vida diária. Freire (2001) aponta que quando os sujeito dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora, que problematizada os desafiam, a resposta aos desafios desta realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

Nessa linha de pensamento, um currículo que aborde as questões de intervenção humana no mundo são fundamentais para problematizar temas emergentes socioambientais da vida cotidiana dos educandos (impactos da tecnologia, globalização da economia neoliberal, pobreza e miséria, lixões, exploração do trabalho humano, entre outros). Moll (2004 apud CHAUÍ, 1986) reforça a crítica de interpretações feitas de forma reducionista, muitas vezes feitas a distância do entorno onde os sujeitos vivem.

É necessário pensar as problematizações numa perspectiva de realidade-mundo dialética, sistêmico-complexa, que está em constante mudança, não apenas uma visão ingênua de mundo, como algo dado, imutável e fragmentado. Enfocar o local e o global/ambiente traz um olhar, pouco usual no ensino de Educação Ambiental, já que a maioria trabalha apenas com temas isolados como reciclagem de lixo, separação de resíduos, redução do consumo de água, entre outros.

A Educação Ambiental deve estar presente no currículo de todas as disciplinas, uma vez que permite a análise de temas que enfocam as relações entre a humanidade, o meio natural e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades. Ela

precisa ser entendida como uma importante aliada do currículo escolar na busca de um conhecimento integrado que supere a fragmentação tendo em vista o conhecimento e a emancipação. Uma vez que, segundo Sato, a Educação Ambiental “sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biológicos, sociais e culturais dos seres humanos” (SATO, 2002, p. 24). Sendo assim, apresenta-se como uma peça importante no currículo escolar.

## Pensamento crítico transformador para educação ambiental e os temas geradores

A partir de uma análise de pesquisas em Educação Ambiental, destaca-se o estudo de Lorenzetti e Delizoicov (2009) que propuseram três vertentes de pensamento: uma vertente de pensamento ecológico, uma de pensamento crítico-transformador e uma de pensamento em transição entre os dois anteriores. Quanto à vertente de pensamento ecológica, que de fato é a mais encontrada nas escolas, os autores nos trazem que nesta linha de pesquisa:

[...] destaca-se a preocupação com a destruição dos recursos naturais, focando na conservação e preservação do ambiente natural, tendo como veículo de promoção a ecologia. Apresenta forte tendência comportamentalista, tecnicista e voltada ao ensino da ecologia e para a resolução dos problemas ambientais que muitas vezes ficam restritas ao mundo das ideias, carecendo de ações práticas e que tenham a participação ativa do educando, aproximando de uma concepção tradicional de ensino, no qual cabe ao professor discorrer sobre os problemas ambientais e aos alunos assimilarem estes conteúdos de forma acrítica. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2009, p. 5).

A vertente de pensamento crítico-transformador envolve uma visão mais ampla do processo educativo, onde os problemas ambientais são analisados e compreendidos em suas múltiplas dimensões. Neste pensamento, Lorenzetti e Delizoicov citam que:

[...] não basta conscientizar os alunos sobre os problemas ambientais e suas consequências para os seres vivos. É necessário que se estabeleçam ações concretas para a compreensão e a tomada de decisão, para o seu enfrentamento, refletindo em ações efetivas na comunidade em que está inserida e também seja um instrumento na construção da sua cidadania. (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2009, p. 8).

A abordagem educacional freireana se baseia nas categorias da dialogicidade, problematização e conscientização, as quais, articuladas em torno dos temas geradores, possibilitam a uma educação emancipatória e libertadora, que tem por finalidade contribuir para a formação da consciência crítica dos sujeitos. Para Freire (2001), tornar-se sujeito implica em uma reflexão e em uma ação sobre a realidade, sobre seu ambiente concreto.



Existe uma articulação entre os princípios e objetivos da Educação Ambiental em uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória aos fundamentos freireanos de educação. Educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade.

Neste sentido, Freire (1987, p. 39) ressalta “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente”.

O tema gerador é uma proposta fundamentada na teoria dialética do conhecimento, descrita primeiramente por Paulo Freire (1987). Ele surge de uma investigação temática, por meio de um método que objetiva propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, contribuindo para os sujeitos pensarem o mundo, no mundo e com o outro (FREIRE, 1987).

Uma maneira de se trabalhar as questões de Educação Ambiental é através desses temas geradores, mas, para tratar os temas ambientais como temas geradores de processos educativos ambientais, tem que levar em consideração que os temas têm que ter significado concreto para os envolvidos e devem ter conteúdo problematizador.

Temos, então, que o tema gerador é o tema ponto de partida para o processo de construção da descoberta. Logo, buscar os temas geradores é procurar o pensamento dos indivíduos sobre a realidade e a sua ação sobre esta realidade que está em sua práxis (TORRES, 2010). Assim, busca-se reconhecer o ambiente em que vive o aluno, seu meio e seu contexto.

Em outras palavras, usar os problemas socioambientais cotidianos e falar das relações que se constroem nas tramas do dia a dia e se materializam enquanto instrumento de identidade de determinado grupo social. Mais do que ressaltar os fazeres que marcam nossas dinâmicas pessoais e coletivas do dia a dia, como nossas rotinas e andanças, o cotidiano nos aponta para uma perspectiva de reflexão sobre as concepções que emergem dessas rotinas, em que novos pontos de vista se abrem e novos conhecimentos históricos são produzidos.

A Educação Ambiental tem o papel neste contexto por estar inteiramente associado ao sujeito aprender a ver o quadro global que cerca um problema específico vivenciado por ele. A Investigação Temática, para Freire (1987), é um procedimento de estudo e análise da realidade que a equipe de investigadores precisa fazer se quer trabalhar sob a ótica problematizadora e dialógica. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência que a inscreve como ponto de partida do processo educativo ou de uma ação cultural de caráter libertador (FREIRE, 1987).

Torres (2010) também destaca a funcionalidade da busca por temas geradores atrelados a Educação Ambiental nas escolas:

[...] a dinâmica de Investigação e Redução Temática, que envolve os Temas Geradores, quando realizada no contexto escolar permite o



desenvolvimento dos principais atributos da EA via processos formativos e (re)configurações curriculares, propiciando a efetivação da EA Crítico-Transformadora escolar. (TORRES, 2010, p. 31).

A mesma autora apresenta a Investigação Temática como uma revelação da realidade que pode ser sintetizada por meio dos temas geradores. Assim, faz-se necessário que sejam abordados não apenas assuntos distantes da realidade dos educandos muitas vezes mencionados em livros didáticos através de fotografias de outros países, mas que possa ser feita uma reflexão que os nossos problemas socioambientais locais levam também a esses problemas de escalas maiores e vice versa.

A Educação Ambiental é um assunto desafiador para qualquer escola trabalhar, pois estas trabalham geralmente com atividades isoladas, como o lixo, proteção de áreas verdes, diminuição do consumo de água, entre outros, mas faz-se necessário que a Educação Ambiental seja um processo de permanente aprendizagem, que valorize as diversas formas de conhecimento e constitua cidadãos com consciência local e uma visão integradora do planeta Terra.

## As questões socioambientais a partir do “lugar” de vivência

No atual contexto da educação e frente aos desafios colocados ao processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, é preciso refletir sobre novas maneiras de educar e compreender o ambiente do cotidiano da escola e de seus alunos (JACOBI, 2005). Para Moll (2004, p. 34), “uma das formas de tentar captar o que pode representar um papel da escola, longe das tradicionais e messiânicas propostas, estaria dentro de um processo interativo entre professores e alunos, na problematização da categoria ‘cotidiano’”.

Quando estudamos um problema socioambiental partindo do lugar de vivência de uma pessoa, não podemos deixar de lado a história deste ser. Segundo Charlot:

Cada um de nós tem uma história que é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular. Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história. A autora ainda salienta que o aluno “tem uma história que se desenrola em uma história mais ampla, que é a história de uma sociedade, de uma cultura, da espécie humana. (CHARLOT, 2013, p. 165-166).

Levar em conta a história é levar em conta o fato de que somos sujeitos. Para Chartot:

Não somos apenas agentes sociais, somos atores. Fala-se de ator quanto se tem história; somos atores e somos sujeitos. Sendo sujeitos, temos desejos. Não podemos pensar a questão da escola sem levar em conta o desejo. O aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, o que ele vale, etc.). (CHARLOT, 2013, p. 164).

O lugar seria o mundo vivido pelo sujeito, pois é no lugar que acontecem as histórias de vida. Nas palavras de Santos (2006, p. 112), “os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

Trabalhar com o lugar de vivência do aluno é reconhecer a importância da história de vida de cada um, das concepções de mundo, as leituras do lugar, do cotidiano, enfim, do espaço vivido. Para Maturana (2001, p. 23), “não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção”, assim, para poder preservar e conservar o meio ambiente é preciso que o educando tenha o sentimento de “pertencimento”, ou seja, se sinta parte deste espaço.

Quando um determinado espaço se torna significativo para a pessoa, é porque é um espaço que acontecem relações e experiências agradáveis ou marcantes, assim, este se torna um lugar, pois, como atesta Tuan (1983), o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado para a pessoa.

O “lugar” é aquele lugar que tem algum significado ou importância afetiva para a pessoa, podendo acumular sensações boas ou ruins. Para Motta:

O lugar é onde acontecem as relações de coexistência, onde as pessoas movem-se, individual e coletivamente, construindo uma realidade compartilhada. É no lugar que as pessoas criam laços com outras pessoas e encontram significados para a sua presença no mundo. O lugar não tem escala como o local ou o nacional. O lugar tem significados. (MOTTA, 2003, p. 96).

São os significados concretos do lugar que fazem o mundo ter um significado real para as pessoas que nele vivem. Para se trabalhar o lugar de vivência dos alunos, fazendo com que tenha significado o que aprendem em sala de aula, faz-se necessário (re)conhecer e discutir a importância do “lugar” como tema gerador para a construção de uma verdadeira autonomia dos educandos frente ao espaço vivido (FREIRE, 2000).

Entende-se que o “lugar” não tem somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica, eles estão carregados de sentido para aqueles que os habitam ou que os frequentam (CLAVAL, 1999). Ao mesmo tempo, Santos (2006, p. 114) aborda que o “lugar” é o “espaço de exercício da existência plena”, o que nos remete diretamente para a importância da construção deste conceito no desenvolvimento da cidadania.

Os problemas socioambientais acontecem simultaneamente em diversas partes do mundo. Para tratarmos as questões de escalas, certamente estamos nos referindo a algo que vai muito além de uma relação matemática entre o objeto e sua representação; a escala define, no olhar geográfico, uma “dimensão” para os processos e relações que se estabelecem no espaço (CASTROGIOVANNI, 2000).

Outra questão importante, já supracitada, é abordada por Callai, que traz o pensamento que:

Na nossa vida, muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar onde vivemos. (CALLAI, 2000, p. 83).

Com isso, destaca-se a importância do conhecer para transformar, ou seja, interpretar o mundo de maneira mais crítica e reflexiva a partir da realidade vivida. Freire em todas as suas obras se coloca contra ideais deterministas. Freire (2001, p. 11) nos remete ao pensamento que “somos seres condicionados, mas não determinados.”

Fica evidente a necessidade de se trabalhar o lugar a partir da experiência dos alunos para uma melhor compreensão dos problemas socioambientais vividos pelo mesmo, além disso, trabalhar a questão do lugar fazendo com que os alunos entendam que pertencem a um meio social, pelo qual são influenciados e, no qual, certamente, exercem influências. Além disso, aproveitar e valorizar a experiência e a fala de cada aluno é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como aquela educação bancária, onde era apenas um receptor de informações prontas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do seu conhecimento.

Assim, buscar respostas às perguntas sobre o mundo e a vida pode ser feita de forma mais prazerosa partindo do que o aluno conhece e vivencia, ao contrário de exemplos distantes e transmitidos. É preciso entender como o aluno consegue relacionar a Educação Ambiental com o seu cotidiano. O modo de pensar o mundo aberto e livre proporciona uma educação libertadora.

## Referências

- BOTERF, G. **Desenvolvendo as competências profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei nº 9.795**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, Distrito Federal, 27 de abril de 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2014.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394/96**, de 20 de Dezembro de 1996. Brasília: MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo: apresentação dos temas transversais/** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C. **Ensino de Geografia: Práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. Em: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A. (Orgs.). **Consumo e resíduos: fundamentos para o trabalho educativo**. p. 19-41. Ano 2006. São Carlos: EdUFSCAR.
- CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Ensino da Geografia: Práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTE, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Editora Cortez, Ano 2013.
- CLAVAL, P. A geografia cultural: o estado da arte. In: CORRÊA, R. L. et al. (Orgs.). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- JACOBI, P. 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.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Estilos de pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses. In: ENPEC, 7, 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009.
- MACEDO, R. S. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2007.
- MATURANA, H.  **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 2001.
- MOLL, J. et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.
- MORIN, E.; KERN, A. B. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- MOTTA, M. F. **O Espaço vivido/espço pensado: o lugar e o caminho**. 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.
- NAREDO, J. M. **Raíces económicas del deterioro ecológico y social: más allá de los dogmas**. Madrid: Siglo XXI de España, S. A. 2006, 275p.
- NOVO, M. La Educación Ambiental, una genuína educación para el desarrollo sostenible. **Revista educación**. n. Extra 1, 2009, pg.195-217.
- SACRISTÁN, J. G. et al. **O currículo: uma reflexão sob a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTIAGO, M. E. **Escola pública de 1º grau: da compreensão à intervenção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. São Paulo: Cortez, 1987.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TORRES, J. R. **Educação ambiental crítico-transformadora e abordagem temática freireana**. 2010. 456 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983, p. 250.
- TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo. 1974.

\* Mestranda em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

## Correspondência

**Bruna Camila Dotto** – Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000 - Cidade Universitária, CEP: 97105-900 - Santa Maria - Rio Grande do Sul, Brasil.

*E-mail:* brunadotto23@gmail.com

Recebido em 26 de março de 2015

Aprovado em 13 de maio de 2016

