



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituto de Física
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências



ANALICE TERESINHA TALGATTI SILVA

“DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE” - ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Campo Grande, MS

2016



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituto de Física
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências



ANALICE TERESINHA TALGATTI SILVA

“DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE” - ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito final do Programa de Pós-Graduação do Ensino de Ciências/Mestrado, área de concentração: Educação Ambiental, para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências, sob a orientação da Prof^a Dr^a Icléia Albuquerque de Vargas.

Campo Grande, MS

2016



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituto de Física
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências



ANALICE TERESINHA TALGATTI SILVA

“DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE” - ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Icléia Albuquerque de Vargas – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª Drª Vera de Mattos Machado - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª Drª Cleonice Alexandre Le Bourlegat - Universidade Católica Dom Bosco

Profª Drª Angela Maria Zanon – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Suplente

Campo Grande, MS

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Talgatti Silva, Analice Teresinha.

"Diálogos Pedagógicos Geoambientais: paisagens e lugares de Campo Grande". Algumas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos em educação ambiental/Campo Grande, 2016.

157 fls

Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Icléia Albuquerque de Vargas

1. Formação de Professores. 2. Educação Ambiental Problematicadora. 3. Ensino de Geografia. 4. Lugar. 5. Paisagem.

Às pessoas que creditaram confiança em minha pessoa, contribuindo para minha formação social e profissional. Ao meu esposo Cícero, pelo companheirismo e paciência, as minhas filhas Beatriz e Ana Clara pelo amor e carinho dedicados a mim. A minha orientadora Icléia, pelas horas dedicadas em prol das pesquisas. Aos meus pais, Gentil e Ivani, meu porto seguro.

ESCOLA

*Escola é...
O lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios,
salas, quadros,
programas, horários, conceitos. Escola é, sobretudo, gente.
Gente que trabalha, que estuda,
que alegre, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um
se comporte
como colega, amigo, irmão.
Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.
Nada de conviver com as pessoas
e descobrir que não
tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo
que forma parede,
indiferente, frio, só...
Importante na Escola
não é só estudar,
não é só trabalhar.
É também criar laços de amizade.
É criar ambiente de camaradagem.
É conviver, é ser "amarrado nela".
Ora é lógico....
Numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
SER FELIZ!*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por iluminar meu caminho e se fazer presente em todos os momentos da minha vida.

Agradeço ao meu esposo, Cícero e minhas filhas Beatriz e Ana Clara, pela compreensão nos momentos em que me fiz ausente devido aos momentos dedicados à pesquisa, aos estudos, às viagens para participação de eventos e apresentação de trabalhos e durante o período de elaboração da dissertação.

À Profa. Dra. Icléia Albuquerque de Vargas pela orientação, apoio e confiança no meu trabalho e disponibilidade para discussão, esclarecimento de dúvidas e sugestões, durante a realização desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Ensino de Ciências, por tudo o que com eles aprendi e por compartilharem seus conhecimentos e suas experiências de vida acadêmica, em especial Icléia Albuquerque de Vargas e Ângela Maria Zanon.

Às professoras doutoras Cleonice Alexandre Le Bourlegat e Vera de Mattos Machado por aceitarem o convite para participar de minha banca examinadora e pelas valiosas sugestões que auxiliaram na realização deste trabalho.

Aos professores de geografia da REME pela participação e colaboração no desenvolvimento da pesquisa e da construção dos roteiros geoambientais campo-grandenses.

Aos colegas do Mestrado, turma 2013, amigos e parceiros de estudos, encontros e companhia bem humorada. Em especial, Osleane Patrícia G. P. Sobrinho, Allan Frederico Brizuela e Marcos Vinícius Campelo Júnior, companheiros nos estudos de Educação Ambiental.

Aos amigos Sônia Boiarenco, Osmar Martins e Henrique Manoel pela parceria e por estarem juntos durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Às amigas Cristiane Gondin e Michelle Bittar pelo apoio e incentivo nessa caminhada.

Aos meus familiares pelo carinho e compreensão durante o desenvolvimento dessa pesquisa.

E a todos que contribuíram direta ou indiretamente na elaboração desta dissertação.

Muito Obrigada!

RESUMO

Conhecer e compreender a realidade dos alunos, na atualidade, é uma cobrança permanente imposta aos professores, em especial aos professores de geografia do ensino fundamental. Espera-se que o professor seja capaz de problematizar as vivências dos alunos de forma a favorecer a compreensão dos conteúdos trabalhados, promovendo a significância dos conhecimentos construídos e reconstruídos no processo educativo. Paulo Freire alertava sobre a precedência da leitura de mundo sobre a leitura da palavra. O aluno, quando se depara com o professor, já porta sua *leitura de mundo*, e a geografia escolar precisa considerar essas leituras prévias visando ao seu aprofundamento com o auxílio do conhecimento sistematizado pela ciência geográfica. Na prática profissional do professor de geografia, os conceitos de *lugar* e *paisagem* são elementares e, ao mesmo tempo, fundamentais para a melhor compreensão do contexto das realidades socioambientais e suas relações prevaletentes. Diante dessas premissas, foi desenvolvida uma investigação no âmbito do mestrado em Ensino de Ciências (UFMS), com os *objetivos de construir e avaliar, de maneira coletiva/colaborativa, a coletânea de roteiros "Diálogos pedagógicos geoambientais: paisagens e lugares de Campo Grande", e suas contribuições em ações de formação continuada de professores de geografia*. A opção pela produção da coletânea de roteiros emergiu a partir de demandas de professores durante as formações continuadas e acompanhamentos da disciplina de Geografia, realizadas pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS). A pesquisa foi desenvolvida entre 2014 e 2015 e contou com *a participação dos professores de Geografia, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental das escolas municipais campo-grandenses*. Por meio de relatos e observação das práticas dos professores, foram constatadas dificuldades em se trabalhar os conceitos geográficos e ambientais, relacionando-os às realidades vividas dos alunos. A pesquisa se desenvolveu no contexto de uma investigação qualitativa, nos moldes da pesquisa colaborativa e com base na Dinâmica de Investigação Temática, método desenvolvido por Paulo Freire, valorizando os saberes de cada um, a dialogicidade, a problematização e a participação de todos os envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE

1. Formação de Professores. 2. Educação Ambiental Problematizadora. 3. Ensino de Geografia. 4. Lugar. 5. Paisagem.

ABSTRACT

Knowing and comprehending the students' reality, nowadays, is a permanent charge imposed on teachers, in special, the elementary school geography teachers. They are expected to be able to problematize the students' life experience to facilitate the comprehension of worked contents, promoting the meaning of knowledge built and rebuilt during the education process. Paulo Freire warned about reading the world before reading the word. The student, when come across the teacher at school, has already had his *world comprehension*, and geography at school needs to consider this previous knowledge aiming its deepen together the sistematized knowledge present in geography science. In professional practice of geography teacher the concepts of *place* and *landscape* are essencial and, at the same time, fundamental for a better comprehension of socio-environmental reality context and its prevailing relations. Considering these premises, it was developed an investigation in the Science Teaching Master degree context (UFMS), with the goal of build and evaluate, in a collective/collaborative way, the script collection "Diálogos pedagógicos geoambientais: paisagens e lugares de Campo Grande", and its contribution for geography teachers continuing formation. The option for the production on script collection emerged from the teachers demands during the continuing formation courses and geography discipline accompaniments at schools, done by the technicians of Municipal Education Bureau from Campo Grande (MS). The research was developed between the years of 2014 and 2015 and counted on the participation of geography teachers from public elementary school from Campo Grande (MS). Through the reports and observation of teachers' practice, it was detected the difficulty of teaching geographical and environmental concepts, relating them to the reality experienced by the students. The research developed itself in a context of qualitative investigation, in the molds of collaborative research and based on "Dinâmica de Investigação Temática", a method developed by Paulo Freire, considering the knowledge of each one, the dialogicity, the problematization and the participation of everyone involved.

KEYWORDS:

1 Teachers' Formation. 2 Problematizing Environmental Education. 3 Geography Teaching. 4 Place. 5 Landscape.

LISTA DE SIGLAS

ARCA - Arquivo Histórico de Campo Grande

AJES – Academia Juinense de Ensino Superior Ltda

CEA - Centro de Educação Ambiental

COEF - Coordenadoria do Ensino Fundamental

DCNEA - Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental

EA - Educação Ambiental

FAFIPA/PR - Fundação de Apoio à Universidade Estadual do Paraná

FAP – Faculdade de Ponta Porã

FASAR/MG – Faculdade Santa Rita Minas Gerais

FINAV - Faculdades Integradas de Naviraí

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre a circulação de mercadorias e serviços

IHGMS - Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MACE - Moderna Associação Campo-grandense de Ensino

NOB - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil

ONG - Organização Não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

PIEA - Programa Internacional de Educação Ambiental

PLANURB - Instituto Municipal de Planejamento Urbano

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REME - Rede Municipal de Ensino

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SISGRAN - Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande/MS

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido UCDB - Universidade Católica Dom Bosco

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

UFGO – Universidade Federal de Goiás

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNIASSELVE - Centro Universitário Leonardo da Vinci / Santa Catarina

UNICAMP- Universidade de Campinas

UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

UNILESTE/MG - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Representação da planta da cidade de Campo Grande - Projeto de Nilo Javari Baren, de 1909.....	75
Figura 02 - Representação do Rocio de Campo Grande.	76
Figura 03 - Rede hidrográfica do município e do sítio urbano de Campo Grande.....	79
Figura 04 - Regiões urbanas de Campo Grande.	80
Figura 05 - Município de Campo Grande.	80
Figura 06 - Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul.	102
Figura 07 - Sala dos escritores/IHGMS.	102
Figura 08 - Início da trilha / CEA Anhanduí.	104
Figura 09 - Início da trilha / CEA Anhanduí.	104
Figura 10 - Segunda parada / CEA Anhanduí.....	105
Figura 11 - Segunda parada / CEA Anhanduí	105
Figura 12 - Árvore Sangra d'água.	105
Figura 13 - Árvore Sangra d'água.	105
Figura 14 - Nascente.	106
Figura 15 - Nascente.	106
Figura 16 - Roda de conversa.	106
Figura 17 - Roda de conversa.	106
Figura 18 - CEA Imbirussu.	111
Figura 19 - Composteira.	111
Figura 20 - Trilha CEA Imbirussu.	111
Figura 21- Córrego Imbirussu.	111
Figura 22 - Viveiro Municipal.	112
Figura 23 - Coleta de semente da Sucupira.	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resumo dos compromissos firmados na Conferência Rio-92.....	37
Quadro 02 - Tema gerador.	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Participação dos professores de Geografia da REME na 1ª formação continuada.....	102
Tabela 02 - Participação dos professores de Geografia da REME na 2ª formação continuada.....	107
Tabela 03 - Participação dos professores de Geografia da REME na 3ª formação continuada.....	108
Tabela 04 - Participação dos professores de Geografia da REME na 4ª formação continuada.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Fases do desenvolvimento de uma análise, segundo Laurence Bardin	95
Gráfico 02 - Faixa etária dos professores participantes da pesquisa	96
Gráfico 03 - Ano de conclusão da graduação dos professores participantes da pesquisa	97
Gráfico 04 - Instituições em que os professores participantes da pesquisa concluíram a graduação	97
Gráfico 05 - Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa	98
Gráfico 06 - Tempo de docência na REME dos professores participantes da pesquisa	98
Gráfico 07 - Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa.....	99
Gráfico 08 - Resultado da avaliação do 1º Encontro de Formação Continuada de Geografia 2014.	114

Sumário

APRESENTAÇÃO	17
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FREIREANO	25
1.1 - PAULO FREIRE – BREVE BIOGRAFIA.....	26
1.2 - METODOLOGIA DOS TEMAS GERADORES	27
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL	36
2.1 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA HISTÓRIA.....	37
2.2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR	42
2.3 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA	45
CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	50
3.1 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	51
3.1.1 O Componente Curricular de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental .	58
3.2 - LUGAR E PAISAGEM.....	62
3.3 - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	69
CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE	73
4.1. CAMPO GRANDE.....	74
4.2. A PROPOSTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE.....	85
CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	92
5.1- DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	93
5.2 - COLETA DE DADOS.....	95
5.3 - PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	97
5.4 - OS SUJEITOS DA PESQUISA - PERFIL DOS PROFESSORES.....	99
CAPÍTULO 6 - ANÁLISES DA PESQUISA	103
6.1 - INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA	104

6.1.1 - LEVANTAMENTO PRELIMINAR.....	104
6.1.2 - ANÁLISE DAS SITUAÇÕES E ESCOLHA DAS CODIFICAÇÕES	106
6.1.3 - DIÁLOGOS DESCODIFICADORES	106
6.1.4 - REDUÇÃO TEMÁTICA	110
6.1.5 - APLICAÇÃO DO TEMA GERADOR NAS FORMAÇÕES DE GEOGRAFIA EM 2014	111
6.1.5.1 - Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande/MS	111
6.1.5.2 - Encontro Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	112
6.1.5.3 - Crescimento Urbano de Campo Grande.....	112
6.1.5.4 - Aplicação de um roteiro Geoambiental.....	113
CAPÍTULO 7 - RESULTADOS E DISCUSSÕES	116
7.1 - ANÁLISE DOS ENCONTROS FORMATIVOS	117
7.1.1 - Primeiro encontro de formação continuada.....	117
7.1.2 - Segundo encontro de formação continuada.....	118
7.2 - ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO ROTEIRO GEOAMBIENTAL.	129
7.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS ESTUDOS	132
CAPÍTULO 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	144
ANEXO 01	145
ANEXO 02.....	147
ANEXO 03.....	150
ANEXO 04.....	152

APRESENTAÇÃO

Com o intuito de melhor situar o leitor sobre meu interesse pela linha de pesquisa em Educação Ambiental, assim como pela escolha do tema investigado, faço um breve relato sobre minha trajetória profissional.

Concluí o magistério (nível médio) em 1988, na Escola Estadual Joaquim Murtinho, com o qual pude exercer a profissão de professora dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil durante seis anos. Iniciei a graduação em Geografia em 1990, na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, de Campo Grande /MS, adquirindo o título de bacharel e de licenciada (licenciatura plena). Durante a graduação, participei de várias aulas a campo, que me proporcionaram uma melhor aprendizagem dos conceitos ensinados, principalmente na disciplina de Geomorfologia, além de uma viagem de estudo à Foz do Iguaçu (PR) que promoveram experiências marcantes na minha vida acadêmica.

Um diálogo muito comum na minha turma era quem iria trabalhar na área da licenciatura e/ou bacharelado. Eu tinha a convicção de que seria professora pois já atuava na docência desde quando concluí o magistério. Ingressei como professora de Geografia dos anos finais do ensino fundamental na Escola MACE (Moderna Associação Campo-grandense de Ensino) de Campo Grande/MS, no ano de 1994. Neste estabelecimento de ensino organizei e participei junto à coordenação pedagógica, professores de história e de ciências, de aulas a campo denominadas de expedições geográficas. Alguns dos locais contemplados com essas expedições foram: Bonito; Foz do Iguaçu, Reserva da Juréia, Santos e São Paulo.

Em julho de 1998 fui selecionada para ser militar-professora no Colégio Militar de Campo Grande. Ao lado do Colégio existia uma Reserva Ecológica não legalizada, que permitia o estudo do bioma cerrado com os alunos da 5ª e 6ª séries, hoje 6º e 7º anos, infelizmente essa reserva não existe mais. Junto aos professores de história organizamos saídas a campo para algumas localidades no Brasil, das quais participei de: Fortes do Rio de Janeiro e Niterói, Petrópolis, Itatiaia, Resende, Cidades históricas de Minas Gerais, Forte Coimbra e Corumbá.

Meu período como militar-professora terminou em março de 2004. Continuei ministrando aulas no Colégio Militar durante esse ano como professora civil e também no Colégio MACE. Passei no concurso da Prefeitura Municipal de Campo Grande no final de 2004 e pertencço ao quadro efetivo desde o ano de 2005. Desde o ingresso na REME, constatei

que a Secretaria Municipal de Educação/SEMED oferecia a todos os professores de Geografia, formações continuadas, com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula. Lembro-me de que nessas formações discutíamos também com os colegas todas as dificuldades que tínhamos na escola, acabávamos trocando experiências de como transpor determinados conteúdos aos alunos. As formações, por serem mensais, oportunizaram contato intenso, tanto com as formadoras da Secretaria, quanto com os professores em geral, o que nos possibilitava em conjunto, por meios das discussões, buscarmos soluções para sanar algumas dificuldades na aprendizagem dos alunos que eram semelhantes. As formações oferecidas pela Secretaria utilizavam metodologias variadas, das quais desenvolvíamos temas da Sequência Didática da Rede Municipal de Ensino/REME sobre anos diferentes do Ensino Fundamental, com a finalidade de compreendermos as diferentes abordagens que poderíamos realizar com determinado conteúdo. O foco principal das formações era a metodologia, não o conteúdo.

A partir de agosto de 2005, passei a compor a equipe de formação do Currículo de Geografia da Coordenadoria do Ensino Fundamental/COEF na Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Com a mudança na gestão da SEMED em 2006, uma nova sugestão de organização das formações continuadas foi proposta, a qual priorizava o estudo e aconteciam apenas 4 encontros durante o ano. Foi proposto que em todas as formações continuadas, os professores tivessem a oportunidade de discutir textos e refleti-los, para assim repensarem sua atuação docente. O que pude perceber nesse período de formadora, foi a resistência de muitos professores em realizar as leituras e discussões propostas, em participar das formações. Foi muito difícil mediar esse processo: a obrigatoriedade por parte da SEMED em ler os textos propostos durante a formação e a resistência dos professores com o estudo. Outra dificuldade percebida pela equipe durante os acompanhamentos *in loco*, realizados nas escolas, era a metodologia do professor, a mediação do processo de ensino e aprendizagem, muitos conceitos de Geografia ensinados sem relacioná-los com o cotidiano dos alunos, carentes de significados para os alunos.

A estratégia encontrada pela equipe de Geografia foi realizar algumas das formações continuadas em diferentes locais em Campo Grande, fazendo uma relação entre o texto proposto para estudo, os conceitos da Geografia e o local do encontro. Com o uso dessa metodologia conseguimos uma aproximação com os professores e uma diminuição na resistência com o estudo. Locais que já foram utilizados para as formações de Geografia: Instituto Histórico e Geográfico do Mato Grosso do Sul, Museu das Culturas Dom Bosco,

Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia da UFMS, Museu da Força Expedicionária Brasileira, Biblioteca Isaías Paim, Parque Estadual do Prosa, Parque Anhanduí, Complexo Ferroviário de Campo Grande, Furnas do Dionízio e Polícia Militar Ambiental.

Outro desafio que a SEMED me propôs foi integrar o grupo de Educação Ambiental a partir de 2009, desenvolvendo diversas atividades com diferentes parcerias, dentre elas: Polícia Militar Ambiental, Grupo Gestor da Pegada Ecológica de Campo Grande, Municípios Canavieiros, Dia Nacional do Campo Limpo, Fórum Municipal Lixo e Cidadania de Campo Grande, Semana Nacional de Ciência e Tecnologia e Escolas Sustentáveis.

Desenvolvendo as atividades propostas pela SEMED, algumas indagações passaram a fazer parte do meu dia a dia, tais como: Será que as propostas de Educação Ambiental dos parceiros e da SEMED estão coerentes com os fundamentos da EA? De que maneira os professores de Geografia desenvolvem essa temática em sala de aula?

Diante do exposto, decidi ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, para tentar buscar respostas e alternativas às indagações. Por fim, pude perceber que são inúmeros os problemas que dificultam o ensino e a aprendizagem em Geografia e Educação Ambiental, entretanto, acredito que, enquanto formadora, posso contribuir mobilizando os professores em formações continuadas que promovam reflexões frente ao desenvolvimento de seus saberes.

Nesse sentido, a participação no curso de Mestrado em Ensino de Ciências, na linha de pesquisa Educação Ambiental, abriu-me horizontes, por meio de estudos, pesquisas realizadas nas disciplinas de Educação Ambiental e a biodiversidade, Educação Ambiental: princípios e práticas, Percepção Ambiental, Teorias de Aprendizagem e Metodologia da pesquisa em Ensino de Ciências I e a participação em encontros e congressos de EA, em relação ao ensino dos conceitos de lugar e paisagem e EA, presentes no currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental. Esses estudos possibilitarão construção da Coletânea "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande", com a participação dos professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino.

INTRODUÇÃO

O distanciamento entre os seres humanos e os ambientes naturais, decorrente do processo civilizatório e da urbanização, colocou a sociedade num cotidiano mais distanciado desses ambientes, interferindo nos processos perceptivos dos indivíduos, que, por sua vez, têm dificuldades em apreender as transformações provocadas no meio ambiente.

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Área de Concentração em Educação Ambiental, da UFMS, teve por finalidade elaborar uma coletânea contendo sugestão de roteiros de Campo Grande/MS que poderão ser utilizados como recursos para facilitar a compreensão de conceitos geográficos que permeiam a prática da Educação Ambiental, como *lugar e paisagem*.

Pretende-se com este trabalho, auxiliar os professores de Geografia do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, no processo de compreensão das relações socioambientais. O produto resultante da pesquisa foi intitulado **“DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE”**, uma coletânea com sugestões de roteiros para servir de apoio ao trabalho pedagógico dos professores de geografia de Campo Grande (MS). Esse produto apresenta espaços da cidade onde são visíveis as marcas das intervenções implementadas pela sociedade humana, tornando o ambiente “natureza transformada” ou “segunda natureza”, conforme expressões utilizadas pelo geógrafo Milton Santos.

A opção por desenvolver essa **coletânea** surgiu a partir de demandas de professores durante as formações continuadas e os acompanhamentos pedagógicos vinculados à disciplina de Geografia, realizados nas escolas da rede municipal de ensino de Campo Grande/MS pela equipe técnico-pedagógica, da qual faço parte desde 2005. Constatamos, pelos relatos e pelas práticas dos professores, que muitos trabalham os conceitos geográficos e ambientais sem relacioná-los à realidade vivida pelos alunos. Sobre isso, Callai (2003) assevera:

A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorreram são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. [...] O aluno deve estar

dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a Geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma Geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CALLAI, 2003, p.58).

Para tanto é preciso conhecer e compreender a realidade dos alunos e, a partir da especificidade da disciplina, problematizar essa vivência e possibilitar melhor compreensão sobre os conteúdos trabalhados. É fundamental buscar a relação entre a situação existencial dos alunos envolvidos no processo educativo e o trabalho em sala de aula, de forma que o conhecimento ali construído e reconstruído seja significativo às suas vidas.

Para a aproximação com a realidade contextualizada do educando, Paulo Freire, sugere prática problematizadora, na qual

[...] os educandos desenvolvem o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar essa ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2003, p. 41).

Nesse contexto, Morin (2001), ao tratar da problemática dos processos educativos contemporâneos, enfatiza a necessidade de reforma do pensamento para se articular o conhecimento de forma a se promover a leitura dos problemas do mundo, afirmando:

[...] esta reforma é paradigmática e, não programática: é a questão fundamental da educação já que se refere a nossa aptidão por organizar o conhecimento. A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. Nessa inadequação tornam-se invisíveis: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo (MORIN, 2001, p.35-38).

Além das dificuldades relacionadas às inserções das vivências dos alunos no contexto de ensino e de aprendizagem, verificam-se também problemas na inclusão da Educação Ambiental na prática pedagógica.

O tema Meio Ambiente formalmente passa a fazer parte do contexto escolar com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997, passando a ser considerado um Tema Transversal. Desta forma, foi pensado para ser associado a todos os níveis de ensino formal, numa relação de transversalidade, de modo a impregnar toda a prática educativa e, ao mesmo tempo, contribuir para uma visão global e abrangente da questão ambiental, visando a promoção, entre alunos e professores, da compreensão ampla dos problemas estudados, integrando as dimensões físicas e socioambientais em seu contexto histórico-territorial, bem como as articulações entre a escala local e planetária.

Nessa perspectiva, foi desenvolvida esta pesquisa elaborando e testando a Coletânea “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE”, uma pequena contribuição ao processo de ensino e de aprendizagem.

O Objetivo Geral do trabalho foi:

- Construir e avaliar as contribuições da **Coletânea** “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE” para a formação continuada de professores de Geografia do ensino fundamental da REME, em especial no que tange à compreensão dos conceitos geográficos de *lugar* e *paisagem*, fundamentais em Educação Ambiental para o entendimento das relações socioambientais.

Enquanto que os Objetivos Específicos contemplaram:

- Organizar a formação continuada de Geografia da REME do ano de 2014 por meio da metodologia de Paulo Freire;
- Levantar junto aos professores as noções de lugar e paisagem, bem como a importância desses conceitos para a Educação Ambiental;
- Avaliar e revisar a compreensão dos professores sobre lugar e paisagem, por meio de grupo de estudos, visando à produção de roteiros geoambientais;

- Elaborar de forma coletiva, com os professores de Geografia da REME, a **Coletânea “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE”**;
- Realizar um **roteiro da Coletânea “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE”** aos professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS;
- Analisar, com os professores, a funcionalidade **da Coletânea “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE”** como contribuição ao processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos de lugar e paisagem junto com Educação Ambiental.

Para a elaboração da pesquisa foi estabelecida a seguinte questão norteadora:

- Como a Coletânea “DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE” pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos geográficos pertinentes à Educação Ambiental, como *lugar e paisagem*, de forma a auxiliar os professores do 6º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME) no processo de compreensão das relações socioambientais no exercício de suas práticas?

Fez-se a opção pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire, que propõe uma educação problematizadora de forma a proporcionar aos educandos condições para desenvolver o seu poder de captação e compreensão do mundo possibilitando a transformação da realidade. A pesquisa foi desenvolvida em 2014 e 2015, em Campo Grande (MS), junto aos professores de geografia da Rede Municipal de Ensino.

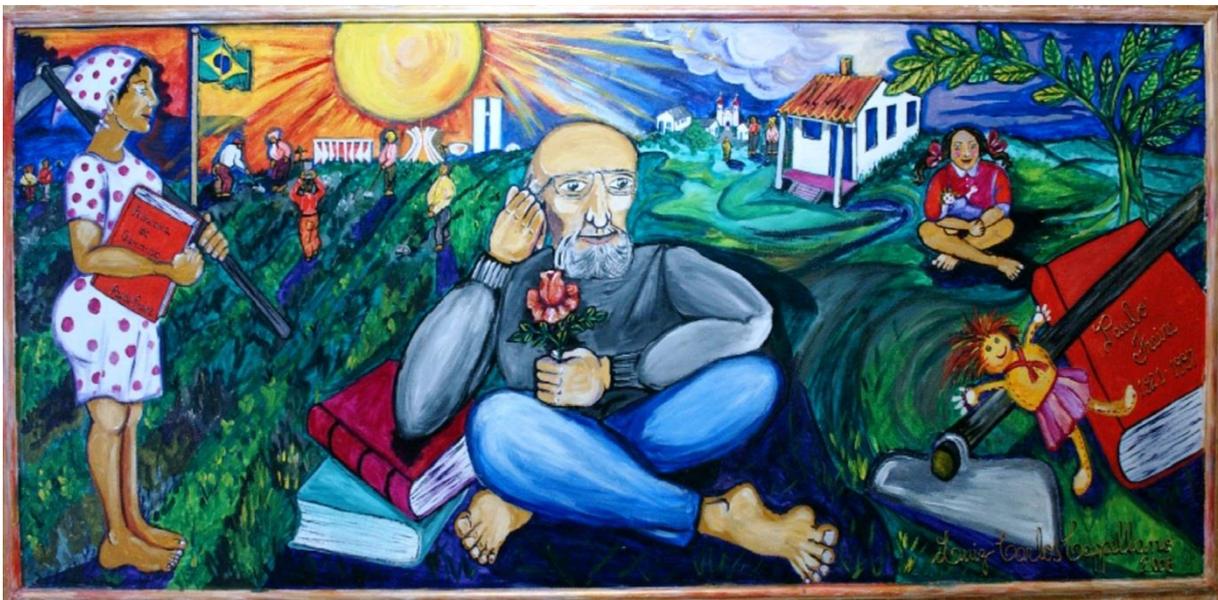
O resultado da pesquisa se revela nesta dissertação de Mestrado, composta por 8 capítulos. O primeiro capítulo é dedicado ao referencial teórico-metodológico baseado em Paulo Freire. O segundo capítulo expõe um breve histórico da Educação Ambiental, os fundamentos da Educação Ambiental Problematizadora e a Educação Ambiental no contexto escolar. O terceiro capítulo propõe um diálogo com o processo de formação

de professores, o ensino dos conceitos de lugar, paisagem e Educação Ambiental. O Capítulo 4 apresenta a coletânea “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande”. O Capítulo 5 é composto pelos procedimentos metodológicos da pesquisa. O Capítulo 6 apresenta as etapas da Investigação Temática executadas no processo investigativo. O Capítulo 7 apresenta os resultados e discussões das análises dos encontros de formação realizados durante o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, o Capítulo 8 finaliza com as considerações finais.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO: CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO FREIREANO

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra."

FREIRE, Paulo



Luiz Carlos Cappellano. "Painel Paulo Freire", 2008. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/leituras/licoes-de-utopia>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

1.1 - PAULO FREIRE – BREVE BIOGRAFIA

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921. Foi alfabetizado pelos seus pais, no quintal de sua casa sob a sombra das mangueiras, com palavras que faziam parte do seu cotidiano e tinham significado para ele. Quando foi à escola já sabia ler. Devido à infância pobre só ingressou no ginásio aos 17 anos, por meio de uma bolsa de estudos que sua mãe conseguiu no Colégio Osvaldo Cruz, em Recife. Formou-se em Direito em 1947, na Faculdade de Direito de Recife, não exerceu a profissão de advogado.

Desde a adolescência engajou-se na formação escolar de jovens e adultos trabalhadores. Gadotti (1996) afirma que já em 1950, quando a educação de adultos era tratada como pura reposição de conteúdos transmitidos às crianças e jovens por meio de cartilhas, Paulo Freire já propunha outra forma de alfabetização. Ao invés de letras e palavras soltas, fragmentadas e descontextualizadas da vida social e da experiência pessoal dos alunos, sugeria partir de temas sociais colhidos do universo vocabular dos educandos.

Freire unia nessa proposta de educação: estudo, experiência de vida, trabalho, pedagogia e política. A partir de sua práxis, Paulo Freire, criou seu método fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade do educando. Não basta ensinar ao educando que "Eva viu a uva" é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva, quem lucra com esse trabalho e se quem planta pode comer a uva.

Para Paulo Freire (2003) não há nenhum sentido os educandos aprenderem a decodificar as sílabas de uma palavra sem compreender seu sentido, social e político. Portanto, precisaria criar um universo vocabular que fosse gerador de discussões sobre a realidade vivida.

Em 1963 Paulo Freire inicia as suas primeiras experiências com o seu método de alfabetização em Angicos, Rio Grande do Norte, onde, em 45 dias, alfabetizou 300 trabalhadores rurais. No ano seguinte foi convidado pelo Presidente da República João Goulart para repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional.

Em 1964 foi exilado pelo golpe militar, pois seu método de alfabetização estava conscientizando imensas massas de trabalhadores, o que incomodava a elite conservadora brasileira.

Viveu no Chile de 1964 a 1969, nesse país colocou em prática as suas ideias e experimentou a sua metodologia em um lugar diferente daquele em que havia idealizado, o Nordeste brasileiro.

Em 1970 mudou-se para os Estados Unidos onde ministrou aulas de pedagogia na Universidade de Harvard. Neste mesmo ano mudou-se para Genebra, na Suíça, onde viveu por dez anos, de 1970 a 1980. Nesse país foi consultor especial no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Lecionou na Universidade de Genebra e, na função de consultor, viajou para Ásia, Oceania, América e para países de língua portuguesa na África (Cabo Verde, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau) assessorando a implantação de seus sistemas de educação/alfabetização.

Voltou do exílio em 1980, lecionou na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e na Universidade de Campinas – UNICAMP. Em 1989, Luiza Erundina foi eleita prefeita de São Paulo e convidou Paulo Freire para ocupar o cargo de Secretário de Educação do Município, função ocupada até maio de 1991. Faleceu em 2 de maio de 1997.

Dentre as suas principais obras, destacam-se os títulos: “Educação como prática da liberdade”; “Pedagogia do Oprimido”; “Conscientização”; “Pedagogia da Esperança”; “À sombra desta mangueira”; “Pedagogia da Autonomia”; “Pedagogia da Indignação”; “A importância do ato de ler”.

1.2 - METODOLOGIA DOS TEMAS GERADORES

Para Paulo Freire (2003), o ser humano é um ser que se relaciona e tem no diálogo uma das suas principais características. A humanização é um processo que se constitui por meio do diálogo. "Esse mesmo ser, pode, dependendo do contexto, ser mais humano ou ser menos humano. Humanização e desumanização são possibilidades de ser, enquanto prática de liberdade ou como opressão" (FREIRE, 2003, p. 30).

Nessa linha de estudos, a concepção que põe o ser humano como sujeito de sua história propõe uma nova concepção pedagógica, fruto de uma práxis dialógica e libertadora. Para Freire (2003), o ser humano não existe fora do mundo, mas sempre em relação com o mundo e com os outros.

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja

sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados. Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita (FREIRE, 2003, p.74).

Para Gadotti (1996), o pensamento de Paulo Freire tem uma relação direta com a realidade e não se compromete com projetos burocráticos, sejam esquemas do poder político, sejam esquemas do poder acadêmico, mas compromete-se com a realidade a ser transformada.

É nessa proposição que se baseia um dos princípios da Pedagogia do Oprimido, partir da realidade, olhar para o mundo a sua volta e problematizar. Nesse sentido, para Paulo Freire, o mundo é objeto do conhecimento, sendo, pois, passível de ser conhecido.

Nesse contexto, a concepção educacional freireana consiste em um ato de conhecimento do concreto, em aproximação crítica da realidade, em esforço de humanização, direcionado à revelação do concreto, do real. Fundamenta-se na relação “consciência-mundo”, “homens-mundo” e não existe fora da práxis (ação-reflexão-ação), o que implica em utopia, não no sentido idealista, mas dialético entre os atos de denunciar a estrutura desumanizante em que vivem os indivíduos e o de anunciar a estrutura humanizadora.

Para Paulo Freire (2003), o trabalho humanizador não poderá ser outro, senão o da desmistificação da realidade, o da transcendência das situações-limite nas quais os indivíduos são reduzidos ao estado de coisas.

No contexto escolar Paulo Freire propõe uma nova concepção de educação. Não vê a educação como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo. Significa que aquele que educa também aprende.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...] Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “admiração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “readmira” a “admiração” que antes fez, na “admiração” que fazem os educandos. Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da

doxa pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do logos. (FREIRE, 2003, p. 69-70).

Paulo Freire (2003) compreende que o ato de estudar exige disciplina, rigor, é duro, é cansativo, mas tem que causar alegria pelo fato de se conhecer. Portanto, este diálogo deve ser amoroso, porque ninguém se conhece sozinho, se conhece em diálogo com o outro em relação com o mundo.

No pensamento de Paulo Freire tanto os alunos quanto o professor são transformados em pesquisadores críticos. Os alunos não são uma lata vazia ou uma tábua rasa (BECKER, 2012) para ser preenchida pelo professor. A intenção da educação é libertar-se da realidade opressiva e injusta. A educação visa à libertação, a transformação da realidade, para que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos.

A partir da relação entre a educação e o processo de humanização, Paulo Freire caracteriza duas concepções de educação: a concepção "bancária" e a concepção "problematizadora".

Para Freire (2003) a educação bancária tem por intenção manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e opressores. Nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora baseia-se na relação dialógica-dialética entre educador e educando, ambos aprendem juntos:

Na concepção "bancária" que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação bancária" mantém e estimula a contradição.

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Se o educador é o que sabe, se os educandos são os que nada sabem, cabe àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de "experiência feita" para ser de experiência narrada ou transmitida.

Não é de estranhar, pois, que nesta visão "bancária" de educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Com sujeitos (FREIRE, 2003, p.34).

Dessa forma, na concepção bancária, predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar conteúdos, o conhecimento é uma doação dos que sabem aos que não sabem.

Contrapondo a educação bancária, Paulo Freire propõe uma educação problematizadora que "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." (FREIRE, 2003).

Nesse sentido, afirma:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2003, p. 38).

Enquanto a educação "bancária" mantém a contradição educador-educando, que serve a dominação, a educação problematizadora propõem a superação dessa contradição, propondo uma educação libertadora.

Logo, para manter a contradição "a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica, para realizar a superação, a educação problematizadora afirma a dialogicidade e se faz dialógica" (FREIRE, 2003, p. 39).

Paulo Freire refere-se à categoria diálogo não apenas como método, mas como estratégia para respeitar o saber do aluno que entra à escola. Quando o aluno chega à escola, também tem o que dizer e não apenas o que escutar.

Desse modo, por reconhecer a existência de distintas concepções de educação, Paulo Freire toma como objeto de suas reflexões, análises e proposições, a denúncia da concepção de educação bancária e o anúncio da educação libertadora. Para o autor, a educação bancária torna as pessoas alienadas, dominadas e oprimidas, ou seja, menos humanas, uma vez que é estabelecida e praticada por quem tem projeto de dominação sobre os outros, de modo a manter a imersão, a reprodução da consciência ingênua, a acriticidade. Enquanto que, a educação libertadora, faz com que as pessoas deixem de ser passivas, para serem mais conscientes, mais livres e mais humanas, sendo desenvolvida por quem queira a libertação da humanidade.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homens, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 2003, p. 40).

Na escola, o oprimido pode ser o educando passivo assim como a estrutura opressora a ser denunciada e enfrentada pode ser considerada a educação bancária, transmissora de conhecimentos. A superação dessa situação pode se dar mediante o anúncio e o desenvolvimento de uma estrutura humanizadora, a educação libertadora, voltada à formação de cidadãos conscientes, críticos e transformadores, uma vez que o educando passa a ser sujeito ativo de seu próprio processo de ensino e de aprendizagem, saindo da condição de opressão.

Neste sentido, Paulo Freire ressalta o trabalho do educador humanizador de promover uma educação que implique em conscientização. Para este autor, a pedagogia da conscientização está pautada em dois momentos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a

pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 2003, p. 23).

Esses dois momentos promovem a superação da consciência ingênua para a consciência crítica. Tozoni-Reis (2006), a partir de Paulo Freire, resume esses momentos em:

[...] a consciência ingênua é simplista, superficial, saudosista, massificadora, mítica, passional, estática, imutável, preconceituosa e sem argumentos, a consciência crítica não se satisfaz com as aparências, reconhece que a realidade é mutável, substitui explicações mágicas por princípios autênticos de causalidade, está sempre disposta a revisões, repele preconceitos, é inquieta, autêntica, democrática, indagadora, investigadora e dialógica (TOZONI-REIS, 2006, p.106).

A busca pela emergência da consciência crítica, na perspectiva freireana, pressupõe a consideração das relações homens-mundo. Nessa linha de estudo propor discussões a partir dos conteúdos da "consciência ingênua" do mundo e das coisas em busca da "consciência crítica" é o sentido da educação libertadora de Paulo Freire, o que se pretende com essa metodologia é a leitura crítica do mundo. Paulo Freire acreditava que "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica sempre a continuidade da leitura daquela" (FREIRE, 1989, p. 20).

Nesse contexto, Freire afirma que a "realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores dessa realidade e se esta, na inversão da práxis, se volta sobre eles e os condiciona" (2003, p. 37), é essa realidade opressora que precisa ser transformada, esse processo é uma tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Diante do exposto, buscar o trânsito da consciência ingênua à consciência crítica pode significar a busca pela superação da dicotomia sociedade e natureza, assim, conscientização é um processo de ação concreta e reflexão histórica que implica opções políticas e articula conhecimentos e valores para a transformação das relações sociais.

Portanto, na pedagogia de Paulo Freire notamos que educar é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade: compreender, refletir, criticar e agir são ações pedagógicas pretendidas.

A ideia mais geral da educação libertadora é de que a educação seja uma atividade em que os sujeitos, educadores e educandos, mediatizados pelo mundo

educam-se em comunhão. A esse processo Paulo Freire chamou de processo de conscientização, isto é, ao se aprofundarem no conhecimento da realidade, realidade vivida, real e concreta dos sujeitos, os educandos têm as possibilidades de emergirem no conhecimento de sua própria condição, de sua própria vida e transformá-la.

Os fundamentos educacionais freireanos pautados no processo de conscientização, na prática da educação libertadora podem permitir a práxis pedagógica, que é ação-reflexão-ação dos educadores e educandos sobre a realidade sócio-histórico-cultural a ser transformada.

Nesse âmbito de estudo, o método de alfabetização de adultos que surgiu do pensamento de Paulo Freire, tomou as palavras geradoras como metodologia, atribuindo-lhe a função de tema gerador. Os temas geradores só são geradores de ação-reflexão-ação se forem carregados de conteúdos sociais e políticos com significado concreto para a vida dos educandos, por isso eles são extraídos da prática de vida, do universo vocabular dos educandos.

Segundo Paulo Freire (2003), os conteúdos programáticos que norteiam o desenvolvimento das atividades educativas devem ser buscados na realidade dos educandos.

[...] para que haja comunicação eficiente entre eles (pensar e linguagem), é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo. É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2003, p. 87).

Nessa perspectiva, a elaboração de conteúdos programáticos de Paulo Freire (2003) gira em torno do processo de obtenção e redução de temas geradores, ou seja, o processo de Investigação Temática e Redução Temática.

A investigação temática consiste no ponto de partida para a obtenção dos temas geradores e, o que se investiga além da própria realidade é o pensar dos sujeitos do ato educativo acerca desta mesma realidade, o que constitui nos temas geradores. Portanto, investigar o tema gerador é investigar o pensar dos sujeitos referindo-se à realidade, ou seja, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

Paulo Freire esclarece:

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. [...] Os homens são porque estão em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de estar, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir (FREIRE, 2003, p. 101).

Vários estudos têm se apoiado na Abordagem Temática Freireana (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002), que consiste numa perspectiva curricular, na qual o conteúdo programático é organizado com base em um Tema Gerador (FREIRE, 1987), a partir do qual são selecionados os conteúdos científicos necessários para compreendê-lo. Na obra “Pedagogia do Oprimido” Freire propõe a Dinâmica de Investigação Temática como um modo de planejar os conteúdos programáticos de maneira que os mesmos emergem da coletividade de educadores e educandos, por meio de metodologia didática dos temas geradores.

Para a obtenção do Tema Gerador, Freire (1987) propõe o processo de Investigação Temática, a qual foi sistematizada por Delizoicov (1991) em cinco etapas, descritas a seguir:

I. **Levantamento Preliminar:** delimita-se a área em que se vai trabalhar, conhecida por meio de fontes secundárias, em que os investigadores iniciam a primeira etapa da investigação. No primeiro encontro inicia-se um diálogo às claras para a explicitação da proposta de trabalho e estabelecimento de uma relação de simpatia e confiança mútua, em que os investigadores necessitam obter um número significativo de pessoas que aceitem participar diretamente, como auxiliares do processo de investigação temática que se segue.

II. **Análise das situações e escolha das codificações:** momento em que é realizada a escolha de situações que sintetizam as contradições vividas, uma dimensão dada da realidade tal como vivem os indivíduos, e esta dimensão é proposta à sua análise num contexto diferente daquele no qual eles a vivem. Paulo Freire afirma:

[...] a codificação transforma o que era uma maneira de viver num contexto real, num objectum no contexto teórico. Os alunos, mais que receber uma informação a propósito disto ou daquilo, analisam os aspectos de sua própria experiência existencial representada na codificação (FREIRE, 2003, p. 36).

III. Diálogos Descodificadores: a partir desses diálogos se obtêm os Temas Geradores. Segundo Paulo Freire, "o 'tema gerador' não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo". Portanto, investigar o "tema gerador" é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.

IV. Redução Temática: consiste em um trabalho de equipe, com o objetivo de elaborar o conteúdo programático e identificar os conhecimentos disciplinares necessários para o entendimento dos temas.

V. Trabalho em Sala de Aula: desenvolvimento do conteúdo programático em sala de aula.

Os temas geradores são temas que servem ao processo de codificação, descodificação e problematização da realidade vivida pelos educandos, com o objetivo de alcançarem uma consciência crítica dessa realidade, por meio de um processo dialógico, que visa à transformação dessa realidade.

Nesse sentido a metodologia proposta por Paulo Freire defende uma educação libertadora, na qual o ato de educar proporciona o conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, compreender, refletir, criticar e agir, são as ações pedagógicas pretendidas.

Portanto é isso que a Educação Ambiental Transformadora propõe à educação, enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo, que o educando possa conhecer, refletir e agir, transformando a realidade de vida.

A seguir será tratada a Educação Ambiental, a partir de um breve histórico, as diretrizes vigentes para o seu desenvolvimento no âmbito escolar, assim como os fundamentos da proposta de uma Educação Ambiental Transformadora.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo.

Manoel de Barros



Autor Desconhecido.

Disponível em <https://blogproinfanciabahia.wordpress.com/2014/02/19/excerto-poetico-manoel-de-barros/>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

2.1 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA HISTÓRIA

Os componentes da natureza utilizados historicamente pelos seres humanos, nomeados “recursos naturais”, em determinada época da existência humana deixaram de ser utilizados exclusivamente para garantir a subsistência e passaram a ser vistos como fontes de lucro. O enriquecimento resultante da exploração dos recursos naturais, como qualquer riqueza, confere poder ao ser humano detentor das fontes, transformando os ambientes naturais em mercadorias cada vez mais exploradas e dominadas.

De acordo com Carvalho (2004), a natureza e seus recursos, antes do advento do modo de produção capitalista, eram vistos como selvagens, ameaçadores, esteticamente desagradáveis e, por isso, deveriam ser dominados. E foi instituída a ideia de que o progresso humano poderia ser medido pela capacidade de dominar o mundo natural, estabelecendo uma visão antropocêntrica, isto é, que situa o ser humano no centro do universo.

Nesse contexto, Brandão (2007) afirma:

A história da sociedade sedentária está permeada pela manipulação brutal da natureza, pois graças à capacidade do homem de exercer domínio sobre a flora e a fauna terrestres, ele pôde utilizar-se desses recursos e provocar profundas – e muitas vezes irreversíveis – alterações no sistema ecológico natural. A ação humana determinou uma relação imperfeita com o ambiente, caracterizada por uma mistura de uso e conservação, de acordo com os critérios consagrados por cada sociedade e seus mitos. Das tradições culturais e religiosas advém a mentalidade utilitarista, reforçada pelo surgimento da economia capitalista, cujas bases ideológicas incentivam o indivíduo a maximizar a utilização dos recursos naturais (BRANDÃO, 2007, p.45).

Como resposta a esta relação desarmônica entre ser humano e o meio ao qual encontra-se inserido, surgiram graves problemas socioambientais que afetam e podem determinar a existência de vida no planeta. A poluição do ar, da água, a escassez de recursos naturais, a extinção e a ameaça de diversas espécies de seres vivos, as guerras entre os povos e os diferentes agravos da saúde humana, são exemplos de problemas, que são reflexos de ações individuais ou coletivas que buscam o benefício de poucos, sem a preocupação com as consequências futuras. Nesta linha de estudos, para o autor Brandão (2007):

Considerando-se que o comportamento humano é influenciado por um grande número de fatores, incluindo o conjunto de pressões oriundas do ambiente físico, humano e social, as relações ambientais só podem ser compreendidas considerando-se o papel da cultura, da arte e das instituições sociais como mediadoras da relação (BRANDÃO, 2007, p. 45).

Diante deste contexto, emerge a Educação Ambiental, tornando-se uma necessidade cada vez mais imprescindível. No processo educacional, pode ser mais instigada, por se considerar a escola um espaço legítimo para as discussões sobre as questões ambientais, e “fomentar transformações de conhecimento, valores e atitudes diante de uma nova realidade a ser construída” (GUIMARÃES, 1995, p. 9).

A fim de buscar caminhos e soluções para as problemáticas ambientais, realizam-se desde a década de 1970 conferências e encontros mundiais sobre o Meio Ambiente e, dentre as temáticas estudadas, está a Educação Ambiental.

Em 1972 aconteceu a I Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo (Suécia). Deste evento derivou a Declaração sobre o Ambiente Humano e seu Plano de Ação Mundial. A partir desse primeiro grande evento internacional voltado para a temática ambiental, a sociedade tomou conhecimento dos problemas ambientais mundiais e, a Educação Ambiental passa a ser considerada como campo da ação pedagógica, adquirindo relevância e vigências internacionais.

Segundo Pedrini (2011):

O Plano de Ação da Conferência de Estocolmo recomendou a capacitação de professores e o desenvolvimento de novos métodos e recursos instrucionais para a EA. A UNESCO, adotando estas recomendações, promoveu três conferências internacionais de EA ao longo de duas décadas (1970-1980) (PEDRINI, 2011, p. 30).

As três conferências organizadas pela UNESCO foram: A Conferência de Belgrado em 1975, a Conferência de Tbilisi em 1977 e a Conferência de Moscou em 1987.

A UNESCO, em cooperação com o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), na Reunião de Belgrado¹, em 1975, criou o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). O PIEA tem como objetivo promover,

¹ Capital e maior cidade da Sérvia, sudeste da Europa, também foi capital da antiga Iugoslávia

entre os países membros, a reflexão, a ação e a cooperação internacional no campo da Educação Ambiental.

Em 1977, realizou-se a I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi². A UNESCO, em cooperação com o PNUMA, efetivou a elaboração durante este evento, do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA). O PIEA reúne princípios, estratégias e ações orientadoras em educação ambiental, seguidos até a atualidade.

Segundo Tozoni-Reis (2006), a Conferência de Tbilisi foi

[...] o primeiro grande evento internacional acerca da educação ambiental e até hoje é uma das principais referências dos educadores ambientais de todo mundo. A Declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi define como função da educação ambiental criar uma consciência e compreensão dos problemas ambientais e estimular a formação de comportamentos positivos. Os objetivos da educação ambiental são definidos como consciência, conhecimentos, comportamento, aptidões e participação. Encontramos também estruturas formais e não formais da educação ambiental considerando-a para todas as idades. As preocupações pedagógicas expressas neste documento valorizam o contato direto do educando com os elementos da natureza, os processos cognitivos de solução dos problemas ambientais, os materiais de ensino e os conteúdos e métodos interdisciplinares; a interdisciplinaridade aparece como uma prática pedagógica que tem por base as ciências naturais e sociais. Temos ainda a reorientação dos sistemas educacionais, a necessidade de divulgação dos conhecimentos e experiências ambientais positivas e a ênfase no papel dos meios de comunicação como estratégias gerais da educação ambiental. A compreensão dos problemas ambientais é um dos principais destaques do documento, que recomenda, para isto, que os temas ambientais sejam radicalmente contextualizados, isto é, que os temas ambientais mais importantes para os diferentes grupos sociais sejam aqueles que têm significado social e histórico para estes grupos, aqueles que estão presentes na vida concreta das pessoas, ou seja, os temas ambientais locais (TOZONI-REIS, 2006, p. 98).

Para Pedrini (2011), as recomendações da Conferência de Tbilisi estabelecem um verdadeiro plano de ação internacional, tendo a Educação Ambiental como fator primordial para que a riqueza e o desenvolvimento dos países sejam atingidos de forma mais igualitária.

Em 1987 realizou-se em Moscou (Rússia), o Congresso Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, também organizado pela UNESCO-PNUMA. Nesse

² Na ex-URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), hoje capital da Georgia.

evento foram avaliados os avanços desde Tbilisi, reafirmaram os princípios de Educação Ambiental do PIEA, assinalaram a importância da pesquisa e da formação em Educação Ambiental.

Em 1992 aconteceu no Rio de Janeiro (Brasil), a II Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano, ou Rio-92. Os principais acordos resultantes desse evento foram as Convenções das Mudanças Climáticas e da Biodiversidade, a Declaração das Florestas, a Carta da Terra e a Agenda 21, os quais estão descritos na tabela 1.

Quadro 1 - Resumo dos compromissos firmados na RIO-92

Compromisso	Descrição
Carta da Terra	É a declaração de princípios da Rio-92, sem força de lei nem previsão de medidas concretas (que estão na Agenda 21). No princípio 1 está escrito que os seres humanos têm direito "à vida saudável, em harmonia com a natureza". O princípio 10 trata da participação pública dos cidadãos no processo decisório, colocando que os Estados devem promover e encorajar o interesse e a participação da população através da mais ampla divulgação das informações.
Agenda 21	É um roteiro e um desafio para garantir a qualidade de vida na Terra para o Século 21. Divide-se em 40 capítulos, que funcionam como propostas de programas setoriais, com objetivos, métodos de ação e previsão de orçamento. Um dos compromissos da Agenda é que cada país e cada região envolveriam todos os setores sociais, para estabelecerem suas próprias "Agendas 21".
Convenção das Mudanças Climáticas	É um produto da constatação científica de que as emissões de gases na atmosfera, gerados pelas atividades humanas aumentam a temperatura média do Planeta, podendo provocar desastres, como a submersão de cidades litorâneas. Essa convenção estabelece a elaboração de documentos e programas nacionais para o setor, além da cooperação entre países para a transferência de tecnologias "limpas".
Convenção da Biodiversidade	Biodiversidade é a enorme diversidade de seres vivos no Planeta Terra (estima-se que sejam entre 5 e 30 milhões de espécies). A maior parte está em áreas tropicais, como o Brasil. Ocorre que a ação humana está colocando esta vida em risco. A Convenção, que entrou em vigor em 1993, reconhece a necessidade de incentivos financeiros para que os países que detêm a biodiversidade cuidem da conservação, e garante aos Estados o direito soberano de explorar seus recursos biológicos, porém dentro dos critérios da "sustentabilidade".
Declaração das Florestas	Sem força de lei, foi considerada apenas um primeiro passo para uma futura "Convenção das Florestas".

Fonte: adaptado de Brasil (2007)

Desse evento surgiram três documentos que hoje estão entre as principais referências para quem quer praticar Educação Ambiental:

- Agenda 21: subscrita pelos governantes de mais de 170 países que participaram da Conferência oficial, dedicou todo o Capítulo 36 à "Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento". Este capítulo contém um conjunto de propostas que ratificaram, mais uma vez, as recomendações de Tbilisi, reforçando ainda a urgência em

envolver todos os setores da sociedade através da educação formal e não-formal.

- A Carta Brasileira para a Educação Ambiental, produzida no Workshop coordenado pelo Ministério da Educação, destacou, entre outros, que deve haver um compromisso real do poder público federal, estadual e municipal, para se cumprir a legislação brasileira visando à introdução da EA em todos os níveis de ensino. Também propôs o estímulo à participação da(s) comunidade(s) direta ou indiretamente envolvida(s) e das instituições de ensino superior.
- O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, resultante da Jornada de Educação Ambiental, colocou princípios e um plano de ação para educadores ambientais, bem como uma lista de públicos a serem envolvidos (desde organizações não governamentais, comunicadores e cientistas, até Governo e empresas) e ideias para captar recursos para viabilizar a prática da EA. Além disso, contém proposta para fortalecer uma Rede de Educação Ambiental. (BRASIL, 2007, p. 54-55).

Em 2002 foi realizada a III Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente ou Rio+10, em Johannesburgo (África do Sul), organizada pela ONU com o objetivo de analisar os progressos alcançados na implementação dos acordos firmados na Rio-92, além de fortalecer os compromissos assumidos nessa conferência, identifica novas prioridades de ação e proporcionar trocas de experiências, bem como o fortalecimento de laços entre pessoas e instituições de diversas nações.

As discussões na Rio+10 não se restringiram somente à preservação do meio ambiente, englobaram aspectos sociais. Um dos pontos mais importantes da conferência foi a busca por medidas para reduzir em 50% o número de pessoas que vivem abaixo da linha de pobreza até 2015. Foram debatidas questões sobre o fornecimento de água, saneamento básico, energia, saúde, agricultura, biodiversidade, e foram cobradas atitudes referentes aos compromissos firmados durante a Rio-92, principalmente, coloca a Agenda 21 em prática.

Em 2012 foi realizada a IV Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente ou Rio+20, no Rio de Janeiro (Brasil). Organizada pela ONU. Houve uma questão incentivadora: Qual o futuro que Queremos? Esta questão foi feita pela ONU sobre o que cada indivíduo faria para melhorar as condições ambientais do planeta Terra. Teve como objetivo a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das

decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e tratamento de temas novos e emergentes.

2.2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A escola, por sua vez, inserida nesse contexto e seguindo recomendações da Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6938/81), das diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), da Política Nacional de Educação Ambiental/PNEA (Lei nº 9.795/99) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (2012), incorporou as questões ambientais no seu trabalho educativo, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem.

Na Constituição Federal de 1988, o inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deva promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, estabelece que a Educação Ambiental deva ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania.

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades é reconhecida a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (DCNEA), de 2012, o artigo 8º estabelece:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (BRASIL, 2012, p.3).

Segundo as DCNEA, a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, não é uma atividade neutra, deve seguir um enfoque que "considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (Art.6, BRASIL, 2012)".

Nesse sentido, os sistemas de ensino e suas instituições, ao implantarem e implementarem a Educação Ambiental devem se orientar pelos seguintes objetivos:

- a) sistematizar os preceitos definidos na Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam para assegurar a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, culturais, intelectuais;
- b) estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- c) orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- d) orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as instituições de ensino que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2012, p. 2 e 3).

Nessas diretrizes a educação escolar, em todos os níveis, é vista como o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do país.

Essa concepção exige a superação do rito escolar, desde a construção do currículo até os critérios que orientam a organização do trabalho escolar.

Em razão do próprio dinamismo da sociedade, o despertar para a questão ambiental no processo educativo deve começar desde a infância. A determinação para que a Educação Ambiental seja integrada, contínua e permanente implica, portanto, o início do seu desenvolvimento na Educação Infantil, prosseguindo sem futura interrupção segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Dessa forma a Educação Ambiental deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico, dos Projetos e Planos de Cursos das instituições de Educação Básica e do Ensino Superior. No artigo 16 das DCNEA há orientação sobre as formas de inserção dos conhecimentos concernentes à Educação Ambiental nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior:

- I - Pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;
 - II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;
 - III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.
- Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos. (BRASIL, 2012, p.30).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental reforçam o reconhecimento **do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental**, exigindo referenciais educacionais atualizados que considerem os dados da realidade e, igualmente, seu marco legal, contribuindo para que os sistemas e as instituições de ensino realizem a adequação dos seus tempos, espaços e currículos, transformando-se em espaços educadores sustentáveis.

Assim, Loureiro (2012) enfatiza:

Não parece ser possível transformar a relação homem-natureza sem transformar simultaneamente as relações sociais, porque as dinâmicas entre as esferas social e natural estão articuladas na mesma conjuntura societária. Parece não bastar o estímulo à mudança cultural da visão de mundo fragmentada e reducionista, em direção à visão complexa, se o educando não for capaz de se desalienar de suas condições sociais, porque a dimensão humana para realizar-se (ser emancipado) precisa ultrapassar a desigualdade de classes, a fragmentação científica, as relações de dominação, a hierarquia entre saberes e a

exclusão social, em que a crítica e a capacidade de reflexão e superação atinjam o ser concreto e a sociedade na qual este se manifesta e se realiza (LOUREIRO, 2012, p.19).

Dessa forma é preciso um novo sujeito que, segundo Carvalho (2006), pode ser “um sujeito que se vê como parte desta mudança societária e a compreenda como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo incluindo os estilos de vida pessoal”, esse novo sujeito é denominado de "sujeito ecológico" (CARVALHO, 2006, p. 63).

Portanto, as legislações nacionais propõem a superação do ensino compartimentado e descontínuo em relação ao meio ambiente e à Educação Ambiental, propondo a construção de uma cidadania responsável voltada à cultura da sustentabilidade socioambiental.

2.3 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRANSFORMADORA

A educação, segundo Lima (2009), é um processo social, processo contraditório de dados subjetivos e objetivos, de escolhas valorativas e de vontades políticas, dotadas de singularidade. Pode assumir função de conservação da ordem social vigente, reproduzindo ideologias, valores e interesses dominantes, ou assumir papel transformador, comprometido com a mudança da sociedade.

Segundo Layrargues,

Se o mundo atual é fruto de uma construção histórica e que se mantém à custa de mecanismos ideológicos de reprodução social, então é possível crer na possibilidade de se alterar o rumo e a regra das coisas. Mas desde que compreendido os fundamentos e expressões desse modelo societário presente, para saber como alterá-lo com competência, operando nas bases da sua estrutura, pois há enormes desafios a superar, como todo o intrincado mecanismo de dominação e alienação ideológica e material que paira nas estruturas sociais cotidianamente, contaminando a todos nós (LAYRARGUES, 2014, p. 9).

Diante do exposto, o processo de ensino e de aprendizagem será válido se conseguir fazer um diálogo com o mundo real, conforme proposto exaustivamente por Paulo Freire. Fazer relações entre os conteúdos escolares e a vida, mostrando um mundo real, ligado, orgânico, numa visão que supera o mundo irreal construído pela concepção

positivista e iluminista da educação, "que concebe o saber escolar como uma luz a iluminar as trevas de ignorância e neutra, longe das polêmicas e conflitos do mundo" (KAERCHER, 1998, p. 56).

Nesse contexto Löwy (*apud* LOUREIRO, 2003) afirma:

O problema maior na perspectiva positivista e fragmentária não está em tentar estabelecer autonomia ao pensamento científico em relação às estruturas e valores culturais, mas em não dialetizar tal autonomia, em não relacionar objetividade e subjetividade e nem reconhecer este movimento como parte da construção das verdades que são provisórias e datadas. (LÖWY, *apud* LOUREIRO, 2003, p. 44).

Sobre este assunto, Loureiro escreve:

Somente podemos pretender um mundo novo se temos a convicção de que este pode ser construído pela ação consciente dos sujeitos, mas não por indivíduos genéricos, e sim por sujeitos que são definidos pelo e que definem o contexto de realização. [...] As ideias não "pairam no ar", e nem a determinação estrutural é mecânica a ponto de predefinir como se dá a ação transformadora, até porque isso negaria a dialética e a possibilidade de atuação humana consciente (LOUREIRO, 2003, p. 41).

Pensar uma educação transformadora conduz à proposta de educação problematizadora definida por Paulo Freire (2003) que sugere o desafio de levantar situações problematizadoras a partir de questões significativas da realidade imediata do educando, ou seja, questiona os homens em sua relação com o mundo. O ponto de partida para efetuar a educação problematizadora está na experiência existencial do educando, caracterizada pela dialogicidade e fundamentada na ação-reflexão-ação visando à transformação social. (FREIRE, 2003).

Corroborando com esse pensamento Layrargues (2014) afirma:

A construção de um projeto societário alternativo e contra-hegemônico necessariamente precisa de um balizamento mínimo que caracterize princípios, fundamentos, diretrizes, referenciais teóricos e metodológicos, que seja sólido o suficiente para se saber situar no mundo em realidade, em movimento, em perspectiva, em segurança. Dessa forma é possível antever, partilhar e praticar as experiências de vida antes passivas e obedientes, mas agora reveladas, insatisfeitas, indignadas, na direção de outro mundo (LAYRARGUES, 2014, p.7).

Um caminho apontado para essa transformação da sociedade é a metodologia de Paulo Freire "é o facho de luz do farol que ilumina o caminho, é a clareza que dá segurança, é a torre que dá o fundamento, é a energia que comove e movimenta, é a certeza que dá a esperança" (LAYRARGUES, 2014, p.10). Esse educador nos presenteia com uma fórmula possível de lidar e transformar a realidade presente no mundo. Para Paulo Freire "a leitura e compreensão do mundo é a possibilidade de se construir outro projeto societário, por meio da Educação". Aliás, poderíamos dizer ser essa, inclusive, "a dimensão freireana da Educação". (LAYRARGUES, 2014, p.10).

Layrargues elege Paulo Freire como referência fundamental para a Educação Ambiental transformadora, em função da sua vocação problematizadora que rompe com o senso comum. A concepção de Educação de Freire oportuniza possibilidades de enfrentar e superar "as formas de opressão, controle e poder autoritário" (LAYRARGUES, 2014, p.12) da sociedade.

Segundo Loureiro (2003), a práxis é a atividade real pela qual "os seres humanos se afirmam no mundo, transformando a realidade objetiva e sendo transformados, não de maneira espontânea, mecânica e repetitiva, mas reflexiva, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática" (LOUREIRO, 2003, p. 41). A práxis transformadora é a atividade que precisa de um sujeito livre e consciente, e da teoria. Esse é um aspecto decisivo para compreendermos a educação.

Entretanto quando a educação não cumpre a sua função primordial é preciso adjetivá-la em ambiental, inclusiva, da diversidade entre outras (LOUREIRO 2012, CARVALHO, 2004, GUIMARÃES, 1995).

Segundo Loureiro (2003), ao se falar em Educação Ambiental logo se idealiza que esta seja "intrinsecamente transformadora, por ser uma inovação educativa recente que questiona o que é qualidade de vida, reflete sobre a ética ecológica e amplia o conceito de ambiente para além dos aspectos físico-biológicos" (LOUREIRO, 2003, p.37). Entretanto, esta afirmação não é uma "verdade automática".

Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pelo mundo (natureza), com sujeitos localizados histórica e espacialmente. Ter clareza disso é fundamental para atuarmos em Educação Ambiental, não a partir do discurso genérico de que todos nós somos igualmente vítimas do processo de degradação ambiental e de que todos nós atuamos livre e racionalmente sob condições objetivas iguais. Educar para transformar é agir conscientemente em processos sociais que se constituem conflitivamente por atores sociais

que possuem projetos distintos de sociedade, que se apropriam material e simbolicamente da natureza de modo desigual. Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea (LOUREIRO, 2003, p. 41).

Para o autor, a finalidade da Educação Ambiental que assimile a perspectiva dos sujeitos sociais excluídos não é o de reforçar as desigualdades de classes, mas, por meio do reconhecimento de que existem e é preciso estabelecer uma Educação Ambiental plena, contextualizada, crítica, ou seja, transformadora, capaz de revelar os problemas estruturais de nossa sociedade e as causas básicas do baixo padrão qualitativo da vida. "Sem dúvida, evidenciamos nosso amadurecimento intelectual quando não naturalizamos, reificamos ou homogeneizamos a realidade, sendo capazes de agirmos conscientemente no próprio movimento contraditório que é a história" (LOUREIRO, 2003, p. 51).

Nesse sentido um dos desafios lançados à área de Educação Ambiental escolar constitui-se na

[...] busca por abordagens teórico-metodológicas que garantam o desenvolvimento de atributos da EA no contexto escolar, como a perspectiva interdisciplinar, crítica e problematizadora; a contextualização; a transversalidade; os processos educacionais participativos; a consideração da articulação entre as dimensões local e global; a produção e a disseminação de materiais didático-pedagógicos; o caráter contínuo e permanente da EA e sua avaliação crítica (TORRES, FERRARI MAESTRELLI, 2014, p.14).

A Educação Ambiental Transformadora destaca a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual se pode agir e refletir, transformando a realidade de vida. Para que aconteça a EA transformadora, segundo Loureiro (2004), existem três eixos a serem percorridos:

- A educação transformadora busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta. Por isso é vista como um processo de politização e publicização da problemática ambiental por meio do qual o indivíduo, em grupos sociais, se transforma e à realidade. Aqui não cabe nenhuma forma de

dissociação entre teoria e prática; subjetividade e objetividade; simbólico e material; ciência e cultura popular; natural e cultural; sociedade e ambiente.

- Em termos de procedimentos metodológicos, a Educação Ambiental Transformadora tem na participação e no exercício da cidadania princípios para a definição democrática de quais são as relações adequadas ou vistas como sustentáveis à vida planetária em cada contexto histórico.
- Educar para transformar significa romper com as práticas sociais contrárias ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade, estando articulada necessariamente às mudanças éticas que se fazem pertinentes (LOUREIRO, 2004, p.81/82).

Por conseguinte, é necessário superar a Educação Ambiental que confere ao indivíduo a culpabilidade e a responsabilidade de buscar soluções para os problemas ambientais, sem entrar no mérito das relações sociais de poder que produziram historicamente esse contexto. Para Guimarães (2000), essa EA reforça e intensifica a visão imediatista e fortalece um discurso que tem "ausência do caráter problematizador da realidade, resultando em pouca compreensão/atuação do processo social e, conseqüentemente, de transformação da sociedade como uma totalidade complexa" (GUIMARÃES, 2000, p. 30).

Para a aproximação com a realidade contextualizada do aluno, Paulo Freire (2004) sugere aos educadores desenvolver uma prática problematizadora, que proporciona aos educandos condições para desenvolver "o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo" (FREIRE, 2003, p. 41).

Nesse contexto a formação de professores assume um papel fundamental como meio para a produção de conhecimentos específicos da profissão e atualização dos professores para atendimento das exigências estabelecidas pela sociedade contemporânea, além de reflexão e debate sobre a prática pedagógica. Pois, conforme ensinamentos de Paulo Freire, a investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar, deve partir das próprias pessoas envolvidas: os professores.

O capítulo a seguir apresenta o processo de formação continuada de professores de Geografia da REME e a importância de se trabalhar com os conceitos de *lugar e paisagem* no contexto da Educação Ambiental.

CAPÍTULO 3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Talvez o mais relevante seja considerar a afetividade humana para com a natureza e a sociedade; considerar a ética, os direitos naturais e humanos e quiçá aceitar as diversidades geográficas, que no fundo é que dão cores, odores, sabores e maciez ou aspereza a toda nossa paisagem.

Lívia de Oliveira



Fausto Furlan. Passeio no Centro de Campo Grande. 64 cm X 49 cm. Óleo sobre tela. Década de 70. Disponível em

<http://www.pmcg.ms.gov.br/acervo/galeria/campo-grande-decada-70>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

3.1 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A sociedade atual vive intensas mudanças que abordam todos insistentemente. Sobre isso Milton Santos (2006) já afirmava que as formas de fazer, ou seja, as técnicas distinguem as épocas, os períodos históricos. Para o saudoso geógrafo, os “sistemas técnicos envolvem formas de produzir energia, bens e serviços, formas de relacionar os homens entre eles, formas de informação, formas de discurso e interlocução” (SANTOS, 2006, p.177). E o meio geográfico contemporâneo foi denominado pelo autor como “meio técnico-científico-informacional”, no qual:

(...) os elementos mais relevantes são elaborados a partir dos ensinamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção (SANTOS, 2006, p. 239).

A contemporaneidade, para o autor, é um tempo que se caracteriza por fluxos constantes de pessoas, mercadorias, capitais e informações pelo espaço geográfico mundial a uma velocidade alucinante e sem precedentes na história humana. Fundamenta-se na utilização intensa da ciência, além de vivermos em um tempo de aceleração, caracterizado pela ruptura de equilíbrios preexistentes e pela imposição, da classe dominante, de novos equilíbrios cada vez mais fugazes.

Uma das características do mundo atual é a exigência de fluidez para a circulação de ideias, mensagens, produtos ou dinheiro, interessando aos atores hegemônicos. A fluidez contemporânea é baseada nas redes técnicas, que são um dos suportes da competitividade. Daí a busca voraz de ainda mais fluidez, levando à procura de novas técnicas ainda mais eficazes. A fluidez é, ao mesmo tempo, uma causa, uma condição e um resultado (SANTOS, 2006, p.274).

Também Bauman (2001) enfatiza a fluidez do mundo contemporâneo, destacando a necessidade histórica da modernidade em libertar o tempo do espaço. Para este autor, a modernidade “nasce sob as estrelas da aceleração e da conquista de terras” (BAUMAN, 2001, p. 131), tornando a relação entre tempo e espaço “processual, mutável e dinâmica, não predeterminada e estagnada” (Idem, ibidem).

A conquista do espaço veio a significar máquinas mais velozes. O movimento acelerado significava maior espaço, e acelerar o movimento era o único meio de ampliar o espaço. Nessa corrida, a expansão espacial era o nome do jogo e o espaço, seu objetivo; o espaço era o valor, o tempo a ferramenta. Para maximizar o valor, era necessário afiar os instrumentos; muito da “racionalidade instrumental” que, como Max Weber sugeriu, era o princípio operativo da civilização moderna, se centrava no desenho de modos de realizar mais rapidamente as tarefas, eliminando assim o tempo “improdutivo”, ocioso, vazio e, portanto, desperdiçado (...) (BAUMAN, 2001, p. 131).

O tempo acelerado nesse mundo fluído permite a produção de espaços maiores, graças às máquinas mais velozes e às técnicas cada vez mais eficazes.

Nesse contexto de aceleração do tempo, ampliação e controle dos espaços, fluidez de ideias, mensagens, mercadorias e dinheiro, a sociedade se torna cada vez mais complexa, exigindo demasiadamente dos atores envolvidos com os processos educativos, demandando dos educadores "um esforço de reflexão contínuo para adquirir novas compreensões e novas maneiras de agir, sem possuir, contudo, certezas que possam conduzi-los com segurança" (LOPES, 2010, p.42). Para tanto, a atividade docente também tem se complexificado, pois,

(...) as velhas fórmulas ou modelos já não conseguem garantir sucesso aos professores em seu trabalho diário e uma profunda angústia ou mal-estar, em que estão incluídas as condições reais em que se exerce o trabalho do professor, toma conta da profissão docente (LOPES, 2010, p. 42).

Diante desse estudo, os desafios de uma sociedade em contínua mudança apresentam novas cobranças, tanto aos cidadãos individualmente, quanto aos sistemas organizacionais, e exigem respostas adequadas, justificando em grande medida a ênfase que a partir dos anos 1960 tem sido dada à educação de adultos, educação permanente, formação contínua, formação profissional, formação ao longo da vida.

A formação continuada, hoje tornada fundamental ao exercício do magistério, objetiva possibilitar ao docente a aquisição de conhecimentos e atualização de práticas próprias da profissão, tornando-os educadores mais preparados a atender às exigências impostas pela sociedade contemporânea, no seio da “modernidade líquida”, portanto

exigências fluídas, que se modificam continuamente. Tais exigências impõem atualização, renovação e adequação constante dos saberes e práticas dos educadores.

Segundo Sato (2001), o processo educativo é constante e deve estar sempre "ocorrendo num continuum do tempo e do espaço, por isso é importante considerar a educação como continuada. Continuada por não ter fim, e educação porque consideramos as duas vias do processo, do ensinar e do aprender" (SATO, 2001, p.7).

No Brasil, o debate sobre a formação de professores vem se intensificando nos últimos anos, permitindo perceber que a qualidade da educação realmente se aporta no processo de formação dos professores. Esta formação, entretanto, precisa ser analisada sob a ótica do professor que, como cidadão e sujeito social, carrega marcas do contexto sociocultural em que está inserido.

Tardif (2002) concebe o saber docente enquanto saber plural, constituído de saberes provenientes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Entretanto, é válido ressaltar, no que envolve o entendimento do autor, de que os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são seus. O docente não controla o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares por meio das categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo.

Os saberes disciplinares e curriculares acabam situando-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente e é nesse sentido que Tardif (2002) ressalta os saberes da experiência, produzidos pelo próprio indivíduo. É nesse aspecto que esses saberes da experiência são importantes para o professor em sua prática docente.

Bento & Cavalcanti (2009), baseadas nos estudos de Tardif (Apud Bento & Cavalcanti, 2009), afirmam que na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, o professor produz ou tenta produzir conhecimentos por meio dos quais compreende e domina outros saberes, adquiridos com base na experiência profissional, que constituem os fundamentos de sua competência. O que não quer dizer que os outros tipos de saberes sejam menos importantes perante a atividade docente, mas afirma que o professor tem maior autonomia em relação ao saber da experiência, por ser produzido pelo próprio indivíduo.

Pimenta (2006) destaca o professor como figura fundamental do processo de ensino e de aprendizagem:

É ele que tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, as quais definem e reformulam em função de contextos específicos. Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor. Ou ainda, significa valorizar os processos de reflexão na ação e de reflexão sobre a reflexão na ação (PIMENTA, 2006, p. 64).

Nessa perspectiva, Cavalcanti (2002), tomando por base os estudos de Tardif (Apud Cavalcanti, 2002) e Forquin (Apud Cavalcanti, 2002), atribui especial atenção aos saberes advindos da experiência, aos saberes que os professores constroem, no exercício de sua prática docente, por meio de suas vivências no ambiente escolar, e aos saberes inerentes à cultura escolar que são confrontados pelos conhecimentos acadêmicos. A autora esclarece que os saberes docentes não estão prontamente formados no período de formação inicial. Os primeiros anos de atividade profissional são decisivos para a constituição desses saberes, uma vez que são construídos com identidade na prática cotidiana.

Segundo Souza (2013) é complexo para o professor, principalmente os que estão iniciando na docência, lidar com os conteúdos escolares por diversos motivos:

[...] primeiro porque eles têm dificuldade de reconhecer quais são os conteúdos e as informações capazes de desenvolver as noções espaciais nos alunos da educação básica; segundo porque a maneira pela qual o conhecimento se organiza no mundo acadêmico é bastante diferente das informações necessárias para os escolares; terceiro porque os conteúdos ainda são o ponto de partida para se operar no processo de construção do conhecimento (SOUZA, 2013, p.109).

É complicado para o professor lidar com a ideia de como se constrói o conhecimento na escola principalmente durante o estágio e os primeiros anos de atuação profissional. Sobre este tema, Souza (2013) destaca a importância ainda dada à transmissão de conhecimentos por parte dos estagiários de cursos de licenciatura, indicando a recorrência de utilização de textos com conceitos prontos, ressaltando a manutenção de aulas expositivas com pouca participação dos alunos.

Callai (2006), discutindo sobre a temática, argumenta que os saberes que os professores possuem não foram necessariamente construídos e organizados deliberadamente, eles “são os conhecimentos advindos do mundo da vida, organizados

enquanto vivem, alguns sistematizados nos cursos que, junto ao senso comum e às exigências cotidianas da prática, fazem a sua compreensão” (CALLAI, 2006, p. 147).

Diante desse contexto exige-se cada vez mais que o professor dê conta de um corpo de conhecimentos e saberes na sua atuação profissional. São conhecimentos que precisa movimentar para transformar sua ação pedagógica, ultrapassando os limites do simples compromisso de transmitir o conhecimento já produzido. É, portanto, urgente repensar o papel do professor, pois, conforme afirma Pereira (2000), a carga exigida do profissional da educação vai muito além do imaginado e acordado socialmente.

O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção de conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam (PEREIRA, 2000, p. 47).

Vasconcellos (2007) revela transformações ocorridas na educação nos últimos 40 anos, admitindo que há algumas décadas o professor era mais valorizado socialmente, possuía formação mais consistente e boa remuneração. Em contrapartida mudanças ocorreram em curto espaço de tempo como o avanço da industrialização, a expansão quantitativa do ensino *versus* a degradação qualitativa, diminuição dos salários e queda do *status* social do professor.

Como lidar com todos esses problemas e receber os alunos de forma a despertar ou, por que não, (re)despertar seu interesse pela escola como ambiente de aprendizagem e fazer da Geografia um componente curricular importante para ajudar a compreender a sociedade hodierna e sua relação com o mundo em que se vive?

Para tanto, além do que já foi listado neste ensaio, o professor, em especial o de Geografia, precisa conhecer e compreender a realidade dos alunos e, a partir da especificidade da disciplina, problematizar essa vivência e possibilitar melhor compreensão sobre os conteúdos trabalhados. É fundamental buscar a relação entre a situação existencial dos alunos envolvidos no processo educativo e o trabalho em sala de aula, de forma que o conhecimento ali construído e reconstruído seja significativo às suas vidas.

Para a aproximação com a realidade contextualizada do aluno, Paulo Freire (2004) sugere aos educadores posicionarem-se também como aprendizes, visto que não

existe docência sem discência, pois quem ensina aprende ao ensinar. E, também desenvolver uma prática problematizadora, que proporciona aos educandos condições para desenvolver

(...) o seu poder de captação e compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. A tendência, então, do educador-educando é estabelecer uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar essa ação. A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão se percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2003, p. 41).

Os ensinamentos freireanos admitem como enaltecedor para o profissional da educação conhecer as redondezas da instituição de ensino, o meio onde trabalha e vivem seus alunos, permitindo a abertura ao diálogo, podendo produzir aulas capazes de transformar informações em conhecimento, consolidando o ensinar e o aprender como uma prática entre os educadores.

Referendando as premissas do pensamento freireano, entende-se a formação continuada de professor como ponto primordial na valorização profissional, almejando a aprimorar e valorizar o trabalho do professor e elevar sua autoestima. Entretanto, tem-se clareza de não se tratar de uma tarefa fácil, pois estes momentos não devem servir apenas para cumprimento de leis ou justificativa de uso de recursos financeiros.

Como visto, a formação profissional contínua de professores é fator decisivo na melhoria das condições de ensino e a necessidade de formação continuada tem sido cada vez mais reclamada como condição para o pleno exercício da docência. No trabalho docente, em qualquer nível de ensino,

[...] o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, que têm influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos. De alguma maneira, consciente ou inconscientemente, o trabalho do professor está ligado a um projeto de formação, a um projeto de sociedade, a um projeto de humanidade (CAVALCANTI, 2010, p. 2).

Por meio de investigação junto a professores de Geografia, Cavalcanti (2010) revela que esses profissionais estão enfrentando diariamente dificuldades em “atrair”

seus alunos nas aulas, pois grande parte não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. Entretanto, a autora destaca as possibilidades que a disciplina Geografia proporciona a educadores e educandos para considerar a diversidade da experiência dos seres humanos na produção do espaço, as questões espaciais que estão sempre presentes no cotidiano de todos, sejam as de dimensões locais ou globais. Cavalcanti propõe questionar, então “por que os alunos não demonstram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares” (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Se o objetivo do processo de ensino é tornar os conteúdos objetos de conhecimento para o aluno e essa construção implica em curiosidade pelo saber, esse é obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Portanto, segundo Cavalcanti (2010),

[...] para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Dessa forma, para a autora, os caminhos que o professor escolhe para conduzir seu trabalho estão relacionados às suas decisões sobre o que ensinar, o que é necessário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelos alunos, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm história e conhecimento que devem ser considerados, assim como recomenda a perspectiva freireana.

Portanto, a formação de professores deve ter como objetivo a preparação de professor voltado às exigências formativas, além daquelas referentes à complexidade da sua área do conhecimento. O docente necessita uma qualificação que o capacite a interagir empaticamente com os estudantes, estabelecendo o exercício do diálogo, “jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, mas sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer” (CURY, 2000, p. 56).

3.1.1 O Componente Curricular de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, é um município que segundo as estimativas do IBGE/2014 possuía 843.120 mil habitantes. Em 2013, na Rede Municipal de Ensino (REME) estavam matriculados 83.527 alunos, em 94 escolas (PLANURB, 2014). As escolas estão localizadas em todas as regiões urbanas (Centro, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho, Lagoa, Imbirussu e Segredo) e algumas em áreas rurais do município.

Este cenário impõe a necessidade premente de momentos de trocas de experiências e enriquecimento profissional entre professores e técnicos de educação, visando maior unanimidade do trabalho docente da REME, em todas as áreas do conhecimento e em todas as etapas de escolaridade atendidas.

Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) vem desenvolvendo diversas ações, como o programa que ofereceu cursos de Pós-Graduação Lato Sensu para todas as áreas entre os anos de 2006 e 2013, por meio do Centro de Formação para a Educação, órgão da própria SEMED, vinculado à Superintendência de Gestão e Políticas Educacionais, em parceria com as universidades locais. Esse programa desenvolveu os seguintes cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu*:

- Organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
- Organização do trabalho pedagógico do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, na educação matemática.
- Práticas pedagógicas interdisciplinares, com ênfase em história, geografia e ciências nos anos finais do ensino fundamental.
- Formação docente: leitura e escrita e suas tecnologias nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Teoria e prática da educação física: um enfoque na educação infantil e no ensino fundamental.
- Língua inglesa: linguagem e metodologias.
- Língua portuguesa: uma abordagem textual nos anos finais do ensino fundamental.
- Leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental: ênfase na alfabetização.

- Coordenação do trabalho pedagógico na escola: ênfase na gestão pedagógica e inspeção escolar.
- Educação especial, na perspectiva da educação inclusiva.
- Arte-Educação Contemporânea: olhares criativos.
- Gestão de sala de aula e suas metodologias dos anos iniciais do ensino fundamental.

As formações continuadas realizadas pela SEMED acontecem por meio da Coordenadoria do Ensino Fundamental, que conta com equipes de todos os componentes curriculares, trabalhando com diversos projetos, além da formação continuada, visando ao aprimoramento do trabalho docente.

Na última década³, especificamente para o componente curricular de Geografia, foram utilizadas diferentes metodologias de formação, proporcionando inúmeras experiências para os professores e equipe de formadores, tendo como meta a aprendizagem do aluno na disciplina geográfica. Nesse sentido, apoia-se em Castellar & Vilhena (2011), quando ressaltam:

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR & VILHENA, 2011, p. 10).

No âmbito da SEMED, basicamente as formações são realizadas uma vez a cada bimestre. A partir de 2005 os encontros passaram a ser organizados nos chamados “polos”, ou seja, a cada encontro as equipes se reuniam em uma escola de uma das regiões urbanas de Campo Grande (MS), agrupando os docentes das demais escolas dessa região para a realização das atividades de formação. As formações aconteciam em seis polos a cada bimestre, visando o atendimento de todas as escolas.

Num segundo momento foi sugerido às escolas que priorizassem o planejamento dos professores em dias estabelecidos pela SEMED para cada componente curricular. Por exemplo, os professores de Geografia teriam os seus períodos de planejamento nas

³ Tempo de experiência da autora como membro da equipe de formação de professores de Geografia da SEMED.

terças ou quartas-feiras, nesses dias eram oferecidos os encontros de formação continuada. Essa organização foi mantida durante três anos, de 2011 a 2013.

Atualmente os formadores ficam à disposição dos professores, pelo período de uma semana por bimestre, oferecendo as formações nas instalações da SEMED ou em outro espaço disponível na ocasião. Os professores, por sua vez, se organizam nas respectivas escolas e, de acordo com seus horários de planejamento, comparecem ao local em que está acontecendo formação. Pelas normas vigentes, cada professor necessita participar do processo formativo por um período de 4 horas por bimestre, totalizando 20 horas anuais de formação continuada.

Durante os encontros de Geografia são debatidos temas diversos, relacionados ao Referencial Curricular da REME. Os assuntos contemplam também a Educação Ambiental e outras sugestões de atividades e/ou metodologias que busquem atender às necessidades vigentes. Nesses momentos procura-se verificar e atender aos anseios dos professores, muitos veem nesses encontros oportunidades de trocas de experiências. Por meio de conversas simples, busca-se manter um clima acolhedor e descontraído para que, na medida do possível, todos se sintam à vontade e não concebam o momento de forma coercitiva, mas como possibilidades de produções coletivas e compartilhamentos de conhecimento. Não se trata de tarefa simples, pois há docentes que encaram a formação continuada como algo imposto, obrigando a todos trabalhar de uma determinada forma.

Nas formações de Geografia da SEMED o que se observa hoje é fruto de um longo trabalho, teve-se de romper barreiras e preconceitos em relação à formação continuada, enfatizar que todos estavam na busca de um constante aprendizado e que seria possível atingir objetivos comuns vinculados ao aprimoramento de conhecimentos e práticas, buscando sempre um ensino e uma aprendizagem de melhor qualidade.

Nessa perspectiva, busca-se propor atividades que efetivamente tenham serventia na prática. Um dos principais aliados na caminhada é o trabalho de campo, uma oportunidade de vivenciar novas experiências, relacionando os conceitos geográficos com a realidade vivida. É incrível como o contato com o local pode se traduzir em grandes resultados, inclusive motivacionais.

A pesquisa de campo é um pressuposto na Geografia. Transcrição (descrição), representação (cartografia) e modificação (planejamento) são atividades desempenhadas pelos geógrafos que se remetem, em algum momento, ao trabalho no terreno. Por isto é possível dizer que

desenvolvemos, em nossa formação, uma intimidade quase tátil com o campo, sendo-nos um grande prazer a ida ao campo (BAITZ, 2006, p. 26).

Ao longo do tempo, diversas localidades no município foram utilizadas para trabalho de campo. Na maioria das vezes os pontos são escolhidos para entender às diretrizes curriculares que exigem desenvolver temáticas sobre a formação do espaço urbano em Campo Grande. Por outro lado, para as práticas de Educação Ambiental, essas localidades - pontos históricos, museus e parques ecológicos - são relevantes para a compreensão do processo histórico de formação de Campo Grande e a consequente contextualização da realidade local, ingredientes fundamentais para o exercício de uma educação problematizadora.

Em todas essas atividades de campo, em cada localidade, os participantes são estimulados a refletir sobre a construção/produção do espaço campo-grandense, assim como sobre as interações do ser humano, habitante local, com seu entorno.

Milton Santos (1994) afirma:

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (SANTOS, 1994, p. 121).

No final dos encontros de formação continuada é feita uma avaliação pelos professores participantes abordando diversos itens, como: relevância do tema para sua realidade local; contribuição para o seu fazer pedagógico; condução dos trabalhos; participação pessoal. Colocam-se também sugestões para próximos encontros, e o trabalho de campo é citado, servindo de parâmetro para a organização das atividades futuras, atendendo a possíveis anseios dos professores. As opiniões têm sido positivas em relação às formações.

Na proximidade do término do ano letivo é feito um colóquio para apresentação de trabalhos realizados por professores da REME. Um espaço para a divulgação e valorização do trabalho docente, com trocas de experiências e palestras, buscando maior interação e a aquisição de novos conhecimentos para todos.

Portanto, a formação continuada constitui-se como processo permanente de aprimoramento dos conhecimentos necessários à atividade profissional do docente, realizada com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

3.2 - LUGAR E PAISAGEM

A Geografia é uma ciência que comporta importantes conhecimentos, construídos historicamente pela humanidade, é parte da área do conhecimento das Ciências Humanas, atuando ainda na interface das Ciências da Natureza. Justamente pela relevância que tem na formação humana é que faz parte do currículo escolar.

Cavalcanti (2001) afirma que:

Entre o homem e o lugar existe uma dialética, um constante movimento: se o espaço contribui para a formação do ser humano, este, por sua vez, com sua intervenção, com seus gestos, com seu trabalho, com suas atividades, transforma constantemente o espaço. Não importa se refere a um indivíduo ou a uma sociedade ou nação. Em qualquer caso, o espaço e as próprias percepções e concepções sobre ele são construídos na prática social. Portanto, a consciência do espaço, ou a consciência da “geografia” do mundo, deve ser construída no decurso da formação humana, incluindo aí a formação escolar (CAVALCANTI, 2001, p. 24)

A Geografia desempenha sua função quando é capaz de levar o aluno a ler o mundo, ou seja, quando constrói conceitos que permitem compreender como o espaço foi e é produzido pelas sociedades, no âmbito das relações sociais, políticas e econômicas, de forma a materializar os projetos de produção de vida humana. Na perspectiva freireana, se trata de propor discussões a partir dos conteúdos da "consciência ingênua" do mundo e das coisas em busca da "consciência crítica".

Observe-se, nesse sentido, a contribuição de Lacoste (2006):

[...] hoje, mestre e alunos recebem ao mesmo tempo, simultaneamente com as atualidades, uma massa de informações geográficas, caóticas. Geografia em pedaços, o ocasional, o espetacular, sem dúvida, mas Geografia de qualquer forma (LACOSTE, 2006, p. 182).

Nesse mundo contemporâneo em que vivemos não há razão para decorarmos informações estanques e desconexas, que são rapidamente esquecidas. As tecnologias da comunicação: internet, computadores, pen-drives, “chips”, redes de telefonia em

fibra ótica e outros, estão para transportar, armazenar e processar dados que são acessados quando necessários. O que importa não é acumular informações e, sim, saber trabalhar com elas, transformando-as em conhecimento.

O espaço geográfico é um produto histórico das atividades humanas que não ocorrem de maneira uniforme no espaço e no tempo, mas diferentemente em determinados momentos históricos. As transformações espaços-temporais provocadas pelo avanço da revolução técnico-científica e da globalização, unidas às constantes mudanças no mercado de trabalho, retratam o processo intenso de apropriação da natureza pela sociedade.

Nesse sentido Carlos (2007) admite que o processo de globalização remete a humanidade a uma discussão sobre o mercado mundial impondo, como fundamento da análise, as considerações sobre as novas relações espaço/tempo:

Por sua vez, o tempo se transforma, comprimindo-se. O tempo do percurso é outro, compactou-se de modo impressionante, mas as distâncias continuam, necessariamente, a serem percorridas — por mercadorias, fluxos de capitais, informações, etc. — não importa se em uma hora ou em frações de minutos; se nas estradas de circulação terrestres convencionais — auto-estradas que cortam visivelmente o espaço marcando profundamente a paisagem—, ou se nas superhighways, os cabos de fibra ótica, satélites, etc... O que presenciamos, hoje, é a tendência à eliminação do tempo. Na realidade, não se trata de sua abolição total — o que seria ingênuo afirmar — mas de sua substancial diminuição, como consequência do espantoso desenvolvimento da ciência e da tecnologia aplicados ao processo produtivo (CARLOS, 2007, p.13)

Essa mesma autora afirma ainda que o desenvolvimento das comunicações seria responsável pela quase simultaneidade do tempo, mas esse processo não elimina o espaço do percurso, que continua o mesmo, sendo percorrido pelos fluxos materiais e imateriais. Para tanto, recomenda:

Revisitar a noção de lugar é uma imposição hoje na medida em que de um lado as relações sociais de produção têm uma existência social enquanto existência espacial, isto é projetam-se concretamente no espaço, depois porque temos diante de nós um mundo que parece encolher-se com o desenvolvimento acelerado dos meios de comunicação e da informática que diminui de forma impressionante o tempo do percurso no espaço (CARLOS, 2007, p. 24).

Sobre a imposição de imagens em nosso mundo contemporâneo, muitas vezes determinante do estilo de vida de muitos grupos sociais, a autora ressalta:

As redes de satélites parecem unir todos os pontos do planeta, produzindo uma visão instantânea dos acontecimentos o que nos coloca diante de profundas mudanças de escala no que diz respeito ao espaço. [...] Além disso, é preciso constatar que se misturam diariamente nas telas do planeta as imagens da informação, da publicidade e da ficção, cujo trabalho e cuja finalidade não são idênticos, pelo menos em princípio, mas que compõe debaixo de nossos olhos, um universo relativamente homogêneo em sua diversidade” (CARLOS, 2007, p. 24).

Nesse contexto, é importante destacar o alerta de Santos (2014), quando afirma que "ao trabalhar com o mundo, utiliza todas as suas variáveis em um momento dado, para entendê-lo. Mas nenhum lugar pode abrigar nem todas nem as mesmas variáveis, nem os mesmos elementos, nem as mesmas combinações" (SANTOS, 2014, p. 64). Para esse autor cada lugar é singular, e uma situação não é idêntica a qualquer outra. Cada lugar combina de maneira particular alterações que podem, muitas vezes, ser comuns a vários lugares. O acontecer global dá-se seletivamente, de modo ímpar, ainda que sempre comandado pela totalidade, e "é isso que nos leva à necessidade de atentar para a história concreta do hoje, da comunidade humana, sua atualidade, não importa o lugar particular onde o novo se mostre" (SANTOS, 2014, p. 65).

Diante disso, Carlos (2007) contribui para a definição da **categoria lugar**:

O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são construídos pela história e cultura de uma sociedade produzindo a identidade do lugar, posto que é aí que o ser humano se reconhece porque é o lugar da vida (CARLOS, 2007, p. 22).

E sobre as particularidades do lugar, destaca:

[...] o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos. Isto porque a realidade do mundo moderno reproduz-se em diferentes níveis sem com isso eliminarem-se as particularidades do lugar, pois cada sociedade produz seu espaço, determina os ritmos

de vida, formas de apropriação, expressando sua função social, projetos, desejos (CARLOS, 2007, p. 22).

Para Nogueira (2013), o mundo vivido é o lugar onde os seres humanos habitam, o lugar da vida, da existência e da experiência. É um pedaço do mundo que diz quem somos, como somos, como vivemos, como nos inter-relacionamos com a terra e com seus habitantes. O lugar é um pedaço do mundo carregado de significados existenciais e simbólicos. Além de reaprender a ver o mundo, "é preciso reaprender a ver o lugar e esta reaprendizagem se dá a partir das histórias narradas por quem vive os lugares" (NOGUEIRA *apud* NOGUEIRA, 2013, p. 85).

Nesse sentido, Marandola (2012) afirma que o "lugar faz parte de nosso cotidiano e é a partir dele que nos inserimos no mundo. É pelo lugar que nos identificamos, ou nos lembramos, constituindo assim a base de nossa experiência no mundo" (MARANDOLA, 2012, p. 228). Para Freire (2003) os seres humanos se encontram enraizados em condições temporo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua intenção é refletir sobre sua própria situacionalidade, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela.

Nesse contexto, Callai (2010) afirma:

O estudo do lugar como possibilidade de aprender geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da geografia na escola básica (CALLAI, 2010, p. 25).

Portanto, para Santos (2014) é no plano do lugar que é "possível compreender a racionalidade homogeneizante inerente ao processo de acumulação, que não se realiza apenas a partir da produção de objetos e mercadorias" (p.11), mas liga-se cada vez mais à produção de um novo espaço, de uma nova divisão e organização do trabalho, além de produzir padrões de comportamento que levam ao consumo e orientam a vida cotidiana.

Carlos (2007) ressalta que o atual estágio de desenvolvimento capitalista tende a reduzir as diferenças e homogeneizar a sociedade reduzindo-a a um mesmo modelo. Nesse modelo o espaço e o tempo entram numa ordem: "[...] o tempo associado ao ritmo do processo de trabalho, preso a um calendário rígido e o espaço dominado por

fluxos de mercadorias, capitais, informações" (CARLOS, 2007, p. 40). Ao se reproduzirem, apagam as referências urbanas e, como consequência, a memória social. Produzindo nesse contexto a identidade do "*homo urbanus*". Para este modelo de ser humano, descrito por Carlos:

Depois da casa, os lugares mais seguros são os shopping centers que procuram na sua artificialidade recriar a vida exterior, simulando ruas, praças, alamedas, bulevares, implantando praças de alimentação e outros equipamentos de lazer como cinemas, discotecas, parques de diversão, circos, pistas de patinação, exibindo shows, desfiles de moda, exposições de artes, só para citar alguns. Longe de resgatar a vida social tradicional dos antigos bairros, as relações são impessoais, garantindo o anonimato, tão afeito ao individualismo pós-moderno (CARLOS, 2007, p. 47).

Segundo Callai (2010) a geografia propõe a leitura do espaço por meio do que é específico em seu trabalho, que é o espaço construído. Para essa autora o espaço é um território vivo. E é pela paisagem que podemos fazer a leitura desse território. "A paisagem é o retrato de um determinado lugar em um tempo específico. Isto quer dizer que pode se apresentar de formas variadas ao longo do tempo." (CALLAI, 2010, p. 33).

Diante deste contexto, Santos (2012) afirma:

A paisagem atual é um *puzzle* de formas de diferentes idades, uma forma residual de uma distribuição seletiva de variáveis. Se as formas pudessem mudar cada vez que o conteúdo muda, forma e conteúdo apresentariam uma tendência a confundir-se em um dado momento e em um dado lugar. Na verdade, algumas formas desaparecem, mas outras permanecem como tantas relíquias do passado (SANTOS, 2012, p. 48).

Milton Santos (2014) nos diz que a paisagem não se cria de uma só vez, mas por acréscimos, substituições. Para o autor, a coerência "pela qual se faz um objeto no passado era a lógica da produção daquele momento. Uma paisagem é uma escrita sobre a outra, é um conjunto de objetos que têm idades diferentes, é uma herança de muitos diferentes momentos" (SANTOS, 2014, p.73).

Sobre o dinamismo e a sucessão de paisagens, o autor destaca:

As mutações da paisagem podem ser estruturais ou funcionais. Ao passarmos numa grande avenida, de dia ou à noite, contemplamos paisagens diferentes graças ao seu movimento funcional. A rua, a

praça, o logradouro funcionam de modo diferente segundo as horas do dia, os dias da semana, as épocas do ano. Dentro da cidade, e em razão da divisão territorial do trabalho, também há paisagens funcionalmente distintas. A sociedade humana é una, mas se dá segundo formas-lugares diferentes. É o princípio da diferenciação funcional dos subespaços. A sociedade não mudou, permaneceu a mesma, mas se dá de acordo com ritmos distintos, segundo os lugares, cada ritmo correspondendo a uma aparência, uma forma de parecer. É o princípio da variação funcional do mesmo subespaço. É nesse quadro que se analisa o envelhecimento das formas tanto físicas como sociais (SANTOS, 2014, p.76).

Para Santos (2014), a dimensão da paisagem é a dimensão da percepção, é o que os nossos sentidos percebem. "Uma vez que o aparelho cognitivo tem importância crucial nessa apreensão, pelo fato de que toda nossa educação, formal ou informal, é feita de forma seletiva - pessoas diferentes apresentam diversas versões do mesmo fato" (SANTOS, 2014, p. 68).

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferenciada; desse modo, a visão -pelo homem- das coisas materiais é sempre deformada. Nossa tarefa é a de ultrapassar a paisagem como aspecto para chegar ao seu significado. A percepção não é ainda o conhecimento, que depende de sua interpretação, e esta será tanto mais válida quanto mais limitarmos o risco de tomar por verdadeiro o que é só aparência (SANTOS, 2014, p. 68).

Na concepção de Freire (2003), é necessário superar a consciência ingênua do mundo que permite enxergar apenas as aparências, e desenvolver a consciência crítica. Para que isso aconteça é preciso inserir o ser humano no mundo e não fora dele, sempre em relação com o mundo e com os outros. Nesse sentido Freire propõe a leitura crítica do mundo, onde o ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos, no seu aqui e agora. Somente a partir dessa situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se, transformá-la.

De acordo com Vargas (2006), a paisagem, "apesar de se apresentar como um termo extremamente polissêmico é, para a geografia, um conceito-chave, um dos temas clássicos da investigação geográfica, capaz de fornecer unidade e identidade à disciplina" (VARGAS, 2006, p. 63).

Para que o aluno possa compreender as transformações do espaço geográfico ao longo do tempo, o professor precisa trabalhar os conteúdos de Geografia em sua raiz, estabelecendo, sempre, relações entre as conexões singulares e universais próprias ao

movimento social de tecitura do conteúdo em estudo. Trabalhar o conteúdo por meio de seus fundamentos exige que a escola não somente realize a transmissão dos conhecimentos, mas que leve o aluno a analisar e questionar os grandes problemas do mundo.

Como professores de geografia, cabe-nos formar cidadãos não apenas na escala nacional, pois, nesse “mundo novo”, é preciso preparar cidadãos para uma sociedade mundial. O que seria uma sociedade mundial? Não é demais registrar que, se vivemos em um mundo aparentemente globalizado, ele não é integrado; por conseguinte, há que se construir essa sociedade mundial, cujo pressuposto é, certamente, diminuir a distância social que separa os homens (no interior de seus respectivos Estados), e as sociedades humanas entre si (ultimamente classificadas em Estados do Norte e do Sul) (VLACH, 2004, p. 2).

Como toda ciência, a Geografia possui alguns conceitos-chave, os quais conferem a sua identidade e a sua autonomia relativa no campo das ciências. Essa ciência tem como objeto de estudo o espaço geográfico, no entanto, segundo Corrêa “é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território” (CORRÊA, 2012, p.16).

O desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, generalizando suas experiências, é papel da escola e das aulas de Geografia. Tal entendimento levou a que referências curriculares nacionais, como os PCNs (1998), diretrizes curriculares estaduais e municipais e livros didáticos, estruturassem seus conteúdos geográficos com base nesses conceitos-chave.

No entanto, segundo Cavalcanti (2010), não se indica que esses conceitos sejam transmitidos e reproduzidos pelos alunos, o que Paulo Freire denomina de educação bancária. Eles devem ser construídos, elaborados, reelaborados, ampliados, ao longo dos anos de ensino fundamental, educação problematizadora de Paulo Freire. Tais conceitos expressam experiências vividas por todas as pessoas no cotidiano, no desenvolvimento de espacialidades, e assim eles devem ser considerados, desde os primeiros anos.

3.3 - GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para se trabalhar a Geografia, com vistas à Educação Ambiental é importante partir da realidade dos alunos, ou seja, do lugar de (con) vivência, onde são realizadas suas experiências de vida. Segundo Callai (2006), esse lugar deve ser compreendido como algo em processo, em constante movimento, pois a produção do espaço nunca está pronta e acabada. Não basta trabalhar apenas o local, é preciso ir além, estabelecer as conexões entre o local e o global, juntamente com o processo histórico cultural da humanidade.

Também é primordial observar a orientação de Milton Santos (1997, p.78), quando ressalta que “os movimentos, os fluxos transformam o espaço geográfico num todo, quase indivisível para o homem. Este, por sua vez, faz parte de uma sociedade integrada, global”. No entanto, uma parcela considerável da população encontra-se à margem da sociedade globalizada. O espaço tornou-se mercadoria exclusiva para os poucos detentores do capital.

Esse processo de mercantilização do espaço também conduz à “economização” das relações sociais. Nesse sentido, cabe observar o alerta de Edgar Morin (2011), quando assevera:

A visão não complexa das ciências humanas, das ciências sociais, considera que há uma realidade econômica de um lado, uma realidade psicológica de outro, uma realidade demográfica de outro, etc. acredita-se que essas categorias criadas pelas universidades sejam realidades, mas esquece-se que no econômico, por exemplo, há as necessidades e os desejos humanos. Atrás do dinheiro, há todo um mundo de paixões, há a psicologia humana. Mesmo nos fenômenos econômicos *stricto sensu* atuam os fenômenos de multidão [...] A dimensão econômica contém as outras dimensões e não se pode compreender nenhuma realidade de modo unidimensional (MORIN, 2011, p. 68).

Portanto, é muito importante que o professor perceba a complexidade do mundo social e compreenda que em seu ofício de ensinar/produzir conhecimentos com os alunos, é necessário enxergar a realidade dos grupos sociais em que está inserido como parte de uma realidade muito maior, em constante transformação e em conexão com outras realidades, sendo todas resultantes de processos históricos, moldados pelas circunstâncias socioculturais de cada sociedade.

Então, ao professor, em especial ao professor de Geografia, cabe a tarefa de aproximar as práticas escolares do lugar de vivência dos discentes, proporcionando

condições de estabelecerem relações e obter significados daquilo que aprendem na escola com sua realidade de vivência. É preciso, vincular vida e ciência, interesses e estudos, enfim, tornar significativa a aprendizagem para melhorar as condições do ambiente e conseqüentemente o modo de vida de cada um.

Kaercher (2000), a respeito da percepção do estudo geográfico, destaca:

[...] nada impede que façamos um estudo geográfico tanto da nossa casa como do mundo todo. O que importa, uma vez que constatamos que cada lugar geográfico se diferencia dos demais é ter sempre em conta que nosso planeta não é uma realidade homogênea, mas sim, a combinação de diferenças de todos os tipos, que expressam em todas as escalas (KAERCHER, 2000, p.15).

Com a aceleração do processo de globalização, as questões relativas ao lugar vão perdendo a expressividade dentro da disciplina de Geografia, uma vez que pelos meios de comunicação o mundo está “dentro de casa”, e no contexto escolar as grandes manchetes se tornam na maioria das vezes mais importantes do que as questões locais.

Nesse contexto, Callai (2006) afirma:

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, 2006, p. 83).

Para ler o mundo, é necessário superar a alienação em relação ao seu espaço local, saber interpretar, analisar e entender os vínculos existentes entre as diferentes relações culturais, de trabalho, com a produção da existência cotidiana dos alunos. Paulo Freire (2003) afirma que a leitura do mundo tem como objetivo um desvelamento da realidade, na qual se retira o véu que cobre os nossos olhos e não nos deixa ver as coisas, com o fim de poder conhecê-las. O autor acrescenta que não basta apenas desvelar a realidade é necessário realizar um desvelamento crítico, ou seja, uma ação que homens e mulheres devem exercer para retirar o véu que não os deixa ver e analisar a veracidade das coisas, atingirem a profundidade das coisas, conhecê-las, encontrar o que há em seu interior, operar sobre o que se conhece para transformá-lo. Pois, para Paulo Freire, um conhecimento crítico exige a ação transformadora.

O estudo do meio é indispensável para os conhecimentos geográficos e ambientais, para que o discente possa observar *in loco* a realidade a ser estudada, permitindo-lhe a ampliação do conhecimento sobre a realidade física, social e cultural do lugar de vivência e, até, de outros lugares, espacial e temporalmente distantes.

Segundo Callai (2006), a Geografia propõe a leitura da realidade por meio daquilo que é o específico do seu trabalho, ou seja, **o espaço construído**. Este, por sua vez, faz parte da vida das pessoas que os constrói, por meio de suas ações, mas também considerado a sua passividade, a sua não-ação. O espaço é o palco que serve de sustentáculo para as ações, mas ao mesmo tempo interfere, possibilita, impede ou facilita estas ações, ou seja, se constitui como um território vivo. E para fazer a leitura deste território, a forma de apresentação que nos mostra é a paisagem.

Segundo Callai (2010),

A paisagem de um lugar é resultado de dados físicos que decorrem da natureza, como a vegetação, o relevo, a hidrografia, o clima; mas também de outros, que são os edificados: os prédios, as ruas, os caminhos, as praças, os monumentos, os símbolos. E há também a história e as diversas histórias particularizadas, a memória, a simbologia que expressam os sentimentos, a cultura do lugar. Essa (cultura) é a síntese; é o que dá identidade (CALLAI, 2010, p.33).

Cavalcanti (1998) afirma que:

A superação de determinados problemas do cidadão com seu ambiente na cidade depende de uma alteração do processo de estruturação interna da cidade, mas, também, concomitantemente, depende de mudanças de comportamentos sociais e culturais, o que, por sua vez, depende de mudanças nas percepções ambientais desse cidadão, destacando-se mais uma vez os jovens e crianças, levando à possibilidade de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integralmente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade (CAVALCANTI, 1998, p.103).

Diante desse contexto, é preciso que o aluno compreenda a Geografia estreitamente ligada à sua vida, e não como algo distante, fora da realidade. Callai (2003) enfatiza:

A Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia,

distante, desligada da realidade. [...]. A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda [...]. Este é o desafio que temos: fazer da Geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade [...], como espaço transformado constantemente pelo homem (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Portanto, no Ensino Fundamental, a Geografia e a Educação Ambiental devem ser inicialmente relacionadas ao local, pelo fato de que todos os seres vivos ocupam um lugar no espaço. Cabe à escola ensinar aos alunos a observarem esses locais (paisagens), fazendo-os perceberem como os elementos naturais lhe deram feição própria e como o ser humano, ao longo do tempo, modificou e alterou esses espaços de acordo com suas necessidades ou interesses por meio do trabalho.

No capítulo a seguir será apresentado um breve histórico do processo de formação urbana da cidade de Campo Grande e também a descrição da coletânea “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande”.

CAPÍTULO 4 - DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO GRANDE

Nada e ninguém existe neste mundo cujo próprio ser não pressuponha um espectador. Em outras palavras, nada do que é, à medida que aparece, existe no singular; tudo o que é, é próprio para ser percebido por alguém. Não o Homem, mas os homens é que habitam este planeta. A pluralidade é a lei da Terra

Hanna Arendt



Campo Grande (MS) – Mosaico de imagens disponíveis na internet

4.1. CAMPO GRANDE

Os pioneiros na formação de Campo Grande

Após o fim do conflito platino conhecido por Guerra do Paraguai (1864–1870), conforme Weingartner (1999), espalhou-se por várias regiões do Brasil a notícia de terras férteis devolutas e de grande quantidade de rebanho bovino sem dono nos campos de Vacaria e no Pantanal. Essas notícias eram levadas para todo o País por ex-combatentes da Guerra e outros viajantes que estiveram na região Sul da antiga província de Mato Grosso, hoje território do estado de Mato Grosso do Sul.

Segundo Pereira (2001), em 4 de março de 1872, atraído pelas notícias de abundantes terras férteis devolutas, José Antônio Pereira, acompanhado de sua comitiva constituída por seu filho Antônio Luiz, mais dois escravos (os irmãos João e Manoel) e Luiz Pinto, prático em viagens pelo sertão, todos residentes em Uberaba, saem de Monte Alegre, em Minas Gerais, rumo às terras do Sul de Mato Grosso.

Após três meses de caminhada, em 21 de junho do mesmo ano, a comitiva mineira chega à confluência de dois córregos, mais tarde denominados "Prosa" e "Segredo". A história conhecida/oficial afirma que José Antônio Pereira inspeciona o lugar e constata a fertilidade do solo, a amenidade do clima, a existência de boas pastagens e boa água. Essas características teriam o convencido a se fixar neste local.

Porém, toda sua família havia ficado em Monte Alegre (MG). Assim, José Antônio decide retornar a sua cidade de origem para buscar o restante da família.

Segundo Congro (1919), a pequena posse não podia ser deixada sem uma pessoa para cuidar, por isso, José Antônio Pereira contrata João Nepomuceno para tomar conta da propriedade até o seu retorno de Minas Gerais. Os historiadores até hoje não chegaram a conclusões sobre a localidade onde teria ocorrido o encontro entre José Antônio Pereira e João Nepomuceno. Assim como ainda há esclarecimentos insuficientes sobre qual desses dois personagens históricos tenha sido o pioneiro a se instalar no sítio que veio a se tornar Campo Grande, com direito ao mérito da fundação do povoado. Gardin (1999) contribui para a elucidação, quando afirma:

Vespasiano Martins se refere ao casal João Nepomuceno e Maria Abranches, residentes no local desde o término da Guerra do Paraguai, podendo ter sido em 1870 ou 1871. Nos escritos sobre Campo Grande há algumas referências sobre tal casal, mas percebe-se, sobretudo um temor de tê-los como pioneiros. É que o senhor João Nepomuceno saíra de Camapuã fugido por lá haver promovido um assassinato. [...].

Uma posição controversa se encontra nos escritos de Machado, afirmando que a hipótese de João Nepomuceno ter chegado primeiramente ao local do futuro povoado é "mera atoarda, desprovida de qualquer sustentáculo em fonte histórica fidedigna" (GARDIN, 1999, p. 50/51).

Passados três anos da partida de José Antônio Pereira, chega a comitiva do viúvo Manoel Vieira de Souza (Manoel Olivério), mais um mineiro atraído pelas notícias dos campos de Vacaria. Sua comitiva era formada pelos seus filhos, sua mãe, dois irmãos e alguns empregados. João Nepomuceno, por sua vez, ofereceu as terras antes apropriadas por José Antônio Pereira, alegando que este havia desaparecido e, já passados três anos, talvez não voltasse mais. Vendeu a propriedade pela quantia de trinta mil réis. Fizeram o negócio na condição de que se José Antônio Pereira aparecesse, Manoel Olivério a entregaria, mediante o ressarcimento da importância paga.

Segundo Gardin (1999), no retorno a Campo Grande, em 1875, José Antônio Pereira fez trajeto diferente da primeira viagem, passando por Sant'Ana do Paranaíba e trouxe consigo uma grande comitiva. Apesar do caminho mais curto, a viagem não foi menos difícil. No percurso tiveram de enfrentar vários problemas, dentre eles, um surto de malária. Sendo prático de farmácia e adepto da fitoterapia, tido na época como um bom "médico", o desbravador decidiu interromper a viagem, permanecendo no caminho o tempo suficiente para conter a epidemia. "Diante desse problema, o chefe da caravana faz um pedido ao seu santo protetor - o Santo Antônio - para que salve seus acompanhantes daquele terrível mal, sob a promessa de lhe prover uma capela no local de destino" (GARDIN, 1999, p. 51). Esta foi a origem do primeiro nome de Campo Grande: Arraial de Santo Antônio do Campo Grande.

Em 14 de agosto do mesmo ano, chega José Antônio à frente de numerosa caravana, composta de onze carros mineiros, carregados de alimentos, mudas e sementes de árvores frutíferas, um lote de gado de cria, dentre outras coisas, acompanhado de sua esposa Maria Carolina de Oliveira e de seus filhos Antônio Luiz, Joaquim Antônio, Francisca, Perciliana, Ana Constança, Rita e Maria Nazareth, o genro Manoel Gonçalves, alguns sobrinhos, escravos e amigos, constituindo um grupo de 62 pessoas.

Manoel Vieira de Souza expõe a José Antônio as condições de seu negócio com João Nepomuceno e prontifica-se entregar a propriedade. José Antônio dá por bem feita a transação convidando-o para trabalharem de comum acordo e assume, a partir desse

momento, o comando do pequeno povoado. Sua primeira providência foi a construção de oito ou mais ranchos às margens do córrego Prosa, os quais faziam frente para a atual Rua 26 de Agosto da cidade de Campo Grande.

Em 1878 José Antônio Pereira realiza a terceira, e última, viagem a Monte Alegre. Desta vez para saldar algumas dívidas e buscar ainda alguns familiares que não vieram na segunda viagem. O trajeto desta viagem foi o mesmo da anterior, porém, com menos problemas.

José Antônio Pereira sistematizou a ocupação do povoado, organizando e orientando as demarcações das posses de terra, daqueles que pretendiam se fixar no vilarejo. Como consequência desta organização, o espaço em pouco tempo, adquiriu características de vilarejo. As qualidades do lugar, ou seja, a fertilidade do solo e a facilidade de se conseguir terra para instalar suas fazendas, atraem outros migrantes vindos de diferentes locais do próprio Mato Grosso, e dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás.

A implantação do povoado ocorreu no planalto de Maracaju, em área de relevo que se comporta como um grande plano inclinado, com altitude variando entre 500 e 600 metros. Situa-se na divisa entre duas grandes bacias hidrográficas, a do Rio Paraná e do Rio Paraguai. Esta posição geográfica lhe proporcionava a condição de encruzilhada dos caminhos utilizados no início pelos desbravadores, depois como meio de comunicação com os diversos povoados do Sul do antigo Mato Grosso, uma das passagens rumo ao Triângulo Mineiro e ao Oeste Paulista.

O desenvolvimento de Campo Grande não tardou em polarizar as atenções dos fazendeiros dos Campos de Vacaria e de todo o planalto de Maracaju, transformando o Arraial em entreposto comercial de gado. Muitos fazendeiros, de vários lugares, traziam suas boiadas para vender nas praças da cidade, que funcionavam como verdadeiros leilões a céu aberto. Portanto, o início da povoação de Campo Grande ocorreu em função da pecuária.

Assim, para atender aos fazendeiros, peões e boiadeiros, que ficavam por dias na cidade, surgiram as pensões, os armazéns, bares, casas de jogo, que deram início a um núcleo de atividades comerciais no Arraial de Santo Antônio do Campo Grande.

Em 26 de agosto de 1899 é criada a vila de Campo Grande, desmembrada da comarca de Nioaque. Segundo Weingartner (1999), o município inicia com "uma área superior a 100.000km², estendendo-se entre os rios Aquidauana, Brilhante, Ivinhema, Paraná e Verde" (WEINGARTNER, 1999, p.13).

Campo Grande: de vila à cidade

Como visto, no início do século XX, o pequeno povoado passou à condição de “vila” e, na sua trajetória histórica, veio se tornar a cidade mais importante do Sul de Mato Grosso, transformando-se em importante destino de imigrantes vindos de várias regiões do Brasil e do mundo.

De acordo com Corrêa (1999) "a chegada dos trilhos da Noroeste, em 1914, foi um marco decisivo para o crescimento da cidade, que despontava como uma das mais progressistas do Estado" (p. 66).

Nesse período, uma das preocupações do Governo brasileiro era a ocupação da região oeste do país. Uma das estratégias encontradas foi a construção de uma ferrovia que ligaria a região leste, mais desenvolvida, à região oeste.

Segundo Rossi (2003) foi no Governo do Presidente Afonso Pena que ocorreu a mudança no trajeto da ferrovia, inicialmente projetado para ligar o interior paulista à Cuiabá, a Capital da então Província de Mato Grosso, e, depois, redirecionado para Corumbá, importante porto fluvial localizado na porção sul dessa província. Essa mudança demandou a necessidade por novos estudos e projetos visando à nova rota, os quais foram confiados ao engenheiro Emílio Schnoor.

A localização de Campo Grande atendia aos objetivos econômicos e estratégicos da Companhia de Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), sendo escolhida para sediar uma Diretoria Regional que atenderia todo o sul de Mato Grosso. Em 1907 chegou a Campo Grande o engenheiro Emílio Schcnor e sua comitiva, com o objetivo de estudar a área, definir o traçado da ferrovia, construir instalações para abrigar os serviços técnicos e burocráticos, e casas para atender aos funcionários.

Esta Companhia interferiu na estrutura da área urbana de Campo Grande e das cidades situadas ao longo da ferrovia, desde o traçado em forma de tabuleiro de xadrez, até o Código de Posturas com diretrizes de ocupação, medidas de higiene e de saúde pública.

Em função das necessidades impostas pela nova dinâmica incorporada à cidade, foi necessária a realização de algumas ações para a instalação da estrada de ferro. Por essa razão, foi encomendada a primeira planta para a cidade de Campo Grande, denominada na época de plano de alinhamento de Ruas e Praças, elaborado por Nilo Javari Baren, em 1909. Esse projeto, segundo Oliveira Neto (2007), refletia duas preocupações:

- a crise das cidades industriais europeias que resultava em movimentos de criação de novas propostas urbanísticas, e,
- a necessidade de reformas das cidades brasileiras, por motivos sanitários e econômicos.

Figura 1 – Representação da Planta da Cidade de Campo Grande – projeto de Nilo Javari Baren, de 1909.



Fonte: Revista ARCA, n.14, 2008.

Durante mais de 30 anos, entre a chegada dos fundadores e a implantação de um plano de arruamento em 1909, a forma de produção espacial da área por onde hoje se estrutura a cidade de Campo Grande restringiu-se à ocupação de estreita área ao longo da margem direita do córrego Prosa (identificada na Figura 2 por meio dos pontos pretos).

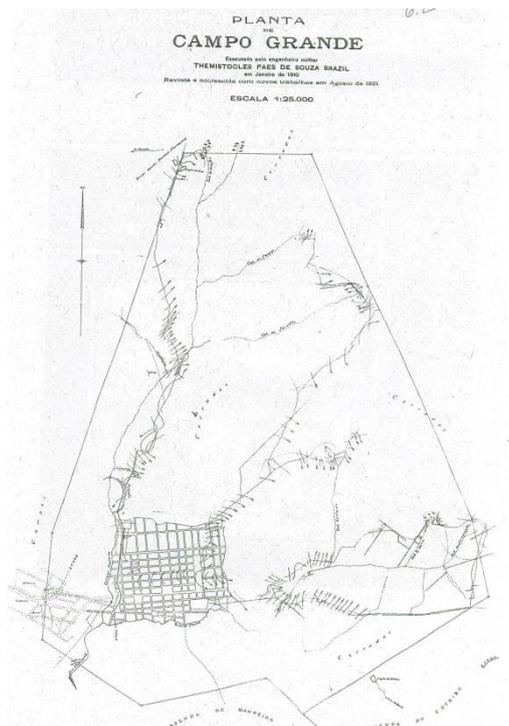
Nesse período, os ranchos foram construídos num certo alinhamento, um ao lado do outro, tomando feição de uma rua paralela ao curso d'água, no sentido nascente-poente, hoje a rua 26 de Agosto. Isso possibilitou a concentração de um pequeno arraial em uma rua somente (OLIVEIRA NETO, 2007, p. 24).

A rua 26 de Agosto (antiga rua Velha) era o elo de integração do pequeno povoado com as fazendas e com as outras vilas dos Campos de Vacaria. Segundo Weingartner (1998), a prosperidade da Vila atraía e intensificava a migração que trazia

consigo, além de seus pertences materiais, também novas ideias, objetivos, formas de vida, costumes, hábitos, crenças e posições políticas.

Em 1909, o engenheiro militar tenente Themistocles Paes de Souza Brasil efetuou a medição do vilarejo e chácaras adjacentes, resultando na demarcação e mapeamento do seu rocio.

Figura 2 – Representação do Rocio de Campo Grande



Fonte: Ligeira notícia sobre a vila de Campo Grande e Relatório dos estudos para o abastecimento de água aos quartéis de Campo Grande. p. 59.

Desta forma, o Código de Postura, a planta da cidade e o mapa do rocio formaram um conjunto de instrumentos que nortearam o crescimento e a reestruturação do espaço urbano de Campo Grande.

Segundo Gardin (1999) em 1914 foi concluída a Estação de Ligação da ferrovia, em um local a leste de Campo Grande. É impossível não destacar o avanço que chegou a Campo Grande junto com os trilhos, o movimento que mudou a rotina da cidade, a espera pela notícia vinda de São Paulo, pela novidade (roupas, calçados, entre outros) a cada chegada do trem e o desejo de concretizar sonhos trazidos de muitos lugares.

Gradativamente as necessidades de consumo da população da Vila colaboraram e permitiram que fossem instaladas as olarias, as ferrarias e marcenarias que

consertavam e fabricavam carretas, carroças, ferraduras, contribuindo também para a fixação da atividade comercial, atacado e varejo, no centro da Vila.

A nova ordem imposta pela ferrovia favoreceu a transferência do principal eixo econômico Cuiabá-Corumbá, definido pela hidrovía do rio Paraguai, para Campo Grande-São Paulo. A regularização das viagens ferroviárias motivou os fazendeiros do município de Campo Grande e regiões circunvizinhas, a instalarem residências nessa cidade, para melhor controlar seus negócios de exportação de gado, permanecer mais próximo à administração local, interferindo nos destinos políticos da região, inteirando-se dos acontecimentos que ocorriam nos centros econômicos do país, em especial Rio de Janeiro e São Paulo.

Além disso, permitiu o surgimento e constituição de outro centro comercial exterior à Rua 26 de agosto, situado no quadrilátero da Rua 15 de Novembro à Avenida Mato Grosso e da Avenida Calógeras à Rua Rui Barbosa. O afluxo de migrantes e passageiros em trânsito motivou a abertura de casas comerciais atacadistas, hotéis, pensões, bares, casas de secos e molhados que naquele tempo não eram sofisticados como os de hoje.

Nesse sentido Trubiliano (2012) afirma:

A ferrovia facilitou a vinda de um grande contingente de migrantes do Sul e do Sudeste, de imigrantes japoneses, alemães, russos e búlgaros, os quais se instalaram em terras do atual município de Terenos, que passou a constituir importante polo de desenvolvimento agrícola [...]. Por outro lado, atrelando o município aos polos mais dinâmicos do capitalismo do Sudeste, a Noroeste do Brasil também teria contribuído com a transferência do foco comercial de Corumbá para Campo Grande, atraindo as comunidades libanesa, síria, armênia e turca, que se destacariam na ampliação do comércio local (TRUBILIANO, 2012, p. 111).

Já consolidada como centro econômico regional, na década de 1920 Campo Grande foi escolhida para sediar o Comando Militar, o qual congregaria todas as unidades militares sediadas no Estado de Mato Grosso, assumindo Campo Grande o “status” de capital militar. Este fato fez com que Campo Grande recebesse um importante conjunto de construções e instalações militares que promoveram significativos desdobramentos na sua estrutura urbana.

A interação entre militares e campo-grandenses, o constante remanejamento destes militares possibilitou a renovação de ideias, permitindo também, a repercussão e influência do tenentismo no movimento divisionista do Estado de Mato Grosso.

O processo de desenvolvimento econômico e a polarização política se intensificaram e imprimiram importância regional ao município, resultando em várias tentativas de separação do Norte mato-grossense, do qual se descola cada vez mais, estreitando seus laços com o Sudeste brasileiro.

Nessa década ocorre a Revolução Constitucionalista. Nela, o estado de São Paulo pretendia tirar do poder o presidente do Brasil, Getúlio Vargas. Cuiabá fica a favor de Getúlio e Campo Grande a favor de São Paulo. Esse fato vai ser importante, mais tarde, para a divisão de Mato Grosso.

Neste período, a agricultura deixara de ser de subsistência e estava em desenvolvimento, cultivavam-se vários produtos, sendo o café um dos mais importantes, plantava-se também arroz, erva-mate, milho. A pecuária ainda era a base da economia campo-grandense.

No final da década de 1960, impulsionado pelo planejamento do governo militar central, o município de Campo Grande contrata seu primeiro Plano Diretor. Este plano traçou um extenso diagnóstico da cidade, deu diretrizes para várias obras que foram realizadas ao longo dos anos, como por exemplo, a via Norte-Sul margeando o córrego Segredo e o rio Anhandui; o minianel rodoviário; a central de abastecimento d'água da cidade, atual Águas Guarairoba. Também propunha uma reserva florestal, no qual, na atualidade, se localiza o Parque dos Poderes, além de criar o Núcleo Industrial, dentre outras obras.

Com o desenvolvimento econômico, Campo Grande passa a deter a maior população urbana do Estado, superando a capital Cuiabá. A partir desse momento, e na década seguinte, o crescimento de Campo Grande começa a revelar os seus pontos fracos: o abastecimento de água e de energia elétrica não chega a todas as residências, os problemas gerados pelo crescimento acelerado da cidade começam a se evidenciar. Assim, o governo municipal começa a elaborar projetos para melhorar as condições de vida da população. Entre eles, está a ampliação da rede de água e esgoto.

O processo de crescimento da cidade ganha um novo impulso em 11 de outubro de 1977, quando o governo federal assina a Lei Complementar nº 31, estabelecendo a divisão de Mato Grosso e a criação do Estado de Mato Grosso do Sul. Com isso, a cidade de Campo Grande é elevada à condição de capital do novo Estado.

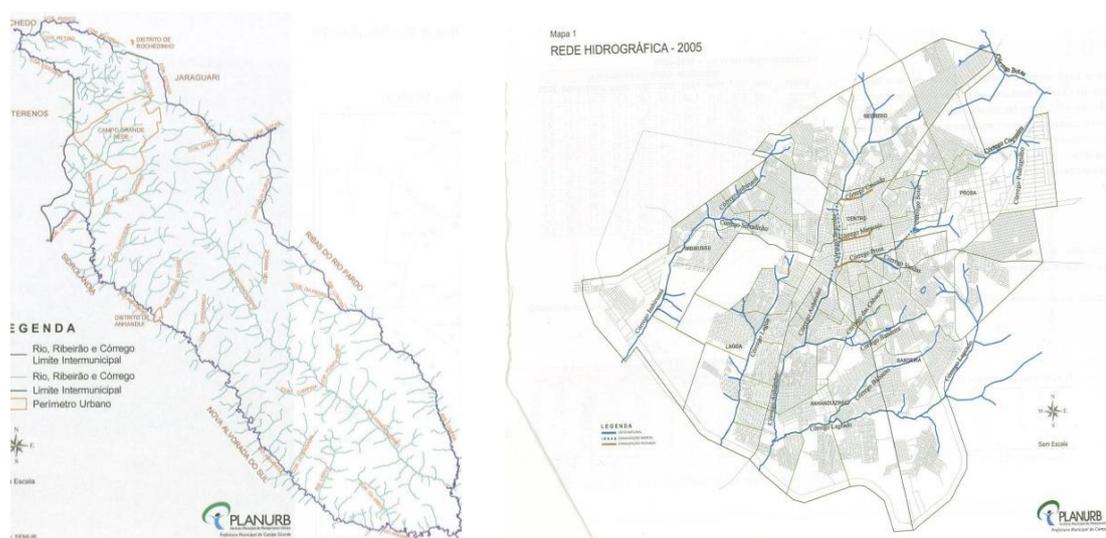
Campo Grande, Capital

Após a criação do estado de Mato Grosso do Sul e a transformação de Campo Grande em capital, a cidade sofreu importantes mudanças em sua paisagem urbana. A construção de prédios de apartamentos residenciais para a classe média; a ampliação da rede de comércio e serviços; o surgimento de lojas de departamentos, supermercados e shopping center, as construções de grandes obras públicas, como o Parque dos Poderes, os prolongamentos de avenidas e a canalização de córregos, constituíram exemplos da transformação da paisagem campo-grandense.

De acordo com Menezes (2007), no final da década de 1970 e início da década de 1980, as taxas de crescimento populacional superaram os 7% ao ano, foi uma verdadeira explosão urbana. A população cresceu de cerca de 70 mil pessoas na década de 1960 para 450 mil habitantes no final dos anos de 1980.

Neste contexto e considerando a importância dos recursos hídricos para a manutenção das cidades, não há como falar de Campo Grande sem falar de seus córregos. A cidade é privilegiada, pois somente na área urbana existem 33 córregos e um rio, além de estar situada sobre a região do Aquífero Guarani, o maior reservatório de água doce subterrânea do mundo.

Figura 3 – Rede hidrográfica do município e do sítio urbano de Campo Grande (MS).



Fonte: Perfil Sócio econômico de Campo Grande, 2014.

Em Campo Grande, assim como em outras cidades do Brasil, o crescimento da área urbana contribui para o aumento da impermeabilização dos solos e, conseqüentemente, a vazão d'água superficial. Os canais naturais não dão conta de escoar toda a água e, com isso, no período das chuvas acontecem grandes enchentes.

Ao longo dos anos, devido ao desenvolvimento e urbanização da cidade, surge a necessidade organizar o espaço. Em decorrência, são encomendados planos de desenvolvimento para escritórios de planejamento do país. Nesse sentido, para Campo Grande foram elaborados os seguintes planos: em 1939, um Plano do Escritório de Saturnino de Brito, em 1968, o Plano Diretor da Hidroservice Engenharia e, em 1977, o Plano de Jaime Lerner. Os direcionamentos indicados pelos planos fizeram com que o adensamento urbano concentrasse nas saídas da cidade, criando vazios urbanos, dificultando o acesso entre bairro e provocando a descontinuidade da malha viária, até que em 1987 criam no município a Unidade de Planejamento Urbano (matriz da PLANURB), que elaboram as diretrizes para o desenvolvimento.

Em 1995 foi elaborado o Plano Diretor de Campo Grande com participação popular, cumprindo a exigência da Constituição Federal de 1988, que orienta as cidades com mais de 20 mil habitantes a desenvolverem diretrizes para o crescimento de forma equilibrada, estabelecendo parâmetros para o desenvolvimento local, assim o espaço urbano de Campo Grande passa por uma reestruturação.

Com esse documento, a cidade foi dividida em sete regiões, em que foram criados conselhos para acompanhar a implementação do plano. No Plano Diretor foram consideradas prioritárias as questões ambientais, de transporte e de habitação.

Figura 4 - Regiões Urbanas de Campo Grande



Fonte: Geomorena, PLANURB, 2006

Figura 5 - Município de Campo Grande



Fonte: Perfil Socioeconômico de Campo Grande 2014

A economia do município de Campo Grande está baseada no comércio e serviços, na pecuária e na agricultura. Na sua área urbana destacam-se atividades dos setores de comércio e de serviço como principais atividades econômicas, sendo hoje um dos mais significativos meios de arrecadação de Imposto sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS/ Municipal.

Atualmente Campo Grande conta com uma população de aproximadamente 850 mil habitantes, segundo estimativa do IBGE em 2015. A cidade vem passando por um processo de revitalização, como a abertura de novas avenidas e a construção de parques lineares. Segundo Le Bourlegat (2003) "os fundos de vale e cabeceiras de drenagem de Campo Grande, constituem patrimônios do ambiente natural da cidade [...] As veredas são consideradas, pelas leis brasileiras, áreas de reservas ecológicas e de preservação permanente" (p.26).

De acordo com Le Bourlegat (2003)

O Plano Diretor de Campo Grande valorizou essas faixas ao longo dos córregos urbanos, incluindo os fundos de vale e as cabeceiras de drenagem, considerando-os ambientes de interesse para políticas de conservação. Na carta Geotécnica elaborada para a cidade, para os fundos de vale de cabeceiras de drenagem, recomenda-se sua proteção, destinando-as, quando necessário, apenas para parques urbanos lineares, utilizados para o lazer da população (LE BOURLEGAT, 2003, p. 26).

Também ocorreu um crescimento acentuado na instalação de prédios e condomínios residenciais. Como consequência desse crescimento, a sociedade campo-grandense passa a discutir seus efeitos positivos, como a melhoria na qualidade de vida, e seus efeitos negativos, como os impactos ambientais.

Todas essas modificações deixam marcas na paisagem urbana de Campo Grande e os "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande" são roteiros que permitirão relacionar os conceitos geográficos que permeiam a prática da Educação Ambiental, como exemplo, o crescimento urbano de Campo Grande, as intervenções nos cursos d'água naturais, o tratamento dos resíduos sólidos e líquidos, a circulação e o transporte de pessoas e cargas no espaço urbano, os serviços públicos em geral, etc. Nesses espaços possível observar e trabalhar com temas da Geografia, a saber: a transformação das paisagens e sua relação com a questão ambiental, relacionar os conceitos de lugar, paisagem e impactos ambientais.

4.2. A PROPOSTA DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS GEOAMBIENTAIS: PAISAGENS E LUGARES DE CAMPO-GRANDE

Como tratado anteriormente, o estudo do lugar e da paisagem como possibilidade de ensinar geografia, precisa considerar o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Retoma-se Callai (2010) para ressaltar que o entorno, ao se tratar dos espaços dos alunos, “não se restringe aos espaços de vizinhança, mas é tudo aquilo que diz respeito à vida dos alunos e das pessoas com quem convive; é o seu cotidiano” (CALLAI, 2010, p. 26).

Nesse sentido, a autora destaca a necessidade de o aluno compreender o que acontece em sua vida cotidiana, para que possa abstrair de seu dia-a-dia, do que acontece em seu lugar, de forma a refletir distanciando-se das ações corriqueiras, percebendo a grandeza da construção social, coletiva, do mundo em que vivemos.

Só assim é possível compreender as coisas historicamente situadas e construídas no cotidiano da vida. De outra forma, aparecem como mágicas ou naturais tanto as coisas negativas como as positivas. A abstração permite refletir sobre o cotidiano e, com a oportunidade de ver de longe, de forma distanciada, as coisas que acontecem assumem novas feições. Quer dizer, apresentam-se em sua complexidade. As pessoas vão construindo seus espaços enquanto constroem suas vidas, suas histórias, e isso precisa ser compreendido. Neste sentido, a geografia pode contribuir para facilitar a compreensão do mundo em que o aluno vive (CALLAI, 2010, p. 29).

Corroborando com esse pensamento tem-se como metodologia auxiliar para a disciplina de Geografia um pressuposto importante que é a aula de campo. Segundo Baitz (2006), descrever, representar e planejar são atividades realizadas pelos geógrafos que se remetem, em algum momento, ao trabalho de campo. “Por isto é possível dizer que desenvolvemos, em nossa formação, uma intimidade quase tátil com o campo, sendo-nos um grande prazer a ida ao campo (BAITZ, 2006, p. 26)”.

No editorial do Boletim Paulista de Geografia (2006), em edição dedicada às atividades de trabalho/aula de campo, é afirmado que “[...] alguns dias de trabalho de campo valem mais do que muitas aulas, cursos e palestras. O que se aprende e apreende não está nos livros e não sai da boca dos docentes” (Boletim Paulista de Geografia, 2006, p. 5). Essa relação fora da sala de aula é necessária para o desenvolvimento do aluno, desde que a saída a campo não tenha caráter de passeio. “É longe da sala de aula

que se pode compreender plenamente a informação que é transmitida não só no conteúdo do discurso, mas também no tom da voz, na expressão, nos trejeitos e na forma como o outro evita responder certas perguntas” (Boletim Paulista de Geografia, 2006, p. 5).

A aula de campo é uma metodologia importante para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois pode permitir ir além da exposição oral e da leitura de um conteúdo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia (1998):

Esses trabalhos contemplam visitas planejadas a ambientes naturais, a áreas de preservação ou conservação, áreas de produção primária (plantações) e indústrias, segundo os diferentes planos de ensino do professor [...] Além de unidades de conservação, deve-se considerar a riqueza do trabalho de campo em áreas próximas, como próprio pátio da escola, a praça que muitas vezes está a poucas quadras da escola, as ruas da cidade, os quintais das casas, os terrenos baldios e outros espaços do ambiente urbano, como a zona comercial ou industrial da cidade (BRASIL, 1998, p.126).

É preciso que o aluno perceba que a Geografia está no dia a dia de sua vida, e não como algo distante, fora da realidade. Callai (2003) enfatiza que

A Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. [...]. A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda [...]. Este é o desafio que temos: fazer da Geografia uma disciplina interessante, que tenha a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade [...], como espaço transformado constantemente pelo homem (CALLAI, 2003, p. 57-58).

Nesse contexto é preciso que o professor articule os conteúdos ensinados na escola com o cotidiano dos alunos. Faz-se necessário, reduzir a dicotomia entre Geografia física e humana.

Segundo Alentejano & Rocha-Leão (2006), apesar dos discursos dos professores de Geografia que proclamam uma visão holística desta Ciência, no sentido de não separar as características físicas e sociais que produzem o espaço geográfico, na maioria das vezes, o professor está impregnado historicamente dessa dicotomia físico-humana, e

acaba produzindo uma abordagem social ou natural dos fenômenos que acontecem na superfície terrestre.

Serpa (2006) advoga:

O trabalho de campo é instrumento chave para a superação dessas ambiguidades, não priorizando nem a análise dos chamados fatores naturais nem dos fatores humanos (ou “antrópicos”). O trabalho de campo deve se basear na totalidade do espaço, sem esquecer os arranjos específicos que tornam cada lugar, cidade, bairro ou região uma articulação particular de fatores físicos e humanos em um mundo fragmentado, porém (cada vez mais) articulado (SERPA, 2006, p.10).

Para Milton Santos (1992),

Quando analisamos um dado espaço, se nós cogitamos apenas dos seus elementos, da natureza desses elementos ou das possíveis classes desses elementos, não ultrapassamos o domínio da abstração. É somente a relação que existe entre as coisas que nos permite realmente conhecê-las e defini-las. Fatos isolados são abstrações, e o que lhes dá concretude é a relação que mantêm entre si (SANTOS, 1992, p.14).

Portanto, Alentejano & Rocha-Leão (2006) afirmam que desenvolver trabalho de campo significa um momento importante do processo de produção do conhecimento, momento este que "não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos" (ALENTEJANO & ROCHA-LEÃO, 2006, p.57).

Conforme o editorial do Boletim Paulista de Geografia:

[...] todos os autores ressaltam a importância do Trabalho de Campo na pesquisa de um geógrafo. A Geografia não se faz apenas consumindo leituras ou fazendo pesquisas dentro de uma sala com ar-condicionado. Faz-se também sujando os pés de barro ou de piche, sentindo o cheiro do mato ou da poluição dos automóveis, olhando nos olhos das pessoas, prestando atenção nos gestos e em cada detalhe da fala. Faz-se usando todas as técnicas, interpretando a realidade e pensando nas possíveis maneiras de transformá-la (AGB Paulista - BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA, 2006, p. 5-6).

É possível esclarecer as paisagens quando compreendemos como e porque funcionam. Do mesmo modo Milton Santos afirma que "a paisagem não tem nada de fixo, de imóvel. Cada vez que a sociedade passa por um processo de mudança, a

economia, as relações sociais e políticas também mudam, em ritmos e intensidades variadas” (SANTOS, 1997, p.37).

Segundo Serpa (2007):

É necessário revelar por trás dos sistemas de objetos, os sistemas de valores que embasam as ações dos diferentes agentes e grupos que produzem espaço. Trata-se de analisar e criticar as intervenções, no todo estrutural (o espaço), que introduzem novos objetos em arranjos urbano-regionais (SERPA, 2007, p.19).

Para Santos (*apud* SERPA, 2007), “os objetos trazem até nós o tempo que os criou. E é isso a paisagem: a apresentação atual de um feixe de ações que, num momento dado, se cristaliza num lugar dado [...], enquanto o espaço vai mudando ainda que utilizando aquela mesma paisagem” (SANTOS, *apud* SERPA, 2007, p.20).

É necessário compreender a pesquisa na escola, dentro e fora de sala de aula, como possibilidade de busca/investigação e produção de conhecimento, pois, conforme Callai (2010), a pesquisa deve ser vista como um conhecimento que sirva para a vida do aluno,

[...] tanto na perspectiva de se reconhecer como um sujeito possuidor de uma identidade e que perceba seu pertencimento, como no desenvolvimento cognitivo que lhe permita ler o mundo, trabalhar nele tendo as condições necessárias para viver de modo digno (CALLAI, 2010, p. 36).

Nesse sentido, a autora destaca a importância do lugar em que se vive como objeto de pesquisa para o aluno, enfatizando que a realidade imediata “[...] deve ser conhecida e reconhecida pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber movimentar-se nele, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio como sujeito (*Id., ibid.*).”

A autora ainda indica a cidade (ou o município) como o território compartilhado por excelência, pois, sendo “o lugar da vida”, onde acontece a reprodução do mundo, em determinado tempo e espaço, compondo o global, o universal.

Compreender a lógica da organização desse espaço permite perceber que as formas de organização são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade como tal, seja das pessoas que ali vivem. E cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de

organização das pessoas e dos grupos que ali habitam. Tudo isso permite que cada lugar possua uma identidade, que são as marcas que os caracterizam. A identidade do lugar permite que as pessoas identifiquem-se com ele, mas, acima de tudo, é necessário que cada sujeito construa sua identidade singular (CALLAI, 2010, p.37).

É necessário que o professor busque alternativas metodológicas que permitam o aluno a compreender o mundo criticamente, pois o excesso de aulas expositivas, de conteúdo descritivo tem motivado o desinteresse dos alunos em relação à disciplina.

Muitas vezes, o professor de Geografia não tem conseguido, segundo Cavalcanti (2010), em sua prática de ensino, levar o estudante a raciocinar as dinâmicas do mundo geograficamente, ou seja, a verdadeira Geografia não vem sendo plenamente praticada na educação básica. Na realidade, muitas práticas de ensino têm consistido, em aulas descritivas e expositivas, sem nenhuma relação com a realidade vivenciada pelo estudante, o que tem gerado desinteresse por parte dos educandos, que pouco aprendem.

Segundo os estudos de Cavalcanti (2010), ao questionar os professores sobre a importância de fazer relações entre a realidade dos educandos e os conteúdos escolares, foi constatado que os professores de geografia costumam atribuir a essa disciplina a importância do aluno conhecer seu lugar de vivência, ressaltando o espaço vivido do aluno como importante referência dos saberes docentes, entretanto, na prática pedagógica, essa referência “não é explorada em plenitude; muitas vezes, é tema de “início de conversa” nas aulas, é estratégia para garantir o interesse e a participação do aluno, mas não uma referência permanente do processo” (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

Esta autora destaca a pouca clareza, por parte dos professores investigados, acerca dos lugares em que vivem e sua relação com os princípios teóricos e o instrumental conceitual da ciência geográfica disponível para se pensar esses lugares. Diante do constatado, Cavalcanti (2010) admite que o exercício docente em Geografia, em grande parte, segue o estilo tradicional de transmissão de conhecimentos, de forma a repassar o conteúdo que se encontra sistematizado e disponível nos currículos e manuais didáticos. Para a autora, a aprendizagem ainda se configura pela repetição do conteúdo.

Sendo assim, vale o alerta de que a orientação de tomar o lugar do aluno como referência não deve ser apenas uma estratégia de mobilização para iniciar os estudos, a ser em seguida deixada de lado para retornar ao tratamento padrão do conteúdo; ao contrário, a referência ao lugar deve ser uma constante na busca de sentido dos conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 6).

Cavalcanti (2010) enfatiza que muitos professores não têm pautado o ensino de Geografia pelo objetivo de formar conceitos geográficos. Afirma que quando o livro didático apresenta esses conceitos, certa, quantidade de professores "consideram essa abordagem muito teórica e dizem que é 'conteúdo pesado'; eles os veem como definições a serem 'passadas' aos alunos e não como conceitos a serem construídos" (CAVALCANTI, 2010, p.8).

Nesse sentido, torna-se necessário que o professor de Geografia busque alternativas em sua prática para que aconteça um processo de ensino e de aprendizagem que supere essas separações. Assim, a proposta do roteiro "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande", emerge neste contexto como uma inovação para o trabalho do professor, uma contribuição para maior apreensão dos saberes, capaz de fomentar a articulação entre a teoria e a prática, por meio de roteiros construídos coletivamente.

Os "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande" são constituídos por roteiros, trilhas, caminhos na cidade que podem relacionar os conceitos geográficos que permeiam a prática da Educação Ambiental (EA). Como exemplo, o crescimento urbano de Campo Grande, as intervenções nos cursos d'água naturais, o tratamento dos resíduos sólidos e líquidos, a circulação e o transporte de pessoas e cargas no espaço urbano, os serviços públicos em geral etc.

A título de sugestão, um dos roteiros poderá iniciar com o circuito Parque Antônio de Albuquerque (antigo Horto Florestal), Rua 26 de Agosto e Complexo Ferroviário, trajetos que consentem vislumbrar o surgimento e o crescimento inicial da cidade. Nesses espaços é possível observar e trabalhar com temas da Geografia e da EA, a saber: a transformação das paisagens e sua relação com a questão ambiental, relacionar os conceitos de lugar, paisagem e impactos ambientais.

Os "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande" não podem ser meros exercícios de observação da paisagem, mas, instrumentos para conduzir alunos e professores, a partir da própria paisagem, a compreenderem a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos.

Esses roteiros devem ser previamente preparados, instigando-se os alunos a problematizar o que vão ver, a preparar o que vão perguntar e refletir acerca do que vão observar. Dessa forma, as atividades didático-pedagógicas, utilizando-se dos "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande", podem

representar importantes contribuições para o processo de formação de alunos como pesquisadores, estimulando a curiosidade e a descoberta. Outro aspecto a ser considerado é o papel dos roteiros como momento de integração entre fenômenos sociais e naturais que se entrecruzam na realidade vivida, no cotidiano, na vida real.

Desse modo, a coletânea de roteiros proposta poderá estimular a compreensão geográfica de paisagens urbanas de Campo Grande por meio de aulas de campo, de leituras de paisagem, de vivências nessas trilhas que revelam o dinamismo espaço-temporal da cidade. A comparação de diferentes leituras de um mesmo objeto permite o confronto de ideias, interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, enfim, de diferentes interpretações existentes e a constatação das intencionalidades e limitações daquele que observa.

Ao discutir a paisagem urbana, Carlos (2005, p.35) afirma: “[...] existe um movimento próprio à paisagem, um vai e vem de carros e pessoas (apressadas ou não). É o ritmo da vida. O modo de expressão da vida na cidade. Ruídos diversos”.

É importante que o aluno conheça e indague sobre o lugar onde vive. Entendo que o papel dos educadores é fazer com que os alunos se tornem capazes de procurar respostas para a razão da existência de desigualdades socioambientais em sua cidade e que tenham aspiração, atitude e conhecimento para interferir nessa realidade.

A partir do momento em que o aluno assimila e se apropria do conceito e das características que definem e controlam o lugar, passa a ter a noção e o sentimento de pertencimento a esse lugar, sentindo-se um agente construtor/organizador desse espaço. Enquanto esse sentimento não aflorar, o aluno permanece estranho ao local e, dificilmente, contribuirá para melhorar sua realidade.

Nesse sentido, com a coletânea “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande”, pretende-se contribuir para a dinamização do processo de ensino e de aprendizagem, visando colaborar com a prática do professor, diminuindo a distância entre o que é ensinado em sala de aula e a vivência tanto dos discentes como dos docentes.

CAPÍTULO 5 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.

Paulo Freire



Fausto Furlan. Parque Sóter, Campo Grande (MS). 90cm X60 cm. Óleo sobre tela. 2010. Disponível em <http://www.pmcg.ms.gov.br/acervo/galeria/campo-grande-decada-70>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

5.1- DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, teve o ambiente de vivência como fonte direta de dados e a pesquisadora como principal instrumento. Nessa abordagem a pesquisadora teve como atitudes fundamentais a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com os sujeitos envolvidos na pesquisa (MINAYO, 1999).

A pesquisa foi realizada com professores/as de Geografia do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, durante as formações continuadas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, no ano de 2014. Segundo informações da SEMED, a rede contava com aproximadamente 150 professores efetivos na área de Geografia no ano de 2014.

O trabalho junto aos professores da rede municipal de ensino se configurou como uma pesquisa colaborativa, que, segundo Desgagné (2007)

(...) supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa, este frequentemente enquadrado por um ou mais pesquisadores universitários. Tais professores tornam-se, em algum momento da pesquisa, “co-construtores” do conhecimento que está sendo produzido em relação ao objeto investigado. (...) No plano epistemológico, isso significa que para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Ademais, isso significa que tal construção não se faz sem considerar a compreensão que o docente tem das situações práticas, no interior das quais ele se desenvolve (DESGAGNÉ, 2007, p. 9).

Pimenta (2006) também ressalta a importância da pesquisa na formação de professores de forma a acontecer no movimento que “compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar, na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente” (PIMENTA, 2006, p.523).

A pesquisa colaborativa “se articula em volta de projetos onde o interesse de investigação se baseia na compreensão que os práticos, em interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais” (DESGAGNÉ, 1998, p. 2).

Desgagné faz uma síntese do conceito de pesquisa colaborativa, destacando a tripla dimensão que tem caracterizado esse tipo de pesquisa:

- 1 – A pesquisa colaborativa supõe a construção de um objeto do conhecimento entre pesquisador e práticos [...].
- 2 – A pesquisa colaborativa associa ao mesmo tempo atividades de produção do conhecimento e de desenvolvimento profissional [...].
- 3 – A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade de prática [...] (DESGAGNÉ, 2007, p.7-8).

Esse resumo mostra que uma pesquisa colaborativa só se desenvolve por meio de articulações e relações bem ajustadas entre pesquisadores, participantes e instituições. Nessas relações, as preocupações dos pesquisadores aproximam-se das preocupações dos professores participantes e se propõe um desafio colaborativo de pesquisa, de construção de conhecimentos e de formação continuada, mediado, sobretudo pela reflexão. Nesse contexto, Ibiapina (2007) afirma que:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2007, p. 114 - 115).

Nesse sentido, segundo Ibiapina (2008) a pesquisa deixa de investigar sobre o professor, passando a investigar com o professor, colaborando para que este se reconheça como produtor ativo do conhecimento, da teoria e da prática de ensinar, transformando o próprio contexto de trabalho.

Seguindo essas orientações, esta pesquisa teve o intuito de aprofundar a compreensão sobre a trajetória do processo de ensino e de aprendizagem de conceitos geográficos pertinentes à Educação Ambiental, como “lugar” e “paisagem”, auxiliando a compreensão das relações socioambientais, procurando coletar vários aspectos subjetivos a fim de saber se o docente estabelece relações entre os conceitos geográficos com a Educação Ambiental.

5.2 - COLETA DE DADOS

Para a obtenção dos dados investigativos, foram levantados registros produzidos pelos professores em áudio e registros textuais oriundos de questionários, e posteriormente analisados utilizando-se do método de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), tratada no próximo subcapítulo, tendo como principal referencial teórico o método Paulo Freire.

O trabalho desenvolveu-se por meio de grupos de estudos, durante as formações continuadas no ano de 2014 e um encontro em 2015. Os encontros aconteceram propositadamente em diferentes locais da cidade de Campo Grande (MS), tendo em vista que ao final da pesquisa será construída uma coletânea de lugares com potencial para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos relacionados à Educação Ambiental. Foram esses os locais dos encontros: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, Parque Anhanduí, Escola de Governo do Município de Campo Grande, Casa da Ciência da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Centro de Educação Ambiental Imbirussu.

Para a organização da pesquisa e considerando a disponibilidade dos professores envolvidos, fez-se a opção por se trabalhar com dois grupos distintos:

- Grupo A - composto por professores da disciplina Geografia das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (REME), que participam das formações continuadas de Geografia oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS, durante os encontros de formação.
- Grupo B - composto por um grupo menor de professores de Geografia da REME, também pertencentes ao Grupo A, e que se dispuseram a participar da pesquisa de maneira sistemática, constituindo o grupo de estudos, reunindo-se com a pesquisadora, portanto, em outros momentos.

Foram propostos seis encontros com os professores para o desenvolvimento da pesquisa, quatro encontros realizados durante as formações continuadas de Geografia (Grupo A) e mais dois encontros específicos com o Grupo B.

No primeiro encontro, houve a participação de 131 professores/as, e destes, 81 tiveram frequência de 70% a 100% durante os outros três encontros com o Grupo A, sendo que 78 professores/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem da proposta da pesquisa.

As atividades desenvolvidas nesses momentos foram organizadas seguindo a proposta metodológica freireana da Investigação Temática, a qual propõe um modo de planejar os conteúdos programáticos de maneira que os mesmos surjam da coletividade de educadores e educandos, por meio de metodologia didática dos temas geradores.

Essa metodologia sugere discussões a partir dos conteúdos da "consciência ingênua" do mundo e das coisas em busca da "consciência crítica". Os fundamentos educacionais freireanos pautados no processo de conscientização, na prática da educação libertadora podem permitir a práxis pedagógica, que é ação-reflexão-ação dos educadores e educandos sobre a realidade sócio-histórico-cultural a ser transformada.

No que se refere às formações continuadas, a SEMED oferece estas bimestralmente para os professores da REME, durante o período de uma semana, com o objetivo de atender a todos os professores de Geografia respeitando os horários de planejamento semanal.

Ressalta-se que o período destinado ao planejamento educacional na Escola sofreu alterações em 2014, visando sua adequação às exigências da Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 – Presidência da República, a qual, no Artigo 2º, § 4º, determina: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

Para o cumprimento dessa lei foi necessária alteração da matriz curricular para a implantação das 7h de planejamento dos professores da REME. Como consequência, todas as disciplinas do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano foram divididas em algum ano para respeitar 7h de planejamento e 13h em sala de aula, totalizando 20h.

Para o caso específico da disciplina Geografia, optou-se pela divisão das duas horas-aula semanais destinadas ao 7º ano, em uma aula/semana de Geografia do Brasil e uma aula/semana de Geografia Regional.

Desta forma, ao acatar essa Lei, a Matriz Curricular da REME sofreu alterações significativas, implicando em necessidades de se levantar materiais didático-pedagógicos sobre Geografia Regional, reunindo conteúdos específicos de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande.

Esse quadro favoreceu a proposta desta pesquisa que, desde seu início se voltou para subsidiar, pelo menos em parte, a carência de suporte pedagógico para tratar das questões regionais.

A implantação da nova disciplina Geografia Regional no 7º ano veio ao encontro da proposta analisada neste trabalho, propiciando, durante os momentos formativos, o interesse de grande parte dos professores de Geografia da REME na discussão e reflexão sobre as temáticas regionais, assim como, a produção de materiais didático-pedagógicos. Emergiu com força a necessidade de se trabalhar com maior profundidade alguns dos conceitos fundamentais da ciência geográfica, dentre os quais se sobressaíram os conceitos de lugar e paisagem, compreendidos como essenciais para se pensar as realidades próximas, os cotidianos de professores e alunos.

Com base no aporte teórico utilizado, o material proposto consistiu na elaboração coletiva (pesquisadora e professores envolvidos nesta pesquisa – Grupo B) de uma Coletânea contendo roteiros da cidade de Campo Grande, caminhos que permitem relacionar alguns dos conceitos geográficos que permeiam a prática da Educação Ambiental.

As temáticas eleitas para o desenvolvimento do trabalho: crescimento urbano de Campo Grande, intervenções nos cursos d'água naturais, tratamento dos resíduos sólidos e líquidos, circulação e transporte de pessoas e cargas no espaço urbano, serviços públicos em geral, parques e áreas verdes.

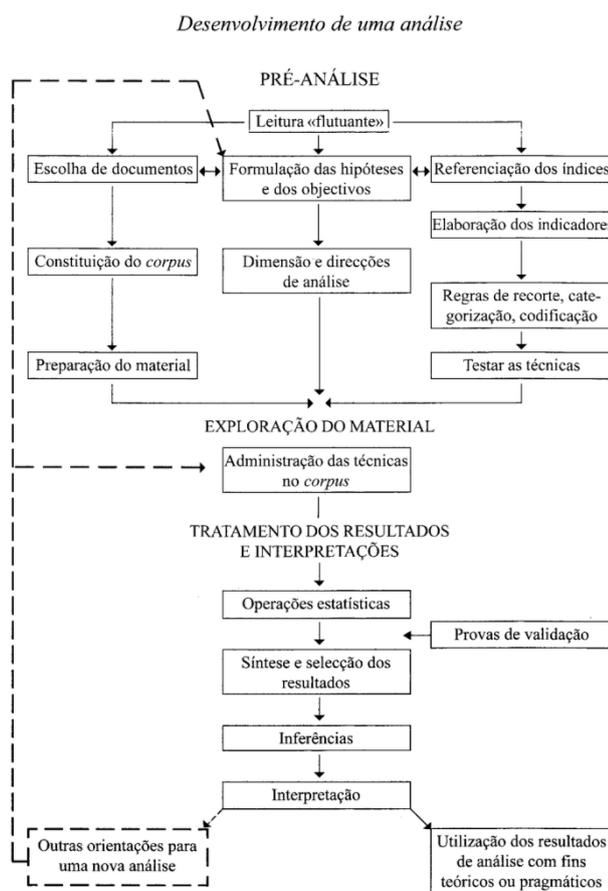
5.3 - PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados dos encontros formativos e do questionário aplicado foi utilizado o método de Análise de Conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin, apropriada para pesquisas de abordagem qualitativa como esta.

Bardin (2011, p. 44) define a Análise de Conteúdo como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

A autora indica ainda que a Análise do Conteúdo apresenta três fases: "a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação" (Idem, 2011, p.125). Para uma melhor visualização dessas fases, Bardin (2011) estruturou o desenvolvimento de uma análise de acordo com o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Fases de desenvolvimento da Análise do Conteúdo, segundo Laurence Bardin



Fonte: BARDIN, 2011, p. 132

Conforme Bardin (2011), analisar o material é codificá-lo, pois corresponde a uma modificação dos dados brutos do texto, modificação esta que, por recorte, associação e enumeração, consente atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, capaz de elucidar o analista acerca das características do texto.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. (...) A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. (...) A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos. (BARDIN, 2011, p.148-149)

A análise se organizou por meio do processo de categorização, que, segundo a autora, "consiste em uma operação de classificação de elementos constitutivos de um

conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos (BARDIN, 2011)". A técnica de Análise de Conteúdo Categórica é uma das mais antigas técnicas na área da Análise de Conteúdo, sendo também uma das mais empregadas, mais eficazes e rápidas na análise de discursos diretos e simples.

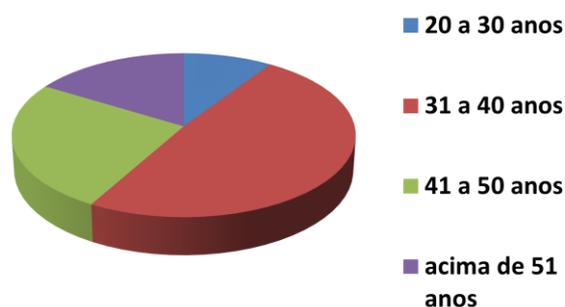
5.4 - OS SUJEITOS DA PESQUISA - PERFIL DOS PROFESSORES

Para conhecer melhor o perfil dos professores que atuam na REME foi enviada, por e-mail, uma ficha (Anexo 1) a ser preenchida com dados de identificação, formação profissional, tempo de serviço no magistério e tempo de serviço na REME. No universo de 78 professores que assinaram o TCLE, 55,1% devolveram essa ficha preenchida.

Baseando-se nesses dados, foram organizados os perfis dos professores/as, sujeitos desta pesquisa, que são apresentados a seguir.

Com relação à faixa etária, a maioria dos professores está entre 31 a 40 anos de idade.

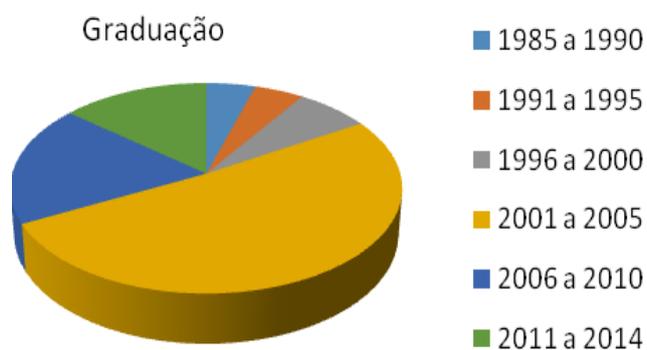
Gráfico 2. Faixa etária dos professores participantes da pesquisa



Organização: Talgatti Silva, 2015

Levando-se em consideração o ano de conclusão da graduação, 22 professores terminaram o curso entre 2001 e 2005.

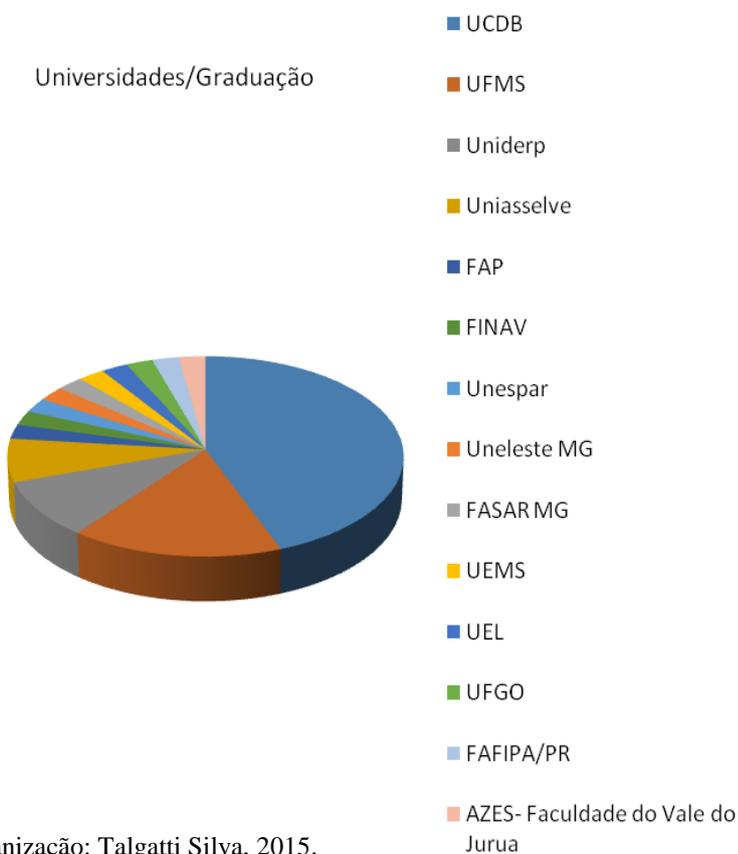
Gráfico 3. Ano de conclusão da graduação (licenciatura) dos professores participantes da



Organização: Talgatti Silva, 2015.

Sobre a instituição de ensino superior em que se formou, a maioria desses professores indicou a Universidade Católica Dom Bosco.

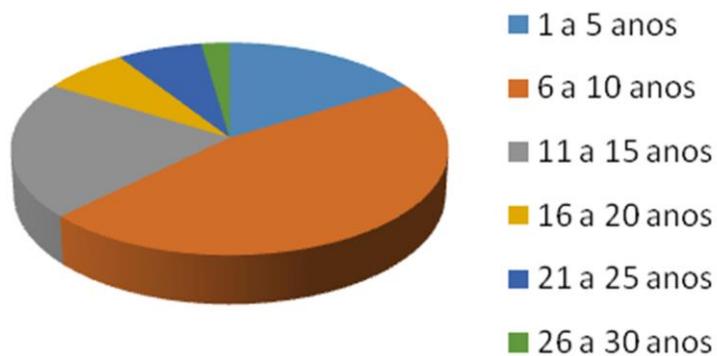
Gráfico 4. Instituição em que os professores participantes da pesquisa concluíram a graduação (Licenciatura)



Organização: Talgatti Silva, 2015.

A maioria desses professores detem um tempo de docência em torno de 6 a 10 anos.

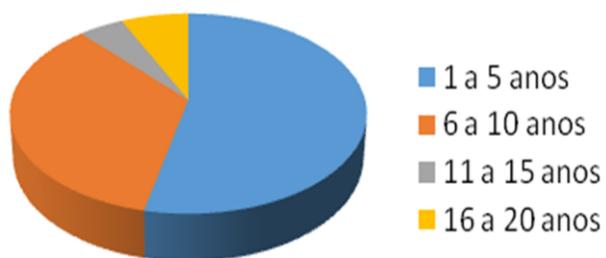
Gráfico 5. Tempo de docência dos professores participantes da pesquisa



Organização: Talgatti Silva, 2015

Com relação ao tempo de docência na REME, a maioria indicou de 1 a 5 anos.

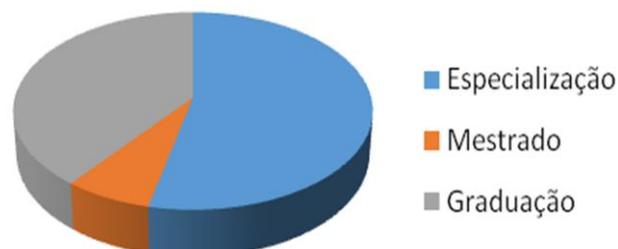
Gráfico 6. Tempo de docência na REME dos professores participantes da pesquisa



Organização: Talgatti Silva, 2015

Com relação à pós-graduação, a maioria desse grupo de professores/as afirmou possuir Especialização.

Gráfico 7. Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa



Organização: Talgatti Silva, 2015.

Diante dos dados apresentados é possível traçar um perfil da maioria dos professores da REME: possui entre 31 e 40 anos, estão formados desde 2001, cursaram graduação em universidades fora de Campo Grande, exercem a docência entre 6 a 10 anos e trabalham na rede municipal de educação entre 1 e 5 anos.

No próximo capítulo será apresentada a análise da pesquisa construída com o suporte metodológico freireano, ou seja, a investigação temática constituída em cinco etapas.

CAPÍTULO 6 - ANÁLISES DA PESQUISA

É fundamental partir da ideia de que o homem é um ser de relações e não apenas de contatos, de que ele não apenas está no mundo, mas também com o mundo.

Paulo Freire



Obra de John Bramblitt. Disponível em

<http://www.hypeness.com.br/2015/03/conheca-o-pintor-cego-queusa-textura-para-criar-obras-incriveis/>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

6.1 - INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

O início da educação problematizadora foi a investigação temática: pesquisa realizada em conjunto pela equipe de formação de geografia da SEMED, da qual a pesquisadora faz parte e grupo de professores de Geografia que trabalham na REME, desenvolvida em cinco etapas: a) levantamento preliminar, b) escolha de situações e codificações, c) diálogos decodificadores, d) redução temática e e) aplicação.

6.1.1 - Levantamento Preliminar

Realizado com o Grupo A durante a primeira formação continuada de Geografia oferecida pela SEMED, durante o mês de março de 2014, no auditório do Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul – IHGMS (Av. Calógeras, 3000, Centro). Foi apresentada a proposta de pesquisa aos professores por meio de um diálogo explicando o desenvolvimento da mesma e estabelecendo uma relação de “simpatia” e confiança mútua, com o intuito de conseguir número significativo de pessoas dispostas a participar diretamente do processo de investigação temática.

Esse encontro foi organizado para explicar e tirar dúvidas dos professores sobre a divisão da disciplina de Geografia, no 7º ano, em Geografia do Brasil e Geografia Regional. Muitos professores enviaram *e-mail* relatando a dificuldade de trabalharem com a Geografia Regional por não conhecerem o processo de formação de Mato Grosso do Sul.

Em um dos momentos do encontro foi descrito pela pesquisadora o processo de formação do Estado, iniciando pelos povos caçadores coletores até os dias atuais.

Em seguida, os professores realizaram uma visita monitorada às instalações do IHGMS para conhecer o trabalho da instituição, os documentos e livros que dispõe sobre Mato Grosso do Sul. A Professora Maria Madalena Greco, historiadora, associada efetiva do IHGMS e que trabalha nessa instituição, acompanhou a todos durante a visita. Além de mostrar e falar sobre documentos, livros e outros materiais. Contou a história do local onde estávamos sede do IHGMS, prédio que outrora abrigava o hotel de trânsito da antiga Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), a serviço do alto comando da ferrovia, cuja sede situava-se em Bauru (SP). Como filha de ferroviário, a Prof.^a Maria Madalena Greco transparecia suas emoções ao contar a história do lugar e

seu sentimento de pertencimento. Na atualidade, o prédio que abriga o IHGMS faz parte do Complexo Ferroviário de Campo Grande, patrimônio histórico tombado pelo IPHAN.

Figura 06 - IHGMS



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Figura 07 - Sala dos escritores do MS-IHGMS



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Nesse encontro estiveram presentes 109 professores, os quais aceitaram participar da pesquisa, desde que a mesma ocorresse durante os encontros de formação continuada pela SEMED, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1: Participação dos professores de Geografia da REME na 1ª Formação Continuada

Participação dos professores de Geografia da REME por dia					
	Segunda-Feira (11/03/2014)	Terça-Feira (12/03/2014)	Quarta-Feira (13/03/2014)	Quinta-Feira (14/03/2014)	Sexta-Feira (15/03/2014)
Matutino	06	21	23	04	08
Vespertino	02	18	22	05	-

Fonte: Autora, 2014

Após a análise desse encontro foi possível perceber o anseio, por parte da maioria dos professores de Geografia, de se conhecer o processo histórico e geográfico de formação do estado de Mato Grosso do Sul e de Campo Grande. Essa necessidade é oriunda da divisão da disciplina de Geografia em duas frentes no 7º ano (conforme explicado no capítulo 7.1 Metodologia) em Geografia e Geografia Regional.

Após observarmos as falas desses professores organizamos o segundo encontro de formação continuada com o objetivo de observar o que o professor de Geografia conhece sobre a formação de Campo Grande e também como ele relaciona conceitos geográficos com o local, no momento em que trabalha os conceitos de lugar e paisagem, além de saber se, ao trabalhar esses conceitos, os relaciona com a Educação Ambiental.

6.1.2 - Análise das Situações e Escolha das Codificações

A segunda etapa da escolha de situações, codificações e representação das situações existentes foram transformadas em situações que propiciaram a reflexão dos professores com relação ao processo de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos de lugar e paisagem, no contexto da Educação Ambiental. A partir do levantamento preliminar a equipe de formação de Geografia da SEMED, constituída por mim e por outro professor de Geografia, e a pesquisadora orientadora, transformaram as informações obtidas do grupo de professores em situações que organizaram a etapa seguinte.

6.1.3 - Diálogos Descodificadores

Realizado com o Grupo A, durante o segundo encontro de formação continuada dos professores de Geografia, oferecido pela SEMED, em maio de 2014. Esse encontro aconteceu no Parque Ecológico Anhanduí (Av. Presidente Ernesto Geisel, 3710), área urbana de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, na confluência do córrego Bandeira com o rio Anhanduí.

Criado pela Lei municipal nº 3762/00, esse parque é considerado a primeira unidade urbana municipal de preservação de Campo Grande-MS. Com uma área de aproximadamente 18 hectares, grande parte constituída por vereda que se caracteriza por apresentar solo encharcado, contém nascentes de cursos d'água, além de um pequeno lago com peixes com a predominância do Cará¹.

A vegetação é composta por buritis e fragmentos do cerrado. A fauna do parque é rica em aves como araras-canindé, maracanã de cara amarela, curicaca, maritacas, gavião-carcará, maria faceira, tucanos. Há presença de lobinhos, gambás, diversas espécies de serpentes (capitão do mato, coral), teiús, cágados, preás, capivaras, tatus, dentre outros.

A sede administrativa do Parque Anhanduí é composta por três salas, cozinha, banheiros, um teatro de arena, um auditório com capacidade para 50 pessoas.

Em 2011, o parque sofreu um grande incêndio, tendo sido queimada uma área de aproximadamente 7 hectares e destruindo a cerca, a qual foi reconstruída em 2015 por meio de uma medida compensatória. A área queimada sofreu constantes incêndios nos períodos de estiagem, de maio a setembro, nos anos de 2012 e 2013.

A partir de 2013, o Parque passou a funcionar como um Centro de Educação Ambiental - CEA Anhanduí, com atividades relacionadas à Educação Ambiental.

O local foi escolhido com o objetivo de despertar nos professores a reflexão sobre o ensino dos conceitos de lugar, paisagem e educação ambiental.

Nesse encontro foi realizada a terceira etapa da pesquisa, os diálogos descodificadores com o Grupo A. Por meio de uma roda de conversa, foram levantados os conceitos de *lugar* e *paisagem* detidos pelos professores envolvidos e como são trabalhados em sala de aula. Também foi investigada a compreensão desses professores sobre a relação desses conceitos geográficos com a Educação Ambiental.

Os professores ouviram a descrição sobre o parque em palestra proferida pelos gestores, geógrafos Osmar Martins e Sônia dos Santos Boiarenco Amorin.

Em seguida foi realizada uma trilha no parque com o objetivo de conhecer o processo histórico de constituição do local, além de vivenciar, ao longo do percurso, as possibilidades de desenvolverem, com alunos da educação básica, os conceitos geográficos e de Educação Ambiental, em ambientes conhecidos como trilhas ecológicas. A trilha foi guiada por mim e pelos gestores do parque, nossos guias durante o percurso. Houve várias paradas para observações e diálogos sobre o ambiente local e suas transformações.

A primeira parada foi na entrada da trilha para observar duas paisagens, uma que sofreu uma queimada em agosto de 2013 e a outra que está em processo de recuperação há, aproximadamente, 20 anos.

Figura 08: Início da trilha - Parque Anhanduí



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Figura 09: Início da trilha - Parque Anhanduí



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

A segunda parada foi sob uma árvore, onde os professores conversaram sobre diversos temas, como as funções das árvores no ambiente e comentaram sobre a

sensação de estarem em um lugar que lembra uma mata, mas, ao fundo, presença de barulho dos carros que transitam na avenida que contorna o parque.

Figura 10: Segunda parada



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Figura 11: Segunda parada



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

A terceira parada foi ao redor de uma árvore chamada popularmente de Sangra D'água, cujo nome científico é *Croton urucurana*. O guia destacou a quantidade de marcas de facão no tronco da árvore, feitas por pessoas que vêm retirar sua seiva, considerada de alto poder cicatrizante. Essa árvore cresce especialmente às margens de cursos d'água e lagoas e ocupa facilmente espaços em regiões degradadas. Nesse momento, o guia explanou sobre o período em que o Parque ficou sob a administração de uma ONG assistencialista que tinha como principal atividade a disseminação do uso de plantas medicinais e distribuição de cestas básicas.

Figura 12: Árvore Sangra



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Figura 13: Árvore Sangra



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

A parada seguinte foi em uma área de nascente. Foi quando vários professores se depararam, pela primeira vez, com o fenômeno do surgimento da água para a formação de um curso hídrico. Observaram a diferença na coloração do solo, comparando com o solo da entrada na trilha e constatando que o solo da área junto à nascente, onde a vegetação é mais densa e conservada, possui coloração mais escura.

Figura 14 - Nascente



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Figura 15 - Nascente



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

A outra parada foi próxima a uma área com presença de caraguatás¹. Ao longo dessa área, cágados² fazem seus ninhos e os teiús³ se alimentam dos ovos, ou seja, uma amostra legítima da cadeia alimentar, conceito utilizado em Educação Ambiental.

Após a trilha aconteceram as rodas de conversa, embasadas pelos seguintes questionamentos: Quais possibilidades vocês viram de trabalhar conceitos geográficos nessa trilha? Como vocês trabalham os conceitos de “lugar” e “paisagem” no 6º ano? Vocês, ao trabalharem os conceitos de “lugar” e “paisagem”, já os relacionaram com a Educação Ambiental?

As rodas de conversa tiveram duração de 30 a 50 minutos, dependendo da quantidade de pessoas em cada período.

Figura 16 - Roda de conversa



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Figura 17 - Roda de conversa



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2014

Esses diálogos foram gravados para melhor análise das conversas. Nesse encontro, 85 professores participaram da formação, conforme Tabela 2.

Tabela 2: Participação dos professores de Geografia da REME na 2ª Formação Continuada

Participação dos professores de Geografia da REME por dia					
	Segunda-Feira (05/05/2014)	Terça-Feira (06/05/2014)	Quarta-Feira (07/05/2014)	Quinta-Feira (08/05/2014)	Sexta-Feira (09/05/2014)
Matutino	04	07	13	04	08
Vespertino	03	15	15	06	10

Fonte: Autora, 2014

Nesse encontro foi realizada a terceira etapa da pesquisa, os diálogos descodificadores. Por meio de uma roda de conversa, foram levantados os conceitos de “lugar” e “paisagem” detidos pelos professores envolvidos e como são trabalhados em sala de aula. Também foi investigada a compreensão desses professores sobre a relação desses conceitos geográficos com a Educação Ambiental.

6.1.4 - Redução Temática

Na quarta etapa da pesquisa realizamos uma análise das transcrições dos diálogos descodificadores com a equipe envolvida no processo (equipe de Geografia da SEMED e pesquisadora orientadora) para propor as próximas temáticas para a formação continuada de 2014. Depois da análise dos diálogos emergiu com força a necessidade de se trabalhar com maior profundidade os conceitos de “lugar” e “paisagem” relacionados ao processo de formação de Campo Grande, compreendidos como essenciais para se pensar as realidades próximas, os cotidianos de professores e alunos. Além disso, inserir a Educação Ambiental nesse contexto. Esse foi o tema gerador trabalhado nas formações continuadas do segundo semestre de 2014 com o Grupo A e em dois encontros com o Grupo B.

A equipe da SEMED e a professora orientadora reduziram os temas levantados para a elaboração dos encontros de formação continuada que aconteceriam no ano de 2014. Durante o ano de 2014 a SEMED propôs 4 encontros de formação continuada, devido a necessidade de aprofundar as discussões sobre Educação Ambiental e esclarecimentos sobre a metodologia de Paulo Freire foram propostos mais dois encontros, dos quais participaram o grupo B.

A partir da redução temática elaboramos a proposta de formação continuada para o segundo semestre de 2014. O Quadro 02 mostra a proposta do tema gerador extraído

durante todo o processo de investigação temática referente ao estudo do lugar e paisagem ligados a Educação Ambiental.

Quadro 02 - Tema Gerador

Tema Gerador	Desdobramentos
Campo Grande	Conceitos de lugar, paisagem e Educação Ambiental - Parque Anhanduí
	SISGRAN - Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande/MS
	Crescimento urbano de Campo Grande
	Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental e Metodologia de Paulo Freire.
	Roteiro CEA Imbirussu

Organização: Talgatti Silva, 2014.

6.1.5 - Aplicação do Tema Gerador nas Formações de Geografia em 2014

6.1.5.1 - Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande/MS

Realizada durante a Terceira Formação Continuada da REME oferecida aos professores de Geografia pela SEMED, no mês de julho/2014. Essa formação ocorreu na sala de informática da Escola de Governo do Município de Campo Grande (Av. Presidente Ernesto Geisel, 4009, bairro Amambaí). Dessa etapa participaram 93 professores, distribuídos ao longo da semana conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3: Participação dos professores de Geografia da REME na 3ª Formação Continuada

Participação dos professores de Geografia da REME por dia					
	Segunda-feira (28/07/2014)	Terça-feira (29/07/2014)	Quarta-feira (30/07/2014)	Quinta-feira (31/07/2014)	Sexta-feira (01/08/2014)
Matutino	07	07	15	08	04
Vespertino	08	23	08	05	07

Fonte: Autora, 2014

A terceira etapa, composta pela análise das situações levantadas nas etapas anteriores e escolha das codificações. Nesse momento foi realizada a escolha de situações que sintetizam as contradições vividas. Para tanto, foram utilizados como recursos: a leitura da Carta Paulo Freire: a leitura do mundo, escrita por Frei Betto; a apresentação do Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o

Planejamento e Gestão de Campo Grande/MS – SISGRAN, realizada por Fábio Nogueira, economista do Instituto Municipal de Planejamento Urbano/PLANURB, um dos idealizadores desse sistema e o documentário sobre o Mercado Municipal de Campo Grande/MS, de Lucas Pellicioni e Fabiane Neiva, elaborado como atividade final de curso de Jornalismo da UFMS em 2013.

Após a leitura da carta escrita por Frei Beto, lançaram-se alguns questionamentos para orientar o diálogo:

- Como podemos atribuir maior significado aos conteúdos?
- O lugar poderia ser um ponto de partida?
- Quais as formas que podemos utilizar para compreender melhor o lugar?
- Se eu não moro nas proximidades de meu trabalho, que ferramentas posso usar para compreender melhor esse local?

Em seguida ocorreu a apresentação do SISGRAN, e os professores, de frente aos computadores, podiam navegar pelo sistema no momento em que cada página era apresentada. O sistema é um portal constituído por módulos, os quais são assim denominados: Indicadores, nas mais diversas áreas; Mapas georreferenciados, com informações de demografia, equipamentos urbanos, entre outros; Perfil Socioeconômico de Campo Grande; *tour* virtual e infoponto (itinerários de ônibus).

Para encerrar o encontro, os professores assistiram a um documentário dirigido e produzido por Lucas Pellicioni e Fabiane Neiva, como trabalho de conclusão do curso de jornalismo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em 2013. A produção conta a história do Mercado Municipal de Campo Grande, por meio do olhar dos trabalhadores e frequentadores do local.

6.1.5.2 - Encontro Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Realizado com o Grupo B, nas dependências da Casa da Ciência, na UFMS, em 13 de setembro de 2014. Para realizar essa etapa foi necessário apresentar a metodologia de Paulo Freire e as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental de 2012, pois alguns professores não as conheciam. Participaram dessa etapa 15 professores.

6.1.5.3 - Crescimento Urbano de Campo Grande

Realizado com o Grupo A durante a quarta formação continuada de professores de Geografia da SEMED, em outubro de 2014, na Escola de Governo do Município

(Av. Ernesto Geisel, 4009, bairro Amambaí). Dessa etapa participaram 70 professores, distribuídos ao longo da semana conforme Tabela 4.

Tabela 4: Participação dos professores de Geografia da REME na 4ª Formação Continuada

Participação dos professores de Geografia da REME por dia					
	Segunda-feira (13/10/2014)	Terça-feira (14/10/2014)	Quinta-feira (16/10/2014)	Sexta-feira (17/10/2014)	Segunda-feira (29/10/2014)
Matutino	05	09	06	04	12
Vespertino	06	10	02	09	07

Fonte: Autora, 2014

Foi apresentado o processo histórico de formação urbana de Campo Grande/MS, por meio de *slides* com exposição oral chamando a atenção para as marcas que ficam na cidade, as diferentes paisagens construídas ao longo do tempo, além dos fatos que contribuíram com o crescimento urbano da cidade.

Os principais fatos destacados foram:

- a chegada de José Antônio Pereira, responsável pela organização inicial da vila em 1875, este fato se revela na paisagem de Campo Grande/MS, por meio da rua 26 de agosto, primeira rua da cidade.
- a chegada da ferrovia em 1914, responsável pela organização do traçado urbano de 1909, fato observado nas quadras centrais da cidade e no complexo ferroviário.
- a chegada dos quartéis do Exército Brasileiro na década de 1920, responsável pela transposição dos córregos por meio de implantação de pontes e a construção do primeiro bairro da cidade: o Amambaí.
- a criação de Mato Grosso do Sul em 1977 e transformação da cidade de Campo Grande em capital do novo Estado, materializado na paisagem campo-grandense pelo Parque dos Poderes.

6.1.5.4 - Aplicação de um roteiro Geoambiental

Consistiu na realização de um dos roteiros da coletânea “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande”, com alguns membros do Grupo A, conforme definido na etapa anterior pelo Grupo B. Esta atividade foi necessária para a verificação da eficácia dos roteiros compostos por diferentes lugares de Campo Grande. Essa etapa aconteceu no dia 24 de julho de 2015, no Centro de Educação Ambiental Imbirussu, no período vespertino.

Essa etapa da pesquisa foi difícil de ser realizada pelos alguns motivos externos à realização da pesquisa: de janeiro a julho de 2015 a SEMED sofreu três mudanças no titular Secretário de Educação, necessitando, a cada mudança, apresentar esclarecimentos sobre essa proposta de pesquisa e tramitar a solicitação de liberação para realizá-la; os professores da REME realizaram uma greve de 92 dias (de 25 de maio a 25 de agosto de 2015). Foi necessário reorganizar essa etapa propondo por e-mail o convite para os professores participarem. Durante 15 dias do mês de julho, em período de férias, os professores aceitaram participar dessa etapa, demonstrando o interesse em contribuir com esta investigação. Seis professores aceitaram o convite para participar dessa etapa da pesquisa, todos participantes das etapas anteriores.

Assim foi desenvolvida essa etapa:

- Iniciou com uma roda de conversa com o gestor do CEA Imbirussu, o engenheiro ambiental Antonio Carlos da Silva Sampaio. O gestor fez um breve histórico sobre o CEA Imbirussu e sua importância para a região.

Figura 18 - CEA Imbirussu



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2015

Figura 19 - Composteira



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2015

- A seguir foi realizada a trilha do CEA Imbirussu, observando a mata ciliar em recuperação, as características da vegetação, do solo, da fauna e as ações antrópicas.

Figura 20 - Trilha CEA Imbirussu



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2015

Figura 21 - Córrego Imbirussu



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2015

Junto ao CEA funciona um dos viveiros municipais que tem o objetivo de produzir mudas para arborizar a cidade. Os funcionários coletam sementes das árvores nativas do cerrado para produzirem as mudas.

Figura 22 - Viveiro Municipal



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2015

Figura 23 - Coleta de sementes de Sucupira



Fonte: Henrique Manoel R. Alberto 2015

- Após a trilha nos reunimos em uma sala do CEA Imbirussu para uma roda de conversa. Dialogamos sobre os conteúdos da Geografia abordados na trilha e no viveiro com a Educação Ambiental. Em seguida responderam ao questionário (Anexo 02) sobre a utilização de aulas a campo para o ensino de conceitos geográficos no contexto da Educação Ambiental.

No Capítulo 7 são apresentados os resultados e as discussões constituídos a partir das análises da etapa da Investigação Temática.

CAPÍTULO 7 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.

Paulo Freire



Obra de Dalva de Barros. Disponível em

<http://www.caldeiraopolitico.com.br/materias/28481/9/Exposicao-em-homenagem-a-Dalva-de-Barros-inaugura-Galeria-de-Artes.html>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

7.1 - ANÁLISE DOS ENCONTROS FORMATIVOS

7.1.1 - Primeiro encontro de formação continuada

Conforme indicado no Capítulo 8, durante o primeiro encontro de Formação Continuada da SEMED, realizado no Instituto Histórico e Geográfico de MS, foi possível identificar a necessidade da maioria dos professores de Geografia de conhecerem o processo de formação do estado de Mato Grosso do Sul e da cidade de Campo Grande.

Foi possível observar essa afirmação de acordo com as falas registradas na ficha de avaliação realizada no encontro (Anexo 1.) Os professores não precisaram se identificar nas fichas de avaliação, por esse motivo as falas foram identificadas com letras e números. A letra C corresponde à contribuição e o número se refere à identificação da ficha de avaliação. Abaixo estão expostas algumas das considerações dos professores.

Que possamos ter mais encontros edificantes e enriquecedores como este que enfoque o nosso estado de MS. (C1)

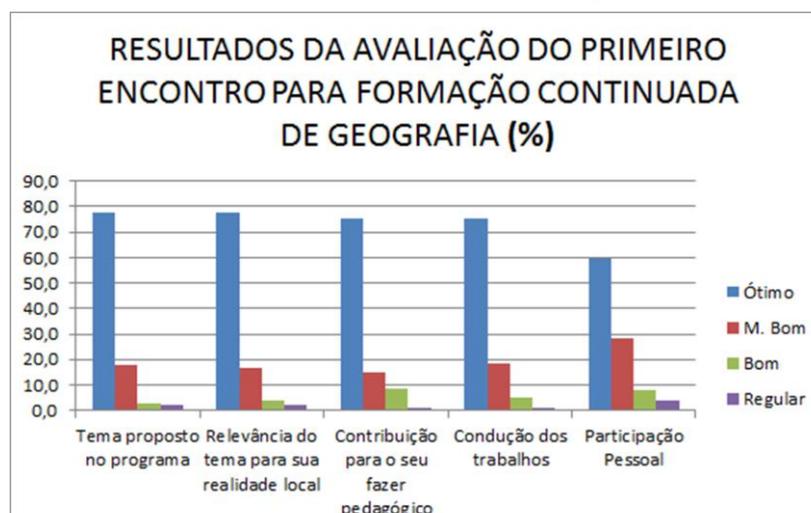
Povos de MS, aspecto natural de MS. (C2)

Realizar mais encontros para falar de MS. (C3)

Geografia Regional com mais recursos visuais e práticos. (C4)

Os dados das avaliações estão compreendidos no Gráfico 8.

Gráfico 8. 1º Encontro de Formação Continuada de Geografia / SEMED - 2014



A necessidade detectada pode ser oriunda da divisão da disciplina de Geografia impetrada pela SEMED para o 7º ano, (conforme explicado no Capítulo 7), em Geografia e Geografia Regional. Tal mudança se traduziu na necessidade de se suprir a carência de conhecimentos e informações sobre a Geografia do Estado e de sua Capital.

Após observarmos as falas desses professores realizamos o levantamento preliminar transformando as informações obtidas do grupo de professores em situações que organizaram a etapa seguinte: os diálogos descodificadores.

Essa etapa foi realizada durante a segunda formação continuada de professores de geografia da REME, com o objetivo de observar o que o professor de Geografia conhece sobre a formação de Campo Grande e também como relaciona conceitos geográficos com o cotidiano quando trabalha os conceitos de lugar e paisagem. Também objetivamos levantar se esse professor/a, ao trabalhar tais conceitos, consegue relacioná-los à Educação Ambiental.

7.1.2 - Segundo encontro de formação continuada

Conforme explicitado no capítulo dos procedimentos metodológicos, as análises foram realizadas utilizando-se a técnica de Análise do Conteúdo Categorial (BARDIN, 2011). Para as análises, os áudios transcritos foram enumerados e os professores foram identificados respectivamente como P1, P2, P3 e assim sucessivamente até o 47. Participaram 85 professores desse encontro e 47 foram os que comentaram, responderam, dialogaram durante as rodas de conversa. A seguir são expostas as questões propostas, as respostas dos professores e ponderações sobre as mesmas.

Nesse encontro, realizado no Parque Ecológico Anhanduí três perguntas orientaram a roda de conversa:

- ✓ Quais possibilidades vocês perceberam de se trabalhar conceitos geográficos nessa trilha?
- ✓ Como vocês trabalham os conceitos de lugar e paisagem no 6º ano?
- ✓ Vocês, ao trabalharem os conceitos de lugar e paisagem, já os relacionaram com a Educação Ambiental?

Com relação ao primeiro questionamento, sobre as possibilidades percebidas pelos professores em se trabalhar conceitos geográficos na trilha, foi unânime a resposta que indicava aliar a teoria à prática, conforme exposto a seguir:

P2 - É interessante a questão de você aliar a teoria com a prática, porque cansa, sala de aula é cansativo, quando você tem a possibilidade de aliar a teoria, é muito bom.

P19 - Muito atrativo porque hoje os alunos aprendem mais visualizando do que você falando, falando, lendo, lendo ou um vídeo, é interessante, mas eles vendo, tem o contato com a natureza, com as pessoas, dependendo do que você vai abordar, seria bem mais interessante esse contato com a realidade.

P28 - [...] o que ele viu no livro vai ver na prática, é a vivência, vai carregar isso para a vida toda, que é uma coisa, o que trabalhamos na teoria, ele vai ver na prática tudo que acontece.

Como afirma Freire o ser humano não existe fora do mundo, mas sempre em relação com o mundo e com os outros, é necessário aproximar os conteúdos com a realidade contextualizada do educando, promovendo uma educação problematizadora, a qual se compromete com a realidade a ser transformada. Esse é o trabalho do professor, segundo Freire, desenvolver uma educação humanizadora, libertadora, a qual implica em conscientização, conscientização essa que desvela o mundo e compromete-se com uma práxis transformadora.

Os professores enalteceram a importância de se realizar aulas de campo, como revela a fala a seguir: "*É interessante também que nessas possibilidades de sair, a gente vê, quebra paradigmas*" (Prof. 18). Essa metodologia propicia ao educando um olhar crítico sobre a realidade e a teoria, compreendendo-a dialeticamente. É muito importante que os alunos compreendam que os conceitos ensinados em sala de aula têm relação direta com o dia a dia, com o seu cotidiano. Estabelecer essa relação propicia sair da consciência ingênua e passar para a consciência crítica do mundo, como afirma Paulo Freire.

Segundo Callai (2010), precisamos construir os conceitos, não decorá-los, quando os conceitos são construídos com o educando, ele entende o seu significado, o conceito não termina num monte de palavras, em si mesmo, mas tem a ver com a vida, e a aula a campo propicia essa prática pedagógica.

Nesse sentido a aula de campo passa a ser uma metodologia importante para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois pode permiti avançar

além da exposição oral e da leitura da descrição do conceito escrita num texto (educação bancária). É um momento de construir e de compartilhar o novo com o aluno e de aproximar o conhecimento teórico ao empírico. Ela também dá sentido e prazer ao fazer pedagógico, a que se propõe o educador (educação problematizadora).

Com relação ao segundo questionamento relacionado ao processo de ensino dos conceitos de lugar e paisagem foi possível identificar quatro categorias, descritas a seguir.

a) Professores que seguem sugestões do livro didático: solicitam aos alunos realizar uma descrição do caminho de casa até a escola, registrando o que eles observam.

É possível observar nas falas dos professores que eles iniciam o assunto utilizando o trajeto casa-escola. Essa prática é expressa nas falas a seguir:

P18 - Eu peço para eles desenharem o caminho de casa até a escola, destacando os pontos de referência. A casa de um amigo, um supermercado, uma padaria.

P24 - Eu também começo da mesma forma que a professora falou, a partir da sua casa, faço o levantamento com eles, quais os tipos de paisagens que eles veem, quais paisagens eles conseguem perceber no seu trajeto de casa até a escola.

P25 -[...] da casa até a escola, eles tinham que numerar os pontos estratégicos e eu pedi para eles tirarem fotos com o celular...

P27 - A minha não foge muito a do professor, eu também inicio com a leitura compartilhada onde cada um começa a dizer aquele, desde o comecinho, o caminho da escola até a casa.

P28 - Eu tiro uma folha e coloco no quadro, e chamo eles até o quadro, mostrando todo o itinerário que você faz da sua casa até a nossa escola.

Observando as falas dos professores é possível observar que eles iniciam a construção dos conceitos de *paisagem* e *lugar*, propondo a observação, o reconhecimento e a descrição. Essa é uma maneira de chamar a atenção do aluno para desencadear a construção dos conceitos, que ele percebe que tem a ver com a sua vida.

A habilidade de perceber como é o lugar, qual a sua conexão com o mundo, é um grande desafio para educadores e educandos de todos os níveis de ensino, além de se atentarem com a investigação, conhecimento e compreensão do lugar. Conforme

exposto por Callai (2010), é no lugar que se pode ter a verdadeira dimensão do universal, pois é nele que conhecemos, vivemos, pisamos, que podemos senti-lo, e vivenciamos tudo que nos afeta. E, segundo Paulo Freire (2003), é só a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se. E, para que isso aconteça, é imprescindível, que a situação em que estão vendo, observando, analisando, não lhes apareça como algo inevitável e intransponível, "natural", mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita, pois foi construída pelo ser humano, por isso pode ser transformada, modificada.

b) Outro grupo de professores trabalhou esses conceitos por meio de imagens, enfocando paisagem natural e paisagem transformada:

Prof. 1 - Quando eu trabalho lugar, trabalho paisagem, eu sempre peço, representa aí, a paisagem natural, representa o seu bairro. Ele faz. Eu pergunto: É paisagem natural ou cultural?

Prof. 3 - ... a maioria tem celular, solicito deles fotografarem, e você vai trabalhando a partir das imagens coletadas, o que é uma paisagem natural, o que é uma paisagem transformada, mais ou menos por aí.

Prof. 9 - Quando eu trabalhava com 6º ano, eu trabalhava mais com figuras, explicava diferentes tipos de paisagens, diferentes tipos de espaços geográficos.

O risco de ficar somente na diferenciação entre paisagem natural e paisagem transformada é o reforço entre Geografia Física e Geografia Humana. Na abordagem da paisagem natural, a crítica está centrada na sua compreensão e forma de trabalhá-la. A paisagem natural não inclui o ser humano e seu estudo é realizado pela Geografia Física, que a subdivide em relevo, clima, vegetação, hidrografia, promovendo um ensino fragmentado.

É importante que o aluno compreenda que o ser humano faz parte da natureza e que a modifica de maneira diferente dependendo das suas necessidades, condições socioeconômicas e cultura em que está inserido.

Corroborando com essa concepção, Paulo Freire (1996) assevera que o ser humano está inserido na natureza enquanto ser inconcluso e não como algo à parte dela, separado. O ser humano é parte integrante do todo social e natural, também inconclusos.

Freire (1996) propõe a superação da dicotomia sociedade-natureza, e essa só será construída a partir de concepções em que o ser humano não se considere acima dos demais seres do planeta e nem separado da natureza, vendo os outros seres apenas como criaturas utilitárias e sem importância essencial para o equilíbrio da vida no planeta Terra.

c) Outros professores ensinam os conceitos de lugar e paisagem por meio da reflexão sobre as modificações que ocorreram ao longo do tempo.

Prof. 4 - Eu peguei o arquivo municipal, porque eles têm fotos, principalmente, da cidade inteira, e fui fazendo uma exposição dos quadros. Me arrumaram os quadros e eu coloquei em exposição, eles foram trabalhar essas transformações ao longo do tempo.

Prof. 32 - ... então eu trabalho assim, as modificações que aconteceram, como que era quando eles chegaram, o que mudou, o que eles encontram no caminho até a escola, como que é o lugar.

Prof. 40 - Uma das coisas que eu pedi para os alunos fazerem esse ano foi eles buscarem com os pais deles, os mais antigos, como era a paisagem antes deles morarem lá, ou antes deles nascerem, se houve alguma mudança, o que é que está acontecendo.

Segundo Milton Santos (2002), o lugar é o território apropriado, que evidencia em si por meio de rugosidades, a história das vidas que ali foram e estão sendo vividas.

De acordo com Fraga e Silveira (2016), *paisagem* e *lugar* se tornam essências geográficas indispensáveis para se estudar a experiência humana do mundo, sua experiência geográfica. Embasados em Relph (Apud Fraga e Silveira, 2016), os autores defendem o *lugar* por ser “onde conflui a experiência cotidiana, e também como essa experiência se abre para o mundo” (p. 241). Já, a *paisagem*, “por ser ante predicativa, anterior ao lugar” (p.29), constitui-se o espaço do sentir, ou seja, o foco original de todo o encontro com o mundo. Apoiados em Besse (Apud Fraga e Silveira, 2016), afirmam que na paisagem, “estamos no quadro de uma experiência muda, ‘selvagem’, numa primitividade que precede toda instituição e toda significação” (p.241).

Portanto cabe ao professor debater em sala como se constrói esses conceitos: lugar, paisagem, território e espaço, e como devem ser empregados, pois o estudo deles não deve se limitar à mera verificação e descrição dos fenômenos que os constituem. Mas, será de enorme importância pedagógica poder explicar e compreender todos os

processos de interação entre a sociedade e a natureza, situando-as em diferentes escalas parciais e temporais, comparando-as, e dando-lhe significados.

d) E tem um grupo de professores que relacionam com o sentimento de pertencimento.

Prof. 5 - Eu trabalho a importância do lugar para eles, o significado do lugar para o aluno, é interessante levar isso para eles, porque às vezes, o aluno fala o lugar é a minha escola, é a casa, primeira coisa, realmente o primeiro lugar para o aluno é a sua casa.

Prof. 20 - Eu pedi que desenhassem o lugar que eles mais gostavam na vida deles, foi uma coisa que marcou muito, pois eles desenhavam e depois eles colocavam na frente deles e eu pedia para eles contarem. E daí duas crianças choraram, contando, se reportaram tanto ao desenho, que elas puxaram a imagem, problemas na vida, pais se separaram, aí contando daquilo ali, daquele lugar, da identidade. Quando você vai contar a sua realidade, você acaba contando aquilo que você vivenciou.

Prof. 30 - ... eu sempre procuro interligar o conceito com o dia a dia dele, está ligando o conceito de lugar como aquele local de vivência dele, o dia a dia, da casa, do bairro, da escola.

O *lugar* é um componente de nosso cotidiano e é a partir dele que nos inserimos e nos identificamos no mundo. Atribuímos aos lugares de onde somos e onde vivemos diferentes sentimentos, saberes e significados, de acordo com a maneira como os vivenciamos com os nossos sentidos, a nossa mente e as nossas sensibilidades.

Tuan (1980) afirma que é no *lugar* que o ser humano percebe o mundo por meio do corpo e dos sentidos, constitui então o espaço apropriado para viver. A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o *lugar*.

Nesse sentido, o lugar onde vivemos, onde nos encontramos uns com os outros e onde exercemos os nossos trabalhos foi, é e segue sendo criado por nós. E é nessa relação construída com o lugar que desenvolvemos amor ao lugar, denominado por Tuan de topofilia.

Estudar e compreender o lugar em Geografia significa compreender o que acontece no espaço onde se vive para além de suas condições culturais e humanas, permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem.

Callai (2010) salienta ainda ser importante se reconhecer como cidadão com direitos e deveres ao pertencer à sociedade, e nela, existem diversos grupos sociais, que têm uma história construída por todos, que têm um tempo sucedido com diversos fatos importantes para si e para o conjunto da sociedade, e que vive num espaço que é construído cotidianamente a partir do trabalho dos seres humanos que ali vivem.

Com relação ao terceiro questionamento: Vocês, ao trabalharem os conceitos de lugar e paisagem, já os relacionaram com a Educação Ambiental (EA)? Foram categorizados dois grupos:

a) Os professores que nunca haviam relacionado esses conceitos com EA, segundo as falas a seguir:

Prof. 16 - Eu fiquei pensando, eu nunca fiz isso, eu na minha formação não tive orientação para dar aula de EA, só o professor de ciências, muitas vezes, agora os professores de Geografia, não tem.

Prof. 04 - A gente é muito urbano, não temos esse contato natural, a gente faz parte, mas a nossa cultura urbana se afasta, e o aluno tá muito mais longe. Tem criança que nem sabe o que é uma vaca.

Prof. 27 - Lá na própria paisagem preservada quando a gente vai trabalhar a questão tanto vegetal, animal, a preservação de espécies em extinção com o local, com o ambiente natural. Nesse conceito não, lugar e paisagem eu não chego aprofundar. Eu trabalho lá nas questões urbanas, poluição sonora, poluição do ar, assim por diante, no sexto ano eu não relaciono.

É possível perceber pela fala dos professores a falta da temática EA no processo de formação inicial e continuada. Um caminho a ser seguido, proposto por vários autores como Guimarães (2005), Loureiro (2003), Tozoni-Reis (2006) é inserir no programa de formação de professores a Educação Ambiental, e também superar a clássica compartimentalização dos conteúdos das ciências naturais e das ciências humanas, própria dos departamentos, de faculdades e institutos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) propõem a construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. Nesse sentido, estabelece no Art. 8º:

A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa

integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (BRASIL, 2012, p. 3).

Nesse sentido as DCNEA propõem a superação do ensino compartimentado e descontínuo em relação ao meio ambiente e à Educação Ambiental. A Educação Ambiental é colocada como uma dimensão da educação, não é sendo considerada uma atividade neutra, "deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino"(BRASIL, 2012, p.2).

Segundo Sato (2001), as formações continuadas de professores abrem um leque de oportunidades para subsidiar o trabalho docente, estimulando a reflexão crítica e propositiva da inclusão da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes.

b) Professores que trabalham os conceitos de lugar e paisagem relacionando-os à EA. Este grupo foi dividido em duas subcategorias:

b.1- os que relacionam EA com problemas de lixo.

Prof. 3 –[...] assim, esse da sala de aula, atrelado a EA, ao ambiente, é a questão do papel. Se o papel está no seu entorno não importa se o papel veio de outro lugar, mas ali é teu então, a apresentação do espaço é responsabilidade sua.

Prof. 19 - Tem que fazer eles se apropriarem do local pra poder ter uma afetividade pra eles cuidarem, se não se apropriar de forma afetiva, eles não vão cuidar daquilo, vai passar na ponte e vai jogar lixo ali mesmo.

Prof. 43 - A gente já trabalha assim. Acho que indiretamente, mas do que de forma direta, porque quando você está falando de preservação, aquela questão ecológica, você fala o papel na sala de aula, a geração de resíduos, você fala da questão ambiental.

Prof. 44 - Eu trabalho essa questão todo dia com eles em sala de aula, a questão da limpeza em sala de aula, eu quero conscientizar eles sobre, como a senhora falou aqui sobre a dengue, e eles arrancam a

folha do caderno, faz bolinha e faz uma guerra de bolinha, e aquela sujeira toma conta da sala de aula.

Essa visão de Educação Ambiental relacionada ao lixo produz, segundo Guimarães (2004), uma prática pedagógica centrada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento, denominado por ele de educação individualista e comportamentalista. Essa é uma maneira simples e reduzida de perceber uma realidade complexa que vai além da soma das partes.

Nesse sentido Guimarães (2004) indica que apenas a transmissão de informações e/ou trabalhos desenvolvidos de forma específica como a questão do lixo, por exemplo, não são suficientes para instigar a sociedade para a mudança de hábitos e valores. É na temática ambiental que a escola pode apresentar um impacto significativo na sociedade, por meio da construção de canais de comunicação com a comunidade, onde seja possível a discussão e reflexão sobre o papel do ser humano nas condições socioambientais.

Layrargues (2005) faz uma crítica ao modo de trabalhar a questão do lixo nas temáticas de EA nas escolas, pois na maioria das vezes, muitos trabalhos focam apenas a temática reciclagem, enfocando apenas na coleta seletiva, em detrimento de uma reflexão crítica e abrangente em relação ao consumismo, ao modo de produção capitalista e dos aspectos políticos e econômicos relacionados à questão do lixo.

Esse autor afirma que pouco esforço tem sido dedicado à análise do significado ideológico da reciclagem, as discussões propostas estão mais preocupadas com a promoção de uma mudança comportamental sobre a separação do lixo domiciliar (coleta convencional X coleta seletiva) do que com a reflexão sobre a mudança dos valores culturais que sustentam o estilo de produção e consumo da sociedade moderna.

Para Guimarães (2005), trabalhar a temática ambiental apenas na questão comportamental, (como, por exemplo: jogar o lixo no lugar certo, não desmatar, não poluir etc.), ou por meio de campanhas de informação e sensibilização, são pouco eficazes. "Talvez essas campanhas consigam algum resultado naquele momento (...), mas logo depois os problemas retornam, porque os hábitos que são informados pelos valores sociais e os paradigmas dominantes não foram trabalhados" (GUIMARÃES, 2005, p.140).

Nesse sentido, Loureiro (2003) propõe uma Educação Ambiental na perspectiva crítica, capaz de conceber a educação escolar como um processo de instrumentalização dos sujeitos para a prática social transformadora, a qual promove a consciência dos

educandos para a compreensão e a transformação da realidade. Recomenda a superação de uma Educação Ambiental conservadora, reducionista que privilegia o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que “transmitir” o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e, com isso, transforme seu comportamento e, conseqüentemente, o da sociedade.

A Educação Ambiental Transformadora destaca a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual se pode agir e refletir, transformando a realidade de vida.

b.2 - os professores que possuem uma visão de EA transformadora ou estão em processo de construção dessa concepção.

Prof. 14 - No ano passado (...), nós desenvolvemos um projeto que era o seguinte: o meu lugar no mundo. Passado, presente e futuro do cidadão de Barreirinha das Flores. Pois a maioria dos alunos do período vespertino de Bandeirantes é desse assentamento. Então o que aconteceu, então, nós pegamos imagens de satélite, a UFMS disponibilizou as cartas e fizemos uma comparação daquele espaço ali, as transformações das paisagens, transformações dos lugares, e vimos com os alunos que algumas coisas sumiram, trouxemos aqueles recortes, na sala de tecnologia. Eles trabalharam com o Google Maps, fizeram recortes da região, trabalharam depois também, não sei se você já ouviu falar do Moodle, um objeto de aprendizagem virtual, nós conseguimos colocar na escola. Eles interagem muito aquela questão lá, depois foi tão bom, como eu já comentei, tivemos a participação na FETEC em Dourados. Fizeram tudo escrito, bem bacana essa parte da Educação Ambiental.

Prof. 35 -(...) eu pelo menos tento trabalhar de uma forma transversal a EA,(...), os impactos e eu fico pensando nessa lógica, como eles estão tão robonoides nessa questão, parece que os problemas ambientais das cidades é diferente do campo. Tudo tem suas peculiaridades, são problemas ambientais, o ser humano que está causando isso, sempre relacionar dessa forma, não é um problema que atinge só lá, de uma forma geral.

Prof. 36 - Geralmente eu gosto muito de trabalhar de maneira que eles desenvolvam alguma coisa no bairro, para eles, quando eles começam a trazer alguma coisa para o bairro, você vai inserindo mais a questão do ambiente também, porque ele conhece aquela realidade, aí quando ele insere aquela realidade na sala. Geralmente a gente vai acrescentando alguma coisa em termos de ambiente. Aí eles começam a entender, mas é difícil, a molecadinha do 6º ano, onde eu dou aula, eles têm uma ideia de urbano mesmo, não tem uma ideia mais aprimorada do que é meio ambiente, preservação, isso para eles é coisa.

Prof. 39 - Isso passa também pelos valores que vem de casa, você tem que partir do micro para o macro, do local, e é uma semente que vai crescendo, tem que trabalhar com o entorno deles, aí eles passam pela escola. Tem que partir do local, depois regional.

É possível perceber na fala dos professores o início de uma concepção de EA transformadora ou em processo de construção. "Os conhecimentos técnico científicos sobre os processos ambientais só têm sentido como conteúdos educativos da Educação Ambiental se ligados de forma indissociável aos significados humanos e sociais desses processos" (TOZONI-REIS, 2001, p.42).

Loureiro (2003) assevera que quando se fala em Educação Ambiental, imediatamente se idealiza que esta é intrinsecamente transformadora, por ser uma novidade educativa recente que interroga o que é qualidade de vida, pensa sobre a ética ecológica e expande o conceito de ambiente para além das características físico-biológicas. "Contudo, isto não é uma 'verdade automática'. Em termos conceituais, transformar é uma palavra que permite várias ênfases: transmutar, converter, alterar, mudar de domínio, mudar de forma, transfigurar" (Loureiro, 2003, p.37).

A práxis educativa transformadora é aquela que fornece ao processo educativo "as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais" (LOUREIRO, 2003, p. 42). Parte da realidade cotidiana tendo em vista a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea.

Conforme Guimarães (2000), esse entendimento de EA deve possuir uma concepção totalizadora de educação, a qual é possível quando procede de "um projeto político pedagógico orgânico, construído coletivamente na interação escola e comunidade, e articulado com os movimentos populares organizados comprometidos com a preservação da vida em seu sentido mais profundo" (GUIMARÃES, 2000, p. 68).

Os conceitos de lugar e paisagem dialogam com a EA crítica e transformadora, proposta por Loureiro (2012), Guimarães (2000), Tozzoni-Reis (2006), dentre outros estudiosos, pois estão embasados nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, que propõe uma educação libertadora.

Segundo Freire (2003), na educação libertadora é importante que os homens se "sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros" (FREIRE, 2003, p. 141).

Nesse contexto, Santos (1994) afirma que para o processo de aprendizagem ter eficácia é necessário em primeiro lugar partir da "consciência da época em que vivemos. Isto significa saber que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana" (SANTOS, 1994, p.121). O autor ressalta ser dessa maneira que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro.

7.2 - ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DO ROTEIRO GEOAMBIENTAL.

Essa etapa foi efetivada com o objetivo de realizar **um dos roteiros da Coletânea “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande”** com os professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Os professores participantes dessa etapa analisaram a funcionalidade de um roteiro como contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos de lugar e paisagem, no âmbito da Educação Ambiental.

Os professores que estiveram presentes nessa fase da pesquisa participaram também das etapas anteriores permitindo utilizar a mesma identificação.

Quatro perguntas orientaram os questionamentos:

- ✓ *É possível propor um diálogo para que os alunos conceituem lugar e paisagem levando-os nesse espaço?*
- ✓ *Como você organizaria a sua proposta de trabalho pedagógico neste Roteiro visando à construção dos conceitos de lugar e paisagem?*
- ✓ *De que forma a Educação Ambiental está relacionada com os conceitos citados no item anterior neste Itinerário?*
- ✓ *A utilização dos Itinerários pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos: lugar e paisagem e de Educação Ambiental?*

Analisando as respostas do primeiro questionamento foi unânime a resposta dos professores em utilizar os roteiros como uma metodologia para se trabalhar conceitos geográficos. Isso pode ser constatado nas falas a seguir:

Prof. 17 - Sim. O Espaço é favorável, possibilita várias discussões como "lugar", "paisagem," ambiente, recursos hídricos, mata ciliar, conscientização ambiental. Para viabilizar a prática de conceituar seria imprescindível a técnica da observação com os alunos.

Prof. 47 - Sim. Esses espaços são importantes para levar os alunos compreenderem esses conceitos, que na maioria das vezes são muito abstratos, levam a observações, a exemplo concretos.

Prof. 06 - Sim, durante o percurso podem ser elencados diversos pontos que levam os alunos a refletir e construir esses conceitos.

A aula de campo é uma metodologia importante para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, pois pode permitir ir além da exposição oral e da leitura de um conteúdo. Conforme Falcão e Pereira (2009) é importante desenvolver durante a aula a campo a capacidade de reflexão dos educandos, propondo alternativas para que eles superem a memorização e possam compreender as relações sociais e naturais que organizam e modificam as paisagens e os lugares.

Analisando o segundo questionamento os professores admitiram ser possível organizar propostas de trabalho pedagógico utilizando roteiros que visam à construção dos conceitos de lugar e paisagem.

Prof. 6 - Primeiramente os alunos já viriam ao local com uma noção do assunto, baseando-se no que é estudado em sala de aula, porém apenas falar sobre o que é lugar e paisagem não seria suficiente. Durante o percurso já poderia haver um roteiro de pontos a serem observados e analisados para posteriormente comparar o que foi visto, podendo assim obter respostas críticas sobre a temática.

Prof. 46 - Prepararia um roteiro para observação e registro escrito e fotográfico. Faria toda a trilha aproveitando alguns momentos para indagar sobre o que eles poderiam dizer sobre o que é observado. Finalizaria com uma roda de conversa para levá-los a alguns questionamentos para a construção dos conceitos desejados.

Prof. 47 - Organizaria esse itinerário com os agendamentos necessários; trabalhar em sala de aula (brevemente) esses conceitos e conversar com os alunos a respeito dessa aula de campo; Andar com os alunos no itinerário e ir explicando, ou melhor, construindo esses conceitos; deixar os alunos participarem e formarem seus conceitos e em sala explicar alguma atividade escrita para avalia-los ou até mesmo oral.

É possível perceber nas falas dos professores que a aula a campo proporciona ao educando vivenciar a construção dos conceitos (teoria) na prática. A aula a campo torna-se um atrativo, e cada vez mais, integradora do conhecimento.

As aulas de campo quando são preparadas antecipadamente, "instigam os alunos a problematizar o que vão ver, a preparar o que vão perguntar e refletir acerca do que vão observar, podem representar uma importante contribuição para o processo de formação destes como pesquisadores" (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p.63).

Com relação ao terceiro questionamento, todos responderam ser possível relacionar os conceitos geográficos com Educação Ambiental.

Prof. 6 - EA, lugar e paisagem estão interligados. Não há como fragmentar, visto que o lugar trata-se da vivência das pessoas e a paisagem o reflexo do espaço geográfico, entende-se então que a EA permeia por este espaço.

Prof. 46 - O ambiente pode ser natural e humanizado, então o lugar geralmente está sendo ocupado pelos seres humanos podemos indagar de que forma? Qual a função? Tudo isso é ambiente.

Prof. 47 - A EA está relacionada aos lugares e paisagens. A conservação, preservação destes faz parte do processo de educação ambiental de uma sociedade.

A Educação Ambiental a permear a prática do professor deveria ser a transformadora, que tem como objeto a problematização das práticas sociais, as relações dos seres humanos consigo mesmos, com o outro e com o mundo, o que implica uma forma de conhecer integrada e uma interpretação contextualizada da realidade

A metodologia de Paulo Freire propõe uma educação libertadora, transformadora, na qual o processo educativo é um ato de conhecimento da realidade concreta, das situações vividas, um processo de aproximação crítica da própria realidade, onde as ações pedagógicas pretendidas são: compreender, refletir, criticar e agir.

Analisando o último questionamento sobre a utilização dos roteiros na contribuição do processo de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos: lugar e paisagem e de Educação Ambiental, todos afirmaram que sim.

Prof.6 - Sim, além de serem motivadores podem servir também como reflexão sobre as atitudes dos seres humanos em relação ao meio ambiente.

Prof. 46 - Muito, pois a prática aliada a teoria culmina sempre em aprendizagem. Conhecer o seu lugar de vivência pode torna-lo mais crítico e atuante na melhoria do mesmo.

Prof. 47 - Com certeza, pois saímos de uma sala, com a utilização de lousa, giz e livro didático e trabalhamos com algo concreto, visual. A interação é maior e conseqüentemente a aprendizagem também.

Prof. 17 - Fiz uma breve análise desse itinerário e percebi que ambos os conceitos encontram-se interligados, um depende do outro para ser completo.

É possível observar que os professores que participaram desse roteiro afirmaram a importância de desenvolvê-los, quando possível, na construção dos conceitos de lugar e paisagem e EA. Para Milton Santos (1992), somente a relação que existe entre as coisas nos permite realmente conhecê-las e defini-las, pois fatos isolados se tratam de abstrações e sua concretude está na relação que mantêm entre si. A aula de campo proposta pelo roteiro pretende contribuir com a dinamização do processo de ensino e de aprendizagem, visando colaborar com a prática do professor, diminuindo a distância entre o que é ensinado em sala de aula e a vivência tanto dos discentes como dos docentes.

7.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS ESTUDOS

Foi destacada a importância da formação continuada como meio para a produção de conhecimentos específicos da profissão e atualização dos professores para atendimento das exigências estabelecidas pela sociedade contemporânea, além de reflexão e debate sobre a prática pedagógica.

Para atuar como professor de Geografia é necessário ser um profissional educador comprometido com as transformações da sociedade, estimulando os alunos ao exercício da cidadania e à melhoria da qualidade de vida para todos. E, para tanto, a formação continuada de professores vem sendo colocada em relação direta com a qualidade da educação.

Paulo Freire enfatizava a necessidade dos professores serem, ao mesmo tempo, educadores e aprendizes. Portanto, visando ao aprimoramento do desempenho do professor de Geografia, recomenda-se a formação continuada durante todo seu tempo de exercício do magistério.

Buscou-se ao longo dos encontros de formação continuada propor o ensino da Educação Ambiental conforme preconiza a legislação nacional, a qual sugere a superação do ensino compartimentado e descontínuo em relação ao meio ambiente e à

Educação Ambiental, propondo a construção de uma cidadania responsável voltada à cultura da sustentabilidade socioambiental. Essa EA Transformadora destaca a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual se pode agir e refletir, transformando a realidade de vida.

Os encontros aconteceram propositadamente em diferentes locais da cidade de Campo Grande (MS), tendo em vista que no final da pesquisa foi construída uma coletânea de lugares com potencial para serem utilizados no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos relacionados à Educação Ambiental.

CAPÍTULO 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem é sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito
que abre portas,
que puxa válvulas,
que olha o relógio,
que compra pão às 6 da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros



Fausto Furlan. Pôr do Sol no centro de Campo Grande. 64 cm X 42 cm. Óleo sobre tela. Década de 70. Disponível em <http://www.pmcg.ms.gov.br/acervo/galeria/campo-grande-decada-70>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

A pesquisa expôs o processo de formação continuada de professores de Geografia no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS), desenvolvido no contexto de uma investigação qualitativa, nos moldes da pesquisa colaborativa e com base na Dinâmica de Investigação Temática, conforme método freireano.

Investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos junto com Educação Ambiental, tendo como referencial teórico-metodológico Paulo Freire, permitiu ao grupo de professores de geografia da REME, e principalmente pra mim, algumas reflexões, as mais evidentes foram: a importância e a necessidade de trabalhar a temática de EA no processo formativo, tanto inicial como o continuado; compreender que a temática de EA pode ser trabalhada junto com os conceitos de geografia; a metodologia freireana possibilitou uma maior aproximação entre formadores e professores; organizar as temáticas das formações continuadas, de acordo com as necessidades dos professores, por meio dos temas geradores, foi de extrema importância, pois foi de encontro com os anseios dos professores; a necessidade do fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos profissionais de educação; o uso da aula a campo, utilizando diferentes locais da cidade, como metodologia para ensinar os conceitos de lugar, paisagem e EA, estabelece sentido ao lugar de vivência, além de aliar teoria e prática.

No que se refere à construção dos "Diálogos Pedagógicos Geoambientais: Paisagens e Lugares de Campo Grande", convém salientar que a sua elaboração se constituiu das sugestões propostas pelos professores, elencadas durante os encontros. Organizar a coletânea foi de extrema importância para que esta se tornasse viável ao processo de ensino e aprendizagem, na qual estiveram inseridos os professores de geografia da REME.

Ressaltamos que a elaboração do material se deu a partir de uma prática desenvolvida pela equipe de formadores de geografia da SEMED, de fazer da cidade um objeto de estudo da Geografia e da Educação Ambiental. Foi possível verificar durante o ano de 2014 e 2015 que essa prática se tornou constante nas propostas pedagógicas de alguns professores de geografia. Acompanhamos esses professores no desenvolvimento de aula a campo, utilizando os roteiros propostos na coletânea, como parques e museus da cidade, dos quais a equipe de geografia da SEMED foi convidada a participar.

Acompanhamos aula a campo no CEA Anhanduí, Imbirussu, MuArq e Museu das Culturas Dom Bosco.

Constatamos ainda que os encontros de formação possibilitaram perspectivas para uma atuação pedagógica voltada ao ensino dos conceitos geográficos com EA, mas não foram suficientes, tem-se a necessidade de mais estudos e discussões na área de Educação Ambiental no que propõe o diálogo entre as áreas curriculares com Educação Ambiental, e para que ela se torne uma Educação Ambiental Transformadora.

Foi possível perceber que a organização das formações continuadas de professores de Geografia da rede municipal de ensino de Campo Grande, durante o ano de 2014, seguindo a metodologia de Paulo Freire, possibilitou a organização sequencial dos temas trabalhados e facilitou a emersão das problemáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas pedagógicas. Facilitou o aprimoramento de suas consciências e o fortalecimento de suas atuações como sujeitos fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. O uso da pesquisa colaborativa também contribuiu diretamente nesse processo, estimulando os professores a se colocarem como os propositores dos temas trabalhados, os quais surgiram das necessidades apontadas por eles próprios.

Salientamos ainda a importância dos processos de formação continuada fornecer discussões que proponham ao processo educativo uma práxis educativa transformadora, que trabalha a partir da realidade cotidiana tendendo a superação das relações de dominação e de exclusão que caracterizam e definem a sociedade contemporânea, como afirma Loureiro (2003).

Por fim, é necessário superarmos as contradições que impedem o ser humano de ir adiante, de promover transformações na sociedade contemporânea, como diz Paulo Freire (2003), precisamos desvelar a realidade, no momento em que isso acontece não há mais descanso, torna-se insuportável a acomodação. É isso que o desenvolvimento dessa pesquisa proporcionou a mim.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R. & ROCHA-LEÃO, Otávio M. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?** Boletim Paulista de Geografia. Número 84, São Paulo – SP. Jul. 2006.

BAITZ, Ricardo. **A implicação: um novo sedimento a se explorar na geografia?** Boletim Paulista de Geografia. Número 84, São Paulo – SP. Jul. 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Editora Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento.** Editora: Penso, 2ª ed. 2012.

BOLETIM PAULISTA DE GEOGRAFIA. Número 84. São Paulo – SP. Jul. 2006.

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. **Fragmentos urbanos: a cidade na visão do artista.** Revista brasileira de educação ambiental / Rede Brasileira de Educação Ambiental. – n. 2 (Fev. 2007). – Brasília: Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2007

BRASIL. **Política Nacional do Meio Ambiente.** Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981.

_____. **A Constituição Federal Brasileira.** 1988.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Geografia.** Ensino Fundamental. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília. MEC 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Ambiental.** Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Brasília, 2007.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.

Callai, Helena Copetti. **O ensino da Geografia: Recortes espaciais para análise.** In CASTROGIOVANNI, A.C. (et al). (org). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS. 4ª ed., 2003

_____. **A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia.** In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

_____. **Escola, cotidiano e lugar.** In: Geografia: Ensino Fundamental / Coordenação: Marísia Margarida Santiago Buitoni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 22).

_____. **Estudar o lugar para compreender o mundo.** In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2010, p.83-134.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza e CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil.** Terra Livre Presidente Prudente Ano 23, v. 1, n. 28 p. 91-108 Jan-Jun/2007

CARLOS. Ana Fani Alessandri. **A paisagem urbana.** In: A Cidade. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur Edições, 2007.

CARVALHO. Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação.** Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental;Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **O sujeito ecológico e identidade social: a juventude nas trilhas da reinvenção de si e da política.** In: DEBONI, Fabio. "Juventude, cidadania e meio ambiente: subsídios para a elaboração de políticas públicas". Brasília, Ministério do Meio Ambiente/Diretoria de Educação Ambiental, 2006.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2011. (Coleção ideias em ação/coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho).

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana.** Campina: Papirus, 1998.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Editora Alternativa, 2002.

_____. **A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas.** Anais do I Seminário Nacional: currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010

CONGRO, Rosário. **O município de Campo Grande**. Estado de Matto Grosso. Publicação oficial. 1919.

CORRÊA, Afonso Nogueira Simões. **A criação do Estado de Mato Grosso do Sul: Antecedentes históricos, políticos e econômicos do Movimento Separatista do Sul de Mato Grosso**. In: Campo Grande - 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito-chave da Geografia**. In: Geografia: Conceitos e Temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 15ª ed. 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. (Relator). Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. CNE, 2000.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. Tese. São Paulo: FEUSP, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

DESGAGNÉ, S. Tradução Adir Luiz Ferreira e Margarete V. Sousa. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Políticas de formação docente continuada: o que querem os professores, afinal?** Revista Teias. V. 14, nº 31. Maio/agosto de 2013.

FALCÃO, Wagner Scopel e PEREIRA, Thiago Barcelos. **A Aula de campo na formação crítico/cidadã do aluno: uma alternativa para o ensino de geografia**. 10º ENPEG, 2009, Porto Alegre, RS.

Acesso em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(2\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(2).pdf)

FRAGA, Nilson Cesar e SILVEIRA, Heitor Matos da. **O sabor do pinhão e as paisagens de uma região contestada e silenciada**. Caderno de Geografia, v.26, n.45, 2016.

Acesso em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/geografia/article/view/9985/8748>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores Associados: Cortez, São Paulo, ed. 23ª, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 30º ed.

FREIRE, Paulo. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDIN, Cleonice. **Campo Grande: entre o sagrado e o profano**. Campo Grande: Editora UFMS, 1999.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 1995.

_____. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** 2ªed. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Educação ambiental crítica**. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). Identidades da educação ambiental brasileira. Coordenação Philippe Pomier Layrargues. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004

_____. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto**. Belo Horizonte; Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Ed. Liber Livro, 2008.

KAERCHER, Nestor André. **Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço**. In: NEVES, Iara Conceição B. et al. Ler e escrever: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: editora da Universidade, 1998.

LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 12ª ed. 2006.

LAYRARGUES, Philippe Pomier e CASTRO, Ronaldo Souza de (orgs). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A dimensão freireana na Educação Ambiental**. Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LE BOURLEGAT, Cleonice Alexandre. **O patrimônio natural das veredas nos fundos de vale e cabeceiras de drenagem**. Revista Arca. Nº 09, 2003.

LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis**. Educação e Pesquisa [on line], São Paulo, v.35, n.1, jan./abr. 2009.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30042010-151609/>>. Acesso em: 2015-01-23.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora**. Ambiente e Educação. Revista de Educação Ambiental/FURG. Vol 8, nº 01, 2003.

_____. **Educação Ambiental Transformadora**. Identidades da educação ambiental brasileira / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Philippe Pomier Layrargues (coord.). – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

_____. **Trajетória e Fundamentos da Educação Ambiental**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARANDOLA, Eduardo. **Lugar enquanto circunstancialidade**. In: Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MENEZES, Carlos Alberto Said. **Moderna gestão e planejamento para o crescimento urbano**. In: Revista ARCA, nº 13, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Lugar como a representação das existências**. In: Maneiras de ler: Geografia e Cultura. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, 2013.

OLIVEIRA NETO, Antônio Firmino de. **Campo Grande: da vila de uma rua só à metrópole regional**. In: Revista ARCA, nº 13, 2007.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **Trajетórias da Educação Ambiental**. In: Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. 8ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

PEREIRA, Eurípedes Barsanulfo. **História da fundação de Campo Grande**. Campo Grande, MS: Edição do autor, 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Para uma Re-significação da Didática- ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória)**. In: Didática de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 4ª edição. 2006. Editora Cortez.

PLANURB. **Sistema Municipal de Indicadores Georreferenciados para o Planejamento e a Gestão de Campo Grande/MS.** <http://www.campogrande.ms.gov.br/sisgran>. Acesso em 16 de jun. de 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – Casa Civil – Subchefia de assuntos Jurídicos. **Lei 11.738/08.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em 16 de jun. de 2014.

ROSSI, Marco Aurélio Ferreira. **Noroeste: Ferrovia do MS.** Editora Horizonte Verde. 2003.

SATO, Michele. **Formação em Educação Ambiental da escola à comunidade.** In: Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método.** 3ª ed. São Paulo: Livros Studio Nobel, 1992.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico.** São Paulo: HUCITEC, 1994.

_____. **Pensando o espaço do homem.** 4ª Edição. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.

_____. **Por uma geografia nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** São Paulo. Editora Edusp, 2002.

_____. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos)

_____. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 1ª ed, 2ª reimpr. 2012.

_____. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: Edusp, 6ª ed, 2ª reimpr. 2014.

SERPA, Angelo. **O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica.** Boletim Paulista de Geografia. Número 84, São Paulo – SP. Jul. 2006.

_____. **Parâmetros para a construção de uma crítica dialético-fenomenológica da paisagem contemporânea.** Revista Formação, nº14 volume 2, 2007. <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/issue/view/71>. Acesso em 14/01/15.

SILVA, Juliana Santana Ribeiro da e VAREJÃO, José Leonídio. **Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia.** VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 187-197, set./dez. 2010. acesso em 23 de outubro de 2015. <http://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20100030/618>

SOUZA, Vanilton Camilo de. **Desafios do Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Geografia.** In: Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. Maria Adailza de Albuquerque, Joseane Abílio de Sousa Ferreira, organizadoras. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

TARDIF, Maurice e LESSARD Claude. **O trabalho docente**. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 2002

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior**. Revista Interface - Comunicação, Saúde, Educação, 2001. Acesso em 24 de outubro de 2015. <http://www.scielo.org/pdf/icse/v5n9/03.pdf>

_____. **Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Educar em Revista, Curitiba, n. 27, 2006. Editora UFPR. Acesso em 27 de janeiro de 2015. <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/6467>

TORRES, Juliana Rezende; FERRARI, Nadir e MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. **Educação Ambiental crítico-transformadora no contexto escolar: teoria e prática freireana**. Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. **Do "Povoado de uma Rua Só" para "Canaã do Oeste": As Políticas de Normatização e Controle Social em Campo Grande (1905-1930)**. Revista URBANA, V.4, nº5, dez. 2012 - Dossiê: Cidades e Sociabilidades - CIEC/UNICAMP.

TUAN, Yi Fu. **Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. DIFEL - Difusão Editorial S. A, São Paulo, 1980.

VARGAS, Icléia Albuquerque de. **Território, Identidade, Paisagem e Governança no Pantanal Mato-Grossense: Um caleidoscópio da Sustentabilidade Complexa**. Tese de Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento da Universidade Federal do Paraná. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2007. (Coleção Subsídios Pedagógicos do Libertad; v. 1)

VLACH, Vânia Rubia Farias. **Ensino de geografia no início do século XXI: desafios e perspectivas**. 2004. Acesso em 22 de fevereiro de 2015. <http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Teoriaymetodo/Teoricos/04.pdf>

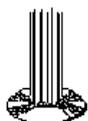
WEINGARTNER, Alisolete Antonia dos Santos. **Campo Grande: uma cidade em busca de sua identidade**. In: Revista Arca, nº06, 1998.

_____. **Campo Grande: Da emancipação política à atualidade**. Série Campo Grande. Fundação Municipal de Cultura, Esporte e Lazer, Arquivo Histórico de Campo Grande. Editora: UFMS, 1999.

ANEXOS

ANEXO 01

ANEXO 02



Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Instituto de Física
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências



Itinerário Geoambiental - Áreas Verdes: CEA Imbirussu

Você está participando da sexta etapa do projeto de pesquisa “Itinerários Geoambientais Campo-grandenses”. Essa etapa consiste na realização de um roteiro com alguns professores de Geografia da REME. Esta atividade é necessária para a verificação da eficácia dos roteiros. Nesta etapa serão realizadas discussões e registros desse momento com os objetivos:

- Aplicar um itinerário com os professores de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS;
- Analisar, com os professores, a funcionalidade dos "Itinerários Geoambientais Campo-grandenses" como contribuição ao processo de ensino e de aprendizagem dos conceitos de lugar e paisagem.

Identificação:

Nome: _____

Ano que atua: _____

01- É possível propor um diálogo para que os alunos conceituam lugar e paisagem levando-os nesse espaço?

ANEXO 03



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências
Instituto de Física - INFI/UFMS

Dados de identificação

Ao preencher esses dados, você contribuirá com o desenvolvimento do projeto de pesquisa “O Guia didático ‘Itinerários geoambientais campo-grandenses’ e o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos geográficos em educação ambiental: contribuições para a formação continuada de professores do 6º ano do ensino fundamental”, sob a responsabilidade da mestrandia Analice Teresinha Talgatti Silva e orientação da pesquisadora Icléia Albuquerque de Vargas.

A sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho. Sua identificação será mantida em sigilo.

Desde já agradecemos sua participação.

Atenciosamente

Analice Teresinha Talgatti Silva

1. Nome completo:
2. Data de nascimento:
3. Curso de Graduação:
 - 3.1 Ano em que cursou:
 - 3.2 Universidade em que fez o curso:
4. Tempo de docência:
5. Tempo de docência na REME:
6. Pós-Graduação/Ano/Instituição:

ANEXO 04



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
Mestrado em Ensino de Ciências
Instituto de Física - INFI/UFMS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa O Guia Didático “Itinerários Geoambientais Campo-grandenses” como contribuição no processo de ensino e de aprendizagem da compreensão de conceitos geográficos que permeiam a prática da Educação Ambiental, como *lugar e paisagem*. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Programa de Pós-graduação Mestrado em Ensino de Ciências, sob-responsabilidade da Mestranda Analice Teresinha Talgatti Silva, sob a orientação da pesquisadora Icléia Albuquerque de Vargas, em parceria com os professores da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (REME) e da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Campo Grande-MS.

O objetivo desta pesquisa é produzir o Guia Didático intitulado “Itinerários Geoambientais Campo-grandenses” para servir de apoio à formação continuada de professores de Geografia do ensino fundamental da REME, de forma a contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem de conceitos geográficos pertinentes à Educação Ambiental, como lugar e paisagem, auxiliando a compreensão das relações socioambientais.

Participam deste estudo os professores de Geografia da REME que ministram aulas no 6º ano do ensino fundamental.

Os participantes farão parte de encontros oferecidos pela mestranda, com apoio de sua orientadora, ambas pertencentes ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino de Ciências INFI/UFMS, onde serão desenvolvidas atividades de ensino e aprendizagem teórico-práticas, envolvendo “O Guia Didático: Itinerários Geoambientais Campo-grandenses”.

Durante os encontros, você poderá ser entrevistado sobre os temas relacionados a pesquisa e o desenvolvimento de sua profissão (formação profissional, metodologia de ensino e aprendizagem, etc.). Sua entrevista poderá ser escrita e/ou gravada por meio de áudio, os resultados poderão ser utilizados para estudos posteriores. A sua identidade será mantida em completo sigilo. Esse documento possui duas vias e uma via será sua.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do Voluntário

A pesquisa terá duração de um ano, e você participará deste estudo durante este período. Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo ou sair do mesmo a qualquer momento, sem prejuízo a você.

Sua participação na pesquisa não incorrerá em prejuízo algum, da mesma forma que não gerará ônus ou bônus financeiro a sua pessoa.

Sua participação nesta pesquisa contribuirá com as atuais discussões e produções científicas sobre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas a Educação Ambiental.

Somente os pesquisadores terão acesso aos dados obtidos nesta pesquisa, os quais serão utilizados para fins exclusivos de produção científica, publicações em revistas, eventos, e os dados poderão ser utilizados em outras pesquisas.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para: Analice Teresinha Talgatti Silva – 3314-3813 / 9911-9932 – talgattisilva@gmail.com, Icléia Albuquerque de Vargas – [9297-6189](tel:9297-6189) – icleia.vargas@ufms.br

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Autorizo o uso de gravação em áudio:

Sim Não

Autorizo o uso de imagem:

Sim Não

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do Voluntário

_____ data _____

Insira o seu contato: e-mail e/ou telefone.

Assinatura do pesquisador

_____ data _____

Em: ____/____/____

Campo Grande/MS

ANEXO 05

O produto dessa pesquisa “Diálogos Pedagógicos Geoambientais: paisagens e lugares de Campo Grande” está disponível no seguinte endereço eletrônico:
<http://dialogosgeoambientais.com.br/>