

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS

**UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO EDUCADOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CURITIBA
2020**

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS

**UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO EDUCADOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Daniele Saheb Pedroso

CURITIBA

2020

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

L541e
2020

Lelis, Diego de Andrade de Jesus
Um estudo sobre as características da prática docente em educação ambiental do educador de geografia nos anos finais do ensino fundamental / Diego de Andrade de Jesus Lelis ; orientadora: Daniele Saheb Pedroso. – 2020.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020
Bibliografia: f. 250-262

1. Prática de ensino. 2. Educação ambiental. 3. Professores de geografia. 4. Ensino fundamental. I. Pedroso, Daniele Saheb. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO
N.º 903 DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE

Diego Andrade de Jesus Lelis

Aos doze dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte, reuniu-se às 14h, por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos e Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau, para examinar a Dissertação do mestrando **Diego Andrade de Jesus Lelis**, ano de ingresso 2019, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores". O mestrando apresentou a dissertação intitulada "**UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO EDUCADOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos.

Observações: A banca destaca a contribuição para o campo da Educação Ambiental, da Geografia. A dissertação oferece ainda uma grande contribuição sobre o processo de análise de dados qualitativos sendo sugerido uma publicação específica nessa área.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Daniele Saheb Pedroso _____ *Daniele Saheb Pedroso*

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Participação por videoconferência

Patricia Lupion Torres

Prof.^a Dr.^a Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Stricto Sensu



DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS

**UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO EDUCADOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de mestrado
apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação Pontifícia
Universidade Católica do Paraná, como
requisito parcial à obtenção do título de
mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Daniele Saheb Pedroso

Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR

Profª Drª Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR

Profª Drª Marília Andrade Torales Campos

Universidade Federal do Paraná

Curitiba-PR, 12 de novembro de 2020.

Dedico esta pesquisa à minha mãe Arlete (*in memoriam*), com ela aprendi que ser educador é, sobretudo, ser humano. De modo especial ofereço essa pesquisa aos educadores que doam suas vidas em prol da construção de um mundo melhor, e a todos os educandos que também são os nossos mestres.

AGRADECIMENTOS

“Ao final do caminho me dirão: - E tu, viveste? Amaste? E eu, sem dizer nada, abrirei o coração cheio de nomes”

(Pedro Casaldáliga)

Ao início do caminho tudo é incerto, tudo é novo, mil veredas a serem trilhadas, possibilidades a serem transformadas em fatos e muito a ser construído. Assim é a vida. Essa construção se dá graças aqueles que antecederam o caminho e com o apoio daqueles que partilham conosco a jornada. Percebendo isso como uma verdade, abro meu coração repleto de nomes daqueles que me ajudaram a chegar até aqui.

Agradeço ao Criador, origem suprema de toda a vida, princípio da comunhão e do encontro, pai, mãe e arquiteto do universo, a Ele elevo o meu sincero louvor por haver concedido aos meus pais, a quem também agradeço, o dom de serem coparticipantes da obra da criação, concedendo-me a existência.

A minha mãe Arlete (*in memoriam*) por ter me gestado em seu coração, me ensinado o valor da educação e do cuidado com a vida, minha gratidão por doar-se inteiramente na promoção do bem comum.

Aos meus irmãos de sangue e de caminhada pelo incentivo de sempre. De modo particular agradeço aos meus irmãos de caminhada (Venicius, Nayara, Fagne, Karina, Fransual e Magna) almas que se uniram a minha no ensino médio e que permanecem presentes, mesmo na ausência imposta pelas distâncias geográficas.

Rendo graças a Deus por minha congregação (claretianos) e agradeço aos meus irmãos de comunidade pelo incentivo e por compreenderem as minhas tantas ausências nos momentos comunitários. Agradeço de modo especial ao Diemes Bento de Araújo, cmf pela amizade sincera e pela companhia ao longo dessa jornada.

Agradeço aos meus educadores, desde aqueles que me ensinaram a decifrar a primeira letra do alfabeto até aqueles que me acompanharam nesta pesquisa. Tenho certeza de que, de algum modo, vocês estão presentes no meu quefazer de pesquisador e docente.

Minha gratidão também às bancas pelas quais esta pesquisa foi passando e ganhando forma. As professoras Joana Paulin Romanowski, Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau e Marília Andrade Torales Campos que sabiamente ofereceram as suas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa, meu muito obrigado.

Aproveito para agradecer imensamente à minha orientadora Daniele Saheb pelo companheirismo. A tua companhia, compreensão e humanidade no decorrer do processo, me fez acreditar numa academia mais humana e humanizadora, minha sincera e eterna gratidão. De igual maneira agradeço aos colegas das diversas disciplinas do mestrado nas pessoas do Roque, Gracinda e Fernanda, bem como aos companheiros do grupo de pesquisa GEPEACOM.

Minha gratidão à Fundação Araucária pelo financiamento e por acreditar na pesquisa e na educação como um meio de transformação do ser humano e, consequentemente, da sociedade.

Elevo meus agradecimentos à PUCPR e ao PPGE por possibilitar a realização desta pesquisa e por me ajudarem no meu crescimento humano profissional.

Por fim, tocado e transformado por esse caminho realizado, me ponho a caminhar, construindo o caminho com o coração cheio de nomes e gratidão. Outra vez, posso vislumbrar o novo. Os passos dados me levam novamente ao limiar, grande para o que se foi, pequeno para o que virá.

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre a prática pedagógica em Educação Ambiental do educador de Geografia nos anos finais do Ensino fundamental. Considerando a diversidade de saberes e suas influências na prática docente, bem como as variadas correntes do pensamento geográfico e da Educação Ambiental, tem-se como objetivo geral analisar as características da prática docente em Educação Ambiental do educador de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Curitiba/PR. Utilizou-se como base os referenciais da Educação Ambiental principalmente a partir dos autores: Carvalho (2004, 2012), Loureiro (2004, 2012) e Sauvé (2005a); no campo da Geografia: Moraes (1989, 2007), Mendonça (2004, 2009, 2019), Nogueira; Carneiro (2013) e Vesentini (1994, 2001, 2008); e sobre prática docente o olhar desta pesquisa referenda-se em: Cunha (1992), Martins (2003, 2006, 2008), Tardif (2014) e Tardif; Lessard (2014); A pesquisa de cunho qualitativo, teve como sujeitos dois educadores de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola confessional católica da rede privada de Curitiba-PR. Este percurso metodológico amparou-se em referenciais como: Amado (2017), Creswell (2010, 2014), Salda a (2013) e Flick (2009). As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a entrevista semiestruturada realizadas virtualmente, observa o participante por meio da plataforma digital *Blackboard* e análise documental do Projeto Político Pedagógico Pastoral, dos Planos Anuais de Geografia e de Interioridade dedicados aos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados foram analisados com o auxílio do *software* ATLAS.ti. Os principais resultados apontam que o desenvolvimento da Educa o Ambiental ocorre de modo contínuo, sendo fortalecido por ações mais abrangentes com caráter interdisciplinar, a exemplo de trabalhos de campo e campanhas escolares pautadas na coleta de lixo e preserva o de recursos naturais. Foi possível identificar que as correntes crítica, naturalista, recursista, humanista e de sustentabilidade da Educa o Ambiental apresentadas por Sauvé (2005a) apareceram de modo enfático, sem desconsiderar a presença das outras correntes. Ressalta-se que a corrente feminista apareceu uma única vez no diploma normativo e não foi possível identificá-la da prática dos docentes. Em decorrência das particularidades do momento histórico no qual a pesquisa foi realizada (COVID-19), optou-se por não codificar a corrente holística, pois os elementos que indicavam a sua presença não possuíam substancialidade para a sustent o da discussão. No que diz respeito   presença das correntes da Geografia, percebe-se a predominância das correntes crítica, socioambiental e humanista. Em rela o aos saberes docentes e a sua influência sobre a prática, evidencia-se que as experiências vivenciais e formativas dos educadores influem em sua prática, bem como na adesão às correntes da EA e da Geografia. Percebe-se também, que a rela o entre as correntes da EA e da Geografia não possuem uma homogeneidade, mas se relacionam de modo diferente a depender do educador e do conteúdo que está sendo abordado. Nos momentos em que os educadores foram investigados, as correntes recursista e de sustentabilidade da EA apareceram, na maioria das vezes, vinculadas à corrente crítica da Geografia e da EA na prática do educ2. Já na prática do educ1 essas primeiras correntes aparecem vinculadas à corrente socioambiental da Geografia. Percebe-se também que, atrelado às correntes críticas da EA e da Geografia foi possível identificar a corrente socioambiental da Geografia na prática de ambos os educadores.

Palavras-chave: Prática Docente; Educa o Ambiental; Geografia; ATLAS.ti.

ABSTRACT

The present work consists of a study on the pedagogical practice in Environmental Education of the Geography educator in the final years of elementary school. Considering the diversity of knowledge and its influences on teaching practice, as well as the varied currents of geographical thought and Environmental Education, the general objective is to analyze in depth the characteristics of teaching practice in Environmental Education of the Geography educator in the final years of the Elementary school in a private school in Curitiba / PR. The Environmental Education frameworks were used as the basis mainly from the authors: Carvalho (2004, 2012), Loureiro (2004, 2012) and Sauvé (2005a); in the field of Geography: Moraes (1989, 2007), Mendonça (2004, 2009, 2019), Nogueira; Carneiro (2013) and Vesentini (1994, 2001, 2008); and on teaching practice the look of this research is referenced in: Cunha (1992), Martins (2003, 2006, 2008), Tardif (2014) and Tardif; Lessard (2014); The qualitative research involved two geography educators who work in the final years of elementary school at a Catholic confessional school in the private network of Curitiba-PR. This methodological path was supported by references such as: Amado (2017), Creswell (2010, 2014), Saldaña (2013) and Flick (2009). The data collection techniques used were the semi-structured interview carried out virtually, participant observation through the digital platform Blackboard and documentary analysis of the Pedagogical Political Pastoral Project, of the Annual Geography and Interiority Plans dedicated to the final years of Elementary School. The data were analyzed using the ATLAS.ti software. The main results indicate that the development of Environmental Education occurs continuously, being strengthened by more comprehensive actions with an interdisciplinary character, such as fieldwork and school campaigns based on garbage collection and preservation of natural resources. It was possible to identify that the critical, naturalistic, recursive, humanistic and sustainability currents of Environmental Education presented by Sauvé, (2005a) appeared emphatically, without disregarding the presence of the other currents, it is emphasized that the feminist currents appeared only once in the normative diploma and it was not possible to identify it from the teachers' practice, due to the particularities of the historical moment in which the research was carried out (COVID-19), it was decided not to codify the holistic current, because the elements that indicated their presence lacked substantiality to support the discussion. Regarding the presence of currents in Geography, we can see the predominance of critical, socio-environmental and humanist currents. In relation to teaching knowledge and its influence on practice, it is evident that educators' living, and training experiences influence their practice, as well as adherence to the currents of AE and Geography. It is also noticed that the relationship between the currents of EA and Geography do not have a homogeneity, but they are related differently depending on the educator and the content being addressed. In the moments when educators were investigated, EA's recursion and sustainability currents appeared, most of the time, linked to the critical current of Geography and EA in the practice of educ2, whereas in the practice of educ1 these first currents appear linked to the current socioenvironmental of Geography. It is also noticed that, linked to the critical currents of EA and Geography, it was possible to identify the socioenvironmental current of Geography in the practice of both educators.

Keywords: Teaching Practice; Environmental education; Geography; ATLAS.ti.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF Constituição Federal de 1988

DCNE Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DCNEA Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA Educação Ambiental

EaD Educação a Distância

EUA Estados Unidos da América

GEPEACOM Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Ambiental e Complexidade

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia

IDH Índice de Desenvolvimento Humano

IES Instituição de Ensino Superior

LDB Lei de Diretrizes e Bases da educação

MEC Ministério da Educação

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE Plano Nacional de Educação

PPPP Projeto Político-Pedagógico Pastoral

PRONEA Programa Nacional de Educação Ambiental

PUCPR Pontifícia Universidade Católica do Paraná

PPGE Programa de Pós Graduação em Educação

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Amostragem do arcabouço teórico da pesquisa	35
Figura 2 – Principais características das correntes geográficas.....	52
Figura 3 – Aproximações entre as correntes da Geografia e da EA	68
Figura 4 – Panorama da origem e das características dos saberes docentes e da relação com a didática teórica e com a didática prática	77
Figura 5 – Panorama da pesquisa.	87
Figura 6 – Demonstração organização dos dados e do processo de pré-codificação realizado a partir da leitura, reflexão e criação de memórias analíticas.	106
Figura 7 – Primeiro ciclo de codificação – codificação descritiva.....	108
Figura 8 – Amostragem do criação de comentários aos códigos.....	109
Figura 9 – Rede de análise do código Eco Educação no ciclo intermediário de análise	109
Figura 10 – Relatório de inter-relação entre códigos e citações.....	110
Figura 11 – Rede de inter-relação entre códigos	111
Figura 12 – Categorização por meio do segundo ciclo de análise	112
Figura 13 – Relatório da categoria saberes docentes	113
Figura 14 – Processo de relação entre as categorias características da EA e da Geografia.....	114
Figura 15 – Panorama do processo de análise e codificação dos dados.....	114
Figura 16 – Demonstrativo de organização do Ensino Fundamental por áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares	118
Figura 17 – Atribuição das competências gerais, específicas da área humana e de seus respectivos componentes	124
Figura 18 – Síntese das competências gerais para a educação básica apresentadas pela BNCC.	125
Figura 19 – Síntese das competências específicas para as ciências humanas	128
Figura 20 – Síntese das competências específicas para o componente curricular Geografia.....	131
Figura 21 – Princípios do Pensamento Geográfico.	132
Figura 22 – Áreas e temáticas constituintes da prática dos educadores investigados	207

Figura 23 – Amostragem do relatório oriundo da relação entre as correntes da EA e da Geografia.....	238
Figura 24 – Categorias utilizadas no 1º ciclo de codificação.....	265
Figura 25 – Categorias utilizadas no 1º ciclo de codificação.....	266

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Panorama das concepções geográficas presentes na BNCC e DCNEA	119
Quadro 2 – Panorama das concepções em EA presentes na BNCC e DCNEA	121
Quadro 3 – Panorama das correntes da Geografia presentes nos diplomas normativos da unidade pesquisada	140
Quadro 4 – Panorama das correntes da Geografia presentes nas entrevistas e na prática dos educadores investigados	142
Quadro 5 – Panorama das correntes da EA presentes nos diplomas normativos da unidade pesquisada	166
Quadro 6 – Panorama das correntes da EA presentes nas entrevistas e na prática dos educadores investigados.....	170
Quadro 7 – Panorama das áreas e temáticas observadas na entrevista e na prática docente	208
Quadro 8 – Panorama dos saberes dos educadores investigados e a interrelação com a didática prática e teórica.....	226
Quadro 9 – Panorama das inter-relações entre as correntes da Geografia e da EA	239
Quadro 10 – Panorama da relação dos trabalhos com as temáticas nas áreas Educação	270
Quadro 11 – Tipos de estudos	276

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das pesquisas em Geografia e EA nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental	268
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama das aulas escolhidas para a análise	102
Tabela 2 – Processo de seleção do <i>corpus</i> de análise	264
Tabela 3 – Subdivisão do código Geoecologia	267
Tabela 4 – Subdivisão do código Geografia e EA por níveis de ensino	267
Tabela 5 – Relação de pesquisas por IES e regiões do país	268
Tabela 6 – Temáticas entrelaçadas nas áreas Educação, Geografia e EA	270

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
1.1	Relação da Trajetória do Pesquisador com o Tema de Pesquisa	21
1.2	Fundamentação do Sistema Científico e Educacional Moderno: a Fragmentação do Ensino e a Separação entre o Ser Humano e o Meio Ambiente	23
1.3	Justificativa	26
1.4	Objetivo Geral	32
1.5	Objetivos Específicos.....	32
2.	REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1	As Correntes do Pensamento Geográfico	37
2.1.1	Determinismo Ambiental	39
2.1.2	Possibilismo Geográfico	40
2.1.3	Geografia Regional	41
2.1.4	Geografia Quantitativa	43
2.1.5	Geografia Crítica.....	45
2.1.6	Geografia Humanista	47
2.1.7	Geografia Socioambiental.....	50
2.2	Correntes da Educação Ambiental Segundo Sauvé	54
2.3	Saberes e Prática Docente	70
2.3.1	Prática Docente em Educação Ambiental do Educador de Geografia Orientada pela Transversalidade e Interdisciplinaridade	77
3.	PERCURSO METODOLÓGICO	87
3.1	Definição do Campo e dos Participantes da Pesquisa	90
3.1.1	A Situação Histórica na qual ocorreu a Pesquisa	92
3.2	Adequação da Pesquisa em Decorência da COVID-19	93
3.3	Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	95
3.3.1	As Entrevistas	95

3.3.2 Aplicação das Entrevistas	97
3.3.3 Observações	99
3.3.4 Realização das Observações.....	101
3.3.5 Dados Documentais	104
4. Relato da Análise dos Dados.....	105
5. Resultados.....	116
5.1 As Concepções de Educação Ambiental e Geográficas Presentes nas Competências da BNCC e na Resolução nº 2, de junho de 2012.....	116
5.2 As Concepções de Geografia na Prática dos Educadores nos Anos Finais do Ensino Fundamental	139
5.2.1 Concepções de Geografia Presentes nos Diplomas Normativos da Escola ..	139
5.2.2 Concepções de Geografia dos Educadores de Geografia	141
5.3 As Concepções da EA na Prática dos Educadores de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental	166
5.3.2 Concepções da EA dos Educadores de Geografia.....	170
5.4 As Características da Prática Docente	207
5.5 Características dos Saberes Docentes dos Educadores Investigados	225
5.6 Relações entre as Características da EA e da Geografia na Prática Docente	238
6. Considerações Finais	246
REFERÊNCIAS.....	250
Apêndice A- Panorama das Pesquisa Realizadas no Ensino de Geografia e Educação Ambiental entre 1967 e 2019	263
Apêndice B – Termo de Consentimento para a Realização da Pesquisa	278
Apêndice C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....	279
Apêndice D – Guião de Entrevista com Educadores de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental	280
Apêndice E – Guião de Observação com Educadores de Geografia.....	285
Apêndice F – Guião para Análise Documental.....	286

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	289
---	-----

1. INTRODUÇÃO

Interessante é o limiar, o pórtico, o frontão. Quando se está no limiar, não se é propriamente cidadão de nenhum dos lugares. Crescido demais para o que se foi, menino demais para o que vem; atrasado para o passado, prematuro para o futuro... Encontro de saudade e de esperança, de expectativa e de recordação, de partida e de chegada... – Disso vive o limiar e é isso que o torna tão especial. (João Júnior- Arquivo pessoal do pesquisador)

Esta pesquisa está marcada por limiares. Os pesquisadores que a iniciaram foram transformados por seu andamento e ao concluí-la já não eram os mesmos. A cada dia, a cada leitura, a cada desafio vencido, eram renovados, dando origem à novas compreensões e modos de ser e estar no mundo.

A segunda situação que demonstra a liminaridade desta pesquisa, diz respeito ao seu próprio objeto. Ao buscar analisar a prática docente, a cada dia os pesquisadores se defrontaram com outros limiares. Educadores que reinventam sua prática diariamente, com educandos que se apresentavam em constante movimento de vida. A cada observação, a cada entrevista, um novo limiar.

Informa-se que a concepção de educador adotada nesta pesquisa está amparada, sobretudo, na perspectiva de que estes sujeitos devem ser compreendidos como protagonistas da sua prática e artífices no papel de educar e aprender no próprio exercício da sua prática. Essa ideia parte da concepção freireana de que não há docência sem discência. Com base nisso, optou-se por utilizar nesta pesquisa a nomenclatura educador.

O terceiro ponto que reforça esse aspecto da pesquisa refere-se ao tempo histórico no qual ela foi construída. Aparentemente tudo estava preparado, o referencial teórico estava escolhido, a metodologia estava ajustada, os instrumentos de coleta de dados estavam prontos, mas eis que novos limiares se impuseram às certezas metodológicas nas quais os pesquisadores se amparavam. Em decorrência da pandemia da COVID-19, fez-se necessário reestruturar tudo, inclusive os pesquisadores.

Como dito, esta pesquisa nasce e se desenvolve em limiares, sendo reelaborada a cada dia de sua construção, com a ajuda de educadores que também estavam em limiares, pois reinventavam seus saberes e sua prática.

Ao propor um estudo sobre as características da prática docente em Educação Ambiental (EA) do educador de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental,

buscou-se compreender o principal sujeito desta pesquisa, ou seja, o educador e sua prática.

Nesse quesito, compreende-se o educador não como objeto de investigação. Ao contrário, busca-se nele elementos para compreender aquilo que constitui a sua prática, considerando-o agente construtor e transformador de sua prática, visto que ela “não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes” (TARDIF, 2014, p. 37).

Diferentemente de outros campos de investigação, a prática docente não ocorre em um laboratório com elementos altamente controlados; ela se dá, sobretudo na escola, em contato com outros seres humanos que possuem histórias de vida e que, com suas particularidades, compõem a diversidade da prática do educador. É nesse ambiente, socialmente constituído para a formação e transmissão dos saberes humanamente e historicamente construídos, que se desenvolve esta pesquisa.

Reconhece-se que a escolha da prática docente em EA do educador de Geografia, “não significa que esse agente é visto isoladamente, antes, busca-se levar em consideração os demais fatores intervenientes” (CUNHA, 1992, p. 27) como a sua experiência individual e constitutiva enquanto pessoa humana e educador.

Nessa perspectiva a prática docente é concebida nesta pesquisa como algo amplo, constituída de interações realizadas pelos educadores antes mesmo de tornarem-se educadores, e que se amplia adquirindo características particulares ao longo do processo de formação inicial, continuada e exercício da profissão. “O educador se faz também no próprio processo de trabalho” (MARTINS, 2003, p. 20), por isso, essas experiências contribuem para a unicidade de cada educador e, conseqüentemente, para esta pesquisa.

A opção pela Geografia diz respeito à formação inicial do pesquisador que construiu ao longo da trajetória interesse sobre como a EA pode ser abordada nessa área considerando a possibilidade e a importância do diálogo interdisciplinar entre os dois componentes curriculares. Essa opção ganhou respaldo a partir da realização de um estudo do tipo estado da arte que assinalou para a carência de pesquisas que abordem esse campo Interrelacional.

Tanto a Geografia como a Educação Ambiental são obrigatórias no currículo da Educação Básica, porém a Geografia está presente como disciplina, enquanto a EA tem caráter transversal e interdisciplinar. A interdisciplinaridade é um dos princípios da EA, apontada desde os primeiros documentos, como a Carta de Belgrado (1975)

e a Declaração de Tbilisi (1977). Estes documentos afirmam que a EA é resultado do diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, ou disciplinas, no caso da escola.

No Brasil a Constituição Federal de 1988 apregoa que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e cabe ao “poder público: VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

A Carta Magna do país reconhece a necessidade de garantir aos cidadãos brasileiros um meio ambiente ecologicamente equilibrado, enfatizando a função do Estado em promover essa garantia, tendo como um dos meios a EA. Ao mencionar essa educação como instrumento de conscientização e formação em prol da promoção do meio ambiente e da vida humana, a Constituição alinha-se aos documentos internacionais que refletem e regulamentam a EA.

Outro dado importante para a EA no Brasil diz respeito ao lançamento da Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, à qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental-DCNEA, apresentando-se como referência para a promoção da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do Ensino Formal no Brasil.

As Diretrizes possuem os objetivos de estimular a reflexão crítica em todos os níveis de ensino, orientar os cursos superiores e sistemas educativos na formulação, execução e avaliação de seus projetos institucionais e pedagógicos. Para isso destaca que

a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012).

A esse respeito ressalta-se o comprometimento social da educação e, especificamente da EA, devendo ser desenvolvida em vista do fortalecimento do senso crítico e participativo dos educandos. De igual maneira enfatiza-se a EA como uma dimensão da educação, compreendidas como intrinsecamente ligadas, de modo que não seja confundida com uma nova modalidade de educação.

Nesse sentido a EA dispõe de potencial e função de fortalecer pensamentos e atitudes em vista da promoção de valores e sensibilidades ecológicas. Para “EA se adotam diferentes discursos, propõem-se diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Diante da diversidade das concepções da EA elencadas por essa autora, este estudo baseia-se nas correntes humanista, moral, crítica e da ecoeducação, por conceber que a prática em EA deve promover a valorização da pessoa humana como ser dotado de capacidades cognitivas, emocionais e, sobretudo, simbólicas. Por acreditar que a promoção da EA passa pelo desenvolvimento de questões morais e éticas, interferindo no modo de relacionamento entre o ser humano, seus pares e as demais formas de vida que constituem o planeta.

De igual maneira, percebe-se que a EA possibilita que o ser humano realize uma leitura e intervenção crítica sobre o seu lugar frente às questões socioambientais e, por fim, por acreditar que a escola é uma das responsáveis por essa formação.

Ressalta-se a importância em compreender e identificar as correntes em EA para a reflexão e análise das características da prática docente em EA do educador de Geografia, visando a construção de caminhos para que a EA garanta efetivamente o seu lugar na escola.

Assim como a EA, percebe-se que a Geografia ao longo de sua história, enquanto ciência e disciplina escolar, esteve marcada por correntes de pensamento que influenciaram em menor ou maior grau o modo de ensinar e aprender, além de fomentarem uma gama de arcabouços para a compreensão da realidade, respondendo a determinados objetivos de formação escolar.

Essas correntes também influenciaram no modo de perceber a relação entre o ser humano e a natureza. Visando a superação da dicotomização entre o ser humano e a natureza, bem como a promoção da EA, é de fundamental importância que “haja no sistema escolar uma(s) disciplina(s) voltada(s) para levar o educador a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômicos-culturais” (VESENTINI, 2001, p. 22).

Neste aspecto compreende-se o papel da Geografia como portadora da possibilidade de realização da educação em vista dessa compreensão, superando a fragmentação dos saberes e promovendo compreensões interdisciplinares a partir do seu escopo de trabalho, a saber: a relação que os seres humanos estabelecem com os seus pares, com o ambiente e com outras formas de vida.

Essa é uma característica da Geografia e da EA, visto que para “apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e

culturais” (CARVALHO, 2012, p. 38). Neste aspecto, a prática docente em EA na Geografia sugere a interdisciplinaridade e a transversalidade.

Bem mais que a junção de conteúdos ou a discussão de temas comuns, a interdisciplinaridade pode ser entendida como um componente de orientação da prática docente. “Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p. 11).

Corroborando com essa ideia, Carvalho (1998, p. 37) aponta que “podemos também nos referir à interdisciplinaridade como postura, como nova atitude diante do ato de conhecer”. Nesse aspecto, reconhecendo a complexidade das temáticas, percebe-se a possibilidade da contribuição também da transversalidade para a abordagem de conteúdos e desenvolvimento de ações.

No caso dos saberes geográficos e ambientais, a transversalidade pode ser justificada pelo caráter dos conteúdos direcionados aos conceitos, procedimentos e atitudes uma vez que “estes podem ser abordados a partir de uma multiplicidade de áreas; estão ligados ao conhecimento adquirido por meio da experiência, com repercussão direta na vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2007, p. 108).

Nesse aspecto, ressalta-se que esta pesquisa está perpassada pelas experiências transversais, interdisciplinares, pedagógicas e de vida dos pesquisadores e dos educadores que contribuíram para sua realização.

1.1 Relação da Trajetória do Pesquisador com o Tema de Pesquisa

O sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de momento a momento. “O que importa não é o sentido da vida de um modo geral, mas o sentido específico que cada pessoa dá a sua vida em dado momento” (FRANKL, 1989a, p. 79).

O contato com o tema desta pesquisa teve início em um processo de ressignificação e busca de sentido para minha existência. O homem que um dia teve sonhos maiores que os mapas do lendário geógrafo retratado por (SAINT-EXUPÉRY, 2017), em um processo de desorganização, havia perdido o sentido de viver, de desbravar o mundo, construir pontes e testar possibilidades.

Contudo, seguir assim não era possível, era preciso reorganizar, voltar às bases para que, em um processo de metamorfose, surgisse um homem novo, capaz de ultrapassar os limites impostos pela infame adultez.

Voltei metafisicamente à época em que cursava o magistério, onde tive o meu primeiro contato com Edgar Morin e Paulo Freire. Percebi que naquele momento da minha existência, o desejo de contribuir para a promoção de uma educação mais humana e humanizadora efervesceu e ganhou consistência.

Refiz o caminho que me trouxe até aqui. Vi-me outra vez em meio às pesquisas de campo realizadas na graduação em Geografia, as aulas acaloradas por sonhos de reformar o mundo. Nesse rememorar, as reflexões acerca das problemáticas ambientais, tão presentes nos tempos de outrora, vieram à tona.

Continuei o percurso e percebi-me dialogando com os filósofos que me acompanharam durante a graduação em Filosofia. Fui outra vez convidado pelas ideias platônicas a deixar a caverna do pessimismo, das impossibilidades e da ignorância. Heráclito, Zenão, Aristóteles, Agostinho, Nietzsche, Husserl, Edith Stein e tantos outros me auxiliaram neste processo.

Os estudos realizados em meu trabalho de conclusão de curso sobre a constituição da pessoa humana, as relações com seus pares e com o meio, fizeram com que questionamentos ebulissem como vulcões em erupção. Por que distanciamos o homem das questões ambientais? Por que separamos a educação da vida e a vida da sala de aula? Por que nos fechamos às possibilidades de promover uma educação humana para humanos que são dotados de razão, mas que também amam, sonham, sofrem e choram?

Imaginei que os estudos teológicos me dariam respostas convincentes a esses questionamentos. No percurso descobri que não havia respostas prontas. Elas estavam por ser construídas. A busca por respostas para essas e tantas outras perguntas motivaram-me a desenvolver esta pesquisa. Na tentativa de encontrá-las, me encontrei. Elas se tornaram, naquele momento, um sentido para viver. Hoje, passados alguns meses, as motivações amadureceram, os horizontes se expandiram e com eles as aspirações que ultrapassaram a busca por essas respostas.

Percebi-me no limiar, às margens dos saberes, transitando entre as concepções geográficas e ambientais, entre as escolas filosóficas e os dogmas teológicos. Fiz-me um pesquisador marginal nas palavras do Morin. Cidadão de lugar nenhum e de todos

os lugares, com possibilidades de transitar pelos saberes, rompendo cercas, derrubando muros, abrindo gaiolas e buscando promover a comunhão entres estes.

Como diz Frankl (1989a, p. 79) “a busca de sentido na vida é a principal força motivadora do ser humano”. Nesta causa encontrei sentido para viver, pesquisar e sonhar. E, assim como encontrei sentido na construção dessas linhas, desejo ardentemente que elas possam motivar cada educador na transformação da prática docente. Que as realidades, sonhos e reflexões aqui registradas possam tocá-los desde dentro e auxiliá-los na busca do sentido de existir e educar.

1.2 Fundamentação do Sistema Científico e Educacional Moderno: a Fragmentação do Ensino e a Separação entre o Ser Humano e o Meio Ambiente

A organização do sistema educacional moderno corresponde a uma lógica de pensamento e se orienta por concepções que marcam e instruem o ser humano acerca do seu papel e lugar no mundo, bem como, o modelo de sua relação com outras formas de vida. Herdeira do arcabouço do conhecimento erudito, cabe também à escola a função de instruir e formar os seres humanos.

A concepção predominante na ciência e na educação moderna pauta-se pelos princípios antropocêntricos da alquimia moderna. “Ela parece ser a base dessa educação” (GRÜN, 2012, p. 37). Essa visão concebe a separação rigorosa entre o sujeito e o objeto, fazendo com que o primeiro seja um observador e manipulador do segundo.

Essa concepção toma forma no contexto escolar por meio das fragmentações disciplinares, onde cada disciplina é responsável por seu conteúdo sem levar em consideração as inter-relações entre os saberes e a complexidade da vida. “Isso causou, particularmente para a educação a perda ou desqualificação de uma racionalidade aberta à compreensão do mundo a partir da teia de relações que o constituem” (CARVALHO, 2012, p. 118).

Levando em consideração que esta pesquisa busca compreender as características da EA na prática docente do educador de Geografia, concebe-se como fundamental importância perceber sobre quais bases se sustentam a educação moderna e como ela pode favorecer ou dificultar a promoção da EA. Na visão de (GRÜN, 2012, p. 58) “a cisão cartesiana entre natureza e cultura é a base da educação

moderna e constitui-se em um dos principais entraves para a promoção de uma educação ambiental realmente profícua”.

Ressalta-se que o modelo educacional e científico utilizado de modo predominante tem amplitude na passagem do paradigma medieval para o moderno. Em referência a esse momento da história Cottingham (1989, p. 15), aponta que “[...] a transição da perspectiva medieval para a perspectiva moderna sobre o mundo, foi um assunto demorado, gradual e extraordinariamente complexo”. Contudo, se é possível afirmar sobre a existência de uma geração que possa representar a centralidade dessa transição, essa é a geração de René Descartes (1596-1650).

Descartes busca centralizar todas as coisas sob a única luz da razão. Foi inspirado nessa máxima que se fundaram as bases do novo método científico e a educação moderna.

Embora Descartes nunca tenha escrito nenhuma obra especificamente sobre a educação, o seu método de análise e busca pela verdade tornou-se basilar para a organização científica e escolar. Tal método consiste na ordem e organização das coisas e objetos sobre os quais se deve proporcionar a penetração da inteligência para descobrir uma verdade ou refutá-la.

Nas palavras de Descartes, seu método pode ser conceituado como “[...] regras certas e fáceis cuja exata observação fará que qualquer um nunca tome nada de falso por verdadeiro que, sem despendar inutilmente nenhum esforço de inteligência, alcance, com um crescimento gradual e contínuo de ciência” (DESCARTES, 1999, p. 20).

A partir desse conceito, é possível notar que, segundo Descartes, o seu método resume-se a um conjunto de regras que devem ser rigorosamente seguidas por todos aqueles que se dispusessem a estudar algo. Inicialmente essas regras foram enumeradas em vinte e uma e, num segundo momento, foram reduzidas a quatro regras.

A primeira regra visa a manutenção constante da dúvida como basilar, evitando o engano causado pela precipitação; a segunda consiste em dividir o objeto estudado a menor fração possível para melhor conhecê-lo, a fim de encontrar a resolução; a terceira regra é o momento de síntese, a qual orienta a organização do pensamento, começando pelos mais simples e mais fáceis de conhecer para subir gradualmente até o conhecimento dos mais compostos. Por fim, a quarta e última regra consiste na

enumeração e revisão de todos os passos realizados no processo (DESCARTES, 1986).

Para Descartes, o método é fundamental para buscar o verdadeiro conhecimento. Contudo, não categoriza a impossibilidade de encontrá-lo sem a utilização dele. Ainda no que tange ao método e, conseqüentemente, ao pensamento cartesiano, é importante ressaltar a supervalorização da razão, da fragmentação e do dualismo em detrimento respectivamente das paixões, da visão global e do diálogo entre os diferentes saberes.

A escola ao se amparar nesse modelo resulta em uma organização na qual “o professor de Geografia não toca nos aspectos biológicos da formação de um relevo em estudo; o historiador não considera a influência dos fatores geográficos na compreensão do declínio de uma civilização” (CARVALHO, 2012, p. 131).

Essa organização fragmentária impede a compreensão da realidade como um todo. Ao pensar na EA como um saber que leva em consideração as várias dimensões da vida, a sua promoção nessa lógica parecer ficar prejudicada. “É muito fácil perceber o quanto o cartesianismo pode dificultar o até mesmo impossibilitar a compreensão da natureza política e ética da devastação ambiental” (GRÜN, 2012, p. 55).

No que diz respeito à visão fragmentária e dualista, Descartes a acentua ao conceber o ser humano como composto de duas substâncias distintas- *res cogitans*¹ e *res extensa*². Essa concepção separatista entre *essas substâncias*, associada ao uso exacerbado da razão, promoveu a supervalorização dos aspectos racionais da pessoa humana, a dissociação e desvalorização daquilo que, segundo o método cartesiano, atrapalha o ser humano de conhecer a verdade, a exemplo das paixões e dos sentimentos.

Nessa epistemologia “[...] existe um observador que vê a natureza como quem olha uma fotografia. Existe um “eu” que pensa e uma coisa que é pensada; esta coisa é o mundo transformado em objeto. O sujeito autônomo está fora da natureza” (GRÜN, 2012, p. 46). Descartes acreditava que seu sistema científico poderia proporcionar uma vida melhor por meio da reta utilização da razão e a libertação das paixões que obstruem o caminho da perfeição do ser humano. Contudo, ao separar os

¹ Corresponde a Espírito: substância pensante, imperfeita, finita e dependente.

² Corresponde a Matéria: substância que não pensa, extensa, imperfeita, finita e dependente.

sentimentos e as emoções do ser humano, Descartes tornou o seu método incompleto, fragmentado e incapaz de corresponder às necessidades humanas em sua completude.

Tal maneira de ver o mundo, a qual tem sido denominada de paradigma moderno, entrou em crise justamente por não conseguir responder adequadamente aos novos problemas teóricos e práticos que atravessam a vida contemporânea, entre os quais os ambientais (CARVALHO, 2012, p. 116).

A aceitação do método cartesiano no mundo ocidental como meio eficaz e verificável de produção do conhecimento científico e sistêmico, foi implementado nas escolas e academias. O currículo, as disciplinas e as metodologias seguiram os passos cartesianos. “As ideias antropocêntricas são, de certa forma, uma consequência deste processo de presentificação do pensamento moderno. Tais ideias antropocêntricas, se antiecológicas, subjazem em praticamente todas as disciplinas”. (GRÜN, 2012, p. 52).

No pensamento cartesiano o ser humano deve estar separado do seu objeto de estudo para melhor compreendê-lo. A autonomia do sujeito pensante, livre dos valores da cultura e da tradição, e sua independência do meio ambiente constituem a própria base da educação e não uma possível deficiência. (GRÜN, 2012, p. 46).

A transformação da concepção do modo de fazer a ciência e da relação entre o ser humano e o meio ambiente foram determinantes para a organização educacional moderna. O cientificismo pregou a separação da subjetividade humana da ciência, incentivou a ideia de superioridade do ser humano sobre o meio ambiente e buscou fazê-lo senhor do tempo e do espaço.

Partindo dessas evidências, percebe-se a necessidade de compreender como a Geografia, influenciada por esses processos de transformação, está sendo desenvolvida nas escolas e, ainda, como ela tem estabelecido vínculos com a EA, visto que essas áreas possuem como objetos de estudo as relações do ser humano entre seus pares, com o espaço e, em última instância, com as demais formas de vida.

1.3 Justificativa

O desenvolvimento da Geografia enquanto ciência sistematizada está associado aos saberes intrinsicamente ligados com o espaço de vida do ser humano e suas inter-relações. Conforme os estudos de Andrade (1987, p. 24) “[...] os saberes geográficos em sua gênese, emergiram da realidade, necessidades e desafios de determinados povos, sobretudo na pré-história”.

Impulsionada pelas exigências do mundo capitalista, a Geografia tratou de desenvolver meios para a expansão do capital e a dominação do ser humano sobre o meio ambiente. Segundo Cavalcanti (2006, p. 20) a metodologia utilizada por essa ciência “[...] se caracterizava pela estruturação mecânica dos fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos, de modo a fornecer aos alunos uma descrição das áreas estudadas”. Paulatinamente, impulsionada pelas transformações ocorridas no cenário econômico, social e político, essa Geografia ganha outras características.

Essa mudança se deu no campo da Geografia enquanto ciência e na Geografia escolar, propriamente dita. Com isso, o ensino geográfico passa a ter como uma de suas características essenciais, a de oferecer ao estudante possibilidades interpretativas do espaço geográfico. Ele é incentivado a compreender e interagir criticamente nesse espaço, relacionando o todo com as especificidades da parte.

Neste contexto, surgem novas práticas, desafios e perspectivas. Os objetivos propostos para o ensino da Geografia estão dados de forma clara. Promover a formação de alunos reflexivos e capazes de perceber a totalidade e complexidade do mundo em que vivem e do qual são parte constituinte. “Ensinar Geografia deve então, para melhor cumprir o papel que lhe cabe, resultar na oferta de condições para que os alunos possam construir as ferramentas intelectuais para compreender a sua espacialidade” (CALLAI, 2013, p. 17).

Contudo, para que isso ocorra efetivamente, é fundamental que sejam elaboradas propostas de ensino que estimulem a capacidade humana de compreender o mundo em sua complexidade, compreendendo-se como parte constitutiva da vida do planeta ao lado de todas as outras formas de vida.

Alinhando com esse pensamento a Base Nacional Comum Curricular- BNCC reconhece que o papel da Educação Básica no Brasil é o de promover a formação e o desenvolvimento humano de modo integral, o que implica “[...] compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões

reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse aspecto, acredita-se na necessidade de superação da fragmentação da compreensão de ser humano, do meio que do qual ele é parte, e do conhecimento, visto que, esse último possui ampla influência sobre o modo de percepção dos anteriores e este quando fragmentado “[...] impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto” (MORIN, 2003, p. 14).

Assim, faz-se necessário a promoção de uma educação que leve em consideração a união entre a sensibilidade e a cognição, que possibilite os diálogos fecundos entre os seres humanos e, de igual maneira, entre as ciências por meio de propostas contínuas de ação.

Destarte, é preciso buscar formas de desenvolver a disciplina de Geografia de maneira menos conteudista e mais efetiva, menos fragmentada e mais voltada para ações que “[...] favoreçam a pluralidade de espaços, de tempos, de linguagens, de recursos e de novas formas de expressão, que valorizam a complementaridade dos processos” (MORAES, 2010, p. 86).

A Geografia trabalhada nessa perspectiva, seja nas escolas ou fora delas, deve proporcionar aos alunos ferramentas para que possam elaborar novas formas de ver, rever, pensar e repensar o espaço geográfico.

Nessa perspectiva Nogueira; Carneiro (2013, p. 128) afirmam que o ensino de “Geografia adota características de uma Educação Geográfica quando possibilita aos sujeitos-alunos fazer pontes para compreender os porquês que vão sendo focados nos processos de ensino e de aprendizagem”. Assim, os interrogantes desafiam ao educador da ciência geográfica a transcender a fragmentação em vista do desenvolvimento de atitudes de reflexão e ação, pautadas, sobretudo, na interdisciplinaridade.

Espera-se que por meio da Geografia, assim compreendida e desenvolvida, contemple-se a formação integral do ser humano, levando-o a perceber o sistema complexo no qual ele está inserido, compreendendo os valores humanos, sociais, culturais e, sobretudo, percebendo que é preciso reformar o nosso modo de pensar e compreender a inter-relação das coisas.

Considerando que a realidade é complexa percebe-se a necessidade de que a educação esteja fundada nesta realidade, que a valorize e a responda, tomando-a como eixo norteador de todas as práticas educacionais.

É extremamente importante, muito mais que no passado, que haja no sistema escolar uma(s) disciplinas(s) voltadas(s) para levar o educando a compreender o mundo em que vive, da escala local até a planetária, dos problemas ambientais até os econômico-culturais (VESENTINI, 2001, p.22).

Se faz necessário reformar os procedimentos metodológicos e reforçar o caráter relacional da Geografia e das demais ciências, desmistificando a ideia de que são disciplinas que nada têm a ver com a realidade e não preparam os educandos para compreender, sentir, agir e transformar o mundo no qual estão inseridos.

Assim, percebe-se que a perspectiva da Educação Geográfica que almeja contemplar a complexidade do mundo em que vivemos não pode caminhar sozinha e de forma isolada. Antes, deve ser pensada e vivida em comunhão com os saberes de outras ciências realizando as articulações entre as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas, humanas, transcendentais e naturais. Por isso,

as práticas da Educação Geográfica devem buscar o diálogo interdisciplinar para levantar as causas das questões individuais e comuns, a motivação comunitária, o envolvimento em redes, no tecido comunitário local sem se distanciar das tramas do global que ali estão agindo e interagindo. (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p.41).

Nessa perspectiva, acredita-se que um dos caminhos para a promoção da formação interdisciplinar e geográfica, pautadas em valores que levem em consideração a complexidade da pessoa humana suas inter-relações, é possível por meio do diálogo com a EA.

A EA é entendida pela Política Nacional de Educação Ambiental do Brasil-ProNEA como processo por meio dos quais os indivíduos e a população podem construir “[...] valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (ProNEA, 1999).

Essa atribuição não é uma exclusividade da dimensão ambiental da educação. Antes, é um atributo de toda e qualquer educação que esteja voltada para a promoção da formação humana. Sobre ela não se invoca a prerrogativa de, isoladamente, absorver a multiplicidade da pessoa humana.

Nesse aspecto, o que se espera não é um novo ramo científico do conhecimento fragmentado. “A educação ambiental deveria ser resultado de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitem a visão integradora do meio ambiente” (GRÜN, 2012, p. 112).

Ao considerar o aspecto universalizante da EA, por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental no Brasil, apregoa-se que os conhecimentos pertinentes a ela devem ser inseridos nos currículos da Educação Básica e da Educação Superior “[...] pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental; como conteúdo dos componentes já constantes do currículo” (BRASIL, 2012).

Quando se refere à EA nessa égide, discute-se sobre a possibilidade de sua realização para além dos momentos de sensibilização ambiental que, na maioria das vezes, ocorre fragmentado, pontual e isolado dentro do calendário escolar.

A relevância da promoção da Educação que leve em consideração esses valores subsiste na compreensão de que “o saber ambiental muda o olhar do conhecimento e com isso transforma as condições do saber no mundo na relação que estabelece o ser com o pensar e o saber, com o conhecer e o atuar no mundo” (LEFF, 2009, p.18).

Neste ínterim, acredita-se que a Geografia e a EA oferecem possibilidades de, conjuntamente, promoverem essa educação. Elas são áreas do conhecimento privilegiadas em seus campos de abrangência, na medida em que, contemplam em seus estudos o ser humano e o seu modo de compreender, ver, integrar-se e relacionar-se com a natureza biológica e com os seus pares, e possuem maiores possibilidades de promover a interdisciplinaridade.

A fragmentação do ensino impede o educando de compreender o mundo complexo do qual ele faz parte. Como herança do Método Cartesiano o sistema de ensino elaborou currículos nos quais cada educador é responsável pelo saber de sua área de conhecimento e essa não se comunica com as outras.

Um meio de renovar a educação e fazer dela um caminho de abertura de mentes para o mundo é a promoção da interdisciplinaridade. Não se trata de simplesmente unir saberes semelhantes. Trata-se “[...] de constituir diálogos fundados na diferença, abraçando concretamente a riqueza derivada da diversidade. A fragmentação do saber que gera uma crise do conhecimento está a exigir uma nova interação das disciplinas” (CASCINO, 1999, p.68).

Ressalta-se que a Geografia e a EA, por esse prisma, possuem a possibilidade de, interdisciplinarmente, abordar as problemáticas ambientais que perpassam as realidades sociais, políticas, econômicas, humanas e científicas em busca da resolução dessas problemáticas.

Visando compreender como as pesquisas têm explorado a inter-relação entre Geografia e EA na prática docente, foi realizada uma pesquisa do tipo estado da Arte a partir da Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações- BDTD (APÊNDICE A- Panorama das pesquisas realizadas no ensino de Geografia e EDUCAÇÃO AMBIENTAL entre 1967 e 2019

Por meio dos trabalhos analisados é possível perceber que a produção acadêmica na base analisada está concentrada nas últimas duas décadas, sobretudo, após 2010. Embora sejam avanços tímidos, percebe-se que surge, ainda que de forma incipiente, a preocupação dos pesquisadores em investigar como a Geografia e a EA se relacionam na prática do professor de Geografia.

Aponta-se a carência de estudos que envolvam Geografia, EA e os anos finais do Ensino Fundamental, visto que, das 816 pesquisas definidas como *corpus* final de análise, apenas 16 tratavam direta e exclusivamente desta etapa de ensino. O quantitativo de pesquisas encontrado evidencia a necessidade de expansão de trabalhos nesse campo.

Referindo-se às fontes de dados, as pesquisas demonstram como os livros didáticos podem ser importantes fontes de pesquisa e válidos auxílios na prática docente, embora apresentem fragilidades no que diz respeito às práticas ambientais. Assim como os livros didáticos, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN aparecem de forma recorrente como instrumento norteador de análise para os pesquisadores, seguidos de observação da prática docente e da realização de trabalhos de campo. Recorda-se que os PCN orientaram a Educação Básica no Brasil por muitos anos.

Ressalta-se que esse estudo exploratório serviu de base para ampliação dos horizontes do pesquisador, bem como, para a observação das dificuldades apresentadas e dos caminhos metodológicos percorridos nas realizações das pesquisas estudadas.

Considera-se que a inter-relação entre a Geografia e a EA se dá também na prática do educador, assinala-se que ela ocorre marcadamente no tempo e no espaço. É impossível conceber a promoção da Educação sem levar em consideração as realidades do mundo no qual ela ocorre. Ela “se desenvolve na

história, nasce na história e se transforma historicamente” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 28).

De igual maneira, os sujeitos da Educação não são seres fora do tempo e do espaço, eles carregam consigo a sua história, suas crenças e seu modo de perceber e estar no mundo. Tanto os educandos, quanto os educadores enriquecem a Educação com as suas experiências. Por isso há de reconhecer que não há um processo único e repetível na Educação. “[...] os saberes profissionais dos professores são plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história da vida quanto a carreira” (TARDIF, 2014, p. 102).

Reconhecendo essa possibilidade, e cientes de que a prática docente é um *locus* de investigação no qual a vida se dá na normalidade, sem os meios artificiais dos laboratórios, optou-se por buscar compreender como essa realidade tem ocorrido em uma escola da rede privada no Município de Curitiba-PR. Assim, traz-se a questão norteadora para essa pesquisa: Quais as características da prática docente do educador de Geografia no que se refere às temáticas ambientais, nos anos finais do Ensino Fundamental?

1.4 **Objetivo Geral**

Analisar as características da prática docente do educador de Geografia no que se refere às temáticas ambientais, nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Curitiba/PR.

1.5 **Objetivos Específicos**

- a) Identificar as concepções em Educação Ambiental e em Geografia presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental e Base Nacional Comum Curricular, especificamente nas competências Gerais, específicas das ciências humanas e do componente curricular Geografia
- b) Elencar a concepção de Educação Ambiental dos educadores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.
- c) Elencar a concepção do ensino de Geografia dos educadores nos anos finais do Ensino Fundamental.

d) Reconhecer a presença da transversalidade e da interdisciplinaridade na prática docente do educador de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para alcançar esses objetivos, buscou-se a construção e desenvolvimento desta pesquisa, amparando-se em teóricos referenciais nas áreas contempladas por ela, bem como na pesquisa de campo. Os encaminhamentos, discussões e resultados são apresentados por meio do relatório de pesquisa organizado sistematicamente em capítulos que, embora mantenham harmonicamente o conjunto do estudo, possuem suas particularidades. O capítulo dedicado à introdução buscou apresentar as bases sobre as quais se sustentam este trabalho, bem como, contextualizar o campo de estudo referente à prática docente em EA do educador de Geografia. De igual maneira, apresentou-se a trajetória humana e acadêmica do pesquisador, com o intuito de assinalar as experiências constitutivas que o amparam em seu modo de ser, estar, e conceber o mundo. Na sequência apresenta-se a problematização e a justificativa para a realização da pesquisa.

Levando em consideração que esta pesquisa se realiza com educadores da disciplina de Geografia, o segundo capítulo aborda as correntes do pensamento geográfico, discutindo a sua matriz epistemológica, a concepção de ambiente e natureza, e como cada corrente concebe a relação entre o ser humano e a natureza a partir de seus objetivos.

Nessa linha o capítulo também aborda as correntes da EA propostas por Sauvé (2005a). Assim como na Geografia, reconhece-se a possibilidade de muitas características da EA na prática docente. Por isso, optou-se por utilizar essas correntes como bases para reconhecer e discutir sua presença na prática docente.

O quinto capítulo discute a origem e características dos saberes docentes, bem como as suas influências sobre a prática do educador. Discute-se sobre a existência de duas didáticas, a saber: uma ensinada e aprendida nas universidades e instituições referendadas para isso e a outra que é adquirida, sobretudo, na vida e na prática. Soma-se a essa reflexão a prática docente em EA do educador de Geografia orientada pela transversalidade e interdisciplinaridade, levando em consideração que os saberes e a prática do educador ocorrem no tempo e no espaço real, contextualizado e marcado pelos condicionantes do tempo e do espaço.

Reconhecendo que a prática docente do educador de Geografia está regulamentada, sobretudo, pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental- DCNEA o terceiro

capítulo buscou reconhecer a presença das correntes geográficas e da EA nesses documentos.

O quarto capítulo descreve o percurso metodológico. Em razão do campo e dos participantes desta pesquisa, optou-se por realizá-la através da abordagem qualitativa. Ainda neste capítulo apresenta-se a definição do campo da pesquisa, os participantes, as necessidades de procedimentos em decorrência de situação pandêmica na qual esta pesquisa ocorreu, bem como as fontes, as técnicas e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

O quinto capítulo apresenta o processo de análise dos dados através da utilização do *software* ATLAS.ti e a formação das categorias agrupadas nas características e concepções geográficas, características e concepções em EA, características da prática docente, e saberes docentes. Ainda nesse capítulo, descreve-se a necessidade de estabelecer relações entre as duas primeiras categorias.

Os resultados desta pesquisa são apresentados e discutidos no sexto capítulo. Percebe-se que a prática dos educadores, está imbuída pelos saberes adquiridos ao longo da sua vida em ambientes acadêmicos ou não. Aponta-se que o alinhamento pessoal do educador influencia em sua prática, bem como possibilita que as correntes da EA e da Geografia estabeleçam relações diferentes na prática de cada um dos educadores investigados.

Nas considerações finais são apresentadas as percepções do pesquisador sobre o processo percorrido ao longo do desenvolvimento da pesquisa com as suas limitações e possibilidades, e dos resultados encontrados. De igual maneira, aponta-se sugestões para outras pesquisas nos pontos a serem observados por educadores de Geografia na prática da EA.

O capítulo que segue apresenta o referencial teórico sobre o qual esta pesquisa se ampara.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

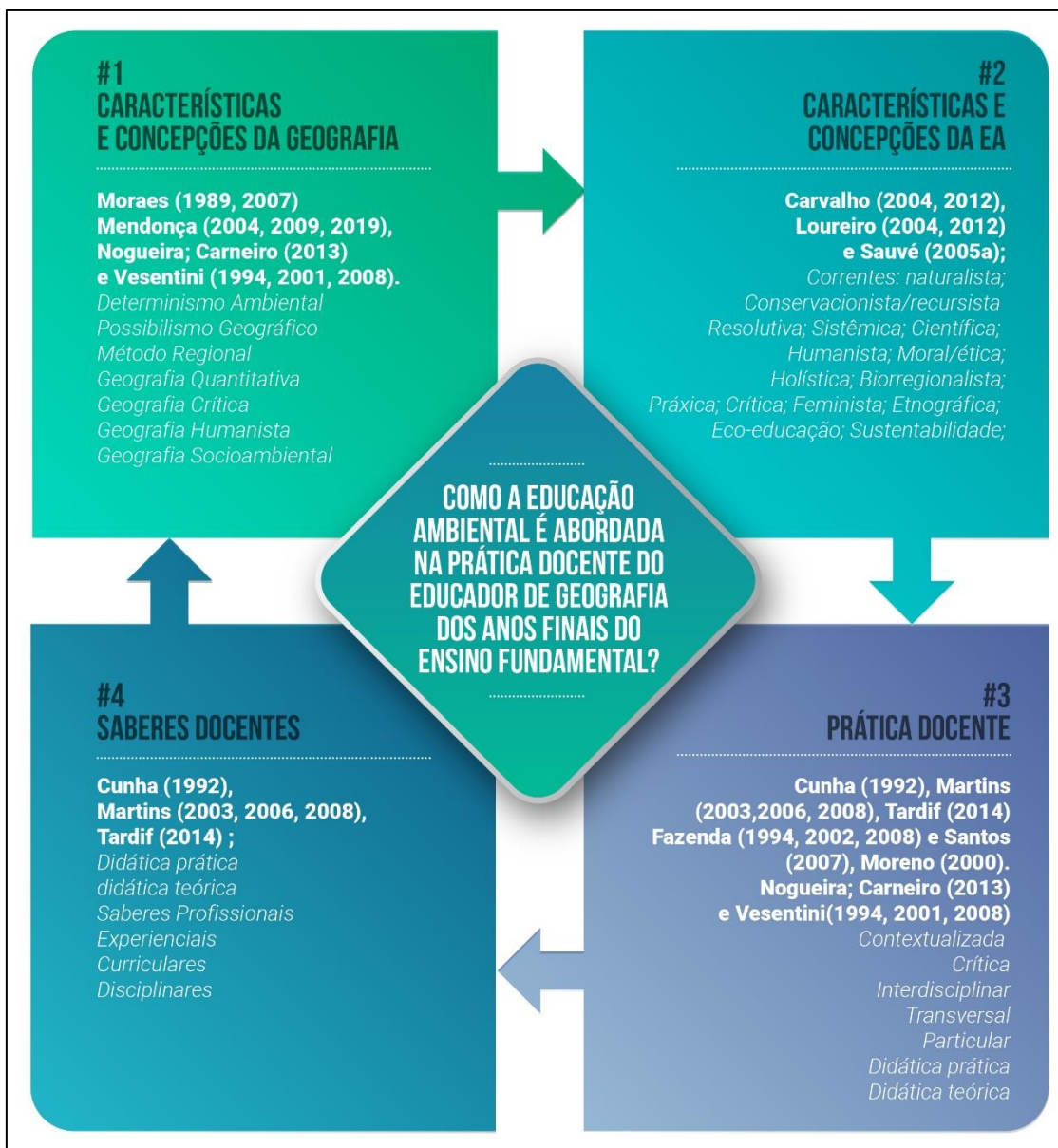
Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2002, p.10)

Como na epígrafe deste capítulo que conta a história de um menino que diante da imensidão do mar necessitava de ajuda para olhá-lo. Esta pesquisa ampara-se em referenciais que oferecem possibilidades de observação e discussão dos dados coletados em campo e por meio de fontes documentais. Recordando que essa pesquisa se ampara sobre o tripé prática docente, Educação Ambiental e ensino de Geografia a escolha do referencial teórico levou em consideração as especificidades de cada área, respeitando as semelhanças e diferenças entre os autores em vista de da construção do arcabouço teórico e interpretativo.

Levando em consideração o objetivo geral, os específicos e as categorias de análise, o referencial foi organizado de modo didático em 4 grupos. Reitera-se que essa organização se dá apenas no plano didático, pois na pesquisa elas dialogam e se entrelaçam constantemente num processo de complementação.

Dito isso, apresenta-se o organograma em vista de facilitar a visualização e compreensão (Figura 1)

Figura 1 – Amostragem do arcabouço teórico da pesquisa



Fonte: Os autores a partir do referencial teórico

No primeiro grupo apresenta-se o referencial do campo da EA. Dele tomou-se as correntes da EA e as reflexões sobre a promoção da EA. No grupo 2 estão os autores nos quais amparou-se para a escolha das correntes do pensamento geográfico. Já o terceiro grupo recebeu os autores utilizados para discutir a prática docente, o ensino de Geografia, a interdisciplinaridade e a transversalidade. Por fim, no grupo 4 ficaram os autores que tratam sobre os saberes e práticas docentes.

Como dito, essa divisão se dá apenas no campo didático explicativo. Ao longo da pesquisa, análise e discussão dos dados, recorre-se constantemente a mais de um desses grupos e autores simultaneamente para a discussão de uma temática. O

diálogo promovido entre os autores utilizados neste trabalho visa possibilitar a ampla e ao mesmo tempo aprofundada percepção sobre a prática docente em EA do educador de Geografia, haja vista que ela ocorre em diálogo com os saberes que antecedem a sua prática e com aqueles que vão sendo construídos ao longo da sua atividade. Concebe-se que a Geografia e a EA, embora possuam suas especificidades, partilham de objetos de estudos semelhantes, como será possível perceber ao longo deste trabalho.

Ao buscar realizar essa separação didática, parte-se da ideia da necessidade de conhecimento aprofundado das especificidades desses campos para que, a partir disso, seja possível a realização da interdisciplinaridade. Alerta-se ainda que na realização desta pesquisa buscou-se o aprofundamento nas especificidades de cada uma dessas áreas e promover o diálogo entre elas, assinalando para a necessidade de religação dos saberes, visto que eles estabelecem diálogos entre si e nessa comunicação formam a prática docente.

Assim, inicia-se a discussão sobre as bases nas quais ampara-se para a compreensão geográfica.

2.1 As Correntes do Pensamento Geográfico

A Geografia ao longo de sua história sofreu transformações. Esses movimentos deram origem a diferentes frentes de compreensão do seu papel nas academias, na sociedade e nas escolas, bem como o seu modo de perceber o homem, a natureza e as relações entre ambos.

Neste item têm-se como objetivo apresentar o desenvolvimento da ciência geográfica por meio das correntes do pensamento geográfico, ressaltando suas principais características, a relação ser humano e natureza, a concepção de natureza e os objetivos da ciência em pauta. Assim, optou-se pelo critério histórico/temporal de desenvolvimento das correntes, para organizá-las de maneira didática, ressaltando os seus contextos, métodos e concepções filosóficas.

Percebe-se a necessidade de aclarar que se reconhece a concepção de que a Geografia já existia mesmo antes de ser sistematizada enquanto ciência e disciplina universitária. Essa existência, para além dos saberes geográficos elaborados ao longo da história como meio de localização e compreensão do espaço, se dava através de

aulas para os mais variados públicos etários e por manuais que procuravam esquematizar esse saber escolar e prático para os mais amplos fins.

Recorda-se a assunção pela concepção de que a Geografia realizada nas salas de aula não é mera adaptação da Geografia produzida nos centros universitários. Ao contrário, percebe-se que a Geografia escolar possui dinâmicas próprias, orientadas também pela percepção dos educadores e pelo contexto na qual ela é desenvolvida (LACOSTE, 2016).

Havendo apresentado essas considerações, informa-se que dentre as várias correntes do pensamento geográfico, elegeu-se a esquematização proposta por Claval (2009), Mendonça (2009), Moraes (2007) contemplando sete correntes, a saber: O Determinismo, o Possibilismo, e o Método Regional, amparados na matriz epistemológica positivista. Essas correntes são denominadas de Tradicionais ou Clássicas. A Geografia quantitativa de raiz epistemológica neopositivista denominada de Moderna. A Geografia Crítica, amparada no materialismo histórico-dialético. A Geografia Humanista, de raiz fenomenológica e, por fim, a Geografia Socioambiental, de raiz sistêmica. As três últimas consideradas Geografias contemporâneas.

É importante destacar que a organização aqui apresentada, serve apenas de modelo didático, mas que, no plano cronológico, não há uma ruptura tão clara entre uma corrente e outra. Embora algumas apresentem divergências, elas não se excluem totalmente entre si. Antes, contam a história do pensamento geográfico e marcam a compreensão de um dado momento histórico a partir de suas matrizes epistemológicas. Segundo Moreira (2008, p. 47)

matrizes são formas de pensamento que partem de um núcleo racional por meio do qual uma estrutura global emerge como discurso de mundo, uma estrutura matriarcal se distinguindo de outra justamente pela maneira como o intelectual vê e interliga o mundo.

Nessa perspectiva, as matrizes que amparam as correntes da ciência geográfica são a manifestação do modo como o pesquisador concebe o mundo e, conseqüentemente, imprime essa concepção na ciência realizada por ele. Os trabalhos realizados no período denominado de Geografia Tradicional, estiveram amparados no positivismo.

As principais características desse momento da Geografia estão na observação, enumeração e descrição dos fatos e da forma da terra. Segundo Madrugá (1986, p.91)

a Geografia construída e desenvolvida nessa perspectiva carrega para si a característica de “ciência de síntese e que sua existência depende de princípios (leis) como: unidade terrestre, individualidade dos lugares, da atividade, da conexão, da comparação, da extensão e localização”.

A Geografia nesse momento tem a função de registrar os dados e descrevê-los, herdando a função de compiladores dos pioneiros do saber geográfico. Corroborando com essa ideia, Moraes a classifica como uma ciência “[...] que relacionaria e ordenaria os conhecimentos produzidos por todas as demais ciências” (MORAES, 2007, p. 41). Essa concepção a respeito da finalidade e identidade da Geografia, acompanhou e marcou a chamada Geografia Tradicional.

Dentro desse escopo aparecem três correntes denominadas de Determinismo, Possibilismo e Método Regional.

2.1.1 Determinismo Ambiental

A primeira das correntes a ser estudada, denominada de Determinismo Ambiental, surge na Alemanha no final do século XIX e possui como defensor, Friedrich Ratzel. “Foi o determinismo ambiental o primeiro paradigma a caracterizar a Geografia que emerge no final do século XIX, com a passagem do capitalismo concorrencial para uma fase monopolista e imperialista” (CORREA, 1986, p. 9).

Para os teóricos dessa linha geográfica, as mais diversas formas de organização espacial e as desigualdades encontradas na terra eram oriundas e explicáveis por meio das determinantes condições ambientais, de forma especial, as condições climáticas as quais os ambientes e os indivíduos estavam expostos.

Esta ideia levou os geógrafos ingleses e americanos, sobretudo, ao “[...] determinismo declarado, uma vez que para eles o homem era um produto do meio” (ANDRADE, 1987, p. 54). Em consequência disso, compreendia-se o desenvolvimento dos povos e nações a partir de sua localização geográfica.

Tal concepção deriva da forte influência do darwinismo sobre o postulador da corrente. “Na Geografia [...] as ideias deterministas tiveram no geógrafo alemão Ratzel seu grande organizador e divulgador, ainda que ele não tivesse sido o expoente máximo” (CORREA, 1986, p. 10).

Ratzel defendia que o ser humano estava determinado pelo ambiente a viver sob as condições que lhe fossem impostas. Em sua visão, amparado num projeto de

supremacia de uma nação sobre outra, era totalmente justificável as diferenças econômicas das nações e, as mais ricas, poderiam colonizar a dominar as mais pobres.

No que diz respeito a visão de natureza, essa corrente geográfica apregoa a influência determinante do meio ambiente sobre o ser humano e a inseparabilidade dessa relação. É importante ressaltar que essa relação, na visão determinista, se dá por meio da dominação e influência de um sobre o outro. Amparado no positivismo, acreditava que somente os fatos observáveis é que poderiam fazer parte do escopo da ciência geográfica e que não era possível outro modo de fazer ciência. Informa-se que para esta pesquisa faz-se a adoção dessa compreensão da corrente determinista da Geografia.

Sem representar um aniquilamento com o Determinismo, o Possibilismo geográfico faz frente às concepções trazidas por essa corrente, sobretudo, no que diz respeito às imposições do meio sobre o ser humano.

2.1.2 Possibilismo Geográfico

A segunda corrente, em contraposição à visão determinista de Ratzel, surge na França a partir dos estudos de Paul Vidal de La Blache. Não foi por acaso que esta corrente nasceu na França. “O possibilismo, francês em sua origem, opõe-se ao determinismo ambiental Germânico. Esta oposição fundamenta-se nas diferenças entre os dois países” (CORREA, 1986, p. 12).

Se na percepção da corrente anterior, o ser humano era concebido como determinado pelo ambiente, nessa, denominada de Possibilismo Geográfico, ele é identificado como ser agente que atua sobre o meio e o transforma. Nessa perspectiva, Moraes (2007, p. 81) afirma que “essa corrente geográfica concebe o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre esse, transformando-o”. Nessa compreensão de possibilismo ampara-se esta pesquisa.

Segundo Barbosa; Santos (2017, p. 281) por meio do “[...] possibilismo geográfico, La Blache institui uma nova concepção de relação entre o ser humano e o meio ambiente”. Nessa visão, o ser humano pode pensar em superar as limitações que lhe são impostas pela natureza, sendo que essa assume o papel de fornecedora de possibilidades para que o ser humano a modifique em vista de suprir as suas necessidades.

Essa proposta de alteração, vai depender do nível cultural, do desenvolvimento das técnicas e, sobretudo, da disposição de recursos que se transformam e se perpetuam de geração a geração. A esse fenômeno La Blache denominou gênero de vida. Nesses estudos ele “[...] procurou trazer aos que exerciam poder político e econômico, a ideia de como viviam as populações atrasadas das colônias e, em consequência, facilitar o desenvolvimento de técnicas de persuasão” (ANDRADE, 1989, p. 17).

É importante ressaltar que nesta corrente, a reflexão sobre as possibilidades do ser humano transformar a natureza leva em consideração os aspectos físicos, econômicos e sociais. Essa transformação não é compreendida em nível global, ela está restrita a uma área delimitada fisicamente e serviu como instrumento de persuasão e dominação de outros povos.

As duas correntes até agora apresentadas, Determinismo e Possibilismo, derivam da concepção de Francis Bacon na compreensão da relação ser humano e meio ambiente, segundo a qual, o ser humano é a criatura dominante e, por isso, gozam do direito de dominar a natureza. Essa forma de pensamento ganhou espaço na produção da ciência geográfica, visto que perpetua a imagem utilitarista e naturalista do meio ambiente.

2.1.3 Geografia Regional

A terceira corrente denominada Geografia Regional, embora carregue fortes resquícios do positivismo, surge opondo-se às duas correntes que a antecederam, ambas amparadas no positivismo, visto que, para essa corrente “[...] a diferenciação de áreas não é vista a partir das relações entre o homem e a natureza, mas sim da integração de fenômenos heterogêneos em uma dada porção da superfície da Terra” (CORREA, 1986, p. 14).

A Geografia Regional, sistematizada na França a partir dos estudos de La Blache, enfatiza os conceitos de região e gênero de vida. Para o fundador dessa corrente, “quando se trata de região, não é necessário procurar os limites. É necessário conceber a região como uma espécie de auréola que se estende sem

limites bem determinados, que circunda e que avança” (VIDAL DE LA BLACHE, 1917, p. 104)³.

A corrente Regional insere no cenário geográfico a discussão entre as posições do Historicismo e do Positivismo, matrizes filosóficas que até então orientavam a forma de produzir a ciência geográfica. Neste momento ocorre um duelo entre a subjetividade e objetividade, características dessas duas orientações respectivamente.

Um dos principais e mais acirrados embates diz respeito às divergências entre suas formas de perceber o ser humano. Se para os positivistas o ser humano era compreendido como um ser imutável, para os historicistas, este pode ser entendido como em movimento e em processo de transformação. “os positivistas, procuravam enxergar o homem como universal e com uma natureza imutável. Os historicistas, ao contrário, buscavam perceber na diferença, o movimento” (SANTOS, 2015, p. 69).

Ao buscar perceber a diferença, a singularidade, o específico, o particular, o historicismo marcou na Geografia do Método Regional as características relacionais do ser humano com a região onde ele vive.

Segundo Capel (1983, p. 313) com a exaltação do problema do possibilismo que já não respondia mais as urgências científicas, “[...] a intuição e o olhar de pertencimento começam a tomarem lugar na ciência”. A partir dessa realidade, o Historicismo ganha lugar na Geografia e promove a valorização do lugar e dos estudos etnográficos, históricos e populacionais.

Sob o regimento do Historicismo, Geografia Regional de origem francesa, enfatiza em seus estudos os conceitos de região e de gênero de vida. Há uma busca, ainda que incipiente, de fomentar a busca por uma unidade entre os aspectos físicos e humanos.

Na visão de Lencione (2009, p.87) para compreender essa realidade que abarcava as regiões com suas histórias e seus organismos vivos, “[...] necessário um contato íntimo [...], tornando-se imprescindível, nesta tarefa, fazer uso das faculdades subjetivas do homem, como a sensibilidade e a intuição”.

³ En ce qui concerne la région, il n'est pas nécessaire de chercher des limites. Il faut concevoir la région comme une sorte de halo qui s'étend sans limites bien définies, qui entoure et avance.

Dada a amplitude de discussão sobre esse conceito pelas mais diferentes correntes do pensamento geográfico e de autores que a discutem, inteira-se que nesta pesquisa utiliza-se a conceituação apresentada por Correa (1986, p.45)

a região é considerada uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado (...) Ela não tem nada de preconizada harmonia, não é única (...), mas particular, ou seja, é a especificação de uma totalidade da qual faz parte

A assunção dessa definição de região nesta pesquisa se dá por considerá-la mais abrangente do ponto de vista das dinâmicas sociais, políticas e econômicas que ela representa. Uma das principais características dessa Geografia está nas dicotomias que ela apresenta. Das mais aparentes é possível destacar o embate entre as questões da Geografia Física e a Geografia Humana; entre a Geografia Geral e a Geografia Regional.

Nesta perspectiva, a chamada Geografia Física deveria ocupar-se com o estudo da composição natural do planeta enquanto a Geografia Humana estaria a cargo de promover reflexões sobre as ações humanas. No que diz respeito à dicotomia criada, a Geografia Geral e a Regional, caberia os estudos globais para a primeira, enquanto para a segunda, compreenderia as unidades e características das unidades de cada Região.

2.1.4 Geografia Quantitativa

Com a proposta de renovar a ciência, surge o modelo Neopositivista, trazendo novos elementos para o modo positivista de fazer ciência. Segundo Reis Júnior (2003, p.22) o Neopositivismo vai se sustentar em “[...] três grupos de elementos, os antigos (herdados/mantidos da filosofia positivista), reformulados (resultantes de aprimoramento/adaptação) e novos (configurando sua peculiaridade)”.

Na visão de Sciacca (1968, p. 292) para o “Neopositivismo era imprescindível descartar a metafísica para produzir o conhecimento científico, bem como acreditava que todas as ciências são matematizáveis”; Essa matriz epistemológica destaca que a experiência e linguagem completam-se reciprocamente e, por fim apregoa que a ciência não estuda leis objetivas da natureza, mas somente os dados da experiência mediada pelos sentidos ou por instrumentos.

Baseada nessa concepção filosófica e nesse modo de fazer ciência, nasce a Geografia Neopositivista, também denominada de Geografia Pragmática, Geografia Quantitativa ou Nova Geografia. Nesse estudo, utilizar-se-á o termo Geografia Quantitativa. No Brasil, a manifestação dessa Geografia pode ser observada a partir do final da década de sessenta.

Esta corrente buscou superar as dicotomias existentes na Geografia Tradicional e os procedimentos metodológicos da Geografia Regional. “Baseada no positivismo lógico, busca ser objetiva e imparcial, por meio de um rigor maior na aplicação da metodologia científica” (SOUZA et al., 2009, p. 5).

Na Geografia Quantitativa a compreensão é de que os métodos científicos são comuns a todas as ciências, “[...] há métodos científicos para a pesquisa geográfica, mas não há métodos geográficos de pesquisa” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 16). Amparado nessa visão, as pesquisas, de todas as ciências, em menor ou maior graus, seguiriam o mesmo modo de fazer ciência.

Dentro do escopo metodológico da Geografia Quantitativa teve predominância a “[...] observação empírica, a quantificação dos fatos, a criação e verificação de hipóteses, a proposição de predições baseadas nas teorias e leis científicas e, grande importância é dada ao critério da refutabilidade” (SOUZA et al., 2009, p. 5).

Outra marca da Geografia Quantitativa está em sua visão de ser humano e natureza. Para essa linha, tanto o ser humano quanto a natureza estão resumidos em dados a serem coletados e transformados em números; o seu foco está centrado nas técnicas matemáticas e nas elaborações estatísticas para realizar a análise dos dados referentes às distribuições econômicas e espaciais. Essa compreensão será fundamental para a identificação dessa corrente nesta investigação.

Em sua prática “[...] desvalorizou as aulas de campo, pois, desde seu ponto de vista, o laboratório e as medições matemáticas, os gráficos e tabelas sofisticadas, eram suficientes para produzir os dados” (ANDRADE, 1987, p. 107). Isso explicaria o seu caráter teórico.

Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009, p. 53) apontam que “a Geografia Quantitativa não teve influência direta no ensino primário e secundário, como as correntes Tradicionais”. Corroborando com essa informação, (VESENTINI, 1994, p. 36) afirma que esse método “[...] não foi construído para a escola e sim para grandes empresas (públicas ou particulares), para os planos de reordenação espacial visando a reprodução do capital.”

Para Moraes (2007, p. 116) essa corrente geográfica “[...] funciona como um instrumento de dominação para aqueles que detém o poder, auxiliando a dominação do capitalismo”. Pode ser considerada como um instrumento de dominação burguesa a serviço do Estado e do capital.

Essas características da Geografia Quantitativa foram propulsoras da gestação de uma nova Geografia. Buscando a superação do caráter servil e pseudo-neutro dessa Ciência, pesquisadores, motivados pelos fenômenos históricos, políticos, econômicos e sociais, fazem surgir a chamada Geografia Crítica.

2.1.5 Geografia Crítica

Como ocorrido com as correntes anteriores, em função da transformação da sociedade, do surgimento de novos problemas e demandas sociais, com o fortalecimento da ideia de globalização e a expansão do sistema capitalistas e das diversas formas de hegemonia dos países do norte sob os países do sul, sobretudo da América Latina, surge a necessidade de reinventar a Geografia.

Nesse cenário, na década de 1970, surge a chamada Geografia Crítica, em oposição à linearidade da Geografia Quantitativa e a acriticidade da Geografia Tradicional.

Essa corrente possui como principal característica a ressignificação dos conteúdos estudados na ciência geográfica e nas escolas. Se antes a Geografia havia pautado seus trabalhos na descrição dos fenômenos ou na quantificação dos dados, com a chegada dessa maneira de construir o pensamento, a forma de fazer Geografia ganhou conteúdos teóricos e metodológicos com cunho crítico em vista da transformação da realidade posta.

Amparados nessa visão de Geografia, categorias como espaço, território, região e paisagem ganharam outras tônicas de interpretação à luz do materialismo histórico-dialético. O posicionamento crítico dessa corrente frente aos geógrafos tradicionais e quantitativos traz para o cerne das discussões as questões sociais e suas injustiças, sobretudo, na América Latina propondo, juntamente com outras áreas, a construção de uma ciência que promova a reflexão em vista da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com Vesentini (1994, p. 36) a “corrente crítica trata de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e

conflitos sociais e coloca-se como ciência social”. Essa concepção é a que será utilizada como basilar para a identificação da corrente crítica da Geografia.

Outra compreensão importante é a trazida por Moraes (2007, p. 126), segundo a qual a “Geografia Crítica é uma frente em que convivem propostas díspares, mas em suas diferenciadas orientações assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social”.

Neste sentido, ao problematizar as questões sociais tão permeadas pelas desigualdades e questionar a contribuição do ensino para a perpetuação dessas realidades, a Geografia crítica amplia a abrangência de sua área de reflexão e atuação.

Esse movimento caracteriza a abertura da Geografia para o diálogo com outras ciências, sobretudo trazendo para o centro da reflexão a pessoa humana e as relações econômicas, políticas, sociais e culturais, tendo o viés político como fio condutor em vistas à transformação.

Nessa visão geográfica a natureza é percebida em duas égides. A primeira, compreende como recurso a ser apropriado e transformado em bens pelos seres humanos e a segunda, a percebe como resultado da ação do ser humano, ou seja, a natureza produzida por ele.

Por concentrar-se nas questões que envolvem diretamente os espaços de produção, as desigualdades sociais e econômicas que formam a dimensão espacial, no que diz respeito ao espaço de produção, outras questões como a da preservação ambiental, ficaram em segunda ordem.

Essa não priorização dos assuntos ambientais se deram em razão de vários fatores, dos quais Mendonça (2009, p. 129) destaca “a opção pela concepção da Geografia como eminentemente social; o distanciamento voluntário à problemática ambiental do planeta; o desconhecimento e a recusa da compreensão da dinâmica da natureza”.

Ao centrar a reflexão na natureza construída pela ação do ser humano, essa corrente não leva em consideração as bases físico/naturais. Se nas correntes denominadas tradicionais (o possibilismo e o determinismo geográficos) o meio ambiente estava marcado por uma visão fragmentária; no modelo crítico não foi diferente. No que se apresenta, fortalece-se a visão dicotômica entre a primeira natureza e a sociedade, entre ela e as tecnologias e, ainda, entre os aspectos físicos e humanos.

Na visão de Morin (2003) faz-se necessário romper com essa visão fragmentária e compreender a multidimensionalidade do que é estudado, sobretudo, levando em consideração que o objeto de estudos da Geografia compreende as unidades complexas do ser humano, do meio ambiente externo a ele e, por conseguinte, sua inter-relações.

Compreendendo o ser humano em suas relações econômicas, políticas e sociais e, através delas, a transformação social, embora com uma visão ainda fragmentária, essa corrente do pensamento geográfico exerceu ampla influência sobre o modo de ensinar Geografia, visto que seu foco está na possibilidade de oferecer ferramentas de compreensão da realidade, onde o educando se perceba como sujeito da educação.

Ainda que de forma incipiente, percebe-se que a Geografia Crítica, assim como as outras correntes, sobretudo a Quantitativa, apresenta fragilidades, lacunas na forma de compreender a relação ser humano e meio ambiente.

Em vista de superar as fragilidades, responder aos questionamentos que se apresentam em cada momento histórico e preencher as lacunas exigidas, o pensamento geográfico, amparado nas correntes anteriores, seja de modo a concordar ou refutar, apresenta outra corrente de pensamento, denominada de Geografia Humanista.

2.1.6 Geografia Humanista

A corrente geográfica denominada de Geografia Humanista se insere como contexto temporal da Geografia Crítica e, em menor ou maior grau, traz como marca para o seu surgimento o descontentamento dos geógrafos em relação à Geografia Quantitativa, em meados dos anos de 1960 no Estados Unidos.

Para compreender esse surgimento, é necessário levar em consideração o ambiente intelectual dos anos 60 e 70 do século XX. “Esse clima esteve associado a movimentos de questionamento da ordem vigente que, na Europa e nos Estados Unidos, emergiram (...) reivindicando novos direitos e, principalmente, o reconhecimento de diferentes visões” (CARVALHO, 2012, p. 45-46).

Para atender essas demandas, era preciso uma Geografia que fosse ao encontro desses anseios e, para isso, deveria fundar-se em novos métodos, valores e ideias. Assim, tomou-se como base a aproximação humanista, buscando o olhar daquele que

se relaciona com o ambiente. Para isso, os geógrafos precursores desta corrente, buscam amparo nos movimentos filosóficos da percepção, sobretudo na fenomenologia. Que na explanação de Christofolletti (1985, p. 22) “utiliza como fundamental a experiência vivida e adquirida pelo indivíduo. Desta maneira, contrapõe-se às observações de base empírica, pois não se interessa pelo objeto nem pelo sujeito”.

A fenomenologia apresentada como base epistemológica se contrapõe ao modo Positivista e Neopositivista em vista da humanização da concepção de fazer ciência. A aproximação entre a Geografia e a Filosofia, por meio do método fenomenológico trouxe para o rol das discussões, as experiências vividas pelo ser humano e as concepções individuais e comunitárias que surgem a partir da percepção dessas. De igual maneira, buscou enfatizar os atributos simbólicos de um povo como constituinte no processo de construção do espaço geográfico.

Na visão de Yi-Fu Tuan, um dos principais defensores dessa corrente, o lugar torna-se uma categoria de pertencimento e significado, segundo ele, “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 1983, p. 83).

Amparados nesse pensamento os adeptos dessa corrente buscam explicar e valorizar as questões subjetivas que se estabelecem na relação do ser humano com o território e, para isso, estabelecem diálogo com a psicologia. “Abordam temas como: o comportamento do homem urbano em relação aos espaços de lazer” (MORAES, 2007, p.106).

Para Andrade (1987, p. 114) “Esta corrente tem grande campo de ação, participando de uma luta em defesa do meio ambiente”. Essa concepção do modo de fazer ciência geográfica leva em consideração a natureza e a gama de experiências e pensamentos humanos “a qualidade e a intensidade de uma emoção, a ambivalência e a ambiguidade dos valores e atitudes, a natureza e o poder do símbolo e as características das intenções e das aspirações humanas” (TUAN, 1983, p. 10).

A partir dessa compreensão, a Geografia Humanista, trabalha para dar respostas ao modo como o ser humano é no mundo, levando em consideração os aspectos não quantificáveis da existência humana. Nessa linha os conceitos como lugar, paisagem, região e outros ganham conotações para além da descrição física. Como dito anteriormente, a relação que o ser humano estabelece com os ambientes que compõem essas categorias é levado em consideração.

Na constante busca de compreender o mundo vivido, a Geografia Humanista procura respostas para as indagações a respeito da maneira como as pessoas adquirem habilidades e conhecimentos espaciais e de que forma se tornam envolvidas com o lugar, o que corrobora para a importância do estudo do lugar, das paisagens, da região e demais conceitos geográficos.

Os trabalhos realizados na perspectiva dessa corrente, tanto no campo da ciência geográfica, quanto na Geografia escolar, prezam pelos elementos da natureza, suas especificidades relativas ao clima, à vegetação e à geomorfologia, mas não somente e nem de forma isolada.

Atrelando as conexões entre esses elementos, leva em consideração as relações humanas que ocorrem nesses ambientes e, não raro, sob a influência destes, enfatizando a relação simbiótica entre o ser humano e o meio ambiente, sobretudo no campo da afetividade estabelecida por meio dessa relação. Destaca-se que para a realização desta pesquisa, ampara-se nessa compreensão da corrente humanista da Geografia.

No que diz respeito à natureza, esses trabalhos devem levar em consideração que a compreensão dela está baseada na experiência vivida, no significado atribuído a ela. No que se refere a aplicação dessa corrente na educação, ela visa preparar as pessoas para o contexto social, “pois implica em formação de consciências, saberes, tomada de atitudes e responsabilidades porque são vividas dentro de um contexto de experiências concretas e subjetivas com o meio físico e social – mundo vivido” (OLIVEIRA et al., 2008, p. 118).

A efetivação desse modo de fazer e ensinar Geografia pede uma ruptura paradigmática daqueles que a produzem e a ensinam nas escolas. Faz-se necessário, antes de tudo, buscar a compreensão da individualidade de cada pessoa humana e de cada grupo social em suas relações e inter-relações, buscando compreender e significar o seu modo de ser e estar no mundo. “Apesar disso, a perspectiva fenomenológica ainda não efetivou práticas escolares sólidas, já que o ideal seria trabalharem-se, com valores, sentimentos, metas e propósitos” (SANTOS, 2015, p. 76).

A ruptura com a compreensão dicotômica estabelecida entre o ser humano e o meio ambiente ainda busca ser superada. O modo de aprender, ensinar e fazer ciência traz consigo a forte influência do positivismo e do modo cartesiano de compreender o

mundo. Esses elementos são contributivos para que correntes como a da Geografia Humanista sofram resistências nas escolas.

Na perspectiva de compreender sob outras égides essa relação, priorizando o enfoque do meio ambiente e de como o ser humano faz parte dele, apresenta-se a Geografia Ambiental.

2.1.7 Geografia Socioambiental

No contexto da ascensão do capitalismo, concomitante a Geografia Humanista, surge as discussões no que se refere ao objeto de estudos da Geografia e ao modo de produzir ciência, até então com prevalência do modelo cartesiano. Essa corrente de pensamento ficou conhecida como Geografia Socioambiental.

O enfoque epistemológico que dá sustentação a essa corrente consiste na base sistêmica de compreensão da realidade. Na visão de Limberger (2006, p. 97) “a abordagem sistêmica aparece como alternativa ou complemento ao pensamento cartesiano” enfatizando que não foi objetivo destituir o modo cartesiano, mas ampliá-lo em vista de uma maior compreensão da realidade.

A compreensão sobre a base sistêmica é ampla e nem sempre convergente, mas para fins de compreensão didática, será utilizado a descrita por Morin (2005, p. 99) “sistema é uma totalidade organizada, feita de elementos solidários só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função de seu lugar nesta totalidade”.

Segundo Mendonça (2009, p. 126) no que se refere a nomenclatura identitária dessa concepção, há certa divergência entre Geografia Ambiental e Geografia Socioambiental, mas “observa-se, frente aos desafios epistemológicos, uma forte tendência à utilização do termo socioambiental, pois se tornou difícil e insuficiente discutir o meio ambiente apenas do ponto de vista da natureza.” Nesse contexto, o termo sócio apresenta-se atrelado ao ambiental enfatizando o envolvimento necessário da sociedade enquanto parte constitutiva fundamental dos processos que se referem às problemáticas ambientais.

É importante ressaltar que a Geografia socioambiental se constitui como um enfoque, e não busca desenvolver ou substituir aquilo que já está fundamentado e construído no campo da ciência geográfica, visto que ela

constitui uma tentativa não de substituir os conteúdos particulares e especializados associados à “Geografia Física” e à “Geografia Humana”, mas sim um intento, bem mais modesto e realista, de promover a valorização de problemas e questões em que o diálogo de saberes estejam vinculados ao conhecimento da Terra como morada humana (SOUZA, 2019, p. 21).

A busca pela reunificação dos saberes de modo que se possa compreender que a realidade é composta com redes de interações e que, a resolução das problemáticas, sobretudo humanas e ambientais, não podem ser resolvidas por uma única área do saber, aparece enfaticamente na concepção trazida por essa corrente.

Levando em consideração a amplitude do seu campo de estudos, as ciências que trabalham amparadas nessa perspectiva, sobretudo a Geografia Socioambiental, necessita desenvolver trabalhos com outras disciplinas, rompendo os muros epistemológicos de cada área do conhecimento. “ela se configura, pela característica de multi e interdisciplinaridade e da perspectiva holística na concepção da interação estabelecida entre a sociedade e natureza como campo profícuo ao exercício do ecletismo metodológico” (MENDONÇA, 2009, p. 140).

Nesta perspectiva Souza (2019, p. 21) enfatiza que “a Geografia Ambiental é uma maneira de construir o objeto de conhecimento que privilegia os hibridismos, o diálogo de saberes, ao mesmo tempo em que abdicamos da pretensão de delimitar um novo “território subdisciplinar”. Esse modo de compreensão enfatiza a necessidade de inserção de práticas educativas que favoreçam o diálogo entre as disciplinas em vista da superação da fragmentação e dicotomização da realidade.

Essa compreensão do modo de estruturar a ciência geográfica e o ensino de Geografia a partir do método sistêmico têm contribuído significativamente para o desenvolvimento de importantes estudos, sobretudo, no campo ambiental e na

constituição de um método unificador para a Geografia;- a apreensão das estruturas da superfície terrestre de forma integrada; - o aprimoramento de uma proposta de trabalho científico multidisciplinar; - o aprimoramento dos conceitos de gestão e planejamento territoriais sob uma perspectiva ambiental. (VICENTE; PEREZ FILHO, 2003, p. 342)

Esse modo de fazer Geografia e de ensiná-la têm enriquecido as discussões sobre as diversas interações da própria ciência com as outras ciências. Isso, perde aparentemente o status de melhor pesquisador ou melhor professor aqueles que, optam por desenvolver seus estudos e práticas docentes desde essa perspectiva. Mas

é importante ressaltar que “a riqueza do pensamento geográfico reside na própria pluralidade de enfoques” (MENDONÇA, 2009, p. 141).

Levando em consideração a riqueza e pluralidade dos saberes que constituem a ciência geográfica e que reverberam na prática docente, esta pesquisa ampara-se, sobretudo, na corrente crítica por conceber a possibilidade de análise e construção geográfica como instrumento de transformação da realidade política, econômica e social em busca da libertação do ser humano e da promoção da dignidade humana e por reconhecer que a prática docente possui caráter transformador.

De igual maneira este trabalho ampara-se na corrente humanista da Geografia pelo fato de levar em consideração as relações estabelecidas entre os seres humanos e o espaço onde vivem. Percebe-se nessa corrente a possibilidade de diálogo com outras correntes do pensamento geográfico, a valorização da subjetividade humana, dos sentimentos e das emoções humanas na educação e, sobretudo, por manter o olhar voltado para as inter-relações que compõem o espaço e o ser humano mutuamente.

Este trabalho também se fundamenta na corrente socioambiental da Geografia em decorrência de estar amparada na matriz epistemológica sistêmica e holística. Essa corrente oferece ao educador a possibilidade de promover a educação pautada na análise de fenômenos a partir da interconexão e interdependência da realidade.

Optou-se por essas três correntes como norteadoras desta pesquisa por acreditar que elas podem contribuir amplamente com a prática docente e com a formação do cidadão. Percebe-se que, embora elas apresentem matrizes epistemológicas diferentes, na prática não se anulam, possibilitando ao educador amparar a sua prática sem contradizer-se naquilo que aprende e ensina.

Até aqui foram apresentadas algumas perspectivas do modo como a ciência geográfica tem se organizado na forma de compreender o ser humano e as relações com o meio ambiente. Outras possibilidades podem surgir e, certamente surgirão. Como forma de síntese apresenta-se a Figura 2 com as principais características de cada corrente.

Figura 2 – Principais características das correntes geográficas

Correntes Geográficas	Matriz Epistemológica	Denominação	Concepções de Meio Ambiente/Natureza	Relação homem e meio	Objetivos da Geografia
Determinismo Ambiental	Positivismo	Tradicional Clássica	Determinante do ser humano, mas possível de ser dominada e explorada.	O ser humano é visto como parte integrante da natureza e resultado de sua dinâmica evolutiva, submetido ao seu próprio espaço.	Categorizar, catalogar e descrever os fenômenos geográficos. Justificar a supremacia de um povo sobre outros povos.
Possibilismo Geográfico	Positivismo	Tradicional Clássica	Algo a ser dominada e recurso a ser explorado.	O ser humano é um ser ativo, que sofre a influência do meio, mas que atua sobre esse, transformando-o.	Categorizar, catalogar e descrever os fenômenos geográficos, em vista de evidenciar as possibilidades de transformação.
Método Regional	Positivismo e historicismo	Tradicional Clássica	A natureza, representada pelo meio físico serve de suporte para o desenvolvimento dos grupos humanos.	Considera as regiões como entidades objetivas, sendo objetos concretos da análise geográfica. Leva em consideração o modo como o ser humano imprime as características no ambiente.	Catalogar as regiões a partir de suas especificidades, categorizando-as. Promover o levantamento de dados que enfatizem essas particularidades.
Geografia Quantitativa	Neopositivismo	Moderna	Objeto quantitativo de estudo, mas sem ênfase nos problemas ambientais.	Centra a análise no ser humano de forma descritiva e matemática, enfocando o distanciamento e a dispersão destes no espaço, sem levar em consideração os fatores ambientais.	Criar tecnologias geográficas, enfatizar a utilização de dados quantitativos para a compreensão do espaço por meio da linguagem tecnológica e matemática.
Geografia Crítica	Materialismo Histórico-Dialético	Contemporânea	Recurso a ser apropriado e transformado em bens (valor de uso); A natureza é a resultante da ação do ser humano (valor de troca).	É baseada e mediada pelo trabalho e pelo capital. Há uma compreensão de que o ser humano é uma parte da natureza e busca a reflexão das ações sociais.	Utilizar a análise geográfica como instrumento de transformação da realidade política, econômica e social em busca da libertação e dignidade humana.
Geografia Humanista	Fenomenológico	Contemporânea	Concebe a totalidade do meio sendo construído historicamente e culturalmente por meio das relações entre o ser humano e o meio ambiente.	O ser humano como parte integrante do ambiente, não podendo ser concebido em separado. Essa corrente está preocupada com a morada do ser humano, e qualquer escala.	Estudar como os seres humanos percebem o espaço por eles habitado, como reagem frente às condições da natureza e, como este processo se reflete em sua ação.
Geografia Socioambiental	Sistêmico/Holístico	Contemporânea	Uma comunidade de organismos e suas interações.	Integração entre o ser humano e a natureza, visto que mundo não é um conjunto de elementos isolados.	Promover a valorização de problemas e questões em que o diálogo de saberes esteja vinculado ao pertencimento da Terra.

Fonte: Os autores

Percebe-se na ciência geográfica a multiplicidade de pensamentos e modos de conceber o meio ambiente e as relações que os seres humanos estabelecem com ele e com os seus pares. Como foi apresentado, esses modos de concepções influenciaram a prática docente e a maneira como a Geografia vem sendo abordada em sala de aula. Assim, como a ciência geográfica, a EA apresenta múltiplas concepções. Essa multiplicidade será apresentada no próximo capítulo a partir do levantamento e estudos promovidos por (SAUVÉ, 2005a).

2.2 Correntes da Educação Ambiental Segundo Sauvé

Levando em consideração que essa pesquisa busca identificar as características da prática docente em EA do educador de Geografia e compreendendo que essa prática se dá no tempo e no espaço marcada por particularidades dos agentes que a promovem, bem como pelos diplomas normativos, optou-se por amparar-se em referenciais que possibilitassem a percepção da amplitude dessa realidade.

Dentre as várias possibilidades de classificações da EA para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela realizada por Sauvé (2005a), haja visto que sua classificação oferece margens mais amplas para a identificação das correntes, bem como o estabelecimento de relações entre elas, não fechando-as em blocos isolados. Diante disso, traz-se como objetivo para este capítulo, apresentar e discutir as correntes da EA propostas pela Sauvé (2005a).

Ressalta-se que essa classificação veio ao encontro da proposta desta pesquisa no que diz respeito à valorização de diferentes olhares e modos de conceber e praticar a EA, favorecendo a multiplicidade de diálogos, relações e inter-relações, promovendo a diversidade que caracteriza a EA.

Insiste-se que a escolha por essa classificação objetiva enfatizar que a prática do educador é marcada por amplas e diferentes características, não devendo ser marcada com um único modo de conceber e promover a EA. “Apesar das diferentes tendências que se manifestam no campo, estas não devem ser vistas como um esquema binário ou dicotômico, mas como expressões de uma multiplicidade de posições” (CARVALHO; SAHEB; CAMPOS, 2018, p. 336).

Retomando a ideia de que a EA é parte constituinte da educação, e por isso, não pode ser entendida como um apêndice, é preciso destacar que seu papel é o de “ir além de um processo de capacitação que busca reciclar e ajustar as habilidades profissionais às novas funções e normas ecológicas dos processos produtivos e para a criação e controle das novas tecnologias” (LEFF, 2015, p. 254).

Para cumprir esse papel ela deve ser desenvolvida de modo a auxiliar os indivíduos na reforma do pensamento em busca de romper com o caráter tecnicista, pragmático e hegemônico que muitas vezes é propagado por meio da educação. Corroborando com a percepção de que ao longo do seu desenvolvimento a EA sofreu muitas influências, Saheb (2013, p. 17) aponta que a

EA esteve associada a diferentes valores e interesses, o que ocasionou o desenvolvimento de orientações metodológicas e políticas variadas. Em consequência desse fato, a EA tem sido abordada de diferentes modos e a partir de diferentes concepções: como conteúdo, como disciplina, como processo ou como orientação curricular.

Evidenciando-se que a EA é percebida e desenvolvida a partir de diferentes concepções, é válido debruçar-se sobre suas bases, visto que o conhecimento, as discussões e a compreensão das diversas perspectivas conceituais e epistemológicas que fundamentam o debate das questões ambientais aparecem como condição *sine qua non* na orientação da prática pedagógica. Isso “proporcionaria aos educadores as condições necessárias para reconhecer os diversos dilemas e valores que estão sendo inseridos no amplo espectro do debate ambiental, tornando-os aptos a agir de forma crítica e reflexiva” (ALENCASTRO; SOUZA-LIMA, 2015, p. 28).

Ressalta-se que a EA se apresenta como um campo marcado por desafios a serem enfrentados, a julgar pelo contínuo agravamento das problemáticas socioambientais, além do surgimento de problemas inéditos. Essa amplitude do campo e das concepções leva a perceber que mesmo com divergências e convergências nessa área do saber, importa que existem questões comuns e fundamentais em quaisquer que sejam as tendências e correntes adotadas (CARVALHO; SAHEB; CAMPOS, 2018).

No trabalho realizado por Sauvé (2005a) foram identificadas 15 correntes, o que não fecha a possibilidade de que existem outras. “A noção de corrente se refere aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educação ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Essas correntes abrigam proposições que as identificam, sem fechar em grupos incomunicáveis, podem estar presentes em outras correntes. “Embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

Com isso a autora busca seguir a essência da EA, nela cabem as diversas metodologias e formas de conceber as problemáticas ambientais e a relação ser humano e meio ambiente. Essas correntes foram divididas em dois grupos estabelecendo como critério o tempo histórico em que se desenvolveu. É importante destacar que assim como uma não anula a outra, o aparecimento de uma no devir

histórico, também não. A sistematização realizada e aqui apresentada como está, possui caráter didático.

Ao primeiro pertencem as denominadas: naturalista, conservacionista/recursista, resolutive, sistêmica, científica, humanista e moral/ética. Ao segundo grupo pertencem as correntes que surgiram mais recentemente, denominadas de: holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e da sustentabilidade.

A primeira a ser apresentada é a corrente naturalista. Ela possui como uma das principais características a preocupação com a natureza, segundo a qual, é percebida como morada do ser humano. No âmbito educacional ela possui enfoque cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico. no campo do enfoque cognitivo “pode se resumir à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, levando à construção de uma representação de meio ambiente naturalista, concebendo o ser humano como observador externo” (SAHEB, 2008, p. 07). Essa compreensão é utilizada como norteadora para identificação da corrente naturalista da EA.

Em relação ao experiencial apresenta a proposta de viver na natureza e aprender com ela. Assim a natureza é percebida como fonte de aprendizado para os seres humanos. Como característica apresenta também as dimensões afetiva, espiritual ou artística.

Nessa corrente os valores da natureza aparecem como a simbologia de ordenamento e bondade, pondo sobre ela as características dos seres humanos.

O polo simbólico da natureza, quer dizer, o *cosmético* (que vem de *cosmos*=ordem e beleza). Vê a natureza como mãe-natureza, produtora, fecunda, nutridora generosa, regeneradora inteligente, criadora sábia de equilíbrio e harmonia. O lema é: “a vida vivifica a vida” (BOFF, 1998, p. 15)

Ao conceber o valor simbólico da natureza para a vida humana, essa corrente reconhece o valor intrínseco dela. O vínculo afetivo com a natureza sobrepõe a ideia de concebê-la como fonte de recursos para o ser humano, portanto as ações propostas como trabalho de campo em vista de conhecer o meio natural, dias de campo com propostas que favoreçam as experiências sensoriais são incentivadas por essa corrente no viés de religar o ser humano aos vínculos de outrora.

A segunda corrente a ser abordada diz respeito a conservacionista/recursista. Ela centra suas discussões sobre a ideia de conservação do meio ambiente em prol

da manutenção da vida humana. Em menor ou maior grau, essa corrente orientou a EA no Brasil. A “EA brasileira, em seus primórdios, foi orientada por uma visão hegemônica de perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica, embora essa não fosse sua expressão exclusiva” (LIMA, 2009, p. 149).

Essa concepção esteve presente na educação, sobretudo nos PCN. A ideia de conservação do meio ambiente em vista da preservação da vida humana aparece como conceito basilar das ações e reflexões.

A compatibilização entre a utilização dos recursos naturais e a conservação do meio ambiente, apesar de hoje ainda parecer somente uma utopia, deve ser um compromisso da humanidade. Isso pode se concretizar por meio de formas de produção que satisfaçam às necessidades do ser humano, sem destruir os recursos que serão necessários às futuras gerações (BRASIL, 1997, p. 207).

Ao apresentar essa concepção como parâmetro que durante anos direcionou a prática docente, houve o incentivo e respaldo para manutenção da concepção separatista entre ser humano e natureza, e de submissão da segunda em relação ao primeiro. Diferentemente da concepção naturalista apresentada anteriormente, para a corrente conservacionista a natureza não possui valor em si, seu valor está em garantir a vida humana. “As características principais do conservacionismo advêm da sobrecarga imposta à natureza e o modo de se organizar à sociedade, ou seja, é a maneira como a sociedade utiliza os recursos naturais” (BRITO; BRITO; SOUZA, 2015, p. 146).

Esse modelo foi propagado, sobretudo, com a ideia mercadológica de desenvolvimento sustentável. No qual traz a ideia de desenvolver sem esgotar os recursos naturais para garantir a manutenção da vida humana no planeta. Para isso, a educação deve auxiliar na formação da consciência em prol da preservação do meio ambiente, através de habilidades relativas à gestão ambiental.

Os programas de educação ambiental centrados nos três “R” já clássicos, os da Redução, da Reutilização e da Reciclagem, ou aqueles centrados em preocupações de gestão ambiental (gestão da água, gestão do lixo, gestão da energia, por exemplo) se associam à corrente conservacionista/recursista (SAUVÉ, 2005, p. 20).

Essa corrente e suas concepções ganharam espaço nos ambientes escolares e empresariais. Dentre as práticas mais comuns nas escolas e empresas estão os projetos de reciclagem, implantação de lixeiras, semanas temáticas e códigos de

conduta. Compreendendo que a centralidade dessa corrente está na conservação da natureza, utilizar-se-á esse critério como basilar para a identificação da sua presença.

A terceira corrente foi denominada de resolutiva. “Surgida na década de 1970 [...] considera a crise ambiental como um conjunto de problemas e procura informar ou estimular as pessoas a [...] desenvolver habilidades voltadas para a resolução” (ALENCASTRO; SOUZA-LIMA, 2015, p. 31). Essa definição será tomada nesta pesquisa como base para a identificação da corrente.

O momento histórico na qual essa corrente surgiu está marcado pelos avanços nas discussões dos problemas ambientais e pela urgência em tomar decisões. Essa década foi marcada por grandes eventos mundiais de discussão sobre o meio ambiente, a exemplo do ocorrido em Tbilisi no ano de 1977.

Nessa conferência definiu-se a Educação Ambiental como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (BRASIL, 1998, p. 229)

Essa concepção também está presente no Programa Internacional de Educação Ambiental. Dada a importância deste Programa, é natural que as ações e reflexões que emanam dele, contemplem esta corrente. Assim como na concepção conservacionista, a mudança de comportamento do ser humano em relação ao meio ambiente é vista como foco principal.

A quarta corrente a ser apresentada é denominada de sistêmica. “A corrente sistêmica em EA se apoia, entre outras, nas contribuições da ecologia e tem como objetivo a superação da visão fragmentada de meio ambiente em prol da sistêmica” (SAHEB, 2013, p. 16). Por meio da análise sistêmica é possível identificar diferentes componentes de um sistema, nesse caso específico, da realidade ambiental. Informa-se que essa é a concepção da corrente sistêmica adotada por esta pesquisa.

Ao levar em consideração os elementos biológicos, físicos, econômicos e sociais que compõem o meio, essa corrente lança olhar sobre prismas distintos em vista da tomada de decisão mais assertiva, englobando as similitudes e divergências, a complementaridade e os antagonismos daquilo que está sendo estudado.

Por ela, “busca-se identificar a complexidade da problemática ambiental pela análise das relações entre os elementos biofísicos e os sociais, com trânsito no campo

da ecologia humana com base na interdisciplinaridade” (SULAIMAN; TRISTÃO, 2008, p. 351).

No campo da educação, essa corrente favorece o diálogo com outros campos do saber em função de buscar respostas. Nesse percurso busca identificar as interações, as estruturas, as regras e as concepções que regem aquilo que está sendo estudado. As atividades orientadas por essa concepção buscam, orientadas pelo enfoque cognitivo, realizar trabalhos de campo com o intuito de promover a análise aprofundada, observando a realidade.

A corrente científica é a quinta a ser apresentada. Ela assemelha-se a sistêmica na questão do método que está baseado na observação e na experimentação. Partindo do método indutivo. A “indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 53).

Para alcançar os resultados, esse método se vale de três elementos fundamentais: “observação dos fenômenos, descoberta da relação entre eles e generalização da relação” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 53). Partindo da observação dos casos particulares, o método busca a semelhança entre eles e amplia os resultados a todos os casos que comportam as similitudes.

Objetivando a natureza como campo de estudo, essa corrente enfatiza procedimentos pautados no método, no rigor e na repetibilidade da investigação. Por isso, a EA que se pauta por essa corrente está fortemente associada ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades relativos às ciências da natureza. Essa é a compreensão utilizada por esta pesquisa para a identificação da corrente científica.

Na escola essa corrente enfatiza os projetos que inserem os alunos no campo de observação e experimentação e a partir dele propõem mudanças. Nesse aspecto, os trabalhos desenvolvidos nessa perspectiva assemelham-se aos desenvolvidos desde os horizontes epistemológicos das correntes sistêmica e resolutive.

Essa percepção põe a EA no campo das ciências positivas causando certo estranhamento em relação a outras possibilidades de desenvolvimento, como apresentar-se-á em outras correntes. Esse é um campo de discussão importante para a compreensão do lugar da EA na escola e nas ciências, contudo, por não se tratar do foco principal da pesquisa, aponta-se como possibilidade de discussão para outros pesquisadores.

Na sexta ordem de discussão a corrente humanista é apresentada como aquela que enfatiza a dimensão humana do meio ambiente. Por ela, busca-se compreender a relação que o ser humano estabelece com o meio em que vive. Aqui a natureza que nas correntes anteriores era percebida com objeto de estudo, ganha o *status* de lugar de vivência, realização e relação humana.

Essa concepção é abordada de modo enfático pela corrente humanista da Geografia. Embora, tanto a corrente geográfica quanto a ambiental valorizem a dimensão cognitiva, ela não é a única, nem a que prevalece. Outro elemento que as une, diz respeito à acentuação na utilização da paisagem como porta de entrada para apreender o meio ambiente e a relação que o ser humano estabelece com ele. Segundo o artigo 4º do Plano Nacional da Educação Ambiental, o enfoque humanista aparece como um dos princípios básicos para o desenvolvimento da EA no Brasil (BRASIL, 1999).

No âmbito escolar ela aparece em ações que buscam estudar as relações estabelecidas entre os moradores e um rio, por exemplo; realiza-se levantamentos históricos para compreender como se deu o desenvolvimento deste ou daquele bairro, neste aspecto valoriza e se utiliza como fonte, dados orais dos moradores da localidade. Além de levar em consideração as dimensões histórica, cultural, política, econômica, estética, afetiva e da subjetividade, essa corrente insere nas discussões, os valores simbólicos criados na relação entre o ser humano e o meio ambiente, sem perder o rigor da observação, da análise e da síntese. Inteira-se que esta pesquisa se ampara nesta compreensão de EA humanista.

A sétima corrente denominada de ética/moral sugere que os problemas ambientais decorrem da formação de uma ética antropocêntrica na qual o ser humano é percebido como senhor e detentor do direito de dominar o meio ambiente.

Esta concepção antropocêntrica tem bases no processo de posituação da ciência e do ser humano. Ao colocar o ser humano no centro do mundo, coube a ele agir da maneira que lhe favorecesse. Assim, concebe-se que

Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores formado em consonância com essa ética, o homem é o centro de todas as coisas. Tudo o mais no mundo existe unicamente em função dele (GRÜN, 2012, p. 23)

Compreendendo que os problemas ambientais são de ordem ética, as resoluções devem partir da mesma fonte, por isso a EA pautada nessa concepção, enfatiza a formação ética dos indivíduos em vista de transformar o seu modo de agir pensar e agir em relação ao meio ambiente. Segundo Saheb (2013, p. 16) “considerando que o fundamento da relação com o meio ambiente é de ordem ética, a corrente moral/ética propõe que é neste nível que se deve intervir de maneira prioritária, ou seja, uma EA voltada à construção de valores ambientais”.

De posse dessa compreensão o Plano Nacional de Educação Ambiental propõe como princípio norteador “a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1999). Ao enfatizar a formação ética do ser humano, pautada em valores morais e civis, essa corrente dá maior enfoque às dimensões cognitiva, afetiva e moral. As ações promovidas no campo escolar objetivam o desenvolvimento do ecocivismo e dos valores sociais. Informa-se que essa é a compreensão de EA moral/ética utilizada como referência para esta pesquisa.

A primeira das correntes mais recentes, é denominada de holística. Esta corrente e aqueles que a defendem, apontam a fragmentação da pessoa humana e da realidade como um dos principais problemas para a EA. Ao tecer essas críticas, as reflexões propostas sinalizam para novos modelos de conceber o ser humano, o meio ambiente e o modo de fazer ciência.

A proposta por ela apresentada apregoa a necessidade de levar em consideração a realidade global; “o sentido de “global” se refere à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si, em conjuntos onde eles adquirem sentido” (SAHEB, 2013, p.16).

Na visão de Sauvé (2005, p. 27) essa corrente afirma que

É preciso levar em conta não apenas o conjunto das múltiplas dimensões das realidades socioambientais, mas também das diversas dimensões da pessoa que entra em relação com essas realidades, da globalidade e da complexidade do “ser-no-mundo”.

Ao inserir a problemática do ser no mundo no campo da EA, esta corrente amplia o foco de discussão, pois, traz à baila as relações humanas nos aspectos subjetivos e intersubjetivos e as inter-relações que são feitas com as outras formas de vida. Essa perspectiva busca inserir o ser humano como parte integrante da natureza, uma parte de um sistema maior que em si mesmo carrega o todo.

Esta corrente tem sido bem aceita e ganhado espaço nas discussões em EA: “O atual prestígio que o enfoque holístico desfruta em Educação Ambiental [...] têm contribuído para que tal postura seja aceita como uma solução para o trabalho em Educação Ambiental sem maiores questionamentos” (GRÜN, 2005, p. 48).

Levando em consideração os aspectos sensorial, criativo, intuitivo, orgânico e holístico aborda-se duas vertentes, a primeira enfatiza a dimensão psicopedagógica, ressaltando o desenvolvimento global do ser humano e a segunda apregoa uma visão cosmológica na qual todos os seres estão relacionados entre si. É importante destacar que as duas visões não são excludentes entre si, partindo dessa compreensão, adota-se essa visão para esta pesquisa.

A nona corrente é denominada de biorregionalista, os aspectos regionais são destacados nela como fonte de identidade e relação. Na Geografia o regionalismo marca uma corrente de pensamento e sustentação do método geográfico. O conceito utilizado como base para a biorregião tem fundamento geográfico na categoria de região.

Nesta corrente ela ganha duas concepções que não são excludentes entre si, uma de cunho mais simbólico e a outra com enfoque mais funcional.

A mais simbólica trata das questões da identidade, da memória biocultural e que passa necessariamente pelas questões da socionatureza. (...) A visão mais funcional vê na biorregião a possibilidade de criar políticas de planejamento e gestão dos recursos naturais, aliado a políticas de desenvolvimento e manejo da biodiversidade (MARTINS, 2017, p. 65-66).

Reconhecendo a biorregião como o conjunto de interações sob um mesmo espaço, esta corrente enfatiza a necessidade de cuidar daquele ambiente como espaço de vida dos seres. Embora a biorregião, enalteça as características próprias, não pode ser entendida como unidade de isolamento. Essa concepção está concentrada no “pensar global e agir local”. Os adeptos dela centram EA no “desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, o qual se refere a um sentimento de identidade entre as comunidades e a relação com o conhecimento do mesmo” (ALENCASTRO; SOUZA-LIMA, 2015, p. 32).

No campo escolar o biorregionalismo favorece a discussão dos aspectos sociais, culturais e ambientais que caracterizam as paisagens naquilo que define a sua diversidade, especificidade e naquilo que as articula ao todo, levando em consideração a identificação dos seres humanos com o ambiente e o relacionamento

que é estabelecido. Assim, a EA amparada nessa concepção, se desenvolve com foco na relação com o local e o regional, levando em consideração os sentimentos que fazem parte da relação dos seres humanos com seu habitat. Essa visão é adotada como base para esta pesquisa.

A corrente praxica ocupa o décimo lugar na organização proposta por Sauvé, (2005a) A perspectiva de trabalho dessa corrente está amparada na transformação da sociedade. Concebendo o ser humano como agente crítico do modelo vigente busca promover a educação por meio da ação.

As atividades sustentadas por esta corrente buscam educar por meio e para os projetos. Isso acentua o processo na realização da ação, formando uma espiral ascendente de reflexão e a  o, a  o e reflexão. “Lembremos que a práxis consiste essencialmente em integrar a reflexão e a a  o, que, assim, se alimentam mutuamente” (SAUVÉ, 2005, p. 29). Para o desenvolvimento desta pesquisa toma-se essa compreensão como base para a identificação da corrente pr  xica.

Integrando em suas discussões e ações o ser humano, o meio ambiente com seus conflitos e convergências busca operar transformações na realidade, seja no âmbito socioambiental ou educacional. Assim, trabalha com a ideia de transformar a escola para mudar a sociedade e mudar a sociedade para transformar a escola.

Numa relação de diálogo entre o indivíduo e o outro, entre ele e a sociedade, entre estes e o sistema organizacional promove-se a tomada de consciência sobre si como indivíduo e como grupo social em um contínuo processo de reflexão e a  o, de respostas e questionamentos. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria prática sem a qual a teoria pode ir virando bl  -bl  -bl   e a prática, ativismo” (FREIRE, 2019a, p. 24).

O questionamento da sociedade e da própria ação que está sendo desenvolvida é um dos meios pelos quais acredita-se que se d   a aprendizagem. Contudo, não são questionamentos inférteis, antes, objetiva-se a tomada de consciência do indivíduo, da escola e da sociedade em vista de ajudar o indivíduo a tornar-se protagonista da transformação do modo de conceber a realidade socioambiental.

A décima primeira corrente é denominada de crítica. Assim como a científica e a sistêmica possuem características comuns, a prática e a crítica possuem bases semelhantes, ambas buscam a tomada de consciência em vista da resolução de problemas por meio social.

Cabe explicitar que na corrente praxica destaca-se o processo de integração entre a reflexão e ação em uma retroalimentação permanente. Enquanto isso, a crítica possui ênfase na pedagogia de projetos, sobretudo, de cunho interdisciplinares em vista da elaboração de um saber-ação que culmina na resolução de algum problema.

Essa linha educacional busca proporcionar ao educando possibilidades de assumir-se como autor de sua própria história, promovendo a ruptura com as amarras que o impedem de ser agente ativo e transformador. Nessa concepção, a educação deve levar o educando a “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2019a, p. 42).

O movimento crítico está em outras ciências sociais, como é o caso da Geografia. Amparada numa concepção dialética, busca desconstruir as realidades socioambientais, visando compreendê-las para transformá-las. Neste sentido, os meandros e intenções que compõem as ações são fontes de análise e de críticas fundamentadas e com proposições de solução.

Essa crítica nasce da necessidade de romper com os sistemas hegemônicos de detenção do saber e do poder, e levar os indivíduos a se perceberem como agentes históricos de poder.

Eis o desafio para todos os educadores ambientais: atuar criticamente na superação das relações sociais vigentes, na conformação de uma ética que possa se afirmar como “ecológica” e na objetivação de um patamar societário que seja a expressão da ruptura com os padrões dominadores e de expropriação que caracterizam a contemporaneidade (LOUREIRO; CUNHA, 2008, p. 242).

Esta corrente sugere que as práticas escolares estejam voltadas para a tomada de consciência sobre os problemas locais e globais, compreendendo quem são os responsáveis e o que é possível ser feito para resolvê-los. Especificamente no campo da EA, segundo esta corrente, compete aos educadores ambientais promover a reflexão sobre a origem e modos de transformação das problemáticas existentes. Nessa perspectiva, a crítica ganha sentido de transformação, enfatizando o protagonismo de cada pessoa no processo histórico, político e social. Pode ser entendido em três momentos: o ver, o julgar e o agir.

No primeiro momento é lançado um olhar sobre a realidade, buscando compreender os problemas e suas conexões. No segundo, surge a reflexão e o planejamento da ação. E, por fim, o agir. De forma didática pode ser exemplificada

deste modo, mas no processo essas três fases se dão paulatinamente, pois há sempre o processo de tomada de consciência, avaliação, reflexão e ação. Assim, assume-se essa definição para esta pesquisa.

A décima segunda corrente é denominada de feminista. Esta corrente, assim como as duas últimas apresentadas, possui caráter contestatório do modo de organização social e das relações estabelecidas com a natureza. O seu foco principal de discussão está amplamente inserido nas causas de empoderamento feminino. Essa compreensão é a utilizada por esta pesquisa.

O questionamento do modelo patriarcal de organização social reivindica o lugar feminino nas tomadas de decisões e nos cargos representativos e de governo. “No que tange às questões ambientais, ressalta uma ligação estreita entre o projeto de dominação masculina da natureza com o que se deu com as mulheres” (ALENCASTRO; SOUZA-LIMA, 2015, p. 33).

Ao tomar esse posicionamento, a corrente em pauta associa a imagem da natureza à de uma mulher. Com enfoque intuitivo, afetivo, simbólico, espiritual e artístico, ressalta o cuidado com o planeta, consigo e com o outro que se apresenta como sujeito empático.

Na escola, essa corrente aparece fortalecida pela tomada de consciência. Os educandos são incentivados a serem agentes ativos do processo, valendo-se da crítica e da práxis. Outro elemento que merece destaque é a busca da reconciliação entre o ser humano e o planeta. Assim, busca também enfatizar o papel da mulher como primeira educadora ambiental, haja visto que, quase sempre é a responsável pela educação dos filhos e gestão do lar.

No campo das correntes mais recentes apresentadas pela Sauvé (2005a) aparece a etnográfica. Essa concep     enfatiza a rela     estabelecida entre os seres humanos e o seu lugar de vivência, propondo um afastamento das concep    s etnocêntricas, que em sua maioria tomam como referência as categorias de pensamento de comunidade externas.

Ao propor esse modo de promover a educa    , a EA “[...] não deve impor uma vis     de mundo; é preciso levar em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas” (SAUV    , 2005, p. 34). Por isso, ela tende a ser desenvolvida a partir dos elementos da cultura local, levando em considera     as lendas, as experiências e a sensibilidade do povo. Sinaliza-se que essa é a concep     de corrente etnográfica adotada por essa pesquisa.

Os pesquisadores que trabalham nessa perspectiva buscam imergir-se na comunidade. Aos educadores cabe o papel de estarem atentos às possibilidades de inspirações pedagógicas que emanam dessas realidades. “Outros saberes de experiências feitos nessa pluralidade de sujeitos [...]. Reconhecer esses Outros Sujeitos pressiona por Outras Pedagogias” (ARROYO, 2014, p. 223). São outros sujeitos, com outras percepções e sensibilidades, portanto, faz-se necessário criar meios de promover a educação partindo do que emerge, ao invés de tentar adaptar àquela cultura, os processos já existentes.

Alicerçada na perspectiva educacional da EA, a décima quarta corrente é denominada de ecoeducação. Diferentemente da maioria das correntes apresentadas, essa não busca de imediato a resolução de problemas. Antes, se vale da relação estabelecida entre o ser humano e o meio ambiente, ressaltando o desenvolvimento pessoal do indivíduo, para fundamentar o modo responsável de atuação do ser humano no meio em que vive. No âmbito do desenvolvimento escolar ela se insere como proposta fundamental para a promoção de uma educação que leve em consideração a completude do ser humano em suas relações.

Ecoeducação não é um apêndice para a educação. É a própria educação em seu sentido amplo e elevado. Inexistem processos educativos plenos se prescindem, na formação, da sua dimensão ecológica. Ensinar a condição humana, a ética planetária, a cidadania terrestre, o conhecer / fazer / conviver / ser, a compaixão pela terra, entre outros, é ao mesmo tempo próprio da pedagogia, quanto da ecologia (ROCHA, 2012, p. 53).

Compreendendo o planeta como lugar de habitação, pertença e realização de todos os seres vivos, a educação pautada nesses valores deve orientar suas ações de modo a auxiliar seus educandos na construção de relações com o mundo em todas as manifestações de vida.

O meio ambiente, nessa corrente, é percebido em duas vertentes distintas, a primeira denominada de ecoformação se articula em três movimentos: a heteroformação, segundo a qual a educação parte prioritariamente dos sistemas educativos; a autoformação que como o nome indica, representa a responsabilidade e controle da pessoa sobre a sua formação e, por fim, a ecoformação, segundo a qual a formação ocorre em consonância com o ambiente físico e particular de cada indivíduo. Portanto, segundo a linha da ecoformação, o meio ambiente nos forma, deforma e transforma à medida que o formamos, reformamos e transformamos.

A segunda é denominada de ecoontogênese com inspiração na psicologia, ela assevera que os laços estabelecidos entre o ser humano e o meio ambiente são implicadores na constituição da pessoa humana. Esse percurso pode ser realizado por meio de experiências que contemplem as dimensões sensorial, intuitiva, afetiva, simbólica e criativa. Para esta pesquisa observa-se a ecoformação a partir do princípio de heteroformação, visto que a pesquisa ocorre no ambiente escolar.

A corrente da sustentabilidade é a última das 15 a ser apresentada. Ela predominou largamente nos documentos que fazem parte do desenvolvimento da EA. Influenciada pela concepção de desenvolvimento sustentável, segundo a qual é preciso consumir de modo responsável em vista de garantir os recursos para as próximas gerações, essa corrente ganhou espaço nas escolas por meio de projetos de desenvolvimento sustentável.

Com enfoque pragmático e cognitivo propõe estudos de caso e resoluções de problemas na escola, na comunidade e em escalas mais amplas. Desenvolve suas ações de modo prático como: economizar água reduzindo o tempo de banho, propõe a implementação de lixeiras para a coleta seletiva dos rejeitos sólidos, incentiva e reciclagem de papel, metal e afins.

Segundo Alencastro; Souza-Lima, (2015, p. 34) “a educação ambiental para o desenvolvimento sustentável faz parte de uma estratégia para transformar os modelos de produção de consumo da sociedade em prol das gerações presentes e futuras”. Essa perspectiva é acusada de reduzir a problemática ambiental aos elementos físicos, deixando de lado as questões sociais. Nessa definição ampara-se esta pesquisa.

Frente a essa acusação apresenta-se a concepção de sustentabilidade como algo amplo, que abrange as questões econômicas e a preservação dos recursos, mas não põe em segundo plano as formas de vida.

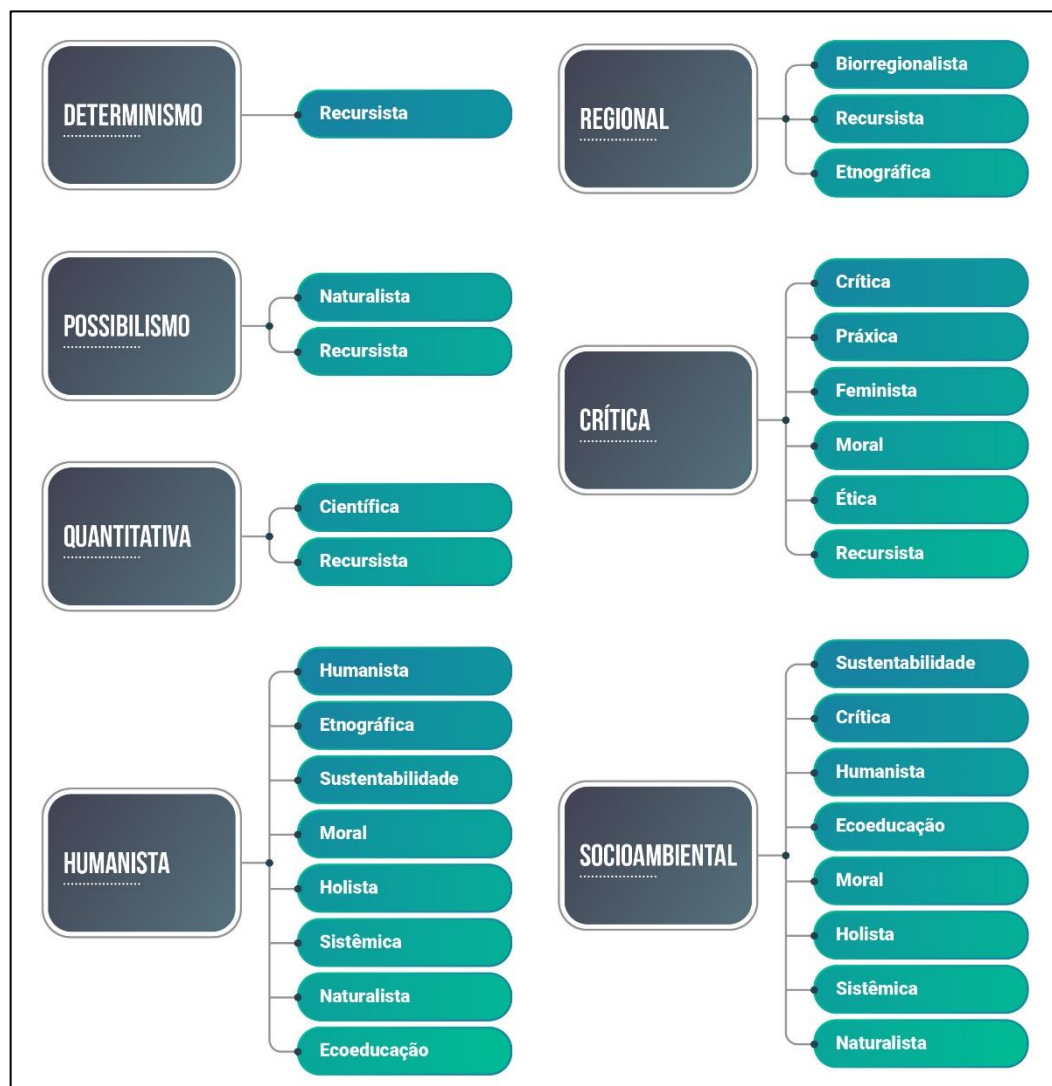
Tendo apresentado as correntes elaboradas pelo Sauvé, reconhece-se que outras perspectivas foram deixadas de lado. Por exemplo a cartografia realizada no Brasil e intitulada de “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” (BRASIL, 2004). Embora reconheça-se que a cartografia realizada no Brasil esteja mais próximo da realidade onde se desenvolve esta pesquisa, por meio do estudo realizado no mapeamento das pesquisas em EA (APÊNDICE A- Panorama das pesquisa realizadas no ensino de Geografia e EDUCAÇÃO AMBIENTAL entre 1967 e

2019 percebeu-se que a realizada pela Sauv e oferecia um leque mais amplo para a discussão dos dados da presente pesquisa.

Apresentou-se algumas das muitas outras possibilidades de agrupamentos em vertentes das ações que são desenvolvidas nesse campo. Em virtude da abrangência dos temas que permeiam a EA, ela ganha características particulares, divergindo, convergindo e complementando-se em alguns pontos em relação a outras correntes.

A partir do exposto até o momento e levando em consideração as aproximações e distanciamentos entre as correntes da Geografia e as da EA, apresenta-se uma possibilidade de compreensão das relações que podem ser feitas entre elas (Figura 3).

Figura 3 – Aproximações entre as correntes da Geografia e da EA



Fonte: Os autores a partir do referencial apresentado

Percebe-se que em razão de que a compreensão da corrente determinista em relação a natureza está associada àquilo que ela pode oferecer e determinar a um povo ou outro, pode-se assimilar a visão da natureza como um bem de recurso. Recorda-se que essa visão é apresentada pela corrente recursista da EA.

De modo semelhante a corrente possibilista da Geografia concebe a natureza como algo a ser dominado e recurso a ser explorado. Aqui destaca-se que para essa corrente a natureza aparece como possibilidade para o ser humano, em virtude dessas compreensões, ela foi associada às correntes recursista e naturalista da EA.

Já a corrente regional da Geografia ao levar em consideração a região, a natureza como um recurso de exploração e de desenvolvimento identitário do povo, ela pode ser associada às correntes biorregional, conservacionista, recursista e etnográfica da EA.

No que diz respeito à corrente quantitativa da Geografia, percebe-se em decorrência do seu caráter científico e matemático e por sua visão de natureza como um objeto de estudos, pode ser vinculada às correntes científica e recursista da EA.

A corrente crítica da Geografia possui uma amplitude de possibilidades de vinculação, destaca-se que por seu caráter contestatório do sistema hegemônico de poder pode ser vinculada às correntes crítica, praxica e feminista da EA, de igual maneira traz traços de uma formação moral e concebe a natureza como um recurso, por isso, pode ser vinculada às correntes moral e recursista da EA.

Sobre a corrente humanista da Geografia percebe-se a possibilidade de vinculação às correntes humanista, etnográfica, de sustentabilidade, moral, holística, sistêmica e naturalista da EA. Essa amplitude de vinculação se deve, sobretudo, ao modo amplo como a corrente humanista da Geografia concebe o espaço e as relações estabelecidas entre os seres humanos e os seus pares e destes como lugar, o espaço e as outras formas de vida.

Por fim, a corrente socioambiental da Geografia pode ser vinculada às correntes de sustentabilidade, crítica, humanista, ecoeducação, moral, holística, sistêmica e naturalista da EA. recorda-se que a corrente socioambiental busca desenvolver uma Geografia pautada na compreensão das inter-relações entre os aspectos físicos e naturais, sociais e econômicos que constituem o espaço geográfico.

Recordando que esta pesquisa se ampara no tripé da Geografia, EA e prática docente, o próximo tópico reflete sobre as concepções de prática docente sob as quais esta pesquisa está amparada.

2.3 Saberes e Prática Docente

Compreendendo que a prática docente é parte constituinte do ensino formal e que ela se dá de modos diferentes no tempo, no espaço, a partir das relações e história de vida de cada educador, este item tem como objetivo refletir sobre os saberes e a prática docente e como esses elementos se materializam em Geografia e em EA. Mesmo reconhecendo que essa divisão não ocorre de forma pragmática na prática, elas serão discutidas em partes diferentes para facilitar a compreensão do leitor sobre as ideias do arcabouço teórico utilizado para a sustentação das discussões trazidas.

No primeiro momento inicia-se a reflexão sobre a prática docente na compreensão de Tardif (2014) e Tardif; Lessard (2014). Na concepção apresentada por estes autores ela se dá orientada pelos saberes que os educadores, sujeitos do conhecimento, constroem ao longo da vida, nas diversas situações e espaços e fases.

Considerando essa perspectiva o autor busca sustentar a sua reflexão em bases amplas dos saberes, das práticas e das relações que são estabelecidas de modo que seja possível “[...] situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o autor e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16).

Ao propor essa reflexão o autor indica a necessidade de compreender a prática docente e a aquisição de saberes para além da formação acadêmica, seja ela inicial ou continuada. Assim, em vista de analisar esse universo plural, dinâmico e complexo e ampliar a discussão, traz-se à baila a concepção de prática docente defendida por Martins (2003, 2006, 2008).

Na visão da autora a prática docente pode ser compreendida sistematicamente em duas perspectivas, a saber: a didática teórica e a didática prática. Embora essas didáticas estejam definidas e sistematizadas de modo a diferenciá-las, não convém percebê-las de modo antagônico mesmo que sejam postas dicotomicamente.

A didática teórica está marcada pela sistematização científica e pelas concepções abstratas, laboratoriais e gerais. É adquirida, sobretudo, na academia, fruto do saber erudito repassado de modo sistematizado em vista de tornar a ação educativa mais eficiente. Ela é “aquela desenvolvida nos programas da disciplina,

segundo pressupostos científicos que visam a ação educativa, mas distanciados delas” (MARTINS, 2006, p. 21).

Já a didática prática está marcada pela vivência dos educadores nas situações históricas e espaciais concretas da sua existência e trabalho. São os saberes que emergem do contato com o real, com a troca de experiências com seus pares e com os agentes escolares em vista da promoção da educação. “Esta não tem por compromisso comprovar os elementos teóricos estudados em livros ou experimentados em laboratórios, mas tem em vista o aluno, seus interesses e necessidades práticas” (MARTINS, 2006, p. 21). Assinala-se que essas compreensões sobre saberes docentes, didática teórica e prática são tomadas como basilares para a realização desta pesquisa.

A educação se dá em um determinado espaço geográfico e em um tempo específico da história humana. Por isso, ela não está isenta das particularidades destas duas categorias: tempo e espaço. Ela é feita de e por pessoas que carregam as suas especificidades e modos de ver, ser, estar e atuar no mundo. “[...] os seres humanos são seres históricos e a educação é também um evento histórico. Isso quer dizer que a educação muda no tempo e no espaço” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 26).

No caso da educação formal, objeto deste estudo, essa realidade se vê permeada por diretrizes curriculares e institucionais que ganham vida a partir da prática de educadores.

“A docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 35). Levando em consideração esses apontamentos, enfatiza-se que a compreensão do saber docente deve ser realizada a partir da relação que mantém com o *que fazer*⁴ docente que por sua vez está inserido no tempo e no espaço. A partir dessa realidade é que o educador constrói o arcabouço norteador de sua prática.

⁴ Refere-se à prática docente na concepção do Paulo Freire. Para maior compreensão recomenda-se a leitura de “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente”.

Essa realidade faz de qualquer investigação sobre a prática docente uma tarefa árdua e sempre aquém daquilo que o educador é e da forma que ele age no mundo, visto a impossibilidade de investigar e compreender todas essas dimensões.

É por meio da educação, das experiências de vida, das relações humanas e/ou de outros fatores que a pessoa vai gradualmente fazendo a experiência de se expressar por si mesma, de formar seus pensamentos, de emitir suas opiniões e julgamentos e, quanto mais consciente estiver sobre o modo como está vivendo e agindo no mundo, mais possibilidades terá para agir com liberdade, autonomia e responsabilidade (SBERGA, 2014, p. 74).

A individualidade e as situações constituintes da pessoa humana devem ser levadas em consideração ao buscar compreender a prática docente e os saberes que a orientam. As experiências ao longo da vida e da prática refletem amplamente no modo de ser no mundo. Faz-se necessário perceber que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Os questionamentos levantados por Tardif (2014) instigam buscar respostas em vista a melhor compreensão das características dos saberes e da prática docente.

Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas? Qual é a natureza desses saberes? [...]. como esses saberes são adquiridos? (TARDIF, 2014, p. 09)

Essas indagações são tomadas como basilares para o desenvolvimento desta pesquisa. Sabendo que a reflexão não se limita a esses, investiga-se os campos abertos às possibilidades que ele oferece para sua compreensão.

A compreensão de saberes é tomada na mesma amplitude que as relações que eles estabelecem com o mundo do educador. Um sentido que “engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p. 60). Eles possuem as características de ser “plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 18).

Os saberes denominados profissionais dizem respeito àqueles transmitidos pelas instituições de formação de educadores e refere-se, sobretudo, aos

conhecimentos das ciências da educação e saberes pedagógicos. Nessa vertente tanto o educador quanto o ensino são concebidos como objeto.

Esses saberes carregam a dimensão do ser professor no sentido mais erudito do termo, e assim, dá-se a dimensão pedagógica. Que pode ser definida como “o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 117).

O saber pedagógico diz respeito às teorias de aprendizagem e ao ofício de ensinar. São saberes que se articulam com as ciências da educação e destinam-se, sobretudo, à formação erudita de educadores.

Além desses saberes já apresentados, soma-se à reflexão os saberes disciplinares. Esses são os saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se à prática docente por meio dos cursos de formação inicial ou continuada. “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade” (FREIRE, 1997, p. 56).

Nesse sentido, esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, que são organizados e nomeados a partir de seus objetos de estudo. Geografia, Matemática e Metodologia do Trabalho Científico, são exemplos desses saberes que formam os currículos dos cursos.

Orientados para qual tipo de educador desejam formar, determinada disciplina terá seus conhecimentos postos em evidência em detrimento de outros que a ideologia dominante julgue menos importante. Nessa linha de compreensão “a classe que detém o poder reordena esses conteúdos de acordo com os seus interesses, imprimindo uma visão de mundo que é a sua e que tenta passar para as classes dominadas como única e verdadeira” (MARTINS, 2006, p. 36).

Ainda refletindo sobre os saberes docentes na perspectiva acadêmica/erudita da formação, aparecem os saberes curriculares. Esses correspondem aos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38).

Compreende-se que esses saberes se referem às características constituintes de uma determinada área disciplinar que o educador em sua prática deverá saber transmitir para os educandos, obedecendo os objetivos educacionais estabelecidos nos planos de ensino e nos modos de avaliação.

A esse grupo de saberes denominados de profissionais, disciplinares e curriculares, a partir das relações que estabelecem entre si, podem atribuir-lhes a nomeação de didática teórica de acordo com a concepção de Martins (2006).

Seguindo a reflexão sobre os saberes docentes, traz-se à baila os saberes denominados de experienciais. Esses referem-se aos desenvolvidos pelos educadores em sua prática cotidiana com base em sua vivência docente, na inter-relação com o meio que o circunda, e que não provém das instituições de formação ou de currículos; eles “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39).

É importante destacar que esses saberes não estão sistematizados em quadros e teorias, de igual maneira não podem ser entendidos como improvisos do educador frente às situações “eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação” (TARDIF; LESSARD; LAHAYA, 1991, p. 228).

Os saberes experienciais podem ser compreendidos como o núcleo do saber docente, pois possuem o caráter de retroalimentação e constante inovação. Na visão de (MARTINS, 2006) pode ser compreendido como a didática prática, ou seja, aquilo que é elaborado pelo educador a partir de sua vivência prática.

Os saberes demonstrados neste item se manifestam na prática do educador e possuem origens e características específicas. Na visão de TARDIF (2014) eles são temporais, visto que resultam de um longo processo de construção e maturação amparado no tempo e no espaço de vida. A eles estão integradas as experiências constituintes da pessoa humana, vividas, portanto, antes mesmo da formação inicial ou do exercício docente.

Os saberes adquiridos antes da prática ganham corporeidade no exercício dela. Servem de base para a resolução das situações que não foram ensinadas na formação inicial do educador. Levando em consideração o caráter permanente da educação e a incompletude da condição humana, esse processo não se encerra, justamente por isso é temporal. Enquanto a pessoa humana viver, estará adquirindo conhecimento. “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 2019a, p. 50).

Ao tempo que os saberes podem ser identificados como temporais, evidencia-se que “são plurais e heterogêneos, pois provém de diversas fontes como “a

participação em movimentos sociais, religiosos, sindicais e comunitários” (CUNHA, 1992, p. 32).

Como evidenciado, eles vão sendo constituídos a partir das experiências vividas ao longo da existência do educador, isso dá a eles configurações plurais na aquisição e constituição, bem como no modo de serem compartilhados.

Corroborando com essa ideia Tardif (2014, p. 54) apregoa que podem ser definidos de plurais porque são saberes formados de “diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”.

Um educador raramente segue uma teoria unitária em seu que fazer docente, ao contrário, a habilidade de apropriar-se e utilizar de várias teorias, concepções e técnicas em vista de atender a realidade dão a tônica da coerência em sua prática. Os educadores “ na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competências ou de aptidão” (TARDIF, 2014, p. 263).

Embora no campo acadêmico pareça ser contraditório e inaceitável que exista a possibilidade de realizar ações nas quais existam a mistura de teorias e conceituações, observa-se que no plano da prática docente a realidade aponta para outras percepções. É possível identificar “uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconsequentes” (CUNHA, 1992, p. 39). Assim, “concebe-se que um bom educador precisa articular e mobilizar uma diversidade de saberes que nem sempre possuem homogeneidade” (KOLLAS et al., 2013, p.651).

Ao modo que os saberes docentes, nessa perspectiva, aparecem como plurais e heterogêneos, podem ser compreendidos como sincréticos. “Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber fazer, de atitudes e de intenções” (TARDIF, 2014, p. 64).

Em meio às várias teorias pedagógicas, os educadores começam a perceber que suas práticas não existem isoladamente, mas adquirem significado e coerência na medida em que estão vinculadas a uma ou várias teorias pedagógicas (MARTINS, 2006, p. 101). Essa percepção indica que longe da separação em linhas ou teorias rígidas e incomunicáveis realizadas nas academias, o educador em sua prática se utiliza de uma ou mais, sem levar em conta a rigidez proposta na teoria.

Os saberes docentes também podem ser entendidos como saberes personalizados. Esse é um aspecto reconfortante e desafiador. Não haverá dois educadores idênticos em sua forma de ser, de estar e de construir o conhecimento.

Sem cair no subjetivismo que relativiza toda a espécie de conhecimento, a ideia embutida na característica personalizada do saber manifesta a individualidade e irrepetibilidade do ser humano. “O professor nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir” (CUNHA, 1992, p. 32).

Esses saberes sofrem influência das emoções, dos sentimentos, dos pensamentos e dos valores que os educadores carregam consigo. Ao contrário da ideia cartesiana de que é possível separar no ser humano as emoções da razão, a realidade tem demonstrado outras perspectivas. O educador é um ser existencial “[...] ‘não pensa só com a cabeça’, mas ‘com a vida’ com o que foi, com o que viveu, [...]” (TARDIF, 2014, p. 103). Ainda sobre isso, acredita-se que o possa despertar no educando o interesse pela aprendizagem “se faz necessário o diálogo, a afetividade do docente em relação ao estudante” (KOLLAS et al., 2013, p. 646).

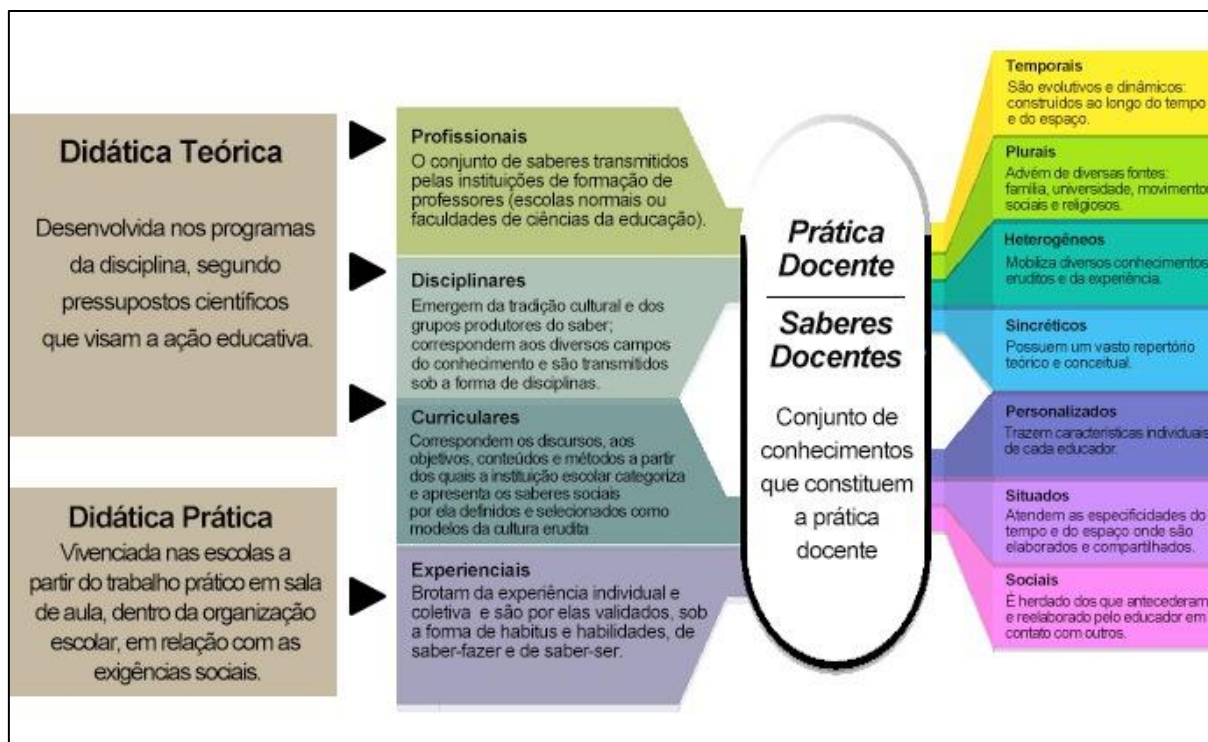
Educar é uma tarefa humana, que se dá entre seres humanos que sonham, sofrem e trazem consigo a esperança de transformação individual e social. Essa característica põe no educador o sentido da sua profissão e da sua prática. Por isso é inconcebível “[...] entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista” (FREIRE, 2019a, p. 142).

Os saberes são temporais porque são também situados no tempo e no espaço. Carregam em si as características das experiências constituintes e são utilizadas em prol de uma realidade concreta, é um saber situado. Cada lugar possui as suas particularidades. As experiências vividas e construídas nesse lugar não podem ser exportadas. “As pessoas responsáveis pela educação deveriam estar inteiramente molhadas pelas águas culturais do momento e do espaço onde atuam” (FREIRE; FREIRE; OLIVEIRA, 2014, p. 27).

É válido destacar que eles são também sociais, pois consistem, em parte, do saber erudito e sistematizado pela humanidade. “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo” (TARDIF, 2014, p. 15).

Ao mencionar o caráter social dos saberes docentes não se tem a pretensão de caracterizá-los como algo supraindividual, antes, almeja-se destacar que são herdados dos que os precederam, e se constituem e se transformam na relação com outros seres humanos.

Figura 4 – Panorama da origem e das características dos saberes docentes e das relações com a didática teórica e com a didática prática



Fonte: Os autores a partir de Martins (2006); Tardif (2014)

Havendo apresentado e discutido os saberes e a prática docente, percebe-se a necessidade de buscar compreender como essa prática se contextualiza no campo da Geografia e da EA orientada pelo modo de desenvolvimento dessas áreas a partir daquilo que é determinado pelas instituições de ensino formadoras de educadores e pelos grupos que detêm a força de regulamentação. A esse assunto será dedicado o subitem que segue.

2.3.1 Prática Docente em Educação Ambiental do Educador de Geografia orientada pela transversalidade e interdisciplinaridade

Ressalta-se que os educadores investigados nesta pesquisa possuem a particularidade de promoverem a sua prática no campo da Geografia. Levando isso

em consideração, optou-se por organizar este item tendo como linha mestra o ensino da Geografia e, partindo dela, estabelecer diálogos com o campo da EA e com a possibilidade de promoção do ensino pautados na interdisciplinaridade e transversalidade.

Neste subitem tem-se por objetivo discutir sobre a prática docente em Geografia e enfatizar como as correntes do pensamento geográfico foram influenciadoras da prática do educador de Geografia.

Embora esse não seja o foco principal deste estudo, é válido ressaltar que, os estudos realizados pela ciência geográfica, nem sempre conseguem chegar às escolas com a mesma clareza, amplitude e profundidade. Cavalcanti (2006, p.9-10) esclarece que

a relação entre uma ciência e a matéria de ensino é complexa; ambas formam uma unidade, mas não são idênticas. A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino de Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, [...] convertidos em conteúdos escolares a partir de uma seleção e organização daqueles conhecimentos e procedimentos tidos como necessários à educação geral.

Neste sentido, antes de chegar às escolas, os conteúdos passam por um processo de direcionamento a partir das concepções ideológicas daqueles que possuem o poder para tal. O tipo de conteúdo que será ministrado nas aulas, depende do modelo de desenvolvimento e formação de indivíduos desejado pelo Estado. Isso corrobora com a ideia defendida por Tardif (2014) a respeito dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, bem como aquilo que é defendido por Martins (2006) ao sinalizar que a didática teórica está orientada por um grupo que detém o poder e determina aquilo que deve ser ensinado.

Na visão de Lacoste (2016, p.31) existem duas Geografias: “A Geografia dos Estados-maiores e a Geografia dos professores”. A Geografia dos Estados-maiores é caracterizada por um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço, esse saber é concebido e manipulado estrategicamente pelas minorias que os utilizam como instrumento de poder. Já a Geografia escolar, ou dos educadores

[...] se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre os diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (LACOSTE, 2016, p. 31).

A visão apresentada por Lacoste reforça a ideia de que a Geografia, assim como outras ciências, foram utilizadas em prol da construção de um cenário que viesse a favorecer a dominação de um grupo minoritário que detinham o poder em detrimento de uma grande massa que, serviam de base e sustentação para manutenção dessa realidade.

Entre os anos de 1930 -1950, a Geografia escolar, enquanto disciplina, estava voltada à formação do território nacional e, por isso, defendia uma ideologia nacionalista. Posteriormente a esse período ela passa, sobre o domínio militar, a fazer parte de uma conjuntura mantenedora do status quo no país entre as décadas de 1960 -1970, sob a inculcação ideológica dos estudos sociais impostos pela lei 5692 /71 (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 12)

Neste cenário, a Geografia dita Tradicional, foi caracterizada dentro do modo de ensino ou da pedagogia Tradicional, segundo o qual, se caracteriza por ter como objetivo a transmissão de conteúdo, sem proporcionar aos educandos a possibilidade de fazer questionamentos sobre a realidade estudada.

O aluno é visto como um agente passivo, cabendo a ele decorar e memorizar o conjunto de conhecimentos significativos da cultura da humanidade previamente selecionados e transmitidos pelo professor em aulas expositivas. O mundo é uma externalidade ao aluno, ou seja, não é dado a ele a possibilidade de sua inserção no processo histórico [...] (STRAFORINI, 2004, p. 57)

A centralidade dessa pedagogia está na figura do professor que se constitui como autoridade máxima e detentor do conhecimento que é transmitido para o aluno de forma verbal. Aos educandos cabe a memorização através da repetição das informações que lhe são passadas.

O caráter enciclopedista orientou a prática docente em Geografia, centrando o ensino “[...] sobre a precisão do detalhe [...] que sobre a totalidade dos fenômenos geográficos” (BRABANT, 1994, p. 19). Esse período da escola e, em especial, da Geografia, está caracterizado pela neutralidade e pela descrição dos fatos. Assim, o ensino da Geografia tomou sobre si a responsabilidade de somente descrever e informar por meio de didáticas que prezaram pelas relações mnemônicas, enciclopédicas. Como afirma Vesentini (2008, p. 32)

essa corrente manifesta-se no ensino da Geografia descritiva, mnemónica, compartimentada. O paradigma, a terra e o homem, a ordem preestabelecida dos assuntos: relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, o meio rural, cidades, extrativismo, agricultura, indústrias.

Ensinada dessa forma, a Geografia, fragmenta a compreensão da totalidade e das inter-relações que constituem o espaço geográfico. Frente a essa realidade e modelo de concepção da Geografia escolar, surge um novo modelo de pensar e ensinar a Geografia. Esse modelo foi nomeado como Geografia Crítica. Além do modo de pensar, essa roupagem nova deu tons específicos à prática docente.

No caso da Geografia crítica, em especial, no Brasil, em virtude da Ditadura Militar, sistema político vigente na época, a entrada de tal corrente na escola sofreu censura e resistência, visto que as ideias trazidas pelo regime preconizavam um estudo acrítico e de cunho nacionalista, presentes na Geografia Tradicional. Segundo Oliveira *et al* (2008, p.115) “não se pode desprezar o papel que tiveram nesse retardamento a resistência e a rejeição dos professores aos novos conteúdos e as novas formas de abordá-los propostos pelo paradigma crítico da Geografia”.

No que se refere ao ensino escolar, a Geografia Crítica está preocupada com a formação do senso crítico dos alunos em vista da transformação da sua realidade de vida e do seu modo de ser e atuar no mundo, levando em consideração a individualidade de cada ser humano e da sua realidade, não havendo, desse modo, um único meio de aprender e ensinar. A partir dessa concepção o aluno deixa de ser um objeto receptor e reproduzidor de conteúdos e é posto como autor do seu processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de ensino aprendizagem da Geografia Crítica fundamenta-se na busca do conhecimento por meio da dúvida, da reflexão sobre a ação e a realidade, da criticidade frente a problemática que se apresenta em busca de conhecer as causas e levantar as possíveis soluções. “Isso não deve significar elaborar um modelo a ser seguido (de métodos, termos, conceitos, sequências de apresentação etc.), pois o modelo por si mesmo destrói a criatividade” (VESENTINI, 1994, p. 37).

Nesse sentido, é um caminho marcado pela saída da exatidão imutável apresentada pelo professor detentor do saber, para a valorização da dúvida, da provisoriedade do saber e das hipóteses.

A prática docente baseada na Geografia crítica permitiu o diálogo com correntes que surgiram ao mesmo tempo e posteriores a ela. A Geografia Humanista e

socioambiental tem redesenhado o modo de pensar e ensinar. As práticas pautadas nessas concepções devem buscar o “diálogo interdisciplinar para levantar as causas das questões individuais e comuns, a motivação comunitária, o envolvimento em redes, no tecido comunitário local sem se distanciar das tramas do global que ali estão agindo e interagindo” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 41).

Percebendo o caráter interdisciplinar do ensino de Geografia, as possibilidades de vinculação apresentadas entre a Geografia e a EA e reconhecendo que a prática dos educadores ocorre num contexto e em função de algo, no caso desta pesquisa, em função do ensino de Geografia e promoção da EA, percebe-se a necessidade de discutir sobre a prática docente em EA.

A importância de discutir a EA insere-se na perspectiva de que a problemática ambiental aparece no cenário atual como um dos sintomas da crise da civilização moderna, segundo a qual o ser humano é uma parte separada das demais formas de vida (LEFF, 2002). Essa perspectiva é herdeira do modo antropocêntrico e positivista de pensar a vida e fazer ciência (GRÜN, 2005).

Na visão (SAUVÉ, 2005b, p. 317) a EA “trata-se de uma dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social”. Diferentemente de outros saberes que estão postos curricularmente em vista de uma finalidade específica no mundo do trabalho, por exemplo, a EA insere-se no campo educacional e na prática docente como “[...] alternativas que visam construir novas maneiras de os grupos sociais se relacionarem com o meio ambiente” (CARVALHO, 2012, p. 51). Considera-se que essas compreensões são fundantes e basilares para aquilo que se compreende por EA nesta pesquisa.

O desafio do educador em sua prática é, juntamente com seus educandos, desenvolver a abertura para a compreensão integradora da realidade. Quando se refere a EA nessa égide, concebe-se que a prática docente seja promotora de reflexões para além dos momentos de sensibilização ambiental que, na maioria das vezes, ocorrem fragmentados, pontuais e isolados dentro do calendário escolar.

A prática docente em EA que contemple a continuidade de processos e leve em consideração às dimensões do ser humano, pautando-se na reflexão do seu modo de ser e estar no mundo, nos leva a falar na construção do saber ambiental definido por Leff (2009, p.18) como “uma ética para acarinhar a vida, motivada por

um desejo de vida, pela pulsão epistemofílica que erotiza o saber na existência humana”.

Ao adotar essa perspectiva de EA o educador traz para a vivência a possibilidade de contemplar a totalidade da vida, perpassando por todas as áreas do saber, levando em consideração as realidades distintas que, não raro, antagonicamente se complementam, visando dar possibilidades aos educandos de repensar a sua forma de ser e estar no mundo.

Na prática docente em EA a totalidade do mundo é uma possibilidade de compreensão das realidades que se constituem de forma complexa na vida. Reiterando essa possibilidade, as DCNEA dispõem que a totalidade deve ser utilizada como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente, de igual maneira, defende pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (BRASIL, 2012).

Levando isso em consideração, abraça-se as ideias do Leff quando diz que “a construção do saber ambiental implica uma desconstrução do conhecimento disciplinar, simplificador, unitário” (LEFF, 2009, p.21).

O PNEA apregoa que a EA, no Brasil, deve orientar-se em vista de promover o “desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” (BRASIL, 1999).

Esses direcionamentos reforçam a necessidade de práticas que estejam voltadas para a formação de mulheres e homens sábios que, envolvidos pela realidade, orientados pela luz dos conhecimentos férteis e comunicantes, enxerguem o mundo em suas inúmeras facetas e perspectivas, que sejam capazes de ver-se como parte do mundo.

Esse é o maior desafio da educação na atualidade: o da responsabilidade – a tarefa de coadjuvar este processo de reconstrução, educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo (LEFF, 2009, p.24).

Neste ínterim, a EA por meio da prática docente, conjuga a possibilidade de através do caráter transformador da educação, promover reflexões que levem a mudança paradigmática do modo com que os educandos se percebem e atuam no mundo.

O educador é convidado a procurar relacionar a sua prática com as situações da vida dos seus educandos; “em termos ambientais isso não constitui uma dificuldade, uma vez que o meio ambiente está em toda nossa volta. Dissociada dessa realidade, a educação ambiental não teria razão de ser” (BERNA, 2001, p. 30).

Orientados por esses propósitos o educador é convidado a inserir em sua prática reflexões que levem ao exercício da cidadania em vista da construção de modelos de sociedade que preze pela qualidade de vida. Nessa concepção a EA “deveria resultar de uma reorientação e articulação de diversas disciplinas e experiências educativas que facilitem a visão integradora do meio ambiente” (GRÜN, 2012, p. 112).

Levando em consideração a multiplicidade de áreas que constituem a vida humana, percebe-se que a prática docente em EA para alcançar essas dimensões pode valer-se do caráter interdisciplinar que lhe é próprio. Segundo Cascino a interdisciplinaridade

[...] não se trata de simples cruzamento de —coisas parecidas; trata-se bem ao contrário de constituir diálogos fundados na diferença, abraçando concretamente a riqueza derivada da diversidade. A fragmentação do saber que gera uma crise do conhecimento está a exigir uma nova interação das disciplinas (CASCINO, 1999, p.68).

Nesse sentido, o conceito que norteia a prática da interdisciplinaridade ganha vida na prática docente com o diálogo permanente entre as áreas de conhecimento em contato com os seus pares ou até mesmo na busca individual por conhecimentos em outras áreas. Assim, a prática docente é renovada com a aprendizagem dos saberes de outras ciências, estas por sua vez recebem a possibilidade de confrontar-se com outros saberes em vista da produção de conhecimentos que levem em conta vivências e percepções diferentes em relação ao mesmo objeto e, os educandos, podem observar a comunicabilidade dos saberes entre eles e com a realidade na qual os educandos estão inseridos.

Para Leff (2015, p.180) a prática interdisciplinar fundamenta-se “num método capaz de fazer convergir os olhares dispersos dos saberes disciplinares sobre uma realidade homogênea, racional e funcional, eliminando as divisões estabelecidas pelas fronteiras dos territórios científicos” em vista da construção de um mundo unitário. Seu propósito se baseia, sobretudo, na reorientação para que o pensamento seja capaz de apreender a unidade da realidade em vista da solução dos problemas complexos da realidade.

Dada a complexidade dos problemas ambientais, as formas de compreendê-los e trabalhá-los em sala de aula e fora dela, exigem métodos e arcabouço teórico que seja capaz de perceber essa complexidade em vista de levar o educando a perceber as múltiplas origens, os variados atores envolvidos e os diversificados interesses que subsistem nessas situações (BARCELOS, 2012).

A interdisciplinaridade atua como atitudes que se adquirem face à realidade do mundo presente, está associada aos saberes eruditos e aos saberes da prática, visto que necessita de educar o posicionamento de abertura e aprendizagem contínua, seja dos saberes oferecidos pela academia, seja pelos adquiridos em sua prática.

Nessa perspectiva o educador que em sua prática se firma por atitudes de interdisciplinaridade “visita situações novas e revisita velhas, transita entre os fragmentos da história e a memória educacional, faz elos, tece sua prática a cada dia. Ele se faz ponte, oferece ao educando acesso ao conhecer” (KACHAR, 2002, p. 77).

A partir disso compreende-se que a dimensão da interdisciplinaridade vai além do encontro entre as disciplinas. Ela é uma atividade de aprendizado contínuo, de ações resultantes de tempos de reflexão pessoal e coletiva sobre a prática, levando em consideração os saberes constituídos pelos pares e pela troca de conhecimento com os educandos.

A interdisciplinaridade assim concebida constitui-se no modo de ser do educador. Assim como é proposto para a EA, espera-se do educador que cotidianamente tenha “uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; [...] envolvimento e comprometimento [...] de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (FAZENDA, 1994, p. 82).

A atitude interdisciplinar na prática docente, partindo dessa óptica, convida o educador a promover a transversalidade, rompendo as gaiolas epistemológicas e abrindo novos caminhos para a compreensão e resolução das complexas situações que se apresentam.

A propósito disso, as Diretrizes para a EA reiteram a necessidade de que ela possua “abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (BRASIL, 2012).

Os temas transversais não constituem uma disciplina específica do currículo básico da educação nacional, seus conteúdos e objetivos devem estar inseridos no currículo das disciplinas.

Temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar novas disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola (YUS, 1998, p. 17).

Compreendidos dessa maneira a transversalidade e a interdisciplinaridade se alimentam e retroalimentam mutuamente, em vista de possibilidade de abertura para a noção de totalidade, contemplando as formas de vida e organização social, bem como as inter-relações estabelecidas entre os seres humanos com seus pares e destes com as demais formas de vida.

Dada a amplitude de possibilidades para o desenvolvimento da EA na prática docente, percebe-se a disposição em promover a discussão sobre os mais diversos temas, assim, os temas transversais que “[...] constituem o centro das atuais preocupações sociais, devem ser o eixo em torno do qual devem girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos” (MORENO, 2000, p. 37).

O educador em sua prática dispõe por meio da EA em atitudes interdisciplinares e transversais da possibilidade de contemplar a complexidade da existência planetária, visto que existe “[...] a inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, os saberes desunidos, compartimentados e, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários (MORIN, 2003b, p. 36).

Nesse sentido o caráter transversal da EA pode auxiliar o educador em sua prática a fim de trazer à baila assuntos que toquem o direito à vida digna e plena dos seres que compõem o planeta; a pobreza e a má distribuição de renda, a destruição das matas e da vida animal; os subempregos e os desempregados, as guerras civis e militares, a perversidade de um processo de globalização que privilegia os países ricos em detrimento do aumento da pobreza nos países do terceiro e quarto mundo.

Percebe-se que o referencial teórico apresentado favorece ao ensino e desenvolvimento da Geografia e da EA de modo a contemplar as inter-relações entre essas duas áreas. De igual maneira, dialogam com aquilo que é apresentado por Tardif (2014), Cunha (1992) e por Martins (2006) ao enfatizar sobre as origens dos saberes docentes e a repercussão disso em sua prática.

Concebe-se que no desenvolvimento da prática docente do educador de Geografia ela esteve marcada pelo contexto histórico, sobretudo, no Regime Militar brasileiro, assim como direcionada pelos objetivos curriculares determinados externamente. De igual maneira a concepção em EA desenvolvida pelos educadores não está isenta dos saberes adquiridos por eles ao longo da sua vida, seja no ambiente acadêmico ou pessoal de formação.

Recorda-se que correntes da Geografia como a crítica, humanista e socioambiental dialogam amplamente com as correntes da EA, o que sinaliza para a possibilidade de que a prática do educador esteja orientada por vários referenciais.

Compreendo que esses são caminhos possíveis de serem trilhados e levando em consideração as correntes do pensamento geográfico, as correntes da EA, a compreensão das bases do sistema científico moderno e a multiplicidade de possibilidade de aquisição de saberes que implicam e compõem a prática docente, o capítulo que segue tratará do percurso metodológico empreendido nesta pesquisa.

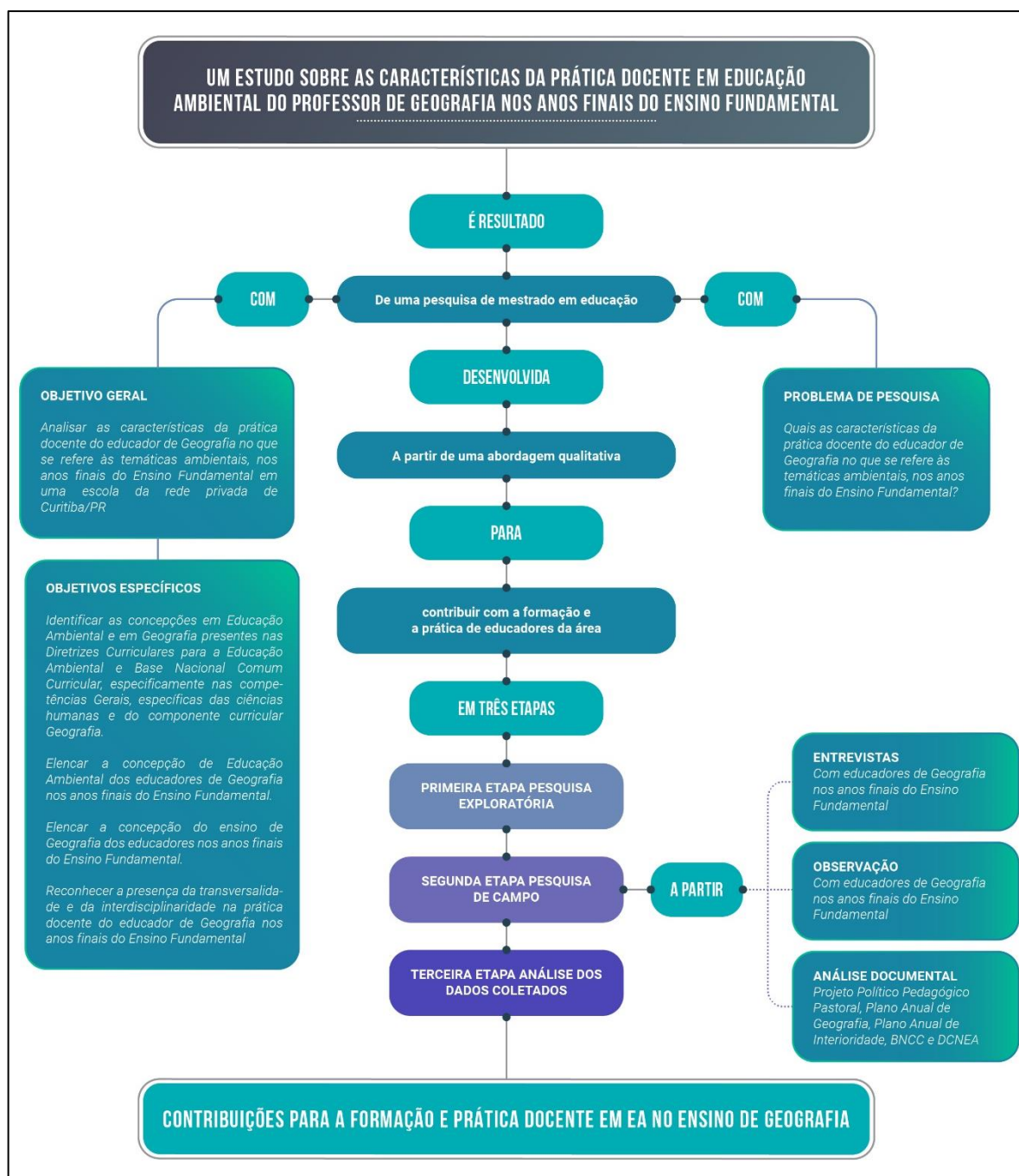
3. PERCURSO METODOLÓGICO

“Caminhante, são tuas pegadas o caminho, e nada mais; caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar. Ao andar se faz o caminho” (MACHADO RUIZ, 1923, s/p).

Considera-se que a pesquisa qualitativa exige do pesquisador mobilidade para reestruturar constantemente a prescrição do projeto original, visto que é possível que pelas situações reais e adversas, sobretudo, na entrada ao campo e na coleta de dados, o pesquisador tenha que aperfeiçoar, redefinir a sua pesquisa em vista da realidade encontrada (CRESWELL, 2010).

A Figura 5 apresenta de modo panorâmico as etapas constituintes desta pesquisa, os instrumentos e técnicas de coleta de dados utilizados, os objetivos geral e específicos, bem como a questão norteadora.

Figura 5 – Panorama da pesquisa.



Fonte: Os autores

O percurso apresentado buscou trazer quatro características que de acordo com (SEVERINO, 2000), fazem parte da pesquisa qualitativa, a saber: a pessoalidade, a autonomia, a criatividade e a rigorosidade.

A pessoalidade refere-se ao envolvimento com a pesquisa de tal maneira que ela passa a fazer parte da vida do investigador; a autonomia diz respeito ao trabalho autônomo do pesquisador, embora amparado em teóricos e colaboradores; a criatividade e a rigorosidade indicam a necessidade de colaborar para o

desenvolvimento da ciência sem desprezar as bases e o rigor científico (SEVERINO, 2000).

Observando essas características, para alcançar o objetivo geral da pesquisa, realizou-se um estudo de abordagem qualitativa, tendo como campo de investigação uma escola de educação básica da rede privada e confessional no município de Curitiba-PR.

A abordagem qualitativa foi escolhida para o encaminhamento desta pesquisa por levar em consideração as multiplicidades da realidade e por possibilitar aos pesquisadores perscrutar os elementos que não são quantificáveis.

Esse tipo de pesquisa, possibilita a busca de verdades, ainda que provisórias, congregando rigor e flexibilidade, certezas e incertezas, erros e acertos, levando em consideração a realidade da vida humana.

A pesquisa qualitativa [...] dialoga com o cotidiano, a experiência, com o movimento que encerra a vida de cada Sujeito, e, também, com a compreensão das estruturas e instituições, como resultado da interação dos sujeitos, objetivada como um todo (CASTROGIOVANNI, 2004, p. 142).

Seguindo essa lógica, em virtude desta pesquisa ter como foco a prática docente e, portanto, algo mutável e cercado pelos mais diversos aspectos que compõem o contexto escolar, optou-se por essa abordagem. “O objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos à simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (FLICK, 2009, p. 24).

A pesquisa amparada nessa abordagem constitui-se em uma maneira de investigação interpretativa na qual os pesquisadores fazem interpretações daquilo que ouvem, percebem e entendem. Isso dá o caráter de unicidade à pesquisa, pois a subjetividade do pesquisador não é deixada de lado, visto que “suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores” (CRESWELL, 2010, p. 209).

Em vista de responder à pergunta orientadora desta pesquisa, a saber: Quais as características da prática docente do educador de Geografia no que se refere às temáticas ambientais, nos anos finais do Ensino Fundamental? buscou-se um campo que oferecesse possibilidades para tal.

3.1 DEFINIÇÃO DO CAMPO E DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Havendo definido os objetivos e perspectivas de desenvolvimento, buscou-se escolas que possibilitasse o desenvolvimento e respondesse à questão desta pesquisa. “A ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais [...] que melhor ajudaram o pesquisador a entender o problema e a questão de pesquisa” (CRESWELL, 2010, p. 212). Assim, três critérios foram estabelecidos

O primeiro critério utilizado foi de que se tratasse de escolas da rede privada no município de Curitiba/PR e que oferecessem os anos finais do Ensino Fundamental. Informa-se que a opção por escolas da rede privada amparou-se na experiência dificultosa de acesso ao campo pelas quais outros membros do grupo de pesquisa passaram ao tentar realizar pesquisas em escolas públicas da rede municipal de Curitiba-PR e estadual do Paraná.

O segundo foi que contassem com no mínimo três educadores de Geografia atuando nessa etapa de ensino. Embora esta pesquisa se ampare no tripé prática docente, Educação Ambiental e Geografia. Não foi estabelecido como critério para participação na pesquisa que o educador ou a unidade educacional confirmasse a existência de práticas em EA.

Em vista de atender o primeiro critério, através da ferramenta de buscas *google* (<https://www.google.com.br/>) mapeou-se doze escolas que possuíam as turmas nos anos finais do Ensino Fundamental. O primeiro contato foi realizado pelo endereço eletrônico disponível para a comunidade externa nos sites das escolas. O texto do e-mail apresentava brevemente a proposta da pesquisa, ressaltando a sua importância para a educação, contribuição para a formação de educadores e, sobretudo, a possibilidade de a escola se servir da pesquisa para refletir sobre sua prática. Também foi levantado o questionamento sobre a quantidade de educadores de Geografia que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Enfatizou-se a responsabilidade com os dados coletados, a manutenção do sigilo em relação à identidade da unidade pesquisada, aos educandos e educadores, e demais pessoas envolvidas na pesquisa. De igual maneira, solicitava-se a possibilidade de uma conversa presencial com os responsáveis pela instituição de ensino em vista de esclarecimentos sobre a pesquisa.

Desse primeiro contato, quatro escolas responderam: uma informou a impossibilidade de receber a pesquisa, sem oferecer justificativa; duas se colocaram à disposição, mas observaram que não se enquadravam nos critérios estabelecidos, pois possuíam apenas um educador de Geografia destinado aos últimos anos do Ensino Fundamental; apenas uma atendia aos critérios, tornando-se o *locus* deste estudo.

Essa escola está situada na cidade de Curitiba-PR, oferece o Ensino Fundamental e Médio e trata-se de uma instituição de ensino de cunho confessional, orientada por valores cristãos, católicos e carismáticos da congregação religiosa mantenedora. Em vista da manutenção do sigilo identitário, nesta pesquisa não é feita a caracterização mais detalhada do *locus* de pesquisa. Essa decisão foi tomada por perceber que a ocultação dessas informações não prejudicava o desenvolvimento da pesquisa e manteria resguardada a identidade da instituição.

Esse contato foi realizado através do coordenador pedagógico, que confirmou a possibilidade de receber a pesquisa e confirmou que contava com três educadores de Geografia destinados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Para Bogdan; Biklen (1994) as correspondências que possibilitem a entrada no campo de pesquisa podem ser enviadas ao coordenador pedagógico ou ao diretor da escola. Neste caso, o coordenador pedagógico foi responsável pelos primeiros contatos, pela escolha dos educadores e mediação entre os pesquisadores e eles. Após trocas de e-mails foi solicitado por ele um encontro com um dos pesquisadores para esclarecimentos sobre a pesquisa, na oportunidade foram entregues o projeto de pesquisa, a pauta de observação (APÊNDICE E – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO COM EDUCADORES DE GEOGRAFIAe o guião de entrevista (APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).

O acesso ao campo constitui um passo fundamental para a pesquisa, visto que é nele que se encontram os agentes a serem investigados em sua rotina. “isso representa uma intromissão na vida da instituição a ser estudada. [...] representa uma perturbação, rompe rotinas, sem oferecer uma compensação perceptível, imediata ou a longo prazo para a instituição e seus membros” (FLICK, 2009, p. 112). Esse dado faz com que o acesso às instituições e às pessoas nem sempre seja possível.

No passo seguinte, o coordenador, após conversar com os três educadores e apresentar-lhes a proposta da pesquisa, forneceu o endereço eletrônico dos possíveis

participantes. As referências aos educadores nesta pesquisa foram feitas em um único gênero em vista dos procedimentos éticos de não identificação pessoal dos participantes.

O contato posterior com os educadores foi realizado por e-mail, apresentando a pesquisa, enfatizando quais seriam as fontes de dados utilizadas para a sua realização, e como os educadores poderiam contribuir, no caso com a entrevista, os planos de aula e a possibilidade de observação de suas aulas.

Dos três educadores indicados pelo coordenador, um deles respondeu ao e-mail comunicando sua impossibilidade de participação na pesquisa, apresentando dois argumentos: estar sobrecarregado com as adaptações decorrentes da preparação para as aulas remotas, necessárias devido a pandemia COVID-19; de que nos 7º e 8º anos em suas aulas a EA não é abordada, visto que o conteúdo proposto para os 7º anos corresponde ao processo migratório no Brasil e aos 8º anos correspondem os conteúdos sobre os ambientes físicos da América. Na visão de Flick (2009) a indisponibilidade de pessoas e instituições é um dos problemas para o pesquisador qualitativo.

Reconhece-se que essa resposta dada pelo educador é um importante dado que possibilitaria uma rica fonte de discussão, contudo, por questões éticas, prezando pelo desejo do educador de não participar desta pesquisa, ele não será explorado.

Em virtude disso foi solicitado ao coordenador que, se possível, indicasse mais um educador para participar da pesquisa. Na situação, reiterou-se que a unidade educativa contava apenas com os três educadores já indicados. Assim, em virtude da desistência e da impossibilidade de encontrar outras unidades escolares que recebessem os pesquisadores, esta pesquisa conta apenas com dois educadores, diferentemente da proposta inicialmente apresentada.

3.1.1 A Situação Histórica na qual ocorreu a Pesquisa

O processo de escolha da unidade e dos educadores a serem investigados, como já relatado, teve início em fevereiro de 2020. Em decorrência da pandemia da COVID-19 que assolava o mundo, foram tomadas medidas de distanciamento social, impossibilitando que as entrevistas e observações das aulas acontecessem de modo presencial.

Em vista de obedecer às instâncias maiores, sem prejuízo aos educandos, a unidade pesquisada optou pelo desenvolvimento de aulas remotas. Essa proposta teve adesão da maioria das escolas públicas e privadas, bem como da IES no país, passando a “vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização e estratégias das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)” (SANTOS JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 02).

A partir dessa realidade a pesquisa foi sendo paulatinamente readequada em seus instrumentos e métodos de coleta de dados, bem como os objetivos. Ressalta-se que, como dito, um dos educadores que participaria desta pesquisa, optou por não mais participar, em virtude da demanda de trabalho que foi gerada para os educadores pela necessidade de adequação das aulas para o sistema remoto.

3.2 Adequação da Pesquisa em Decorrência da COVID-19

Levando em consideração o momento histórico no qual esta pesquisa foi realizada, fez-se necessário buscar alternativas que viabilizassem a sua continuidade, haja vista que os educadores não se encontravam na sala de aula convencional, nem era possível encontrá-los para realizar entrevistas.

Como apregoado por Severino (2000, p. 45) “o trabalho científico deve ser criativo sem abrir mão da rigorosidade”. tendo em vista que “a mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais (FLICK, 2009, p. 21).

Assim, optou-se, em diálogo com a unidade pesquisada, reestruturar a pesquisa em vista de não comprometer o seu andamento e rigor, bem como não expor os educadores e pesquisadores a qualquer possibilidade de contágio pela COVID-19. Como as aulas estavam ocorrendo de forma remota e se fazia possível contactar os educadores por meio de aplicativos de *web* mensagens, a pesquisa foi replanejada para ser desenvolvida por esses meios.

A adaptação da pesquisa se deu baseada em autores que sustentam a possibilidade de realização por meio de recursos *on line*, “considerando o uso e o acesso amplamente difundidos deste meio, não é nenhuma surpresa que a internet tenha sido descoberta como objeto de pesquisa, mas também como uma ferramenta a ser usada para pesquisa” (FLICK, 2009, p. 239).

Dentre as vantagens da utilização da internet na coleta de dados qualitativos, Creswell (2014, p. 133) destaca que esse modo reduz os custos de tempo e valores para viagens. Contudo, ressalta que “a pesquisa baseada na *web* acarreta novas exigências tanto para os participantes quanto para os pesquisadores. Por exemplo, é necessário que os participantes tenham algumas habilidades técnicas, acesso à internet” (CRESWELL, 2014, p. 133).

Esse não foi um problema, visto que os participantes da pesquisa dispunham acesso à internet e estavam familiarizados com o uso do computador. Na visão de Flick (2009, p. 240) esse tipo de pesquisa encontra-se em expansão com a transferência de muitos modos de pesquisa qualitativa para a internet “alguns desses métodos podem ser mais facilmente transferidos e aplicados na pesquisa pela internet; alguns deles e alguns princípios da pesquisa qualitativa podem ser transferidos à *web* apenas com alguma modificação” (FLICK, 2009, p. 240).

A partir disso, os instrumentos para a coleta de dados foram refeitos para que viessem a responder à realidade pela qual eles seriam aplicados, bem como, sem causar prejuízos para o desenvolvimento da pesquisa, optou-se por valer-se de entrevistas, observação e análise documental para a obtenção dos dados.

É válido destacar que além da reelaboração dos instrumentos, buscou-se prezar pelas questões éticas que envolvem a pesquisa e, sobretudo, quando realizada por esse meio, para garantir a segurança dos envolvidos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob Nº 29674320.2.0000.0020, cujo parecer de aprovação encontra-se no (APÊNDICE C – Parecer Consubstanciado do comitê de .

Uma questão prevista pelo acordo ético estabelecido, diz respeito à confidencialidade da identidade da instituição pesquisada, bem como a dos participantes da pesquisa. “Concordando com isso, o pesquisador permite aos participantes manterem o controle de suas vozes e exercerem sua independência na tomada de decisões” (CRESWELL, 2010, p. 119).

A confidencialidade da identidade dos participantes e da unidade pesquisada proporcionam ao pesquisador a autonomia e a liberdade para descrever aquilo que ele observou no campo. Nesse aspecto, “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitam causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses e necessidades” (FLICK, 2009, p. 51). Informa-se que todas as etapas de coleta e armazenamento dos dados,

os educadores foram comunicados sobre o que exatamente estava sendo coletado e a finalidade.

3.3 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

Levando em consideração a realidade do desenvolvimento da pesquisa, percebeu-se a necessidade de escolher as técnicas de coleta que garantisse a aquisição de dados suficientes e capazes de responder à pergunta norteadora da pesquisa, e que fossem mais apropriadas à adaptação da realidade online. Na visão de Creswell (2014, p. 133) “os formatos comuns de coleta de dados on-line para a pesquisa qualitativa incluem grupos focais virtuais e entrevistas baseadas na *web* via e-mail ou salas de bate-papo baseada em textos”.

Para Flick (2009, p. 243) “a entrevista online é um modo de realizar a pesquisa qualitativa no contexto do trabalho de pesquisa na internet. Pode ser muito vantajosa se a ideia for integrar ao estudo participantes que não sejam facilmente acessíveis”. Partindo dessas orientações, optou-se pelas entrevistas semiestruturadas, observações participantes e análise documental para a aquisição dos dados.

3.3.1 As Entrevistas

A escolha da entrevista como método de coleta de dados se deu por considerar que seu objetivo é “compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 281). Permitindo, assim, que o pesquisador tenha acesso a essas experiências e ideias nas quais se amparam os entrevistados. Corroborando com essa ideia, Flick (2009, p. 110) destaca que “na pesquisa qualitativa [...] pesquisadores e entrevistados, bem como suas competências comunicativas, constituem o principal “instrumento” de coleta de dados e de reconhecimento”.

Sobre isso, aponta-se que adequando as necessidades e possibilidades, “nas entrevistas podem-se usar diversas ferramentas, a fim de conseguir informações importantes e valer-se de gravações, anotações, fotos, computadores, para registrar os dados” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 273).

Valendo-se disso, as entrevistas foram realizadas com auxílio da internet. Para Flick (2009, p. 243) “a entrevista online é um modo de transferir a entrevista realizada

pessoalmente para a pesquisa na internet”, cuidando para que não se perca a relação essencial de confiança entre o entrevistador e o entrevistado. Concebe-se que “as entrevistas on-line são necessárias quando são o único meio de alcançar os entrevistados” (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 39).

Além da forma online de realizar a entrevista, a partir da leitura de Flick (2009) percebeu-se que nesse tipo de coleta de dados a experiência contada pode oferecer maiores informações que uma resposta teórica sobre determinado assunto, optou-se por utilizar a pesquisa do tipo episódica. “O elemento central dessa forma de entrevista é o fato de solicitar se repetidamente ao entrevistado a apresentação de narrativas de situações” (FLICK, 2009, p. 173).

Ao apresentar as situações que vêm a mente do entrevistado sobre aquele determinado assunto, é possível conhecer mais do que a ideia conceitual dele. Martinelli (2020, p. 159) aponta que esse tipo de entrevista possibilita que “sejam feitas questões que dirigem o pensamento tanto do entrevistado quanto do entrevistador, além de combinar a riqueza da narração dos fatos que exemplifiquem a resposta dada”.

Para esta pesquisa utilizou-se da pesquisa semiestruturada. Esse tipo de entrevista recebe esse nome por ser conduzida com perguntas elaboradas anteriormente. É válido destacar que nesse tipo de entrevista “o entrevistador guia-se por algum tipo de roteiro, que pode ser memorizado ou registrado em folhas próprias” (GIL, 2002, p. 117).

Levando isso em consideração, foi preparado um guião (APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL com perguntas norteadoras, divididas em blocos temáticos e seus respectivos objetivos, em consonância com os objetivos geral e específicos. “Esse guião resulta de uma preparação profunda para a entrevista, além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir as questões e relações” (AMADO, 2017, p. 216).

O objetivo desse roteiro, denominado guião, é orientar o entrevistador para que não se perca ou deixe de levantar questionamentos importantes na coleta de dados. tratando-se de uma pesquisa qualitativa é importante que o pesquisador leve em consideração as informações trazidas pelos entrevistados que não estavam no plano inicial de perguntas registradas no guião. “É dentro dessa visão que deve ser elaborado e usado, facilitando a emergência de temas novos” (MINAYO, 1999, p.

190). Destaca-se que buscou-se a aplicação da técnica e do instrumento em forma de piloto, visando preparar o pesquisador e perceber se os questionamentos estavam condizentes com aquilo que se buscava em campo, conforme (CRESWELL, 2014, p. 137).

Nesse sentido, os aspectos mais importantes a serem considerados no pré teste devem ser a observação da clareza e precisão dos termos, evitando linguagem rebuscada; a quantidade de perguntas, em vista da objetividade e qualidade dos dados coletados; a forma das perguntas para que não tomem a forma de interrogatório, assim como a ordem das perguntas (GIL, 2002, p. 121).

Para esse momento, requereu-se a colaboração de um educador de características semelhantes às que fizeram parte deste estudo. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2012, p. 134) advertem que “o pré teste é sempre aplicado para uma amostra reduzida, cujo processo de seleção é idêntico ao previsto para execução da pesquisa”.

A forma de aplicação do piloto se deu de modo online por meio do aplicativo de web mensagens *WhatsApp*, visando perceber também as possibilidades e impossibilidades desse recurso. Após a aplicação do teste, percebeu-se a necessidade de alteração em uma das perguntas do questionário, em virtude de sua formulação não estar tão clara, isso foi evidenciado pela necessidade de explicação por parte do pesquisador.

A entrevista foi gravada e armazenada no HD externo do computador, visando a segurança do arquivo. No mesmo dia foi realizada a degravação da entrevista e envio do texto para validação por parte do entrevistado. Para Duarte (2004, p. 220) as “entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza”.

Recebendo a devolutiva sem alterações no texto, buscou-se realizar uma categorização primária em vista de perceber se as informações ali contidas respondiam aos objetivos desta pesquisa ou se havia necessidade de criação de alguma pergunta ou bloco de questionamentos.

3.3.2 Aplicação das Entrevistas

A aplicação das entrevistas ocorreu entre a última semana do mês de abril e a primeira semana do mês de maio do ano de 2020, recorda-se que nesse período o

mundo estava acometido pela Pandemia da COVID-19. Portanto, foram feitas utilizando o aplicativo de comunicação *Skype* (www.skype.com) através de chamadas de vídeo.

Essa ferramenta pode ser definida como “programa de distribuição gratuita (*freeware*) que permite conversações simultâneas de áudio e vídeo através de computadores, além de teleconferências, ligações de e para telefones fixos e celulares, entre outros recursos” (BRAGA; GASTALDO, 2012, p. 06).

“A Entrevista online pode ser organizada em uma forma síncrona, que significa que o pesquisador entra em contato com o seu participante em uma sala de bate-papo (chat)” (FLICK, 2009, p. 241). A escolha dessa estratégia também levou em consideração o fato de que a troca verbal ocorrida por meio das perguntas e respostas aproxima-se da realizada na entrevista presencial.

Informa-se que com objetivo de perceber o caminho percorrido e levantar as eventuais possibilidades e dificuldades encontradas por outros pesquisadores, foi realizada uma busca na BDTD por pesquisas que tinham utilizado esse meio para a realização das entrevistas. Das pesquisas encontradas, optou-se por três que mais se assemelhavam ao método de coleta de dados desta pesquisa. Neste aspecto, Avila (2014, p. 98) havendo realizado a entrevista por *e-mail* e por *Skype*, destaca que “o aluno entrevistado demonstrou muito mais desembaraço através do *Skype*. As respostas escritas via e-mail foram bem mais sintéticas”.

Já Vidal (2015, p. 48), aponta que essa técnica de coleta de dados desenvolvida por meio do *Skype* dispensa a locomoção do pesquisador e facilita a gravação da entrevista. E Machado (2014, p. 112) ressalta que a utilização desta ferramenta foi fundamental para a coleta de dados.

A leitura desses trabalhos e as considerações apresentadas pelos pesquisadores responsáveis por elas foi significativa no sentido de orientar os direcionamentos a serem seguidos. Ressalta-se que os cuidados éticos com os dados foram devidamente tomados. Aos educadores foi solicitada a permissão para gravação da entrevista. E decorrência da não presencialidade para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE APÊNDICE G – termo de consentimento livre e esclarecido foi realizada a leitura dos principais pontos como: a possibilidade de desistência do entrevistado a qualquer momento sem causar prejuízo a ele ou a instituição de ensino na qual trabalha, a finalidade dos dados e a confidencialidade dos dados e das identidades tanto do entrevistado quanto da

instituição de ensino.

Sobre isso, Nicolaci-da-Costa; Romão-Dias; Di Luccio (2009, p. 40) ressaltam a importância da ética na pesquisa e adverte que nesse tipo de método de coleta de dados “os participantes recebem as mesmas informações imediatamente antes das entrevistas e são solicitados a dar seu aceite on-line (o que é gravado juntamente com a entrevista como um todo)”.

Com autorização dos educadores, as entrevistas foram gravadas em forma de áudio e vídeo por meio do *Open Broadcaster Software- OBS* (<https://obsproject.com>). e os arquivos foram salvos no computador e em um HD externo. Após a realização, as entrevistas foram degravadas. Dentre os cuidados para manter a fidedignidade dos dados, optou-se por realizar a transcrição do texto tal e qual estava na gravação.

Ainda sobre isso, realizou-se a conferência de fidedignidade que consiste em “ouvir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.” (DUARTE, 2004, p. 220). Após a conferência os textos das entrevistas foram enviados via *e-mail* aos respectivos educadores juntamente com o arquivo do TCLE para que validassem o texto, fizessem as correções de conteúdo que achassem necessárias e tivessem conhecimento dos termos do TCLE. Ressalta-se que um dos educadores respondeu por *e-mail* dizendo que não havia lido, mas confiava e confirmava o texto e o outro não enviou devolutiva.

3.3.3 Observações

A segunda técnica utilizada foi a da observação, que pode ser entendida como “ato de observar um fenômeno no contexto do campo por meio dos 5 sentidos do observador, frequentemente com um instrumento, e registrá-los com propósitos científicos” (CRESWELL, 2014, p. 137).

Essa técnica é recomendada para aquisição de informações utilizando os sentidos do pesquisador sobre determinados fenômenos e/ou aspectos específicos da realidade. É válido destacar que ela “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 277).

Buscando alinhamento com os objetivos da pesquisa e com as demais técnicas utilizadas na coleta de dados, optou-se por criar um instrumento com tópicos

orientadores do que deveria ser observado na prática docente. Esse instrumento (APÊNDICE E – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO COM EDUCADORES DE GEOGRAFIA serviu como norteador, mas sem restringir aquilo que poderia surgir como elemento importante para a pesquisa.

Juntamente com a pauta de observação foi construído um caderno de campo, no qual foram registradas as dificuldades e percepções, com o objetivo de “documentar o processo de abordagem de um campo, as experiências e os problemas no contato com o campo com os entrevistados, e a aplicação dos métodos” (FLICK, 2009, p. 269).

Esses apontamentos não foram utilizados como categorias de análise, mas serviram para orientar e recordar o pesquisador de situações importantes para a fidelidade descritiva do processo metodológico.

Sobre o local da pesquisa, recorda-se que por motivos sanitários em decorrência da pandemia da COVID-19 as aulas presenciais estavam suspensas, impossibilitado, portanto, a aplicação da técnica de observação na sala de aula de modo presencial. Por isso, optou-se por realizá-la de modo virtual, valendo-se de que “vídeos ou comunicações na internet são também formas de observar interações e outros processos” (FLICK, 2009, p. 255).

Corroborando com essa ideia, Creswell (2014, p. 123) aponta que “cada vez mais o pesquisador qualitativo tem mais opções quanto a coleta de dados, tais como mensagens de e-mail e coleta de dados *online*”, sendo portanto, uma possibilidade válida sem diminuir a cientificidade da pesquisa ou aplicação da técnica.

Ressalta-se que mesmo por meio virtual, o pesquisador, nesse caso específico, constituiu-se na categoria de participante, pois, mesmo sem a presença física, estava participando do ambiente virtual no qual estavam ocorrendo as aulas. Por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, leva-se em consideração a interação da subjetividade do pesquisador em relação aos dados. “A observação a partir da perspectiva dos envolvidos, vem crescendo nas pesquisas on-line” (MENDES, 2009, p. 129).

Ressalta-se ainda a redobrada atenção às questões éticas nesse tipo de pesquisa, pois, foge do controle dos educadores o que está sendo observado e coletado. Em vista da inexperiência com a observação realizada de modo online, buscou-se pesquisas em nível de mestrado e doutorado que pudessem servir de guia para a realização desta pesquisa.

Esse processo foi realizado na BDTD. A busca evidenciou a escassez de pesquisas relatava a experiência com esse tipo de técnica de coleta dados. a que mais correspondeu ao objetivo foi a dissertação de Gruppelli (2017) que buscou analisar a utilização da *web conferência* como alternativa para minimizar a distância transacional entre educadores e alunos nos cursos técnicos, na modalidade a distância, do Campus Pelotas Visconde da Graça.

Em sua metodologia ressalta que em todas as *web conferências* observadas pelo pesquisador havia interatividade de forma síncrona entre o professor e o aluno e foram realizadas com transmissões on-line, recebidas e discutidas por eles através de chat simultâneo e disponível no mesmo ambiente da transmissão. Ressalta também a utilização de chat simultâneo para diálogo entre o educador e os alunos (GRUPPELLI, 2017, p. 66).

As características da técnica de observação utilizada na pesquisa de Gruppelli (2017) assemelham-se às possibilidades oferecidas para observação desta pesquisa, servindo assim, de amparo para perceber as possibilidades e fragilidades da técnica.

Ressalta-se que não foi possível realizar o piloto dessa técnica e instrumento, visto que não se encontrou uma unidade educacional que permitisse o acesso dos pesquisadores à sala de aula remota.

Havendo definido o modo, o tipo e o instrumento utilizado para a coleta de dados por meio da observação, será apresentado como ocorreu o processo de coleta.

3.3.4 Realização das Observações

As observações ocorreram entre os dias 08 de abril e 18 de junho de 2020. O espaço temporal para as observações se deu em vista da diversificação dos momentos da prática docente (explanação de diversos conteúdos e revisões trimestrais). “A observação desempenha um papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 277).

Buscando o contato mais direto com a realidade, amplos elementos e conteúdos diversos para a observação das aulas. Ao total foram observadas 18 aulas do educador 1 realizadas nos 6º e 7º anos, e 15 aulas do educador 2 realizadas nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Esse quantitativo contempla aulas em diversas turmas, enfatiza-se que em algumas situações o tema da aula se repetiu em turmas

diferentes, priorizando pela diversidade temas a serem analisados optou-se por escolher uma aula para cada conteúdo disciplinar.

Ressalta-se que, em decorrência das aulas remotas, as turmas dos 7º e 8º anos, foram unificadas com outras turmas dos respectivos anos. Algumas dessas turmas eram de responsabilidade do educador que desistiu da participação na pesquisa. Nessas aulas, o educador 1 partilhava com o educador não participante os 7º anos, e o educador 2 partilhava com o educador não participante os 8º anos. De modo que nos 7º e 8º anos, buscou-se observar apenas os momentos em que os educadores 1 e 2 intervinham ou contribuía na aula (Tabela 1).

Tabela 1 – Panorama das aulas escolhidas para a análise

	Tema	Ano
Educador 1	Escala gráfica	6º
	Revisão do conteúdo do 1º trimestre	6º
	Formação da terra	6º
	Formação da terra (parte II)	6º
	Correção de atividade a partir do livro didático	6º
Educador 1+ Educador não participante	Pirâmides etárias	7º
	População brasileira no século XXI	7º
	Revisão de conteúdo do 1º trimestre	7º
	Relevo brasileiro	7º
	Relevo brasileiro (parte II)	7º
Educador 2+ Educador não participante	Revisão de conteúdo do 1º trimestre	8º
	Tipos de rochas	8º
	Correção de atividade a partir do livro didático	8º
	Fontes de energias renováveis	8º
Educador 2	Criação da Comunidade dos Estados Independentes-CEI	9º
	Problemas ambientais na Europa	9º
	Divisão do continente Africano	9º
	Divisão do continente Africano (parte II)	9º
	Aspectos físicos do continente Africano	9º
	Aspectos físicos do continente Africano (parte II)	9º

Fonte: os autores

Esclarece-se que durante o período de coleta de dados ocorreu a antecipação do recesso escolar visando minimizar o período das aulas remotas, pois acreditava-se que a pandemia seria passageira e logo as aulas presenciais seriam retomadas. Esse período compreendeu um espaço temporal de 23 dias corridos e esteve entre o final do primeiro trimestre e início do segundo.

As aulas estavam sendo realizadas por meio da plataforma *Blackboard*, esse *software* consiste em “um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) baseado na Internet. Sua função é facilitar a criação e gestão de cursos online proporcionando recursos multidirecionais para a construção da experiência educativa” (DE SÁ, 2010,

p. 125).

Essa plataforma permite a realização de chamadas síncronas em horário determinado pelo mediador da sessão. Ela possibilita a interação por áudio, vídeo, e *chat* entre os participantes, bem como a gravação da sessão e envio de convite para participação por meio de *links* gerados no momento do agendamento da sessão.

Nesse caso, a unidade pesquisada dispunha de uma equipe responsável pelo agendamento e distribuição dos *links* individuais aos educandos e educadores. Isso representou um dos entraves, visto que, a cada aula que iria ser observada o pesquisador entrava em contato com o coordenador para que solicitasse um *link* ao núcleo de tecnologia responsável. Por isso, ressalta-se que a contribuição do coordenador, bem como dos educadores foi condição indispensável para a realização das observações.

Destaca-se que esse tipo de aula tem se tornando recorrente, seja no ensino na modalidade de Educação a Distância- EaD, em *web* conferências, em ensinos híbridos ou em situações nas quais a presença física seja impossível, como neste caso. “Em todo o mundo, esta possibilidade tecnológica vem motivando educadores e gestores de sistemas de ensino a empregá-la, cada vez mais frequentemente, em variadas iniciativas de interação pedagógica” (GARONCE; SANTOS, 2012, p. 1005).

Valendo-se do recurso do *software*, com o conhecimento e autorização dos educadores e do coordenador, optou-se por realizar a gravação de áudio e vídeo das aulas para que fossem analisados posteriormente. Para a gravação utilizou-se da ferramenta *Open Broadcaster Software- OBS*. os arquivos foram nomeados por número de ordem de observação em cada ano/série, depositados em respectivas pastas identificadas e salvos no computador e em um HD externo, visando resguardar a segurança dos dados. ressalta-se também que priorizando pela manutenção do sigilo dos participantes, somente os dois pesquisadores envolvidos diretamente nesta pesquisa tiveram acesso aos dados.

Destaca-se que foi criado um arquivo de *Excel* com 4 planilhas destinadas a cada ano/série observado. As planilhas tinham colunas identificando a data da observação, o número de ordem e o conteúdo abordado pelo educador. Esse processo foi útil para a organização e acompanhamento do andamento da coleta de dados.

3.3.5 Dados Documentais

Reconhecendo a necessidade de perceber como cada educador transpõe para a sua prática aquilo que está estabelecido nos documentos normativos da instituição de ensino, buscou-se realizar a análise do Projeto Político Pedagógico Pastoral da unidade educacional, Plano Anual de Geografia e o Plano Anual de Interioridade, os dois últimos referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. “Nas instituições, os documentos são destinados ao registro das rotinas institucionais e, ao mesmo tempo, ao registro da informação necessária para a legitimação da maneira como as coisas são feitas nessas rotinas” (FLICK, 2009, p. 235).

A intenção proposta para o cruzamento dessas informações não é emitir juízo sobre o seguimento ou não das diretrizes propostas pela escola nem sobre a entrevista dada pelos educadores, antes, o que se almeja é o reconhecimento da individualidade de cada educador em transformar essas propostas em componentes de sua prática. “Durante o processo de pesquisa, o investigador pode coletar documentos qualitativos. Podem ser documentos públicos [...] ou documentos privados (p. ex., diários pessoais, cartas, e-mails)” (CRESWELL, 2010, p. 2014).

A opção por esses três tipos de documentos levou em consideração a “autenticidade, a credibilidade, a representatividade e a sua significação para o contexto da organização” escolar e da prática docente Flick (2009, p. 233). Para o critério de autenticidade e credibilidade leva-se em consideração a consistência e a exatidão das informações contidas nos documentos.

Quanto aos critérios de confiabilidade e representatividade, observa-se a origem e a ausência de erros de informações, bem como a tipicidade e relevância do documento no contexto ao qual ele se refere. O seguimento desses critérios garante ao pesquisador a veracidade dos dados e, sobretudo, o orienta sobre a sua relevância para a pesquisa.

Levou-se em consideração a possibilidade de que esses documentos possam contribuir para a complementação das informações obtidas nas entrevistas e observações, além de que eles representam as diretrizes nas quais a instituição de ensino se baseia.

4. RELATO DA ANÁLISE DOS DADOS

A tessitura de nossas cobertas era um ato de criação em suas mãos. Ela separava os retalhos por cores e formas, imaginava os desenhos possíveis, alinhavava, desfazia, ensaiava até alcançar a perfeição. Dali saiam as figuras geométricas dos seus sonhos - quadrados, espirais, círculos – Em sua simplicidade tudo ficava perfeito e colorido. Ao final, com o lençol colorido estendido na cama, era como se o próprio Deus dissesse ao sexto dia: Eis a obra das minhas mãos. Ela era assim, vez ou outra brincava de ser deus (Reminiscências, Diego Lelis)

Para a organização e análise dos dados, optou-se pela utilização de recursos digitais, a exemplo do computador e do *software* de análise de dados qualitativos, especificamente o ATLAS.ti.

A opção pela utilização do computador nessa etapa do processo se deu em decorrência da otimização do armazenamento e manuseio dos dados, bem como na facilitação das posteriores etapas de análise. “O computador fornece um sistema organizado de armazenamento em arquivos, de forma que o pesquisador possa rápida e facilmente localizar material e armazená-lo em um único local desejado” (CRESWELL, 2014, p. 162).

Essa opção de armazenamento possibilitou a organização dos dados coletados em uma pasta geral que abrigava subpastas nomeadas por cada ano de ensino nas quais estavam depositados os arquivos de áudio/vídeo das observações. Foram criadas subpastas que abrigavam os arquivos de áudio e vídeo das entrevistas realizadas com os educadores e suas respectivas transcrições, e outra para os documentos institucionais que fazem parte do escopo de análise desta pesquisa.

Para a análise dos dados, optou-se pela utilização do *software* ATLAS.ti. Ele possibilita a organização e análise de arquivos de texto, de gráficos, de áudio visuais, além de proporcionar que esses arquivos sejam codificados, que sejam criados memorandos e comentários sobre os achados. Permite ainda que o pesquisador compare os segmentos e informações (CRESWELL, 2014, p. 163).

Sobre as vantagens de utilização do *software* destaca-se “a velocidade para manusear, para controlar, para buscarem para expor dados e itens relacionados, como códigos ou memorandos em *links* para os dados” (FLICK, 2009, p. 320). Isso foi comprovado no processo de importação, leitura inicial, codificação e análise dos dados.

Para o *software* foram importados vinte arquivos de áudio/vídeo referentes às

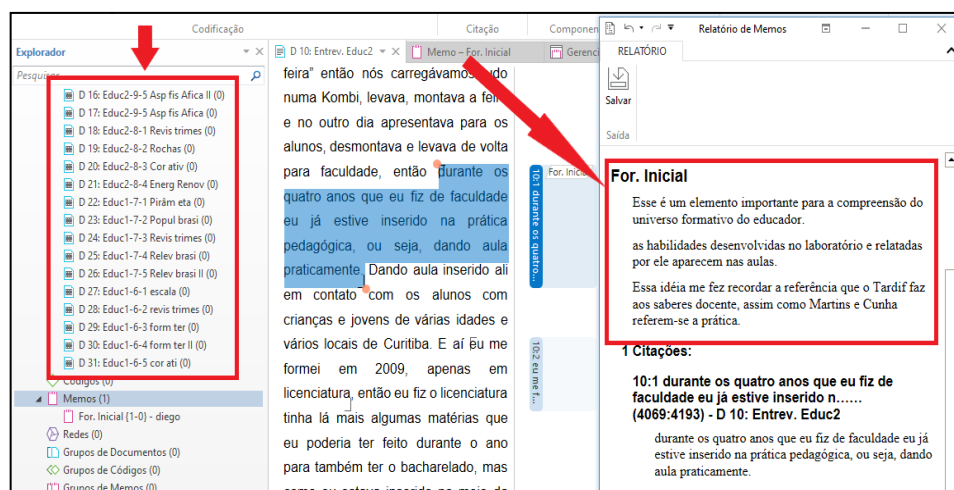
observações das aulas, um arquivo em formato (*Portable Document Format*) PDF contendo o PPPP, oito arquivos em PDF, quatro referentes ao plano anual de Geografia e quatro referentes ao plano anual de interioridade divididos pelos anos finais do Ensino Fundamental e dois arquivos em *Word* contendo a descrição das entrevistas. Ressalta-se que se optou por analisar a transcrição das entrevistas em decorrência de que o áudio havia sido degravado para a validação do conteúdo pelos educadores. Os arquivos importados nessa etapa somaram trinta e um.

Ressalta-se que os documentos foram nomeados levando em consideração o educador, o ano e o conteúdo abordado na aula. Esse processo permitiu que os documentos ficassem organizados no explorador do software (Figura 6).

Havendo importado os arquivos, realizou-se o processo de leitura e observação do material coletado. Esse processo é denominado por Saldaña (2013) como pré-codificação. “Na etapa de Pré-Codificação-leitura e reflexão, são sublinhadas, negritadas, circuladas todas as palavras e frases que merecem atenção como chaves de evidência que embasam suas suposições e teoria” (VOSGERAU; POCRIFKA; SIMONIAN, 2016, p.97).

Esse processo foi realizado em todos os trinta e um arquivos. Associado a esse momento do processo, foram criadas memórias analíticas, objetivando a confecção de um diário sobre as percepções que iriam auxiliar na análise do material, na criação das interrelações e na construção do relatório final da pesquisa. O objetivo dessas memórias não é resumir os dados, antes, valer-se delas para refletir e expor sobre eles. Anotando decisões futuras, perguntas não respondidas, frustrações com a análise e conexões perspicazes (SALDAÑA, 2013).

Figura 6 – Demonstração organização dos dados e do processo de pré-codificação realizado a partir da leitura, reflexão e criação de memórias analíticas.



Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

As memórias podem ser baseadas em citações de teóricos que podem embasar futuramente a análise dos dados. Essa etapa possibilita aos pesquisadores a familiarização com os dados, possibilitando a anotação de breves análises e percepções (VOSGERAU; POGRIFKA; SIMONIAN, 2016), como apresentado na Figura 6, elaborada por meio da utilização do ATLAS.ti.

A passo seguinte consistiu na criação de códigos para a análise dos dados. Um código na investigação qualitativa é, na maioria das vezes, uma palavra ou frase curta que simbolicamente nomeia a agrupa uma porção de dados (SALDAÑA, 2013). “A codificação é aqui entendida como representação das operações pelas quais os dados são fragmentados, conceitualizados e reintegrados de novas maneiras” (FLICK, 2009, p. 277). Corroborando com essa ideia, Creswell (2014, p. 150) aponta que esse processo “envolve a separação do texto ou dados visuais em pequenas categorias de informação, buscando evidências para o código a partir de diferentes bases de dados”.

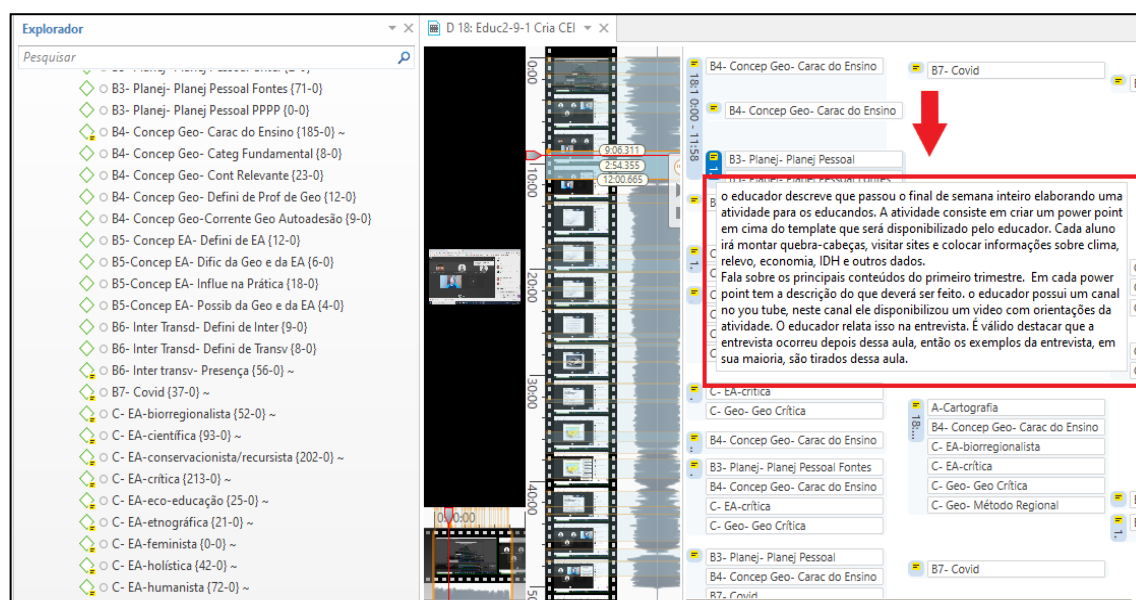
Essa etapa do processo, denominado de codificação de primeiro ciclo, baseou-se no método elementar que analisa as abordagens primárias para a análise de dados qualitativos. Eles possuem filtros básicos, mas focados, para revisar o corpus e criar uma base para futuros ciclos de codificação. A partir da codificação descritiva que resume em uma palavra ou frase curta o tópico básico de uma passagem, evento ou informação (SALDAÑA, 2013).

A escolha por esse método e codificação levou em consideração o fato de que sua aplicação é apropriada para praticamente todos os estudos qualitativos, mas particularmente para os pesquisadores qualitativos iniciantes que aprendem a

codificar dados. Essa codificação é indicada para pesquisas que possuam ampla variedade de dados, a exemplo de transcrições de entrevistas, anotações de campo, documentos e vídeo (SALDAÑA, 2013).

A codificação foi realizada a partir das correntes da EA apresentadas por Sauvé (2005a), das correntes da Geografia apresentadas por Claval (2009); Mendonça (2009); Moraes (2007), e do guião de entrevista (APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL).

Figura 7 – Primeiro ciclo de codificação – codificação descritiva

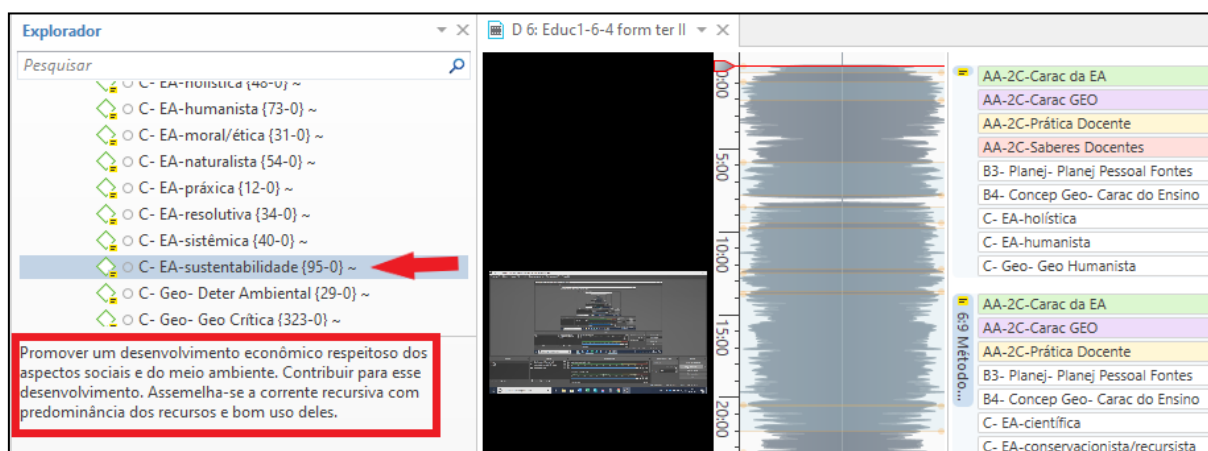


Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

Nesse momento do primeiro ciclo, os documentos foram codificados como demonstrado na Figura 7 – Primeiro ciclo de codificação – codificação descritiva. É válido ressaltar que a codificação dos áudios/vídeos foi acompanhada da criação de comentários especificando o motivo da atribuição daqueles códigos ao trecho dos áudios/vídeos. “Durante todo o processo, impressões, associações, questões, ideias, e assim por diante, são anotadas nas notas de codificação, que complementam e explicam os códigos” (FLICK, 2009, p. 277).

Optou-se por criar comentários aos códigos com um pequeno resumo das correntes da EA e da Geografia, visto que essas correntes possuem suas semelhanças e especificidades. Essa estratégia possibilitou a consulta dos resumos em situações de dúvidas na atribuição dos códigos (Figura 8).

Figura 8 – Amostragem do criação de comentários aos códigos

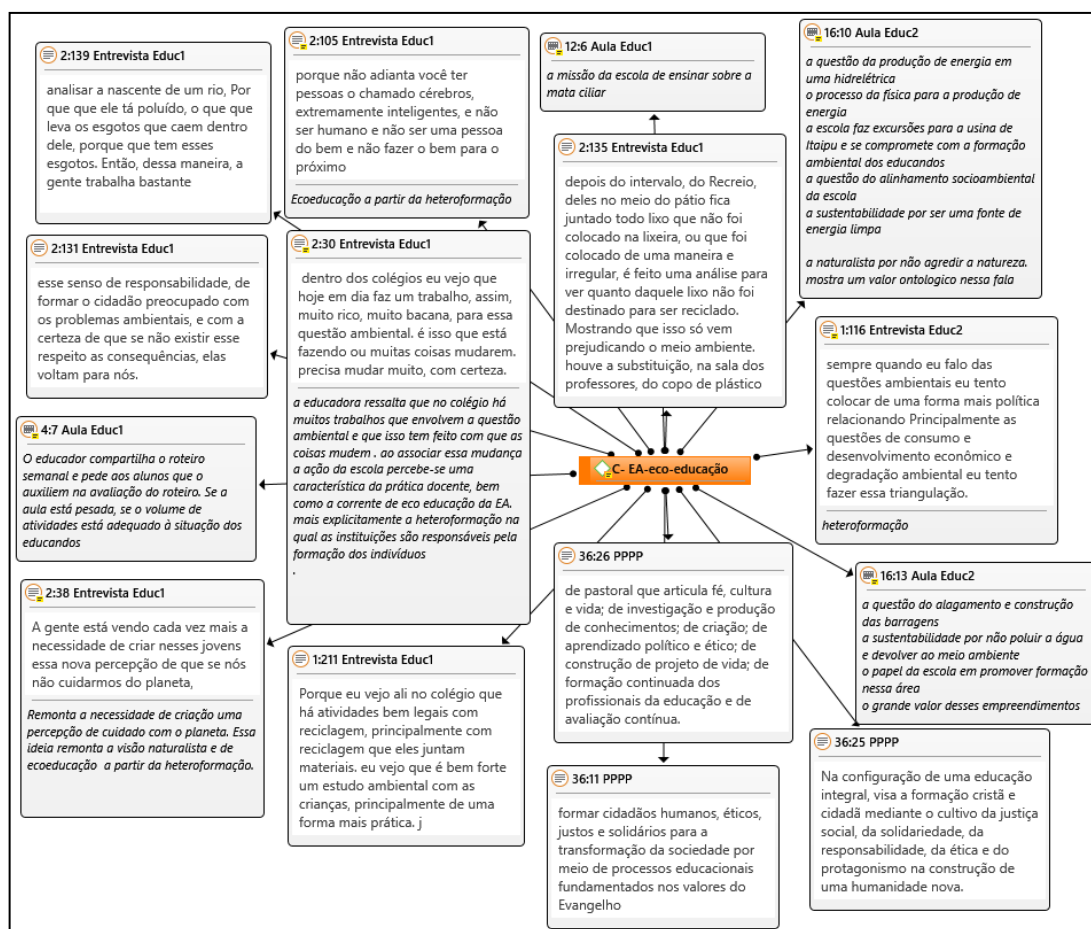


Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

Esclarece-se que o processo empreendido na análise dos dados qualitativos por meio do computador, nesse caso específico do *software* ATLAS.ti, é o mesmo adotado na codificação manual. O investigador atribui um rótulo ao código fonte, identifica um segmento de texto, da imagem, do áudio ou vídeo e o vincula ao código. “Nesse processo, o pesquisador, não um programa de computador, faz a codificação e a classificação” (CRESWELL, 2014, p. 162).

Esse processo foi seguido do ciclo intermediário. Nessa etapa, realizou-se a visualização e reflexão sobre os dados em preparação ao segundo ciclo de análise. Para isso, utilizou-se de confecção de redes e impressão de relatórios nos quais estavam vinculados os códigos, comentários e trechos dos dados coletados. Esse processo possibilitou a visualização panorâmica e Inter relacional dos dados a exemplo da Figura 9.

Figura 9 – Rede de análise do código Eco Educação no ciclo intermediário de análise



Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

Além da análise em rede, o *software* permite a exportação das citações e algumas informações a elas vinculadas. Nesse caso, percebeu-se a necessidade de exportar dados que permitissem identificar o documento, o conteúdo da citação, os comentários e os códigos a elas vinculados (Figura 10).

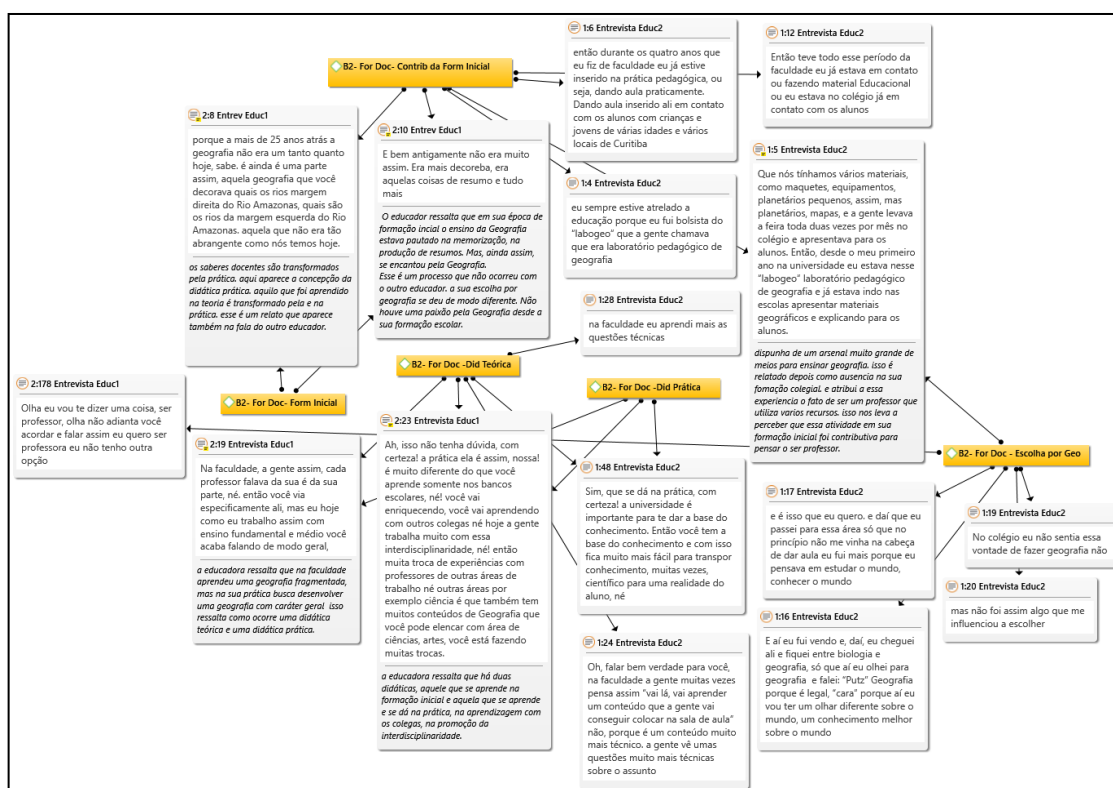
Figura 10 – Relatório de inter-relação entre códigos e citações

	A	B	C	D
	Documento	Conteúdo de Citação	Comentário	Códigos
1	Educ2- Entrev	sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando Principalmente as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação ambiental eu tento fazer essa triangulação.	heteroformação	B5- Concep EA- Defini de EA C- EA-conservacionista/recursista C- EA-critica C- EA-eco-educação
5	Educ2- Entrev	na faculdade era um ensino mais técnico, então eu não tinha tanto não era, por exemplo, quando falava das questões ambientais não era algo tão palpável era questões mais técnicas		C- EA-cientifica
6	Educ2- Entrev	Então, quando você fala de questões ambientais, até mesmo os vários assuntos da Geografia porque quando você estuda na universidade é muito técnico.		C- EA-cientifica
7	Educ2- Entrev	ele tem que passar para o aluno uma visão simplificada para que o aluno tenha uma fácil compreensão do mundo que ele vive.		C- EA-conservacionista/recursista C- Geo- Geo Critica
8	Educ2- Entrev	De autores assim, por exemplo, eu gosto bastante de usar Josué de Castro, no nono ano		C- EA-critica
9	Educ2- Entrev	então eu sempre trago as ideias do Milton Santos. Então,		C- EA-conservacionista/recursista C- EA-critica
10	Educ2- Entrev	Atualmente globalização		C- Geo- Geo Critica C- EA-critica
11	Educ2- Entrev	globalização é um assunto que abrange muito né abrange a economia, abrange sociedade		C- Geo- Geo Critica C- EA-critica
12	Educ2- Entrev			C- Geo- Geo Critica

Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

Ainda visando observar como os dados se relacionavam, construiu-se uma rede vinculando códigos. Ressalta-se que essa é uma possibilidade dada pelo *software*. Essa também foi uma das vantagens de sua utilização. Nesse caso, a rede foi construída a partir das citações que vinculavam o código formação inicial, contribuição da formação inicial, escolha por Geografia, didática teórica e didática prática. Os documentos selecionados para essa rede foram as entrevistas dos dois educadores.

Figura 11 – Rede de inter-relação entre códigos



Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

A partir da codificação de primeiro ciclo e da análise intermediária, percebeu-se a possibilidade de, partindo do referencial teórico utilizado, construir categorias de análise a priori. Essa é uma possibilidade de realização de codificação guiada, na qual o pesquisador direciona o seu olhar em busca de informações referentes a códigos preexistentes (CRESWELL, 2014).

A primeira categoria levou em consideração que os sujeitos da pesquisa são educadores de Geografia, por isso, optou-se por categorizar as características da Geografia presentes na prática docente. A segunda definida foi características da EA,

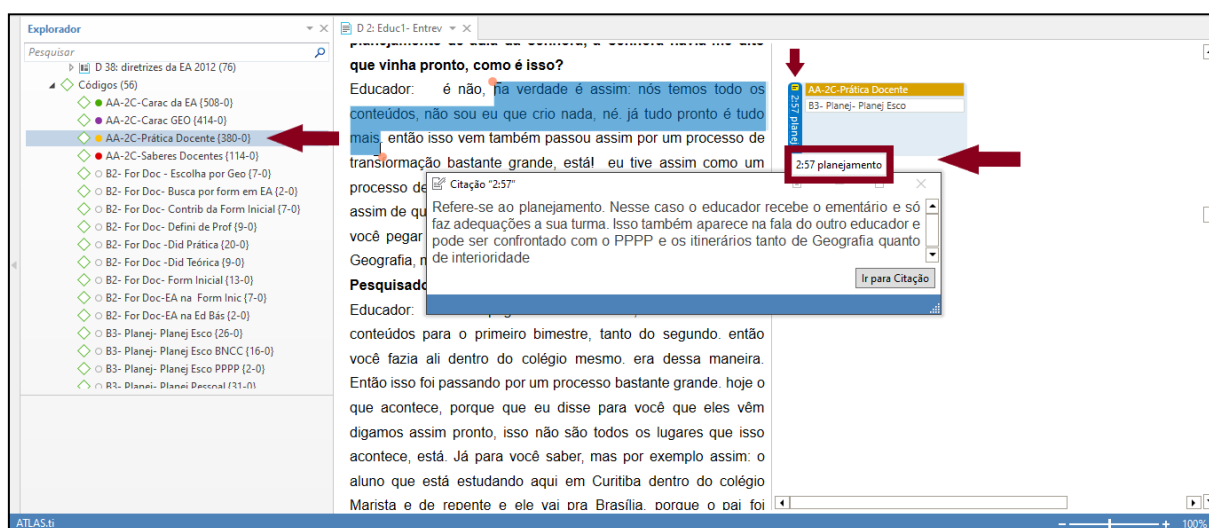
levando em consideração os objetivos propostos para esta pesquisa e os dados coletados

A terceira categoria foi definida como prática docente. Dada a amplitude dessa categoria, percebeu-se que dela poderiam surgir temáticas, por isso, optou-se que seriam atribuídas temáticas às citações, de modo que fosse possível na análise perceber as que emergiram da categoria prática docente. A Figura 12 demonstra a atribuição da temática planejamento à citação. A quarta categoria foi criada por perceber-se que os saberes dos educadores emergiram também de lugares além da formação inicial. Por isso, criou-se a categoria saberes docentes.

Definidas as categorias, foram criados quatro códigos no software para o segundo ciclo de codificação. A esses códigos foram atribuídas cores, visando facilitar a diferenciação visual dos códigos utilizados no primeiro ciclo de codificação e aqueles utilizados nas etapas posteriores.

Nessa etapa do processo, os 52 códigos foram agrupados nas quatro categorias. Reitera-se que essa etapa favoreceu a compreensão dos dados, possibilitando chegar aos resultados. Essa fase foi acompanhada pela criação de comentários e memorandos registrando os achados e as relações entre os códigos do primeiro ciclo e entre as categorias (Figura 12).

Figura 12 – Categorização por meio do segundo ciclo de análise



Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

O processo de categorização foi um passo importante e oportuno para o aprofundamento do conhecimento sobre os dados. Nessa etapa foi possível visualizar

como essas categorias ofereciam características da prática docente em EA do educador de Geografia.

Para maior aprofundamento dessas categorias, foram gerados relatórios em formato CSV - *comma separated values* trazendo o tipo de documento, o conteúdo das citações, os comentários e os códigos a elas vinculados (Figura 13). Esse processo foi realizado com as 4 categorias separadamente. Aponta-se que essa é uma possibilidade oferecida pelo *software* utilizado. De posse dos relatórios realizou-se a leitura e os apontamentos sobre as percepções que emergiram e que possibilitaram a discussão da categoria.

Figura 13 – Relatório da Categoria saberes docentes

Documento	Conteúdo de Citação	Comentário	Códigos
Educ2- Entrev	eu sempre estive atrelado a educação porque eu fui bolsista do “labogeo” que a gente chamava que era laboratório pedagógico de geografia		AA-2C-Prática Docente AA-2C-Saberes Docentes B2- For Doc- Contrib da Form Inicial
Educ2- Entrev	Que nós tínhamos vários materiais, como maquetes, equipamentos, planetários pequenos, assim, mas planetários, mapas, e a gente levava a feira toda duas vezes por mês no colégio e apresentava para os alunos. Então, desde o meu primeiro ano na universidade eu estava nesse “labogeo” laboratório pedagógico de geografia e já estava indo nas escolas apresentar materiais geográficos e explicando para os alunos.	dispunha de um arsenal muito grande de meios para ensinar geografia. isso é relatado depois como ausência na sua formação colegial. e atribui a essa experiência o fato de ser um professor que utiliza varios recursos. isso nos leva a perceber que essa atividade em sua formação inicial foi contributiva para pensar o ser professor.	AA-2C-Prática Docente AA-2C-Saberes Docentes B2- For Doc - Escolha por Geo B2- For Doc- Contrib da Form Inicial
Educ2- Entrev	então durante os quatro anos que eu fiz de faculdade eu já estive inserido na prática pedagógica, ou seja, dando aula praticamente. Dando aula inserido ali em contato com os alunos com crianças e jovens de várias idades e vários locais de Curitiba		AA-2C-Prática Docente AA-2C-Saberes Docentes B2- For Doc- Contrib da Form Inicial

Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

A realização desse processo possibilitou a constante revisitação, leitura e interpretação dos dados, bem como a possibilidade de estabelecer as inter-relações entre as citações e estas com o conjunto dos dados que compõem a categoria.

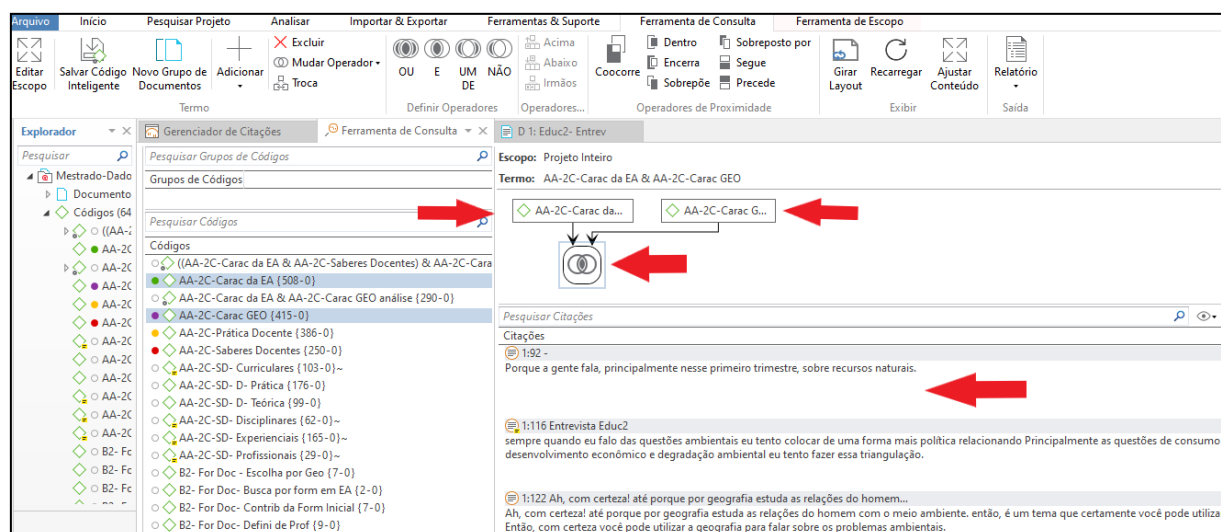
Levando em consideração o caráter qualitativo desta pesquisa, percebeu-se a necessidade de buscar entender as correlações entre as categorias. No caso dos saberes e da prática, elas já se entrelaçam explicitamente no decorrer da apresentação do texto. Em relação às correntes da Geografia e da EA, embora essa vinculação já aparecesse no processo de análise individual das categorias, percebeu-se a necessidade de maior aprofundamento, qual foi possível a partir do processo de

junção das categorias. Essa possibilidade é um recurso disponível no *software*.

Levando em consideração que no processo de codificação optou-se por codificar o conjunto do texto contendo o contexto e por vincular a ele mais de um código, quando necessário, foi possível identificar as citações as quais estavam vinculados os códigos características da EA e da Geografia.

Para isso foi utilizada a ferramenta denominada de consulta e solicitou-se que no escopo total dos dados fosse selecionados os trechos nos quais estavam vinculados os dois códigos, a partir dessa seleção de citações foi criado um código inteligente chamado de “AA-2C-Carac da EA & AA-2C-Carac GEO” correspondendo a análise do segundo ciclo das categorias características da EA e da Geografia (Figura 14).

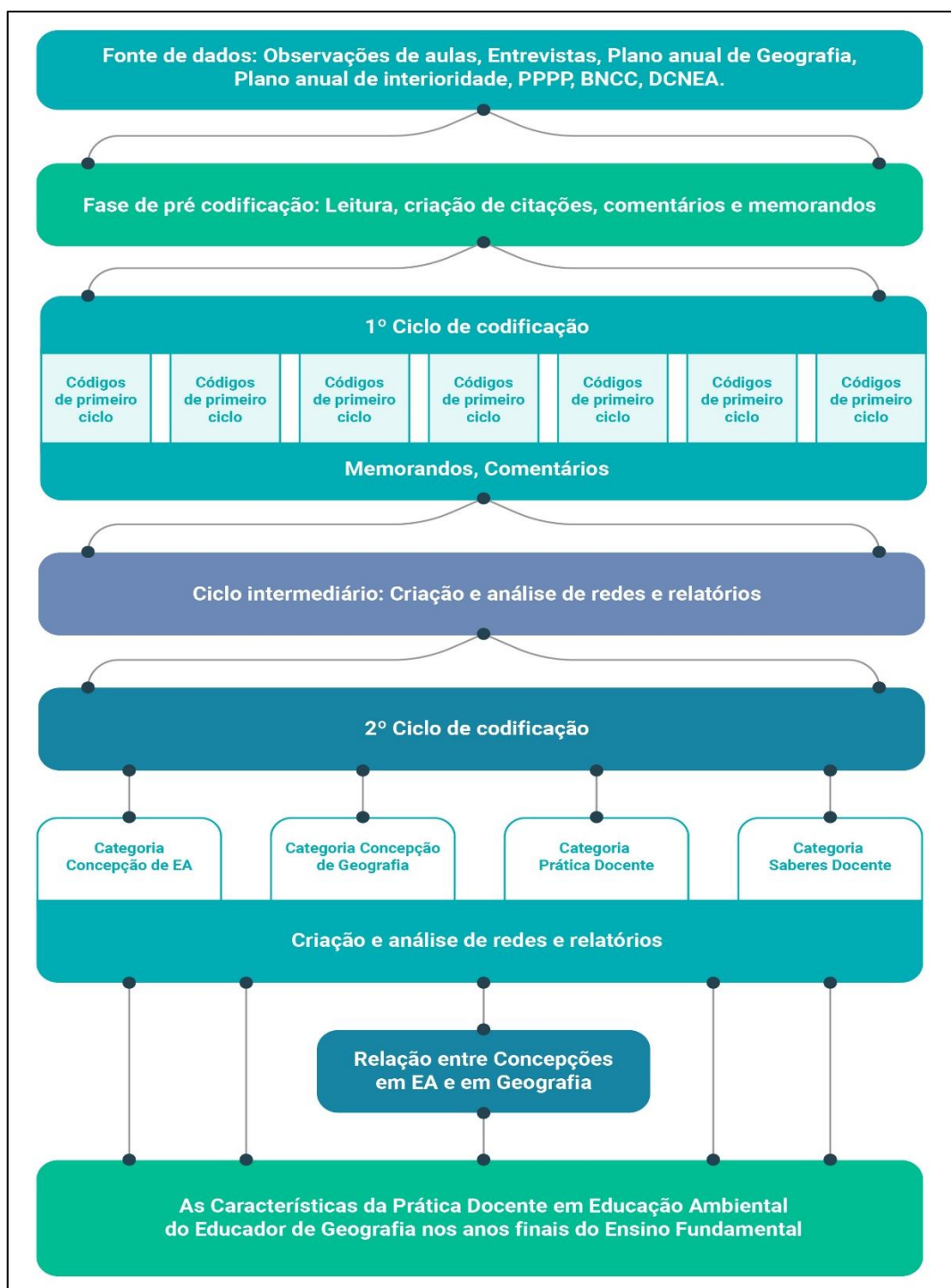
Figura 14 – Processo de relação entre as categorias características da EA e da Geografia



Fonte: Os autores a partir do ATLAS.ti

Este processo possibilitou o cruzamento das citações que estavam vinculadas concomitantemente aos dois códigos. A partir disso foi possível perceber as relações entre elas. Na Figura 15 é possível perceber, de modo panorâmico, o percurso metodológico de composição das fontes de dados, bem como o processo empregado para a sua análise.

Figura 15 – Panorama do processo de análise e codificação dos dados



Fonte: Os autores

A partir desse processo de criação das categorias e de inter-relação entre as categorias características da EA e da Geografia foi possível perceber como a EA tem ocorrido na prática docente do educador de Geografia nos anos Finais do Ensino Fundamental. A apresentação e discussão dos dados são abordados no capítulo que segue.

5. RESULTADOS

Ofereço o que tenho: um punhado de sonho nos olhos sempre acesos, o punhal da verdade (...) Outro mundo é possível eu sei e é por isso que subo desta hora o néctar que dela exala capaz de reorientar os passos dos Sem-Terras rumo à luta. O que tenho eu dou, meu coração que arde (GABRIEL, 2014, p. 55)

Os resultados que seguem são oriundos dos dados coletados e analisados conforme foi descrito nos tópicos desta pesquisa. Esclarece-se que a prática docente é algo em constante movimento, marcada pelas influências do tempo, do espaço e dos agentes que a promovem. Essas marcas assinalam que esses resultados são o retrato de um determinado contexto, com agentes específicos e observados sob a ótica de pesquisador.

5.1 As concepções de Educação Ambiental e Geográficas presentes nas competências da BNCC e na Resolução nº 2, de junho de 2012.

Tendo em vista que o objeto deste estudo se centra na prática em EA do professor de Geografia, buscar-se-á apresentar nas linhas que seguem apresentar as correntes da Geografia e da EA presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 pela qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). Esse item responde ao primeiro objetivo específico desta pesquisa.

Aponta-se que é possível a existência de outras interpretações desses documentos a depender do arcabouço teórico nos campos da Geografia e da EA sob o qual o pesquisador se ampare. Visto que “[...] a interpretação fala tanto do fenômeno interpretado quanto do mundo da vida e do universo cultural do sujeito que interpreta” (CARVALHO, 2012, p. 78).

O projeto da BNCC foi sendo consolidado no decorrer de anos de estudos e aprofundamento em busca de promover um currículo comum e apresenta-se no cenário educacional brasileiro como um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica.

Seu processo de construção está baseado em premissas de que se faz necessário estabelecer uma base comum para todo o país como assegurado na

Constituição Federal (CF) de 1988. Art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 2016)”.

Trazendo para o objeto de estudo dessa pesquisa, recorda-se que a temática ambiental está presente na Constituição Federal no artigo 225, quando assegura que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado.

No ano de 1996 foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). A referida Lei apregoa a responsabilidade sobre a educação e sua finalidade, bem como os seus princípios norteadores.

“Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Ao estabelecer o tripé, promover o desenvolvimento do educando, auxiliá-lo no exercício da cidadania e a prepará-lo para o mercado de trabalho, seguindo a percepção da CF de 1988, a LDBEN reitera no texto original a necessidade de estabelecer uma base comum em vista de proporcionar a todos os educandos do país possibilidades iguais de alcançar o tripé orientador do ensino. Inteira-se que o documento não faz menção explícita ao meio ambiente ou a EA. Esse é um elemento passivo de reflexão.

Entre os anos de 2010 e 2012 foram lançadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Essas orientações tinham caráter afirmativo daquilo que estava posto pelos PCN. “Na organização da Educação Básica, devem-se observar as Diretrizes Curriculares Nacionais comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas as suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam” (CNE, 2010).

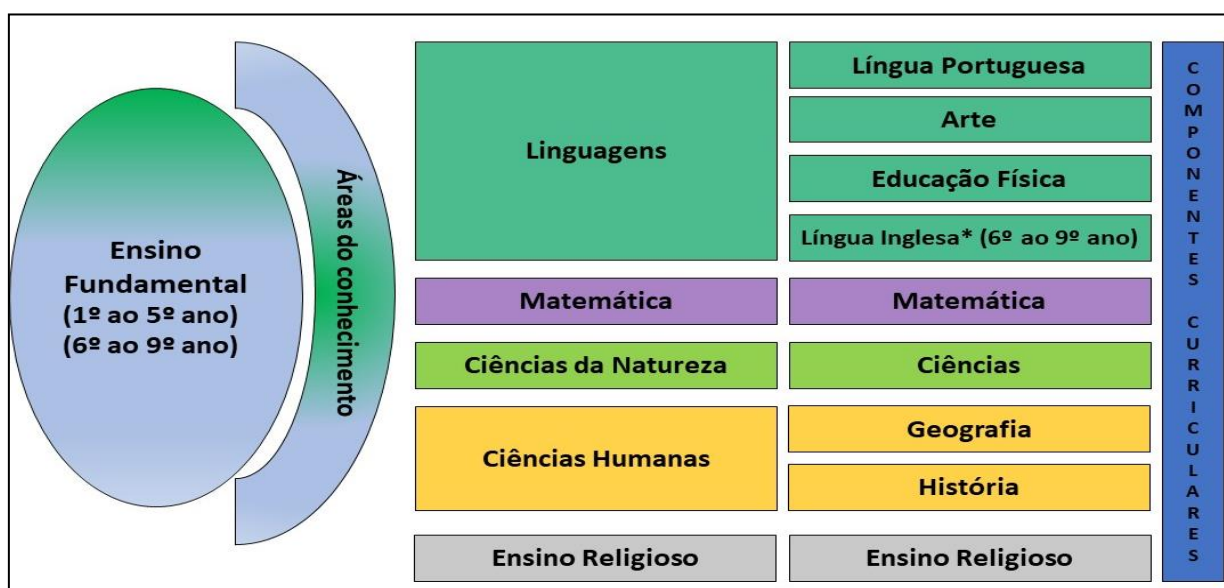
No que se refere à temática ambiental, as DCN afirmam que a escola que preza pela qualidade de ensino deverá levar em consideração e estabelecer parcerias com órgãos de “[...] assistência social e desenvolvimento humano, cidadania, ciência e tecnologia, esporte, turismo, cultura e arte, saúde, meio ambiente” (CNE, 2010). Isso em vista de promover a qualidade social por meio da educação.

Referindo-se a base diversificada do currículo as DCN recordam que “Leis específicas, que complementam a LDBEN, determinam que sejam incluídos componentes não disciplinares, como temas relativos ao trânsito, ao meio ambiente e à condição e direitos do idoso” (CNE, 2010) . Essa ideia reforça a perspectiva não disciplinar da temática meio ambiente, como também a de que essa temática deve ser desenvolvida de forma transversal e interdisciplinar.

Em 2012 também foram lançadas as Diretrizes Curriculares para a EA. Esse documento será apresentado e discutido em profundidade mais adiante. Em 2014 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos, sendo composto por 20 metas para promoção da melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil, das quais nenhuma traz em seu enunciado as questões da EA como foco de desenvolvimento.

Entre os anos de 2015 e 2018 ocorreu o processo de consulta, análise, elaboração e publicação da BNCC. A versão final da BNCC resultou em um documento base, cuja ideia é um esquema ascendente subdividido em Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio. O ensino Fundamental ficou estruturado em duas etapas compreendidas em anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). Ainda sobre a estruturação, está organizada em cinco áreas do conhecimento, responsáveis por agrupar componentes curriculares. No que se refere a essa organização, pode ser observada na Figura 16.

Figura 16 – Demonstrativo de organização do ensino fundamental por áreas do conhecimento e respectivos componentes curriculares



Fonte: os autores a partir da BNCC

A organização proposta pela BNCC por áreas do conhecimento põe a Geografia entre as ciências humanas. Orientado pelas clássicas divisões das ciências, esse é o seu devido lugar, visto que, “[...] o fato de que trate os aspectos físicos do planeta, não faz dela uma ciência biológica, natural ou da terra” (MENDONÇA, 2019, p. 19). Contudo, ao apresentar as competências e habilidades tanto para as ciências humanas quanto para a Geografia especificamente a BNCC enfatiza as dimensões sociais da Geografia em detrimento daquilo que também é de seu universo de estudos, o espaço e as suas inter-relações com o ser humano.

Havendo apresentando as bases normativas que estão como substrato da BNCC e das DCNEA e o lugar da ciência geográfica na classificação da BNCC, apresenta-se as concepções geográficas presentes nesses diplomas normativos (Quadro 1)

Quadro 1 – Panorama das concepções geográficas presentes na BNCC e DCNEA

Correntes	Documentos			
	BNCC		DCNEA	
	Qt ⁵	Exemplo	Qt	Exemplo
Determinismo	03	Descrever as <u>rotas de dispersão</u> da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, <u>discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais</u> associados à <u>distribuição da população humana pelos continente.</u>	0	
Possibilismo	08	Analisar distintas <u>interações das sociedades com a natureza</u> , com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	0	
Regional	20	Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, <u>por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da Geografia regional.</u>	06	Articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos <u>desafios ambientais</u> a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, <u>nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;</u>

⁵ Visando a otimização do espaço do quadro utilizou-se essa abreviação para designar a quantidade de vezes que a corrente foi codificada no documento.

Quantitativa	3	Analisar aspectos representativos da <u>dinâmica demográfica</u> , considerando características da população (perfil etário, <u>crescimento vegetativo e mobilidade espacial</u>).	0	
Crítica	65	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, <u>incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica</u> , a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	17	<u>Aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos</u> a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, <u>o senso de justiça e a responsabilidade</u> da comunidade educacional em contraposição às <u>relações de dominação e exploração presentes na realidade atual</u> .
Humanista	31	propõe-se a retomada da <u>identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência</u> e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma <u>tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta</u> . Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, <u>as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social</u> .	20	projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que <u>valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral</u> , entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes <u>se identifiquem como integrantes da natureza</u> , estimulando a percepção do meio ambiente como <u>fundamental para o exercício da cidadania</u> ;
Socioambiental	21	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e <u>decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global</u> , com posicionamento ético em relação ao <u>cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta</u> .	15	A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a <u>comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental</u> , e a proteção do meio ambiente natural e construído.

Fonte: os autores

O panorama apresentado no Quadro 1 apresenta as citações extraídas da BNCC e das DCNEA vinculadas às correntes da Geografia e da EA. Ressalta-se que o quantitativo entre um documento e outro não serve de base para estabelecer um comparativo quantitativo em decorrência da discrepante extensão entre um documento e outro.

No que se refere às correntes da Geografia, percebe-se que o Determinismo, o Possibilismo e a corrente Quantitativa não apareceram nas DCNEA. Esse dado sinaliza para a percepção de que esse diploma normativo tem se norteado por

concepções mais recentes e amplas do modo de conceber a relação entre os seres humanos e os seus pares e com o meio do qual ele é parte constituinte.

Buscando oferecer um panorama dos mesmos diplomas normativos em relação às correntes da EA, o Quadro 2 traz citações desses diplomas vinculadas a essas correntes.

Quadro 2 – Panorama das concepções em EA presentes na BNCC e DCNEA

Correntes	Documentos			
	BNCC		DCNEA	
	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo
naturalista	05	O ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e <u>experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza.</u>	03	<u>Observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros;</u>
Conservacionista	29	Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas <u>como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.</u>	19	<u>avaliação e gestão de projetos de intervenção e ações de sustentabilidade socioambiental na instituição educacional e na comunidade, com foco na prevenção de riscos, na proteção e preservação do meio ambiente e da saúde humana e na construção de sociedades sustentáveis.</u>
Resolutiva	22	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercer o <u>interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.</u>	05	O estabelecimento das relações entre as mudanças do clima e o atual modelo de produção, consumo, organização social, <u>visando à prevenção de desastres ambientais e à proteção das comunidades;</u>
Sistêmica	05	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o <u>respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</u>	07	A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que <u>considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo,</u> superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Científica	13	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	13	A totalidade como categoria de análise fundamental em formação, análises, estudos e produção de conhecimento sobre o meio ambiente;
Humanista	22	Orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	11	Interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo; pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
Moral/ética	12	reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.	05	Vinculação entre ética, educação, trabalho e práticas sociais na garantia de continuidade dos estudos e da qualidade social da educação;
Holística	02	visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto.	13	Desenvolver a compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo;
Biorregionalista	07	Ressalta-se que o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira.	06	articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais;
Crítica	32	espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça.	20	estimular a mobilização social e política e o fortalecimento da consciência crítica sobre a dimensão socioambiental;

Etnográfica	6	a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, <u>nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças.</u>	3	projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que <u>valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza.</u> estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania
Ecoeducação	18	<u>Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.</u>	16	<u>Os sistemas de ensino devem promover as condições para que as instituições educacionais se constituam em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades, integrando currículos, gestão e edificações em relação equilibrada com o meio ambiente, tornando-se referência para seu território.</u>
sustentabilidade	29	Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, <u>com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários</u>	14	<u>estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental.</u>

Fonte: os autores

Em relação a presença das correntes da EA nesses diplomas normativos destaca-se que se sobressaem de modo vinculante as correntes da sustentabilidade e conservacionista em decorrência do seu objeto está no modo como o ser humano consome os recursos naturais. Percebe-se também como as correntes humanista e crítica aparecem de modo enfático nos documentos. Ressalta-se ainda a corrente da ecoeducação no sentido da heteroformação, visto que o sistema educativo formal toma para si a responsabilidade de formar o ser humano em relação às questões ambientais. chama a atenção também ausência da corrente feminista da EA nos diplomas normativos.

Ressalta-se a importância da compreensão das correntes que compõem esses diplomas normativos haja vista que elas direcionam os caminhos pelos quais os educadores devem trilhar para o ensino da Geografia e promoção da EA. Explicitamente a BNCC enfatiza a possibilidade de que tanto a História quanto a

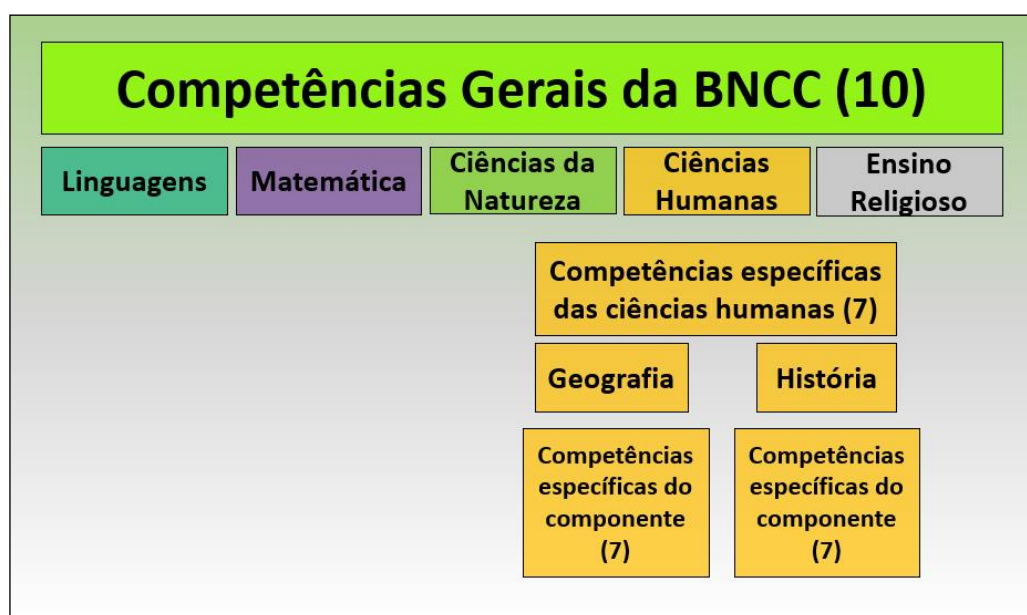
Geografia possam estimular uma formação ética, pautada nos direitos humanos com respeito ao ambiente e à coletividade.

De igual maneira atribui a elas a capacidade de “[...] promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (BRASIL, 2018, p. 354). Além disso, espera-se que contribua para a criticidade dos educandos em vista de serem protagonistas da sua história e transformadores da realidade social.

A respeito das aspirações sobre as ciências humanas, percebe-se que o caráter físico e natural da Geografia é praticamente anulado. Ao citar sobre as experiências com saberes sobre a natureza, a BNCC não enfatiza sobre qual compreensão de natureza se fala e nem qual as características e nem sob quais epistemologias isso se orientará.

Para a Educação Básica a BNCC apresenta dez competências gerais que são retomadas em maior ou menor graus nas competências para as áreas do conhecimento e para os componentes curriculares. Além das dez competências gerais, foram estabelecidas sete competências específicas para as ciências humanas, e mais sete competências específicas para o componente curricular (Figura 17).

Figura 17 – Atribuição das competências gerais, específicas da área humana e de seus respectivos componentes



Fonte: os autores a partir da BNCC

É válido destacar que as competências gerais direcionam e perpassam toda a Educação Básica como fio condutor daquilo que deve ser desenvolvido e alcançado. Assim, são adaptadas ao contexto das ciências humanas e, essas, por sua vez, aos componentes curriculares. Esclarece-se que o termo competência etimologicamente pode estar associado a muitas concepções e ideias. Na concepção presente na BNCC ela é definida como

“[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018).

Ao apresentar essa definição de competência a BNCC assume a ideia mercadológica da educação, visto que, está posta com uma finalidade que não o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano. Ao invés disso, “[...] direciona os interesses de aprendizagem para atender o mercado de trabalho, além de limitar a autonomia das escolas e, conseqüentemente, a atuação dos professores” (BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018, p. 76).

Na definição apresentada, tomando como base as características das correntes do pensamento geográfico é possível apontar que se espera o desenvolvimento de competências compatíveis com o arcabouço das correntes humanista, socioambiental e crítica. Levando em consideração que a definição acena para habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais além do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

As 10 competências mestras presentes na BNCC contemplam dimensões da formação da pessoa humana (Figura 18).

Figura 18 – Síntese das competências gerais para a educação básica apresentadas pela BNCC.

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, físico, social e cultural para intervir na sociedade.	Exercitar a curiosidade intelectual, o pensamento crítico científico para investigar, elaborar hipóteses, criar e resolver problemas.	Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais e participar dessas criações.	Utilizar as diversas formas de linguagem para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos que levem ao entendimento mútuo.	Utilizar das tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para comunicar-se, acessar e disseminar informações, produzir conhecimento e resolver problemas.
conhecimento	Pensamento científico, crítico e criativo	Senso Estético	Comunicação	Cultura Digital
Entender o mundo do trabalho e planejar o seu projeto de vida pessoal, profissional e social para fazer escolhas em relação ao futuro com liberdade, autonomia e consciência crítica.	Argumentar com base em fatos e informações confiáveis para formular, negociar e defender pontos de vista comuns que promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental.	Conhecer-se, apreciar-se, reconhecer suas emoções e as dos outros e ter autocritica para cuidar da saúde física, emocional, lidar com suas emoções e com a pressão do grupo.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação para fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolher e valorizar a diversidade sem preconceitos, reconhecendo o coletivo.	Agir pessoalmente e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação para tomar decisões seguindo princípios éticos e sustentáveis.
Autogestão	Argumentação	Autoconhecimento e autocuidado	Empatia e Cooperação	Autonomia

Fonte: os autores a partir da BNCC

As competências gerais apontam para aquilo que os educandos devem aprender e para quê. Entre as dez gerais são feitas apenas três menções a questões ambientais. Na competência que aborda sobre o desenvolvimento da argumentação espera-se que o educando ao desenvolvê-la possa tomar decisões que promovam a consciência socioambiental e o posicionamento ético com o cuidado do planeta. Na competência que visa o desenvolvimento da autonomia, espera-se que o educando possa agir coletivamente ou individualmente amparado por princípios sustentáveis.

Ao direcionar sobre a formação da consciência socioambiental a BNCC não indica ou sinaliza sob qual perspectiva traz essa ideia. Verificou-se também que ao final do documento não aparecem referências indicando quais teóricos embasam as perspectivas trazidas. Se isso por um lado representa uma abertura para o que educador possa utilizar-se de autores que lhe sejam compatíveis, por outro, fragiliza a compressão da finalidade da base que é promover a possibilidade de desenvolvimento daquilo “[...] que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los” (BRASIL, 2018, p. 12).

As três menções diretas feitas ao meio ambiente, pensando na perspectiva da EA podem ser inseridas nas correntes moral/ética, naturalista e de projetos sustentáveis. Essas correntes respectivamente percebem as questões ambientais

como um problema ético e, portanto, depende de formação ética para solucioná-lo; a natureza como algo a ser reconectado ao ser humano e, por fim, como um recurso a ser cuidado em prol da manutenção da vida humana.

Analisando as dez competências gerais a luz das correntes propostas pela (SAUVÉ, 2005a) infere-se a presença das correntes resolutiva, científica, humanista e crítica.

Reconhecendo que a BNCC visa a indicação daquilo que os educandos devem “saber” e “saber fazer”, espera-se que sejam capazes de resolver problemas básicos do cotidiano e estejam abertos à possibilidade de refletir e agir em vista da resolução de problemas mais amplos, por meio do exercício da curiosidade intelectual e dos conhecimentos científicos próprios de cada ciência como descrito na competência atribuída ao pensamento científico, crítico e criativo.

Associada ao caráter prático e resolutivo atribuído pela BNCC ao ensino, por meio das competências, espera-se preparar o educando para “[...] exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses” (BRASIL, 2018, p.12).

Essa característica investigativa aparece ampla e claramente na corrente científica da EA. As características da corrente humanista aparecem, sobretudo, nas competências denominadas de senso estético, comunicação e empatia e cooperação. A valorização da cultura, dos saberes, das identidades e das manifestações artísticas e culturais, o respeito ao outro e aos seus direitos e particularidades, sem preconceitos aparecem nessas três competências como condição *sine qua non* para a promoção do desenvolvimento do educando.

Essas percepções estão intimamente relacionadas à corrente da EA denominada de humanista. A Política Nacional de Educação Ambiental prevê o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo seja posto como um dos princípios básicos para o desenvolvimento da EA (BRASIL, 1999).

As características da corrente crítica da EA aparecem nas competências associadas à formação do pensamento crítico dos educandos. Seja para a criação e utilização das tecnologias, seja para os encaminhamentos de gestão da sua vida.

A ênfase dada à Educação nesse viés é dirigida aos educandos em suas dimensões pessoal e coletiva de acordo e inserido em seu tempo e espaço. No que se refere a EA ela “[...] objetiva promover ambientes educativos de mobilização desses

processos de intervenção sobre a realidade e seus problemas socioambientais” (GUIMARÃES, 2004, p. 30).

No que diz respeito às correntes do pensamento geográfico, ressalta-se que prevalecem nas dez competências gerais as características das correntes crítica humanista e socioambiental.

A corrente crítica da Geografia está expressa na finalidade de aquisição do conhecimento em vista da construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, bem como, na indicação de que o educando deve se utilizar do pensamento científico de modo crítico e criativo.

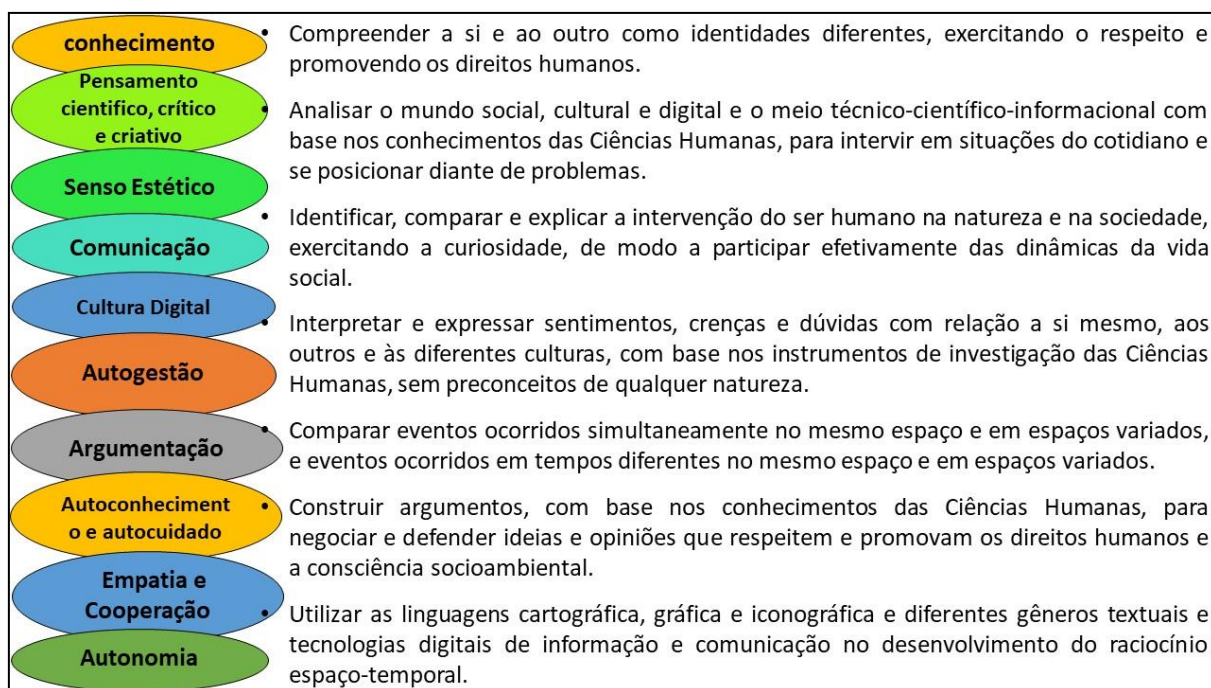
Qualquer educação que se pautar em valores críticos deve promover processos que sejam capazes de auxiliar o educando a apropriar-se de conhecimentos de experiências que lhe possibilitem “[...] entender as relações próprias do mundo de trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p.9).

As características das correntes humanista e socioambiental da Geografia aparecem nas competências que atribuem à educação a tarefa de desenvolver nos educandos o senso de valorização das manifestações artísticas e culturais, a capacidade de, por meio da linguagem, expressar os seus sentimentos e atribuir sentido àquilo que se vive, a promoção dos direitos humanos e a capacidade de viver e dialogar com as diferenças.

A formação da consciência socioambiental e o posicionamento ético no cuidado consigo, com os outros e com o planeta aparecem nas competências, assim como os princípios de empatia, diálogo, cooperação, responsabilidade com a vida e com a promoção da sustentabilidade.

Havendo analisado as competências gerais da BNCC, optou-se por analisar também as competências das ciências humanas (Geografia e História), objetivando perceber se, e como ocorre a presença de outras correntes da Geografia e da EA a partir da definição mais específica das competências para esses componentes. A reestruturação das competências gerais para as específicas das ciências humanas busca aproximá-las das especificidades das áreas do conhecimento (Figura 19).

Figura 19 – Síntese das competências específicas para as ciências humanas



Fonte: os autores a partir da BNCC

As categorias de tempo e espaço aparecem como elementos condutores da análise social, cultural e digital com base nos conhecimentos das ciências humanas. É válido destacar que essas categorias são conceitos-chave tanto para a Geografia, quanto para a História.

A Geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, 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 (CORREIA, 2012, p.16).

No caso da Geografia, o conceito de espaço e suas interpretações sofrem inúmeras transformações e pode ser desenvolvido e compreendido de modos diferentes dependendo da corrente do pensamento geográfico sob a qual se ampara. A não definição de qual ou quais as correntes serviram de base para a construção da BNCC impossibilita que os educadores possam identificar e desenvolver os conteúdos a partir das mesmas bases, mesmo que seja para concordar ou discordar delas.

Ainda nas competências específicas para as ciências espera-se que o educando possa “[...] comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados” (BRASIL, 2018, p. 357).

A análise da construção e transformação do espaço geográfico é feita amparada nos acontecimentos histórico-temporais. Ao trazer essas categorias como basilares na BNCC, aponta-se para o desenvolvimento de processos de aprendizagem que levem em consideração conjuntos de fatores que agem simultaneamente no construto da história e do espaço. “Seria impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, (...) a sociedade evolui no tempo e no espaço” (SANTOS, 1979, p. 42).

A concepção de que o espaço é algo transformado constantemente pelo ser humano aparece no modo de observação da intervenção do ser humano na natureza e na sociedade. Essa competência pode favorecer a ideia de que o ser humano é livre para interferir no meio natural e transformá-lo ao seu modo. Essa concepção tem orientado a conduta da supremacia humana sobre as outras formas de vida e sobre o planeta. Mais uma vez reflete-se sobre a falta de apontamentos na BNCC de qual referencial está sendo utilizado para a composição das competências.

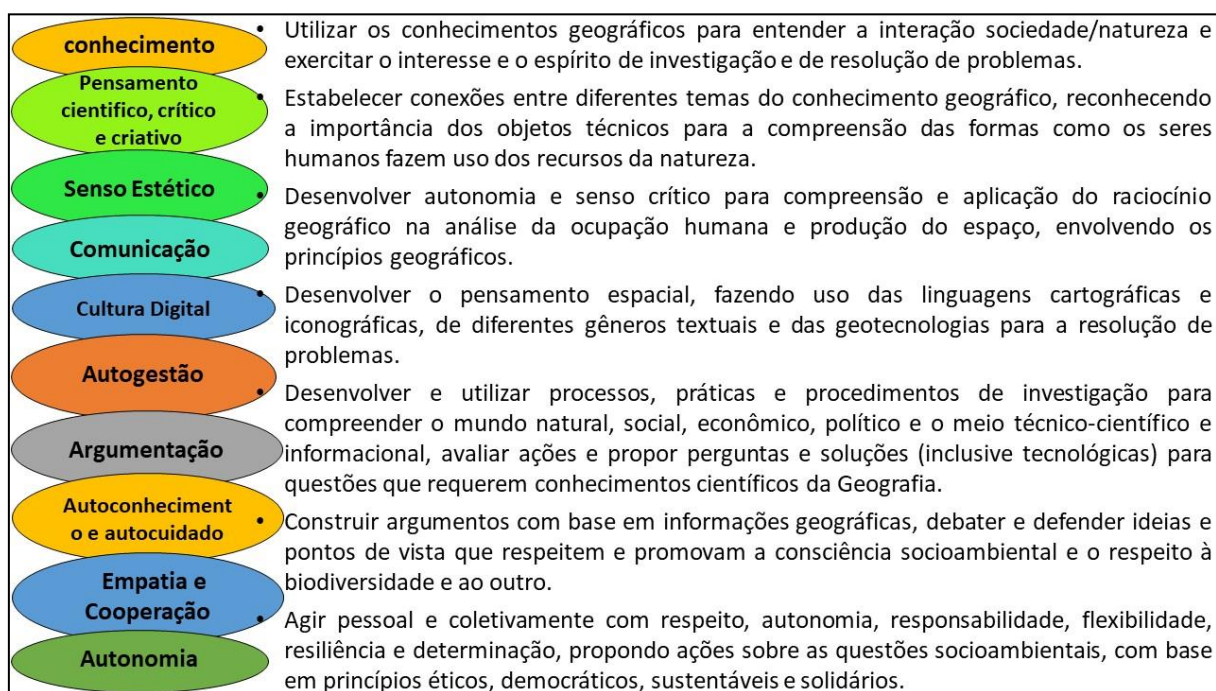
O desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal aparece inserido nas competências associadas ao uso das linguagens, sobretudo, da linguagem cartográfica. A cartografia é um campo que ocupa lugar de prestígio na ciência geográfica e nem sempre no ensino, visto que a disciplina de Geografia, muitas vezes, está associada à simples tarefa de pintar mapas e decorar seus elementos constitutivos.

Com o advento das novas tecnologias digitais esse recurso está cada vez mais presente na vida dos seres humanos, seja motivado pela localização espacial por meio do Sistema de Posicionamento Global – mais conhecido pela sigla em inglês GPS e aplicativos de localização, seja na agricultura de precisão ou no mapeamento das cidades e afins. Contudo, a Cartografia sem critérios de leitura e interpretação do espaço perde o seu caráter interpelador e crítico da compreensão dos movimentos de construção, divisão e transformação do espaço.

Na análise realizada nas competências específicas para as ciências humanas, não foi possível identificar características de outras correntes além das destacadas nas competências gerais (Geografia crítica, humanista e socioambiental e EA moral/ética, naturalista, crítica e sustentabilidade). Contudo, observa-se a inclusão de categorias e elementos mais próprios e próximos do universo científico dos componentes História e Geografia.

Assim como realizado nas competências específicas para as ciências humanas, buscou-se analisar as características das correntes do pensamento geográfico e da EA nas competências específicas para o componente curricular Geografia na BNCC (Figura 20).

Figura 20 – Síntese das competências específicas para o componente curricular Geografia.



Fonte: os autores a partir da BNCC

Em vista de aproximar ainda mais as competências gerais ao componente curricular, das dez competências gerais, são elaboradas sete grupos de competências para as ciências humanas e sete para a Geografia e para a História. Recordando que o foco dessa pesquisa é o ensino de Geografia e, por isso, foram analisadas as competências referentes a esse componente.

Em relação às competências gerais e as específicas das ciências humanas, as específicas da Geografia apresentam expressamente na segunda competência a natureza como recurso.

Ao perceber a natureza como um recurso, o ser humano continua com a ideia mercadológica, segundo a qual o meio ambiente deve ser conservado em prol da vida humana, não como um valor em si, mas em prol da existência humana.

Trazendo a reflexão para o campo da Geografia, as competências indicam que as análises devem ser feitas sob o viés científico dessa ciência. Nesse sentido a Cartografia aparece como meio pelo qual se conhece o espaço geográfico. Observa-se a ligação estabelecida entre a Cartografia e as geotecnologias como instrumentos para a resolução de problemas.

A BNCC estabelece relações entre as aprendizagens em Geografia, o raciocínio geográfico e o pensamento espacial. Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico” (BRASIL, 2018, p.359).

Ao propor o raciocínio geográfico com competência a ser alcançada no Ensino Fundamental a BNCC traz como fundamentação os princípios da Geografia (Figura 21).

Figura 21 – Princípios do Pensamento Geográfico.

Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	(definida Localização Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: os autores a partir da BNCC

A perspectiva do pensamento espacial não é exclusiva da Geografia. “O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura)”(BRASIL, 2018, p. 359).

A base do pensamento espacial defende que existem muitas formas de pensar e de expressar-se. A BNCC toma o pensamento espacial para a Geografia, levando

em consideração que pode ser entendido como uma forma de pensar amparada em uma coleção de habilidades cognitivas que podem ser usadas para transformar e ou combinar outras formas de processar esse conhecimento. “A tarefa de fazer a educação geográfica supõe desenvolver o pensamento espacial e trabalhar com os conceitos de modo que eles sejam significativos para desencadear as aprendizagens” (CALLAI, 2013, p. 18).

É válido destacar que se as competências específicas do componente Geografia trazem novos elementos, na mesma medida, outros são deixados pelo caminho. As questões que envolvem a valorização da cultura, o desenvolvimento do cuidado de si, do outro e do planeta, não aparecem nesse grupo de competências.

A BNCC estabelece como diretriz a formação integral da pessoa humana. O termo integral utilizado não está referindo-se à educação em tempo integral, ou escola de tempo integral. Ele se refere “[...] à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14).

Ainda sobre as contradições encontradas na BNCC, ressalta-se o compromisso de ruptura com a fragmentação do conhecimento evocado para si, mas ausente nas abordagens. “A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante” (BRASIL, 2018, p.15).

Para cumprir essa tarefa a Base recomenda a promoção da interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essa compreensão aparece explicitamente em 3 momentos no decurso do documento que a compõe. Uma vez quando faz referência a sua finalidade e a do currículo na página 16, a segunda na apresentação do componente curricular língua inglesa na página 244, e a terceira vez na introdução ao ensino da matemática nos anos finais do ensino fundamental na página 269.

Buscando averiguar como a interdisciplinaridade aparece implicitamente nas competências da BNCC, realizou-se o mesmo procedimento feito com as correntes da EA e da Geografia. Que consistiu na leitura e categorização de elementos que apontem para a temática, nesse caso, a interdisciplinaridade.

A primeira competência geral, direcionada ao conhecimento, sinaliza para a interdisciplinaridade. Ao apregoar que o educando deverá “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade” (BRASIL, 2018, p.09).

A mesma ideia aparece na competência destinada à comunicação

utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p.09)

Ao referir-se às diversas linguagens como competência fundamental para partilhar ideias, sentimentos e informações a Base sinaliza para a possibilidade de realizar caminhos Inter, multi e até transdisciplinares. Contudo, a Base é um documento vasto, com direcionamentos praticamente genéricos. Prova disso é que as possíveis relações de desenvolvimento dos conteúdos, áreas do conhecimento e componentes curriculares não estão explícitas na BNCC, o que exigirá dos educadores, das escolas e das diretorias de ensino atentarem para essa realidade.

Havendo realizado a análise das competências gerais e específicas das ciências humanas e da Geografia, em vista de identificar as correntes do pensamento geográfico e da EA que aparecem explícita e implicitamente, optou-se por realizar na Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012 o mesmo processo metodológico aplicado na análise da BNCC.

No que diz respeito a presença das correntes da EA suas características aparecem em maior número e de forma mais enfática que na BNCC, como era de se esperar por se tratar de um documento específico para a EA.

A respeito da EA, afirma-se que ela não é um apêndice da educação e menos ainda outra educação. Afirmando a identidade EA na educação, a Diretriz enfatiza que a EA é uma dimensão da educação, portanto parte constituinte dela.

Art. 2º A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Ao afirmar que a EA possui a prática social como atividade diretora, reforça-se a ideia de que por trás de cada ação da educação há uma intencionalidade. Esse é um ponto de fortaleza da Educação, mas revela a necessidade de visões críticas sobre para quais direções a educação tem sido conduzida, melhor dizendo, a quais interesses ela tem servido. Nessa definição revela-se a corrente moral/ética da EA, ao entender “[...] existem caminhos capazes de apontar perspectivas para pensarmos a dimensão ética da educação ambiental” (GRÜN, 2012, p. 78).

A corrente crítica da EA aparece de modo enfático ao enfatizar que ela “não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões política e pedagógica” (BRASIL, 2012).

Essa visão traz a cerne do pensamento Freiriano ao indicar que nenhuma educação é neutra. “A educação é sempre um ato político” (FREIRE, 2014, p.15). Assim, qualquer postura que ela venha a assumir fará em nome de um posicionamento político e ideológico.

As Diretrizes reconhecem que a educação no Brasil vem ocorrendo de forma fragmentada e despolitizada, por isso apregoa que a EA rompa com esse modelo e adote 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” (BRASIL, 2012).

Corroborando com essa percepção, Loureiro (2004, p. 76) afirma que a EA no Brasil se desenvolveu “[...] favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas e a prática focada na sensibilização do “humano” perante o “meio natural”, ambos desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo”.

Na definição de Carvalho (2012, p. 35) essa concepção “[...] naturalizada tende a ver a natureza como o mundo da ordem biológica, essencialmente boa, pacificada, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas”. O mundo humano e cultural é percebido como oposto ao mundo naturalizado e a presença do ser humano nesse ambiente é considerado como algo nefasto.

Embora nesse trecho que diz respeito ao objeto das Diretrizes prevaleça as características da corrente crítica, caracteriza-se também na corrente sistêmica, visto que essa corrente possibilita “[...] identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os sociais” (SAUVÉ, 2005, p. 22).

Amparada na Lei nº 9.795, de 1999 as Diretrizes estabelecem os princípios da EA fundados em práticas que estejam comprometidas com a “[...] construção de sociedades justas e sustentáveis, fundadas nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos” (BRASIL, 2012).

Ao apregoar que a promoção da EA deve amparar-se nessas causas, compreende-se que o educador deve orientar suas práticas por meio das correntes crítica, sistêmica e de sustentabilidade. É importante destacar que a compreensão de sustentabilidade apresentada está para além da preservação de recursos, contempla a justiça, a liberdade, a igualdade e a solidariedade.

As DCNEA, diferentemente da BNCC, indicam a categoria e enfoque sob os quais a EA deve orientar-se, no caso, levando a totalidade como categoria de análise e produção do conhecimento sobre o meio ambiente, sob o enfoque humanista, democrático e participativo. Assim, “[...] referindo-se à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações que une os seres entre si em conjuntos onde eles adquirem sentido” (SAUVÉ, 2005, p.27), traz as características de modo enfático das correntes holística, humanista e científica.

Ao assumir esse caráter, a EA evoca para si a produção do conhecimento e desenvolvimento de ações sob a perspectiva transversal e interdisciplinar. Reforçando essa ideia as Diretrizes afirmam que a EA deve ser inserida nos currículos “[...] pela transversalidade, como conteúdo dos componentes já constantes do currículo; pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares” (BRASIL, 2012).

A busca pela transformação da Educação e dos modelos de vida adotados pelos seres humanos é retomada constante no documento. Além de reforçar a característica crítica da EA, direciona-se que ela seja também “[...] transformadora dos desafios ambientais a serem enfrentados pelas atuais e futuras gerações, nas dimensões locais, regionais, nacionais e globais” (BRASIL, 2012).

A EA pautada nesses valores busca ampliar a visão de mundo dos educandos, sem desprezar os aspectos locais e sem restringir o educando ao seu próprio mundo. A concepção de EA transformadora está “[...] estritamente na condição de uma nuance inserida no campo libertário da educação ambiental, no qual se inscrevem abordagens similares (emancipatória, crítica, popular, eco pedagógica, entre outras)” (LOUREIRO, 2004, p. 65).

Nessa circunstância a EA toma características da corrente praxica que “consiste em transformar a realidade por meio da integração entre a “reflexão e ação alimentando-se mutuamente” (SAUVÉ, 2005, p. 29). O caráter transformador da Educação apresenta-se como uma característica constituinte do seu papel na vida do educando.

No que diz respeito aos objetivos da EA, segundo as Diretrizes, levando em consideração as fases, etapas, modalidades e nível de ensino, o seu desenvolvimento deve almejar o desenvolvimento da compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações para fomentar novas práticas sociais e de produção e consumo.

A garantia e democratização do acesso às informações sobre a área socioambiental, bem como o estímulo à mobilização individual, coletiva e responsável, levando em consideração os aspectos sociais e políticos da temática socioambiental, aparece como objetivos da EA em vista da defesa e preservação do equilíbrio do meio ambiente.

Ressalta-se que há um avanço na compreensão de conservação e defesa do meio ambiente ecologicamente equilibrado, pois aqui ele não é visto isolado dos demais aspectos que compõem a vida no planeta, nessa compreensão é inserido no contexto da ética, afirmando que mantê-lo é um exercício de cidadania.

O estímulo à cooperação entre as regiões do país, buscando auxílio da ciência e tecnologia, visando a sustentabilidade ambiental, aparecem como caminho para a construção de uma sociedade ambientalmente sustentável. Nesse aspecto, a regionalidade é ressaltada como fator de identidade e agrupamento.

Embora cada região mantenha as suas características próprias, ela necessita somar esforços com outras regiões. As características das correntes biorregionalista e de sustentabilidade marcam esse objetivo da EA.

A corrente etnográfica cuja principal característica é a “[...] ênfase cultural da relação com o meio ambiente” (SAUVÉ, 2005, p. 34), aparece no documento resguardando o objetivo da EA de “fortalecer a cidadania, a autodeterminação dos povos e a solidariedade (...) valendo-se de estratégias democráticas e da interação entre as culturas, como fundamentos para o futuro da humanidade”(BRASIL, 2012).

A promoção do cuidado com a comunidade de vida e a integridade dos sistemas também aparecem como objetivos a serem alcançados pela EA, particularmente no ensino formal, mas não só nele.

Desta forma, cabe as instituições de ensino do país a organização curricular de modo a contemplar e alcançar os objetivos que põem a EA. Compreendendo que, na Educação Básica, ela se dá de modo interdisciplinar e transversal, buscando estabelecer vínculos entre EA e a Geografia, realizou-se também o mapeamento das características das correntes do pensamento geográfico presentes nas Diretrizes.

Destaca-se que as Diretrizes não se constituem um documento normativo para o ensino de Geografia, o exercício realizado nesta pesquisa traduz-se em uma reflexão teórica em vista de auxiliar os educadores a perceberem os vínculos entre as correntes dessas duas áreas e apontar possibilidades de promoção da interdisciplinaridade e da transversalidade.

As correntes do pensamento geográfico identificadas nas DCNEA através de suas características foram a regional, humanista, socioambiental e a crítica. A corrente regional aparece por meio da valorização da categoria geográfica de Região como um modo de perceber e valorizar as especificidades de cada lugar, pensando na resolução dos problemas em diferentes escalas. A corrente humanista aparece explicitamente como o enfoque escolhido para direcionar as reflexões sobre a EA. Ressalta-se que para a identificação da corrente humanista, para além da palavra que aparece no texto, foi levado em consideração o contexto no qual a palavra está inserida.

Reconhecendo que as características da corrente humanista se aproximam daquilo que é proposto pela Geografia socioambiental, apresenta-se a compreensão de que essa segunda corrente tem suas características contempladas pelas Diretrizes da EA.

A valorização do pensamento científico como meio para o aprofundamento das reflexões sobre os campos socioeconômicos, políticos e históricos amparados na dimensão socioambiental do planeta sinaliza a presença da corrente socioambiental, levando em consideração que o meio ambiente é constituído pelas dimensões econômicas, políticas, sociais e naturais.

Outro fator importante é a presença da corrente crítica da Geografia. O reconhecimento da necessidade de contraposição ao sistema hegemônico de dominação e exploração da realidade atual reivindica para a EA e para a Geografia a promoção de educandos capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos, ampliar sua visão para o macro e compreender as interrelações entre essas esferas do espaço.

Realizando uma análise comparativa entre os documentos analisados nesse capítulo, é possível afirmar que a BNCC, no campo da EA retrocedeu em relação às Diretrizes. Retomando aquilo que já foi abordado anteriormente, reitera-se que a BNCC faz três menções diretas ao meio ambiente.

Em meio a tantas competências atribuídas como metas para a educação e a condição real que ela se dá nas inúmeras situações do país, a EA corre o risco de ficar ainda mais em segundo plano nos projetos pedagógicos e na prática docente.

A EA pós lançamento da BNCC encontra-se no limiar. Sem abandonar o rigor científico desta pesquisa, utiliza-se da metáfora do limiar para dizer que a EA se encontra nessa travessia em busca do seu lugar no ensino. Praticamente desaparecida da BNCC, sua prática, reflexão e construção torna-se um desafio proposto a todos os educadores.

Respondendo ao segundo objetivo específico desta pesquisa, o item que segue apresenta as correntes de Geografia presentes nos diplomas normativos da instituição pesquisada, nas entrevistas e na prática dos educadores investigados.

5.2 As Concepções de Geografia na Prática dos Educadores nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Em vista de apresentar aquilo que foi percebido como concepções geográficas nos dados coletados, organiza-se didaticamente exemplos de fragmentos que remontam às correntes do pensamento geográfico. O quadro 3 apresenta-se o quantitativo das citações encontradas nas fontes investigadas e um exemplo daquilo que foi levado em consideração para fazer a vinculação dos dados às correntes, já o quadro 4 apresenta o panorama quantitativo e de exemplos das citações presentes na entrevista e na prática dos educadores. Informa-se ainda que os grifos nas citações indicam o núcleo identitário e vinculante.

5.2.1 Concepções de Geografia Presentes nos Diplomas Normativos da Escola

Levando em consideração que a prática docente é orientada também pelos diplomas normativos escolares, o Quadro 3 demonstra as concepções geográficas presentes no Projeto Político Pedagógico Pastoral, nos planos anuais do componente

curricular Geografia e nos planos anuais de interioridade para os anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Panorama das correntes da Geografia presentes nos diplomas normativos da unidade pesquisada

Correntes	Documentos					
	PPPP		Plano de Geografia		Plano de Interioridade	
	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo
Determinismo	0		12	Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, <u>discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.</u>	0	
Possibilismo	01	Analisar as diversas configurações sociais, políticas, culturais e econômicas considerando as <u>diferentes formas de apropriação do espaço geográfico</u> nas múltiplas escalas	27	Analisar <u>modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade</u> , com destaque para os povos originários.	0	
Regional	02	O entendimento das singularidades do lugar em que o ser humano vive, o que o diferencia e o aproxima, como influencia e como é influenciado <u>por outros locais regionais ou globais</u> possibilitam a compreensão dos vínculos de identidade estabelecidos pelos sujeitos	40	Identifica critérios utilizados para <u>regionalizar o Brasil?</u> Compara mapas que apresentam <u>diferentes formas de regionalização do Brasil?</u> Examina as formas de <u>regionalização do Brasil utilizadas na atualidade?</u>	0	
Quantitativa	0		47	<u>Interpreta mapas e gráficos sobre a distribuição da população mundial?</u>	0	

Crítica	18	formar cidadãos humanos, éticos, <u>justos e solidários para a transformação da sociedade</u> por meio de processos educacionais	286	<u>Desigualdade econômica com base na divisão social do trabalho.</u>	0	
Humanista	25	concepção educativa e integradora, com base nas competências e habilidades <u>socioemocionais.</u> <u>Desenvolvendo o pensamento criativo, a expressão simbólica, a consciência corporal, a harmonização emocional e o crescimento espiritual.</u>	28	Identificar diferentes <u>manifestações culturais de minorias étnicas</u> como forma de compreender a <u>multiplicidade cultural na escala mundial,</u> defendendo o princípio do respeito às diferenças.	74	<u>Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.</u>
Socioambiental	18	efetua-se pelo comprometimento educacional com a promoção, <u>proteção e defesa dos direitos, criando laços de responsabilidade recíproca e equânime na construção da paz, da justiça socioambiental,</u> buscando o bem comum e projetando esperança no mundo.	55	Avaliar a dinâmica populacional mundial, além de analisar o espaço geográfico europeu, por meio de <u>suas características naturais, históricas, sociopolíticas e econômicas, para relacioná-los às questões geopolíticas e socioambientais</u> do mundo contemporâneo.	26	Interpretar e expressar sentimentos (...) promovendo o acolhimento e a <u>valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</u>

Fonte: os autores

Por meio da análise do Quadro 3 é possível perceber que as correntes do pensamento geográfico aparecem com representatividade significativa nos planos para o ensino de Geografia. Visualiza-se também que elas se fazem presentes no PPPP da instituição de Ensino. Já em relação aos planos anuais de interioridade essa presença é mais tímida, sobretudo para as correntes mais antigas da Geografia. Esse dado era esperado visto que esses planos visam a promoção da educação socioemocional, isso justifica a presença das correntes humanista e socioambiental, haja vista que são correntes mais abertas as compreensões simbólicas e relacionais do ser humano com consigo, com os seus pares e com as demais formas de vida.

5.2.2 Concepções de Geografia dos Educadores de Geografia

O Quadro 4 apresenta o panorama quantitativo e de exemplos das citações que foram vinculadas às correntes da Geografia presentes na entrevista e na prática dos educadores.

Quadro 4 – Panorama das correntes da Geografia presentes nas entrevistas e na prática dos educadores investigados

Correntes	Fontes de dados							
	Entrevista educ1		Prática educ1		Entrevista educ2		Prática educ2	
	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo
Determinismo	0		08	No processo de formação da terra e depois com <u>a divisão dos continentes como conhecemos hoje correram as características de cada continente. Um lugar mais seco, com mais recursos minerais.</u>	1	eu tento esclarecer para os alunos “nós somos um agente modificador desse espaço que seria” mais <u>Ai uma Geografia determinista</u>	12	Os recursos minerais dos EUA, sobretudo, o <u>silício foi determinante para o desenvolvimento econômico deles.</u>
Possibilismo	01	<u>O homem que modifica a paisagem.</u> Essa categoria é importante até mesmo para compreender todo o contexto, toda essa alteração	08	As paisagens culturais, antrópicas ou humanizadas. <u>Aquelas que o homem transformou para a adequar às suas necessidades.</u>	02	Pensemos que ao tempo que o homem é limitado pelo espaço ele <u>também transforma a partir das possibilidades.</u>	12	<u>O Brasil é um expoente na geração de energia hidrelétrica por possuir rios caudalosos.</u>
Regional	02	<u>quando a gente faz tem, por exemplo, quando vai para Vila Velha estudar as rochas, a formação vegetal, as características dessa região</u>	06	As regiões de <u>planície são alagadas nos períodos das chuvas, fazendo com que os moradores tenham que migrar em busca de pastagens para os animais.</u>	02	Ah, o território! Esse conceito <u>atrelado a região denota poder!</u>	23	A região da <u>Sahel se diferencia das áreas que a circundam.</u>
Quantitativa	0		04	No passado algumas regiões possuíam maior <u>número demográfico devido a quantidade de filhos que os casais tinham</u>	0		02	Eu coloquei essa <u>tabela com alguns dados comparativos de distribuição populacional e IDH</u>

Crítica	14	<u>crítico! ele tem que ser crítico! Com certeza! É uma Geografia que hoje nós chamamos de Geografia crítica</u>	22	Esse processo de êxodo, por exemplo, pode ser em decorrência do agravamento da pobreza e da impossibilidade de permanência no campo devido ao avanço do agronegócio que se apropriam das terras e da força de produção.	16	<u>eu acredito que a Geografia crítica ela está mais inserida na gente, principalmente nós que vivemos em um mundo aonde nós temos uma desigualdade que aumenta a cada momento.</u>	23	<u>Por exemplo nessa situação da pandemia, as pessoas que estão ilegais nos países não têm acesso aos benefícios. Mas a questão é: por que eles estão ilegais? Veja o caso dos mexicanos nos EUA.</u>
Humanista	04	<u>A humanista, a crítica muito. Principalmente a crítica e a humanista, dentro da minha prática está muito.</u>	12	Por exemplo, quando vocês estão vindo para a escola. É preciso perceber que esse lugar é diferente de outros, porque esse lugar é familiar, diferentemente de quando viajamos.	1	fazer com que o aluno olhe o mundo ao redor de uma forma mais geográfica. que ele compreenda melhor as relações das pessoas com o meio ambiente, que ele crie laços com seus lugares de vivência para preservá-lo.	21	A arbitrária divisão do continente africano não levou em consideração a cultura, a língua, o lugar e os costumes dos povos. Veja que as linhas de divisa entre um país e outro são praticamente retas.
Socioambiental	18	<u>vamos pegar esse assunto atual o corona vírus. toda parte Econômica, toda parte social, toda a parte ambiental</u>	09	As paisagens podem ser naturais e antrópicas. Quando o homem modifica existe ali uma paisagem antrópica. O homem vai agindo no espaço seja pela construção, pela envolvimento.	2	Sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando, principalmente as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação ambiental eu tento fazer essa triangulação.	12	Quando há necessidade de construção de barragens ocorre um impacto social, econômico e antropológico. Grandes áreas são inundadas obrigando pessoas a deixarem sem lares. Isso poderia ser evitado se houvesse investimento em outras fontes de energias.

Fonte: os autores

Por meio do Quadro 4 é possível perceber que a concepção e a prática dos educadores estão marcadas pelas diversas correntes do pensamento geográfico. Assinala-se a predominância das correntes crítica, humanista e socioambiental. Aponta-se também que as correntes mais antigas como o determinismo, o possibilismo e o método regional aparecem como alicerce para o entendimento e análise de categorias importantes da Geografia, como a Região.

A corrente do Determinismo Ambiental foi observada na prática do educ1 nos 6º anos associada ao conteúdo sobre a formação da terra. No primeiro momento o educador falava sobre a teoria do *big bang* e do processo de formação da terra, ressaltando o processo que originou o planeta como hoje ele é conhecido. Ao tratar da teoria da deriva continental e da tectônica de placas, o educador enfatizou que essa transformação foi condição fundamental para a formação das especificidades de cada parte do planeta.

Na aula seguinte, retomando o conteúdo, enfatizou que o espaço geográfico está marcado pelas determinantes do meio natural, oriundos da formação do planeta e das diversas transformações ocorridas pelos processos naturais contínuos. Na terceira aula, realizando a correção de uma atividade, as duas ideias anteriormente apresentadas foram reforçadas. Na abordagem do conteúdo, ressaltou que as diferenças globais são frutos da divisão física do planeta, sem levar em consideração os fatores econômicos, sociais e culturais que contribuem para essa constituição.

As ideias defendidas pela concepção determinista do pensamento geográfico apregoam que “as condições naturais determinam a história ou o homem é um produto do meio” (MORAES, 2007, p. 71). Amparado nesse pensamento compreende-se a natureza como determinante do ser humano.

Essa concepção justifica a supremacia de um povo sobre outros. Nas aulas dos 7º anos essa ideia aparece nos conteúdos que abordam as questões referentes à formação da população brasileira. Tratando sobre o processo de migração dos nordestinos para as regiões sul e sudeste do país, resalta os fatores climáticos como causadores do processo migratório, sem evidenciar os fatores históricos, políticos e econômicos que desfavorecem a região nordeste do Brasil. Ao tratar sobre a formação do relevo, apresenta o clima como determinante do comportamento e do modo de vida dos seres humanos e produção.

A corrente determinista foi apresentada pelo educ2 ao tratar nos 9º anos sobre o processo de colonização do continente africano e seus aspectos físicos. O conteúdo

foi apresentado de modo evidente de que o plano de fundo do processo de colonização do continente africano, além da exploração, reside na ideia de que esses povos são tratados como seres inferiores em relação aos seus exploradores.

No que diz respeito a presença dessa corrente nos diplomas normativos, evidencia-se que há habilidades propostas para serem desenvolvidas nos educados dos 8º e 9º anos que apresentam-se a compreensão determinista, a exemplo da habilidade número sete do nono ano (EF09GE07), segundo a qual o educando deve ser capaz de “analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia” (BRASIL, 2018).

Ao tratar da divisão do continente, o educ2 ressalta que os povos africanos não foram convidados para a conferência de Berlim na qual se deu a partilha do continente. O conteúdo foi abordado de modo crítico, mas reforçando que a Geografia já serviu de justificativa para a exploração de um povo sobre o outro.

As obras que emergem da corrente determinista do pensamento geográfico discorrem “sobre as formas de defender, manter e conquistar territórios” desenvolvendo teorias e técnicas operacionais para a legitimação do imperialismo (MORAES, 2007, p. 73).

Levando em consideração que os planos anuais para o ensino de Geografia na instituição pesquisada são realizados a partir da BNCC, habilidades como essa aparecem em destaque.

No que diz respeito à segunda corrente do pensamento geográfico, o Possibilismo Ambiental. Essa corrente concebe “o homem como ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o” (MORAES, 2007, p.81). com base nessa perspectiva percebe-se que essa concepção aparece na prática do educ1 nas aulas dos 6º anos vinculada a extração de recursos da natureza.

Tratando sobre a categoria da paisagem o educ1 diferencia as paisagens antrópicas das naturais. Valendo-se dessa temática para apresentar o ser humano como transformador da natureza em vista da satisfação de suas necessidades. Na entrevista quando questionado sobre uma categoria fundamental para o ensino de Geografia o educador respondeu que a paisagem

pois através dela é possível trabalhar as paisagens naturais e a antrópica. O quê é antrópica? é a ação do homem. O homem que modifica a paisagem. Essa categoria é importante até mesmo para compreender todo o contexto, toda essa alteração, a maneira como que foi ela foi ocorrendo desde o início da formação da terra (educ1).

Essa ideia pôde ser observada em sua prática ao vincular a utilização da natureza em benefício do ser humano. Ao tratar sobre o relevo do Brasil no 7º ano o educador enfatiza a superação dos limites impostos pela natureza o exemplo apresentado sobre esse dado é retirado do modo como os lavradores manejam o solo e o corrigem em vista do melhoramento da produção, bem como os pantaneiros que constroem currais de madeira para salvar o gado na época das cheias.

O educ2 quando perguntado sobre quais correntes estão presentes em sua prática, ressalta que, dentre outras, o possibilismo. “Pensemos que ao tempo que o homem é limitado pelo espaço ele também transforma a partir das possibilidades” (educ2).

Essa ideia aparece em suas aulas do nono ao apresentar sobre as fontes de energias renováveis. Nessa aula o educ2 aborda como o ser humano transforma o espaço em vista da construção de barragens para a geração de energia elétrica, alterando a paisagem, o curso natural dos rios e até mesmo extinguindo o nicho ecológico de determinadas espécies. Como exemplo das possibilidades oferecidas pela natureza para o desenvolvimento do ser humano a partir de sua transformação, trouxe à baila a transposição do rio São Francisco no nordeste brasileiro, na qual por meio da intervenção humana foi possível levar água a lugares remotos do semiárido e do sertão favorecendo o desenvolvimento daquele povo.

Ainda sobre isso, nas aulas sobre os aspectos físicos do continente africano o educ2 ressaltou como historicamente o ser humano tem se utilizado da natureza para a manutenção da vida e desenvolvimento dos povos, referindo-se às cheias e ao delta do rio Nilo. Graças a essas cheias e a fecundidade desse delta o ser humano pôde se instalar em regiões inóspitas como a do deserto.

Na mesma aula o educ2 ressalta que a presença de minérios em solo norte americano, o chamado vale do silício, a partir da exploração, proporcionou o seu desenvolvimento no campo da informática, visto que grande parte da prospecção do silício é utilizado por esse segmento da indústria.

Em relação a presença dessa corrente nos diplomas normativos, percebe-se que a BNCC traz como meta para o ensino de Geografia o desenvolvimento do raciocínio espaço temporal baseando-se “na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica” (BRASIL, 2018). Ainda sobre isso, o diploma normativo reitera que o desenvolvimento dessa

capacidade de identificação torna-se condição *sine qua non* para a compreensão, interpretação e avaliação dos significados dessas ações realizadas em diferentes tempos históricos, o que torna o ser humano “responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente” (BRASIL, 2018).

Como dito, os planos anuais para a disciplina de Geografia trazem as competências e habilidades do BNCC como metas e diretrizes para a condução da disciplina. Com isso, percebe-se que a visão apresentada pelo educ1 sobre a paisagem está em consonância e orientada pela habilidade número 06 para os 6º anos, segundo a qual os educandos devem saber “identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização (EF06GE06)” (BRASIL, 2018).

Sobre o plano anual de Geografia uma das questões norteadoras para a verificação da aprendizagem do educando diz respeito ao ser humano como transformador do espaço. Assim, o educador deverá perceber se o educando desenvolveu habilidade para “julgar situações onde o ser humano atua como agente transformador do relevo”.

Essa percepção é apresentada pelo educ1 tanto na entrevista quanto na observação das aulas como já apresentado. No que diz respeito a presença dessa concepção da Geografia nos demais anos, percebe-se que está presente, sobretudo, nas habilidades 17 e 18 para os 9º anos, segundo as quais os educandos devem

“explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE17); Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoeleétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países (EF09GE18)” (BRASIL, 2018) .

Esse conteúdo é apresentado pelo educ2 em suas aulas sobre a divisão do continente africano ao ressaltar que esse processo se deu devido ao crescimento da industrialização e a necessidade de matérias primas para o abastecimento do continente europeu que, devido a sua pequena extensão territorial, sai para explorar outros territórios, e nas aulas sobre as fontes de energias renováveis e não renováveis, respectivamente, o que indica que a sua prática está orientada, ao menos em conteúdo, pela BNCC e pelo plano anual da Geografia.

Em relação a terceira corrente, a do Método Regional, é caracterizada, sobretudo, pela defesa da região como unidade de análise geográfica, que exprime o modo particular como o ser humano organiza o espaço terrestre, levando em consideração as especificidades de cada unidade e utilizando-as como meio para distingui-las das demais. Essas especificidades seriam dadas pela “ocorrência dos traços diferenciadores, aqueles que lhe conferem um caráter particular” (MORAES, 2007, p. 87).

Balizado por essa premissa buscou-se identificar a presença dessa corrente. Na prática do educ1 foi possível percebê-la na explanação para os 7º anos sobre a formação do relevo brasileiro. Ao demonstrar as especificidades de cada relevo, por exemplo o relevo de planícies, o educ1 ressaltou as características físicas e geológicas que aparecem nesse tipo de relevo e de como elas influenciam na vida dos povos que habitam aquelas terras.

Esse aspecto foi aprofundado ao demonstrar que esse tipo de relevo é encontrado, sobretudo, na região norte do país denominada de planície amazônica e na região centro-oeste denominada de planície do pantanal. As planícies são utilizadas nas aulas como categoria para análise da fauna, da flora, agricultura e pecuária e do modo de vida das pessoas.

Referente ao plano anual de Geografia para os 7º anos, o método regional aparece como desenvolver a categoria região para a compreensão do espaço. O educador deverá perceber se o educando, a partir do que foi desenvolvido na disciplina

“compara as diferentes **paisagens naturais brasileiras**, a partir da sua localização; **identifica critérios utilizados para regionalizar o Brasil**; compara mapas que apresentam diferentes formas de regionalização do Brasil; **examina as formas de regionalização do Brasil utilizadas na atualidade**; resume as principais características de cada forma de regionalização do Brasil” (Plano anual de Geografia) (grifos dos autores)

As paisagens mais uma vez apresentam-se como um elemento importante para a compreensão e categorização do espaço. Recorda-se que essa foi uma categoria apresentada pelo educ1 como das mais importantes da Geografia. Evidencia-se que o plano anual de Geografia para os 7º anos a considera como importante para o estudo das regiões e dos processos de regionalização do Brasil.

A questão das inundações ocasionadas pela época das cheias é demonstrada como uma característica marcante das planícies, apresentadas pelo educ1 como unidade de análise. Ainda sobre isso, ao tratar do processo migratório e formação da população brasileira no século XXI o educ1 refere-se ao nordeste do brasileiro como uma região marcada pela escassez de chuva e pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Na prática do educ2 corrente do método regional aparece na aula de revisão do 8º ano dedicada aos biomas e suas especificidades. Ao apresentar as características físicas, tipológicas, climáticas e de vegetação de cada um desses biomas o educ2 esclarece como os traços de cada um pode ser utilizado para agrupamento, estudo e caracterização daquele espaço terrestre.

Nas aulas realizadas no 9º ano essa corrente aparece nas aulas sobre as características do continente africano. Ao tratar sobre esse conteúdo o educ2 apresenta as propriedades físicas de regiões do continente africano como um meio de categorização.

Em relação ao Sahel apresenta as características climáticas, litológicas, econômicas e sociais como fatores importantes na caracterização daquela região. A problemática da desertificação dos solos é inserida nesse grupo de atributos utilizados para a delimitação dessa região. Na visão da BNCC “nos estudos regionais, sejam da América, sejam da África, as informações geográficas são fundamentais para analisar geoespacialmente os dados econômicos, culturais e socioambientais” (BRASIL, 2018).

Outro fator importante é o processo de comparação regional realizado entre as regiões do Sahel e do nordeste brasileiro que, embora distante, mantém características que permitem compará-las. por exemplo o rio Nilo e o rio São Francisco que, mesmo em climas áridos, possuem características de rios permanentes e responsáveis pelo desenvolvimento e sustento de grandes populações.

Em relação a presença dessa corrente dos diplomas normativos, percebe-se que o PPPP traz a concepção do ensino de Geografia como

“o estudo do espaço geográfico e suas múltiplas interações, o que **o diferencia e o aproxima**, como influencia e como é **influenciado por outros locais, regionais** ou globais possibilitam a compreensão dos vínculos de identidade estabelecidos” (PPPP) (grifos dos autores)

Ao apresentar essa concepção a instituição de ensino assume a categoria de região como importante para a compreensão das múltiplas inter-relações do espaço geográfico. Essa assunção alinha-se com os objetivos e as habilidades que são apresentadas pela BNCC e planos anuais de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental.

Justificando aquilo que deve ser abordado pela Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental a BNCC ressalta que “o conceito de região faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira” (BRASIL, 2018).

O desdobramento desse lugar dado à região aparece no plano anual de Geografia dos 6º anos ao propor como pergunta norteadora para a verificação do desenvolvimento das habilidades a sondagem da capacidade do educando de “comparar as diferentes ocupações humanas em planaltos, planícies e montanhas e suas particularidades” (Plano anual de Geografia).

Ainda sobre o método regional percebe-se sua presença entre os objetos do conhecimento para os 8º anos ao trazer à baila a regionalização e representações do continente americano. Apresenta como diretriz para a avaliação a habilidade do educando em “relacionar diferentes formas de regionalização da América a diferentes critérios; analisar as particularidades das regiões e principais países da América Latina” (Plano anual de Geografia).

As questões norteadoras estão em consonância com aquilo que fora apresentado pelo educ2 e com a 5ª habilidade proposta pela BNCC para os educandos dos 8º anos, a saber: “aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra” (BRASIL, 2018).

Para os 9º anos o Plano anual de Geografia, traz como objeto do conhecimento os conteúdos que dizem respeito a África, as realidades do processo de regionalização e aos aspectos econômicos desse continente. Essa temática foi apresentada anteriormente quando observada na prática do educ2.

Em relação a quarta corrente do pensamento geográfico, denominada de Geografia quantitativa, reitera-se que como abordado no item denominado as correntes do pensamento geográfico em relação às outras correntes ela não teve tanta influência no sistema educativo. A Geografia quantitativa “permite a elaboração de

“diagnósticos” sobre um determinado espaço, apresentando uma descrição numérica exaustiva sobre as características, e ainda as tendências de evolução dos fenômenos ali existentes” (MORAES, 2007, p.114).

Em decorrência do distanciamento dessa corrente com o ensino escolar, ela foi percebida timidamente nas aulas do educ1 nos 7º anos, favorecida pelo conteúdo que abordava pirâmides etárias e população brasileira no século XXI.

Nessas aulas o educador trabalhou exaustivamente por meio de gráficos, tendências e variantes o perfil etário da população brasileira, comparando regiões e cidades, através de relatórios de IDH. De igual maneira ela aparece na prática do educ2 vinculada aos conteúdos sobre as faixas etárias. Na oportunidade foi solicitado aos educandos que realizassem uma pesquisa através do site do Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE comparando as variações etárias e realizando projeções para as duas próximas décadas. Essa atividade corresponde a uma das habilidades que o plano anual de Geografia prevê para o desenvolvimento no educando. Espera-se que o educando seja capaz de

“examinar os principais indicadores demográficos da população brasileira; reconhecer mudanças no perfil etário da população brasileira, a partir da análise das pirâmides etárias; relacionar a queda da natalidade e o envelhecimento da população às mudanças socioeconômicas; reunir informações, dados e imagens para a elaboração de um “perfil demográfico brasileiro na atualidade””

Ressalta-se que o educ1 buscou estabelecer nexos entre esses estudos e a vida dos educandos, alertando que esses dados possibilitam a compreensão de investimentos em uma determinada área, buscando atribuir a Geografia utilidade e significação, retirando a ideia de que se trata de uma disciplina simplória, enfadonha e que em nada tem a contribuir com a realidade (LACOSTE, 2016).

Levando em consideração o caráter correlacional das correntes e a possibilidade de que elas ocorram concomitantemente na prática do educador, destaca-se a presença da corrente crítica da Geografia.

Na entrevista do educ1 quando questionado sobre como o ensino por ele promovido por ele poderia ser categorizado a partir das perspectivas das correntes geográficas, enfaticamente a resposta é de que deveria ser categorizado como um ensino baseado na Geografia crítica.

“crítico! ele tem que ser crítico! Com certeza! Hoje, aquilo que eu disse, na minha época a gente não tinha essa Geografia crítica. Hoje nós trabalhamos com a Geografia crítica. aonde o professor fala, o aluno fala. [...] Para eles entenderem que a Geografia ela vai muito além daquele negócio de ter que decorar uma capital, de você saber o nome de um rio. É uma Geografia que hoje nós chamamos de Geografia crítica, que faz parte da nossa vida” (Educ1).

O ensino da Geografia amparado, sobretudo, no materialismo histórico dialético leva em consideração as forças de oposição na sociedade. Reconhecem que há uma força reguladora que busca impedir a ascensão dos menos favorecidos. O papel da educação e, neste caso específico, da Geografia é o de formar cidadãos capazes de perceber essas ações e superá-las, promovendo a transformação da sociedade. “Como se sabe, a Geografia escolar crítica – ou as Geografias, na medida em que não existe um caminho ou um esquema único- se opõe à Geografia tradicional e mnemônica” (VESENTINI, 2004, p. 227).

A busca pela superação do caráter enciclopédico que marcou a Geografia escolar aparece na fala do educ1 quando compara o ensino de antigamente, o que ele recebeu, e o de hoje, que ele busca realizar. “O enciclopedismo contribuiu para a abstração crescente do discurso geográfico, ao mesmo tempo que alimentou o tédio das gerações de alunos que classificaram a Geografia entre as matérias a memorizar” (BRABANT, 1994, p.19).

A corrente crítica da Geografia considera que as relações entre a natureza e o ser humano e desse com os seus pares estão mediadas pela transformação de forças e recursos em capital. “Essa Geografia radical ou crítica coloca-se como ciência social, mas estuda também a natureza enquanto recurso apropriado pelos homens e enquanto uma dimensão da história, da política” (VESENTINI, 1994, p.36).

A realização do ensino de Geografia pautado na corrente crítica leva em consideração a sua construção no tempo e no espaço marcados pelas diferenças políticas, econômicas e étnico sociais. Esses fatores são inseridos nos conteúdos em vista de fazer do ensino um modo de compreensão do espaço na perspectiva de transformá-lo pela superação das desigualdades nele existentes.

Nesse aspecto, o educ1 ressalta na entrevista que “nós trabalhamos com uma classe econômica que é bastante alta aqui dentro. Então, essa questão do consumismo que existe de uma maneira exagerada, muitas vezes sem a necessidade é uma coisa assim que a gente trabalha” (Educ1).

A apropriação e o acúmulo de bens por uns em detrimento da exploração e miséria de outros é um dos grandes eixos da Geografia Crítica. Na prática do educador nos 6º anos essa característica aparece vinculada a apropriação dos recursos e acúmulos de bens por um pequeno grupo da população em detrimento da miséria da maior parte da população.

Na revisão dos conteúdos do primeiro trimestre, o educ1 recorda aos educandos sobre conteúdo apresentado em aulas anteriores abordando o processo de transformação do espaço. Ao trazer essa realidade à baila enfatizou-se que as paisagens mais urbanizadas estão nas grandes áreas urbanas e não ocorre de forma homogênea. Motivado pelas questões econômicas os espaços são segregados em territórios para aqueles que possuem alto poder aquisitivo, geralmente em condomínios fechados ou grandes mansões e áreas periféricas, longe dos centros urbanos e carentes de serviços básicos como água, energia e esgoto.

Em relação a presença dessa corrente nos diplomas normativos, reconhece-se a sua consonância com aquilo que está sendo abordado pelos educadores investigados, visto que a BNCC concebe que a educação básica deve buscar meios para que possibilite ao educando “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas” (BRASIL, 2018).

Aplicado à Geografia esses meios se desdobram em forma de temáticas a serem desenvolvidas pelos educadores. Nos 6º anos, a BNCC recomenda que a identidade sociocultural seja retomada em vista do reconhecimento dos lugares de vivência e de que esses sirvam de base para o estudo de diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta (BRASIL, 2018).

Nas aulas dos 7º anos, ao abordar sobre pirâmides etárias, o educ1 as apresenta como determinantes para investimentos governamentais e privados em setores econômicos e de serviços como saneamento, educação, saúde e segurança pública.

Com a apresentação de exemplos de pirâmides etárias da segunda metade do século XX e das últimas duas décadas o educ1 ressalta que o acesso à escola, a saúde e a bens e serviços interferem no quantitativo populacional por meio do aumento da expectativa de vida e do controle de natalidade.

No que diz respeito aos 7º anos, concebe-se que os conteúdos abordados levem em consideração a formação territorial do Brasil impulsionada pelas dinâmicas sociocultural, econômica e política. Ao tratar sobre esse processo se deve perceber os processos migratórios, a constituição populacional e o acesso aos bens e serviços. “Espera-se que os alunos (...) entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território” (BRASIL, 2018).

A esse respeito, alinhados com a BNCC, o plano anual de Geografia apresenta como habilidade a ser desenvolvida nos 6º anos a capacidade de “explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades”. Para os 7º anos almeja-se promover nos educandos o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço brasileiro”.

Com base nisso, percebe-se que a Geografia escolar crítica “preocupa-se basicamente com o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da criticidade do educando, com a cidadania, afinal, que é ao mesmo tempo o resultado e a condição da existência de cidadãos ativos e participantes” (VESENTINI, 2004, p. 277).

Em relação ao educ2, na entrevista, questionado sobre como o ensino por ele promovido por ele poderia ser categorizado a partir das perspectivas das correntes geográficas, a sua resposta foi que

“Então, eu acredito que dentro de mim eu tendo mais a uma Geografia crítica. não é à toa que toda aula que eu estou falando sobre o conteúdo da Europa, geralmente, eu trago alguns dados sobre o Brasil para a gente mostrar essa desigualdade que existe entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, até mesmo dados de países subdesenvolvidos para fazer uma crítica sobre os assuntos” (Educ2)

A fala do educ2 alinha-se claramente com o arcabouço crítico da Geografia, em vista de que o objetivo principal dessa corrente é utilizar a análise do espaço geográfico como um instrumento de transformação da realidade política, econômica e social em busca da promoção da dignidade humana. Diferentemente das correntes determinista e possibilista que focavam as discussões sobre as relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza, com a corrente crítica as discussões saem desse campo em busca da compreensão de como o ser humano se relaciona com os seus pares e por meio dela transformar essa realidade.

O homem submete ou explora o próprio homem, cuja maioria se converte em bilhões de ferramentas, devidamente comandadas e dominadas para transformar a natureza em recursos que proporcionem a acumulação para uma pequena parcela desses mesmos homens” (CARVALHO, 1994, p. 87)

O acúmulo de riquezas por um pequeno grupo que detém o capital e pode comprar a mão de obra da grande parcela da população é uma das chaves de leitura para o desenvolvimento da consciência geográfica. O modo comparativo abordado pelo educ2 representa a possibilidade de discussão sobre as causas das discrepantes realidades envolvendo os países do norte e do sul, ou entre regiões do país e até mesmo localidades da própria cidade, por exemplo.

no mundo que nós vivemos o importante é você conhecer uma Geografia mais política, para a gente compreender as relações com maior intensidade. Então, eu acho assim que esses assuntos; globalização, população e dentro da globalização você pensa na Geografia da economia, que é eu acho os principais assuntos e dentro da globalização a gente vê que a globalização é um assunto que abrange muito, né! abrange a economia, abrange sociedade (Educ2)

Percebe-se que a Geografia crítica apresentada pelos dois educadores está em torno da apropriação dos recursos naturais e bens por um grupo minoritário da população em detrimento da precariedade de outros. “O mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizar em sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo” (CALLAI, 2013, p. 29).

Quando questionado na entrevista sobre qual conteúdo o educ2 acreditava ser importante, a resposta dada por ele é que a “globalização é super importante, até porque por meio dela é possível compreender os inúmeros processos que constituem o espaço geográfico” Essa compreensão aparece em sua prática. Por exemplo na aula dedicada a revisão dos conteúdos do trimestre no 8º ano. Ao tratar sobre o processo de colonização das Américas é abordada a diferença entre as colônias de povoamento e as colônias de exploração, ressaltando como isso repercutiu no desenvolvimento das sociedades. De modo comparativo é apresentado as diferenças sociais e econômicas entre a América Anglo Saxônica e a América Latina.

O educ2 realiza comparações entre a renda per capita de países como Haiti e os EUA, entre os EUA e os países da América Latina, o que confirma aquilo que fora dito na entrevista sobre o modo como desenvolve a temática globalização.

Ainda sobre a diferenciação entre os países desenvolvidos e os em desenvolvimento, apresenta-se a construção do muro entre os EUA e o México. Na visão apresentada, os educandos são conduzidos a perceberem que o muro não está separando apenas os EUA e o México, em realidade está separando os EUA e a América Latina, visto que é por ali que entraram os ameríndios. O que força a entrada ilegal de diversos povos, inclusive brasileiros.

Além disso, traz o conteúdo para a realidade atual ao destacar que os imigrantes ilegais nesses países, sobretudo neste tempo de pandemia, sofrem pela impossibilidade de acesso à saúde e aos benefícios dados pelos governos desses países.

Ainda sobre isso, reforça a exploração dos países desenvolvidos, pois estes não querem receber cidadãos dos países subdesenvolvidos, mas põem suas fábricas nesses países por causa da mão de obra barata, da flexibilização das leis trabalhistas, da exploração dos recursos naturais

No que diz respeito aos direcionamentos da BNCC para os 8º anos, apresenta-se a necessidade de despertar nos educandos a capacidade de realizar uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África, bem como a ocupação e nos usos do território americano e africano.

Nos 9º anos, nas aulas referentes ao processo de colonização, descolonização e aspectos físicos do continente africano a concepção crítica da Geografia aparece fortemente atrelada ao processo de exploração desse continente pelos países colonizadores.

A visão apresentada é relacionada ao processo de industrialização dos países europeus e a necessidade de mais recursos naturais. O educ2 demonstra que a riqueza e o alto IDH de muitos países da Europa se devem a exploração da mão de obra de pessoas de outros países, bem como, a exploração de recursos de outros países, como os do continente africano e da América Latina, a exemplo do Brasil.

O educ2 fala que o conhecimento aprofundado dessa história nos leva a compreender as influências desse momento no desenvolvimento dos países da África até o dia atual. Recordando aos educandos que essa realidade não é discutida porque a história é, quase sempre, contada numa perspectiva eurocêntrica.

Para os 9º anos, a BNCC orienta que a Geografia seja desenvolvida em vista de favorecer o contato com outras visões de mundo diferentes das apresentadas pelas concepções hegemônicas e eurocêntricas. Para isso, faz-se necessário discutir os

processos de ocupação colonial desenvolvido, sobretudo, pela Europa e América do Norte (BRASIL, 2018).

No que diz respeito ao processo de descolonização do continente africano, apresenta-se aos educandos a contribuição da instabilidade europeia provocada pela Segunda Guerra Mundial. Demonstra-se que a independência ocorreu no campo político, mas não no plano econômico, pois a África continua sendo explorada em seus aspectos humanos e nos recursos naturais.

Levando isso em consideração, percebe-se que o fundamento da Geografia escolar crítica está na emancipação do ser humano e no projeto de tomada de consciência sobre as relações e contradições existentes no mundo, geralmente, orientadas por políticas de interesses de grupos empresariais, de blocos políticos ou de países. Essa fundamentação visa a transformação do ser humano em vista da transformação da sociedade, fazendo-o agente ativo.

Comprometendo-se com esses objetivos o PPPP da instituição pesquisada assegura o compromisso de promover ações que assegurem o desenvolvimento da “corresponsabilidade dos sujeitos da educação: abrindo espaço e tempo para o debate, para a análise crítica e para o engajamento, potencializando a aprendizagem política. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento de mundo” (PPPP).

O plano anual de Geografia utilizado na instituição pesquisada, amparando-se na BNCC, apregoa que o ensino de Geografia nos 8º anos favoreça no educando o desenvolvimento da capacidade de compreender a “ocupação e colonização da América, seu desenvolvimento econômico desigual, a partir dos modelos de ocupação praticados”. Nessa perspectiva almeja-se que o educando nos 9º anos seja capaz de “analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares”.

Levando em consideração que esta pesquisa se ampara no tripé, prática docente, ensino de Geografia e EA, concebe-se que a EA desenvolvida o ensino de Geografia orientado pela corrente crítica, “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” (BRASIL, 2012).

Nessa concepção geográfica, justamente pela amplitude do arcabouço teórico e por levar em consideração as nuances e singularidades do tempo, do espaço e dos

sujeitos envolvidos no processo, pode-se dizer que ela se trata de “uma frente, onde obedecendo a objetivos e princípios comuns, convivem propostas díspares. Assim, não se trata de um conjunto de monolítico, mas, ao contrário, de um agrupamento de perspectivas diferenciadas” (MORAES, 2007, p. 131).

A Geografia crítica também é marcada pelo fato de que ela não está amparada em um modelo único de pensá-la e fazê-la, antes, a sua marca está em lançar seu olhar transformador sobre as diversas realidades. Essa característica possibilita aos educadores a utilização de um variado arcabouço teórico e prático em suas aulas, o que também permite que essa corrente estabeleça comunicação com as demais correntes do pensamento geográfico.

No que diz respeito a 6ª corrente do pensamento geográfico, denominada de humanista, o ser humano é percebido como parte integrante do ambiente, não podendo ser concebido separadamente. Por estar amparada, sobretudo, na fenomenologia, leva em consideração o modo como o ser humano percebe e se relaciona com os seus lugares de vivência e as experiências que emanam dessas relações.

Em relação a sua presença da entrevista realizada com o educ1, quando perguntado sobre quais correntes estariam presente em sua prática ele responde que está presente é corrente humanista. Em suas palavras. “a humanista, a crítica muito. Principalmente a crítica e a humanista, dentro da minha prática está muito”. Nesse caso, de acordo com o que foi observado, essa corrente apareceu timidamente. Percebe-se que o caráter humanístico se dá mais na forma que no conteúdo.

Ainda na entrevista o educ1 ressalta que a Geografia pode contribuir para “o desenvolvimento do senso de responsabilidade do cidadão com a construção do seu lugar de vivência, a busca pela conservação do ambiente, dos costumes, dos laços sociais e da promoção da vivência do amor e do respeito entre as pessoas”. Ele incube a Geografia a função de “mostrar importância mostrar o valor que essa pessoa tem na sociedade, que ela tem para o meio ambiente, que ela tem pro outro”. Recorda-se que para essa corrente “a integração espacial faz-se mais pela dimensão afetiva que pela métrica. Estar junto, estar próximo, não significa a proximidade física, mas o relacionamento afetivo com outra pessoa ou com outro lugar” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p. 23).

A categoria de lugar é tomada como referência para exemplificação da diferenciação do relevo da cidade de Curitiba-PR em relação ao relevo do litoral

catarinense. Nessa situação o educ1 evoca o conhecimento, reconhecimento físico e afeto criado ao relevo e as paisagens da capital paranaense. Em sua fala, o relacionamento com esses elementos fazem com que os especificidades do relevo passem despercebidos, diferentemente de quando realizam viagens para o litoral e se deparam com características que lhe são estranhas, não pertencem ao seu mundo simbólico, isso faz com que as especificidades sejam observadas com mais curiosidade. Para a Geografia Humanista o lugar “é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (CAVALCANTI, 2010, p. 89).

Em relação ao educ 2 percebe-se na entrevista que a compreensão da finalidade atribuída à Geografia assemelha-se a do educ1 e a essa corrente. Para o educ2 a Geografia deve “fazer com que o aluno olhe o mundo ao redor de uma forma mais geográfica. que ele compreenda melhor as relações das pessoas com o meio ambiente, que ele crie laços com seus lugares de vivência para preservá-lo”.

Em relação a prática do educ2. A corrente humanista aparece ligada à cultura e ao lugar. Apresentando os conteúdos referentes a divisão do continente africano, ressalta-se que na divisão do continente africano realizada, sobretudo nos acordos da conferência de Berlim, não houve participação de africanos.

Os povos em suas mais variadas etnias não foram consultados e a divisão não levou em consideração nenhuma especificidade identitária, regional, cultural, humana e linguística. O educ2 fala que “não levaram em consideração a afetividade do povo com aquele lugar”. Fazendo uso de dois mapas distintos do território do continente africano. um sobreposto ao outro, mostra como o continente estaria dividido levando em consideração as tribos e a história do povo, e como ocorre a representação da divisão realizada a partir da conferência de Berlim, desconstruindo o lugar daqueles povos. “O lugar não é toda e qualquer localidade, mas aquela que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas” (CHRISTOFOLETTI, 1985, p.22).

Ainda sobre isso, convida os educandos que se aprofundem sobre a temática em vista de conhecer a realidade de espoliação daquele continente e busquem conhecer a riqueza étnica, linguística, religiosa e cultural dos povos africanos e dos afro-brasileiros.

Percebe-se que a presença da Geografia Humanista na prática dos dois educadores está relacionada a categoria geográfica de lugar e a percepção experiencial do povo com seus pares e com a formação cultural.

No que se refere aos diplomas normativos, percebe-se a presença dessa corrente, na BNCC e nas DCNEA, e, de modo enfático, nos diplomas internos, especificamente no PPPP e nos planos anuais de interioridade.

Em relação a BNCC o diploma normativo atribui às ciências humanas o dever de “promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza” (BRASIL, 2018).

Atrelado a essas explorações em vista do fortalecimento das experiências do ser humano no mundo, a Base propõe que se leve em consideração o formação da consciência sócio ambiental, através da valorização integral da pessoa humana e das suas manifestações no mundo, reconhecendo que a “educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018). Recorda-se que essa perspectiva de educação se assemelha à apresentada pelo educ1 na entrevista.

Ideia semelhante aparece no PPPP ao conceber que os objetivos da educação almejam a “configuração de uma educação integral, visa a formação cristã e cidadã mediante o cultivo da justiça social, da solidariedade, da responsabilidade, da ética e do protagonismo na construção de uma humanidade nova”.

O papel atribuído à educação, segundo a BNCC, deve visar auxiliar o ser humano na descoberta do seu lugar no mundo, considerando as especificidades culturais e simbólicas do contexto que auxilia em sua formação. A busca por seu espaço na sociedade deve se dar em consonância com a promoção de um mundo mais justo, respeitando e promovendo a defesa dos direitos humanos, “o respeito ao ambiente e a própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum” (BRASIL, 2018).

A valorização da cultura é outro fator que deve ser levado em consideração. Essa concepção também aparece nas DCNEA ao afirmar que a EA deve ser promovida a partir da “interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista” (BRASIL, 2012). Essa concepção indica a possibilidade de realização da EA em consonância com o que se espera do ensino de Geografia a partir da BNCC.

Outro elemento a ser considerado diz respeito a promoção do ensino que esteja fundamenta na formação para o cuidado de si, do outro e do seu lugar de vivência em

escala local e global. “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018).

Reitera-se que a instituição pesquisada é de cunho confessional. Assim, orienta os planos de interioridade por valores cristãos católicos e carismáticos congregacionais. Devido a essa particularidade a corrente humanista da Geografia aparece de modo amplo, sobretudo no que diz respeito ao cuidado de si, do outro e do lugar de vivência, representado pela família, escola, comunidade para isso espera-se que a promoção do ensino seja capaz de auxiliar o educando a “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” (plano anual de interioridade).

Esse cuidado apresenta-se como um modo de formação da sensibilidade humana em vista de que seja alcançada a compreensão da identidade planetária e com isso o reconhecimento das diferenças culturais, da diversidade étnica, linguística e sexual em vista da do bem comum.

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas (e outros), promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Essa compreensão é reforçada pelo PPPP ao assinalar que a educação deve prezar pelo valor inalienável da vida humana e a promoção da sua dignidade em todas as etapas da vida. compreende-se que a educação pode ser promotora da “conscientização do valor inestimável e universal da pessoa (...) em prol do repúdio às discriminações quanto à sexualidade, gênero e diversidade cultural que atingem a dignidade humana” (PPPP).

Outro ponto relacionado à presença da Geografia Humanista, diz respeito a valorização dos sentimentos. Essa é uma característica assumida por essa corrente ao considerar que o ser humano deve ser compreendido em sua totalidade. Espera-se que a educação promovida na instituição seja auxiliar o educando a “interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas” (PPPP).

Percebe-se que a corrente humanista da Geografia aparece amplamente nos diplomas normativos, sobretudo, nos da instituição pesquisada, mas em modo de conteúdo não possui representatividade na prática dos educadores investigados. Essa corrente apresenta essa particularidade em relação às anteriormente apresentadas.

Em relação a sétima corrente da Geografia, denominada de socioambiental, a percepção trazida por ela concebe a interação entre o ser humano e a natureza, percebendo o mundo como uma rede de interações entre os elementos e as formas de vida, prezando pela resolução dos problemas a partir do diálogo entre os saberes.

Neste aspecto, as questões que podem ser consideradas trabalhadas na perspectiva da Geografia socioambiental devem trazer à baila situações conflituosas, decorrentes da interação entre a sociedade e a natureza nas quais se explicitem a degradação de uma ou de ambas. “A diversidade da problemática é que vai demandar um enfoque mais centrado na dimensão natural ou mais social” (MENDONÇA, 2009, p. 134).

Na entrevista, quando questionado sobre os conteúdos que ele considera mais importantes da Geografia, o educ1 responde que é a paisagem e exemplifica sobre a ação do ser humano na transformação degradante dela. A ideia apresentada remonta à compreensão socioambiental do educador.

eu sempre digo assim: se eu jogar um papelzinho de bala no chão, o que que é um papelzinho no chão? mas se os 7 bilhões de pessoas pensarem a mesma coisa e jogarem um papelzinho, não é um papelzinho só, são sete bilhões de papeizinhos que vão fazer uma grande diferença no final, e que vai influenciar na vida de todo mundo, prejudicando a todo mundo (Educ1).

Essa compreensão aparece ressaltando a interação do ser humano no meio ambiente e de como essa relação pode ser conflituosa a depender do posicionamento adotado pelo primeiro sobre o segundo. Ainda sobre a percepção socioambiental do educador 1, aparece o desejo de superação do histórico duelo entre a Geografia física e a Geografia humana.

Ao assinalar para essa superação o educador acena para avanços em relação a Geografia clássica ou tradicional. Essa é uma característica apontada por Mendonça (2009, p. 123) ao afirmar que a compreensão da Geografia socioambiental parte da convicção de que a “abordagem geográfica do ambiente transcende à desgastada discussão da dicotomia Geografia física *versus* Geografia humana”. Essa compreensão pode ser percebida pela afirmação de educador de que “hoje eu vejo

assim, é difícil você tá trabalhando a Geografia e falar única e exclusivamente de uma área só. eu não acredito que você vai falar o conteúdo sem relacionar uma com a outra” (Educ1).

O caráter relacional, bem como a capacidade de acolher outras correntes e modo de pensar e fazer Geografia, ressaltando os conflitos existentes nas relações entre o ser humano e a natureza, e deste com os seus pares fez com que essa corrente predominasse na entrevista do educ1. Para ele, “hoje nós temos uma Geografia que ela é fascinante, né! você de uma maneira direta ou indireta, você trabalha com ela todos os dias. Geografia está na vida de todo mundo, querendo ou não querendo, ela está inserida no nosso cotidiano” (Educ1).

Na prática do educ1 foi possível observar que nas aulas dos 6º anos, ao realizar a revisão do conteúdo do trimestre, relaciona as especificidades das paisagens humanizadas e naturais o educ1 buscando demonstrar que o ser humano estabelece relações com os dois tipos de paisagens. Ainda sobre isso, discutiu como o ser humano transforma ou não essas paisagens de modo a satisfazer as suas necessidades.

Para a BNCC estabelece-se que nos 6º anos sejam apresentados “conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social” (BRASIL, 2018). Inteira-se que esse processo deve conduzir o educando a perceber que essas relações ocorrem também através da ação humana na construção do espaço geográfico.

Sobre isso as DCNEA apresenta a compreensão de que a EA deve ser desenvolvida visando a “construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído” (BRASIL, 2012).

Ressalta-se que além do conteúdo, foi levado em consideração a forma de abordagem dos conteúdos. Isso possibilitou que o conteúdo apresentado pelo educ1 e codificado como socioambiental estivesse também codificado como pertencente a corrente crítica, pois percebeu-se que o conteúdo do modo que foi apresentado trazia características dessa corrente.

Ao apresentar os processos pelos quais a terra passou em sua formação o educ1 demonstra que em relação ao tempo geológico e ao tempo histórico o ser humano

corresponde a um milésimo de segundo, mas que, ainda com essa brevidade foi capaz de transformar drasticamente as paisagens e o modo de vida dos seres humanos e dos outros animais no planeta.

Em relação ao educ2 na entrevista foi possível identificar que as questões socioambientais recebem cunho crítico e político. “Sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando, principalmente as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação ambiental eu tento fazer essa triangulação” exemplificando a situação o educ2 complementa que “porque eu trabalho no 9º ano os continentes Europa, Ásia, Oceania e esses conteúdos ele sempre vai falar dos aspectos físicos e dos aspectos sociais e políticos, mas eu acho que o foco principal é o social e político mesmo”.

Ao tratar do processo de relação do ser humano com o planeta e com os seus pares o educ2, abordando o tema sobre as fontes de energias renováveis e não renováveis nos 8º anos apresenta o petróleo como poluente e fonte de energia não renovável, ressaltando sobre a regulamentação mundial do preço do petróleo e com isso a regulamentação da economia

Abordando sobre as fontes renováveis o educ2 destaca o alagamento dos lugares para a construção de barragens e o sofrimento que isso provoca nas comunidades ribeirinhas e no desaparecimento de animais, bem como a necessidade de grandes investimentos na construção da hidrelétrica. o grande valor desses empreendimentos, ressaltando que apesar disso, essa é uma fonte mais viável que a energias produzidas por fontes petrolíferas, mas que o poder econômico prefere o uso dos combustíveis fósseis porque pensa mais no lucro que na manutenção da vida.

Em vista à superação dessa realidade, a BNCC propõe que a educação básica seja desenvolvida em vista de que o educando seja capaz de “agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018).

Nas observações das aulas realizadas nos 9º anos, ao tratar sobre os problemas ambientais do continente europeu o educ2 associa o surgimento e crescimento desordenado das cidades aos problemas ambientais, bem como a busca desenfreada pelo lucro.

Associado a essa busca destaca-se, na visão do educ2, a política e financiamento do governo europeu ao promover o maior investimento de maquinário

e tóxicos com a poluição do solo, dos rios e dos lençóis freáticos. Segundo ele, com isso, ocorre a concentração de terra porque os pequenos agricultores não conseguem concorrer com os latifundiários.

Essa perspectiva alinha-se com as habilidades previstas para serem desenvolvidas com os educandos de modo que eles sejam capazes de “analisar as diversas configurações sociais, políticas, culturais e econômicas considerando as diferentes formas de apropriação do espaço geográfico nas múltiplas escalas” (PPPP).

Percebe-se que o enfoque dado à temática socioambiental pelo educ1 prioriza as discussões naturais, diferentemente do educ2 que ao abordar temáticas semelhantes focaliza nas questões humanas, sociais e econômicas, isso em nada desmerece a concepção de um ou de outro. Como mencionado, essa corrente possibilita que as discussões sejam realizadas com enfoques diferentes, sem descaracterizar o ensino da Geografia.

Evidencia-se que as correntes do pensamento geográfico denominadas de clássicas ou tradicionais (determinismo ambiental, possibilismo e método regional), se fazem presentes na prática dos educadores investigados, bem como nos diplomas normativos. De igual maneira aparecem as correntes moderna (quantitativa) e contemporâneas (crítica, humanista e socioambiental).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, não se objetiva quantificar o aparecimento dessas correntes, antes, o que se pretende é perceber como elas se apresentam. No caso das tradicionais, evidencia-se que o aparecimento dessas correntes está associado a questões referentes à apropriação e transformação do espaço terrestre pelo ser humano, bem como a busca pela manutenção da supremacia de um povo sobre outros. De igual maneira, as categorizações desses espaços a partir de suas particularidades aparece como um método de denominação ou regionalização desse espaço.

Em relação a corrente denominada quantitativa, como já relatado, sua presença foi relativamente tímida nessa pesquisa, em vista de que sua constituição não visa a Geografia escolar.

No que diz respeito à corrente crítica, seu aparecimento está associado a compreensão das relações de poder e objetiva a formação de cidadãos críticos, ativos e conscientes dos processos históricos, econômicos e sociais que compõem a humanidade e a organização territorial.

A corrente humanista aparece ligada a percepção e relação com o lugar. Nos dois primeiros anos com o lugar de origem dos educandos e nos dois últimos anos a temática do lugar aparece associada a Geografia Crítica ao demonstrar que os processos de colonização não respeitaram os vínculos culturais e afetivos dos indivíduos.

Em relação à socioambiental, percebe-se que nos dois primeiros anos ela está associada ao processo de apropriação da natureza pelo ser humano. Nos 8º e 9 anos, ela aparece ligada ao processo de espoliação dos recursos naturais e de exploração de uma nação sobre outra. Levando isso em consideração, percebeu-se uma íntima relação entre as correntes crítica e socioambiental.

No que diz respeito às percepções sobre aquilo que está sendo abordado em sala de aula pelos dois educadores, percebe-se que, ao menos em conteúdo, a prática desses educadores está sendo regida pelos documentos normativos nacional (BNCC) e internos (PPPP, planos anuais de Geografia e de interioridade).

Levando em consideração o objetivo desta pesquisa, a segunda área analisada diz respeito às concepções em EA trazidas pelos educadores, presentes em sua prática e nos diplomas normativos.

5.3 As Concepções da EA na Prática dos Educadores de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Para a formação deste bloco de dados, amparou-se no levantamento das correntes da EA proposto por Sauvé (2005a). Informa-se se procedeu igual ao item 5.2 e seus subitens.

Quadro 5

Quadro 5 – Panorama das correntes da EA presentes nos diplomas normativos da unidade pesquisada

Correntes	Documentos					
	PPPP		Plano de Geografia		Plano de Interioridade	
	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo
Naturalista	0		17	Nomeia as diferentes <u>paisagens naturais do continente americano?</u>	02	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e <u>da natureza, enquanto expressão de valor da vida.</u>

Recursista	02	Observar e interagir com o ambiente, por meio de atitudes de curiosidade, admiração e cuidado, <u>visando a sustentabilidade.</u>	104	<u>Apropriação humana dos recursos naturais.</u>	0	
Resolutiva	0		18	Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o <u>espírito de investigação e de resolução de problemas, especialmente problemas relacionados ao relevo, clima e água.</u>	4	Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas <u>para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas ambientais e sociais</u>
Sistêmica	13	a promoção da cultura da solidariedade, tanto no sentido da cooperação nas relações humanas, como de simbiose e <u>interdependência entre os seres humanos com a natureza e demais seres do ecossistema</u>	04	Analisar fatos e situações <u>para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.</u>	79	Utilizar diferentes (...) <u>para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</u>
Científica	03	Construir/desconstruir representações/experiências, conhecimentos, discursos, linguagens, tecnologias, a fim de <u>ressignificar suas aprendizagens, por meio da investigação, sistematização e comunicação de saberes;</u>	55	<u>Construir argumentos com base em informações geográficas,</u> debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental	7	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, <u>com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas (e outros)</u>
Humanista	18	<u>Educação integral: com ampla visão da pessoa e de seu desenvolvimento, considerando o processo formativo de subjetividades, os modos de ser sujeito em sua integralidade e inteireza - corpo, mente, coração e espírito.</u>	29	Analisar a atuação das organizações mundiais <u>nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</u>	70	<u>Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, (...) promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</u>

Moral	06	formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade por meio de processos educacionais.	0		0	
Holística	11	O componente parte da concepção educativa e integradora, com base nas competências e habilidades socioemocionais. Desenvolvendo o pensamento criativo, a expressão simbólica, a consciência corporal, a harmonização emocional e o crescimento espiritual.	0		61	<u>Pensamento criativo</u> <u>Expressão simbólica</u> <u>Consciência corporal</u> <u>Harmonização emocional</u> <u>Crescimento espiritual</u>
Biorregionalista	0		35	Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da bioGeografia e da climatologia.	0	
Prática	5	Essas metodologias são sustentadas por um processo de problematização que incentiva a pesquisa, a curiosidade pelo inusitado e a invenção de novas possibilidades interpretativas para o mundo.	0		0	
Crítica	12	Atuar de maneira crítica, ética e construtiva em situações sociais, respeitando toda forma de vida e cultura e exercendo a cidadania;	239	Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	4	Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
Feminista	0		01	Reúne argumentos a respeito da importância da participação feminina na economia, política e sociedade?	0	

Etnográfica	1	- Examinar as diferentes formas de apropriação do espaço, em suas diversas escalas, <u>com base nas características culturais e da evolução técnica de cada sociedade.</u>	5	<u>Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.</u>	0	
Ecoeducação	15	<u>Corresponsabilidade dos sujeitos da educação:</u> abrindo espaço e tempo para o debate, para a análise crítica e para o engajamento, potencializando a aprendizagem política.	20	<u>Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.</u>	19	Interagir com seus pares de forma cooperativa, <u>trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas,</u> de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.
Sustentabilidade	4	Construir valores e atitudes, (...) , com vistas à valorização e ao respeito ao outro, <u>ao mundo e à natureza, de modo que a solidariedade, a sustentabilidade, a justiça e a dignidade sejam os referenciais que orientem as ações individuais e coletivas, com vistas à construção de uma realidade justa e sustentável.</u>	81	<u>Formula propostas solidárias e sustentáveis a fim de reduzir as desigualdades?</u>	0	

Fonte: os autores

Analisando o Quadro 5 percebe-se que os diplomas normativos estão perpassados pelas mais diversas correntes da EA. Esse dado reforça a identidade multifacetada da EA, bem como sinaliza para muitas possibilidades para a sua promoção. Sinaliza-se para a questão da corrente feminista que aparece uma única

vez e um único diploma normativo. Esse é um aceno para uma lacuna no processo de promoção da educação.

5.3.2 Concepções da EA dos Educadores de Geografia

O Quadro 6 apresenta o panorama quantitativo e de exemplos das citações que foram vinculadas às correntes da EA presentes na entrevista e na prática dos educadores.

Quadro 6 – Panorama das correntes da EA presentes nas entrevistas e na prática dos educadores investigados

Correntes	Fontes de dados							
	Entrevista educ1		Prática educ1		Entrevista educ2		Prática educ2	
	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo
Naturalista	25	na verdade, eu sou um amante da natureza. eu sou <u>assim extremamente doente por tudo o que ligado as questões ambientais, principalmente animais. um defensor de unhas e dentes com tudo isso aí, sabe!</u>	13	Veja bem, em todo esse processo de evolução muitos animais foram extintos pela ação do homem, por meio da pesca predatória, da caça exagerada. <u>Precisamos observar que na natureza eles tiram somente o necessário para a sobrevivência.</u>	01	eu trabalhava principalmente essa ideia das populações tradicionais, <u>a relação que elas têm com o meio ambiente de observar, de aprender e conviver com ela.</u>	04	<u>A queima de combustíveis fosseis é prejudicial à natureza.</u>
Recurista	18	pelo estudo da sociedade da humana da <u>apropriação dos recursos naturais</u> , essa dinâmica natural, né!	10	a formação <u>das rochas e minérios que hoje servem ao homem para a construção das casas humanas</u> , como o ferro.	08	a gente faz essa relação com o consumo porque assim a globalização, aí vem assim a <u>ideia do consumismo e consequência a degradação ambiental.</u>	70	O processo de colonização do continente africano teve como <u>principal motivação a prospecção de recursos naturais.</u>

Resolutiva	04	todas essas situações o aquecimento global e as mudanças climáticas, extinção de espécies, <u>todos esses problemas ambientais</u>	02	O calor por exemplo nos países da Europa que chegam a 48° é um dos <u>problemas ambientais que causam a morte de pessoas.</u>	01	com certeza você pode <u>utilizar a Geografia pra falar sobre os problema ambientais.</u>	06	Por exemplo, com o derretimento das geleiras há o aumento e <u>avanço das águas do mar sobre as cidades causando sérios problemas.</u>
Sistêmica	10	hoje eu vejo assim, é difícil você ta trabalhando a Geografia e falar única e exclusivamente de uma área só (...) eu vejo que <u>uma acaba complementando a outra.</u>	03	A terra é a grande casa de todos os seres humanos. <u>Aquilo que cada um faz, de um modo ou de outro, interfere na vida dos demais</u>	02	globalização é um assunto que abrange muito né <u>abrange a economia, abrange sociedade, recursos naturais, território. Engloba tudo e suas relações.</u>	02	A Europa ao esgotar os recursos dela sai em busca de novos recursos para também esgotar. <u>Isso tudo atrela a cultura, a economia, o meio ambiente, os povos que foram espoliados.</u>
Científica	04	<u>aquecimento global e as mudanças climáticas, a extinção de espécies</u>	31	Veja bem, <u>esse processo de rotação e translação da terra dá origem às estações. Influenciando no clima.</u>	05	Tá, “cara” eu tenho que passar o conteúdo, infelizmente. Entende?! <u>Então, por isso, que muitas vezes, acaba ficando mais teórico do que prático.</u>	22	<u>Qual a importância das pesquisas científicas para exploração dos recursos naturais?</u>
Humanista	04	você está ajudando para uma melhor <u>formação do cidadão, de uma maneira geral. o cuidado com o planeta, o cuidado com o outro.</u>	12	Quando você olha essa paisagem antrópica precisa perceber que há a <u>ação do homem que a constrói por meio da cultura, das relações, da vivência.</u>	02	fazer paralelo mostrar importância <u>mostrar o valor que essa pessoa tem na sociedade, que ele tem para o meio ambiente, que ele tem pro outro.</u>	21	A construção de barragens exige a retirada de povos ribeirinhos, <u>fazendo com que essas pessoas deixem para traz o seu modo de vida e relação com aquele lugar.</u>

Moral	09	um senso de <u>responsabilidade para todo cidadão, que se preocupe com os problemas ambientais, que ele busque como conservar, como preservar os recursos naturais,</u>	03	<u>É preciso ter consciência que os animais e a natureza precisam de cuidados,</u> sobretudo os animaizinhos abandonados nesse tempo de pandemia.	01	Porque eu vejo ali no colégio que há atividades bem legais com reciclagem, principalmente com reciclagem que eles juntam materiais, <u>tentando conscientizar para essa realidade.</u>	02	Veja bem, nem todo recurso natural é renovável, <u>por isso é necessário o uso consciente desses recursos.</u>
Biorregionalista	02	quando vai para Vila Velha estudar as rochas, <u>a formação vegetal daquela região.</u>	06	Por exemplo a migração interna ocorreu fortemente nos anos 70 e 80 com <u>a saída de pessoas da região nordeste para o sul e sudeste</u> em decorrência da seca que é uma característica daquela região.	02	tá vendo da Serra do Mar! você tem que saber que é um relevo antigo, entendeu? <u>E entender ainda que se trata de algo específico dessa região.</u>	23	<u>O bioma da caatinga é marcado por características muito específicas o que faz dele um dos mais ameaçados. Ele só ocorre naquela região.</u>
Prática	02	depois do intervalo, do recreio deles, no meio do pátio fica juntado todo lixo que não foi colocado na lixeira, ou que foi colocado de uma maneira e irregular, <u>é feito uma análise para ver quanto daquele lixo não foi destinado para ser reciclado.</u>	0		02	Lá no colégio são realizadas atividades bem legais com reciclagem, <u>principalmente com reciclagem que eles juntam materiais.</u> eu vejo que é bem forte um estudo ambiental.	0	

Crítica	14	<u>essa questão política, também povos, a questão da fome, da desigualdade social, cultural, territorial, que quer dizer em todos os sentidos e uma coisa acaba complementando.</u>	22	<u>Hoje as famílias possuem menos filhos por causa do planejamento familiar, acesso à escola, a informação. Isso tem feito com que a famílias construam um planejamento familiar.</u>	16	<u>os continentes Europa, Ásia, Oceania e esses conteúdos ele sempre vai falar dos aspectos físicos e dos aspectos sociais e políticos, mas eu acho que o foco principal é o social e político mesmo.</u>	23	<u>Ao compararmos o desenvolvimento o dos países da américa do Sul com os da américa do norte entendemos como o processo de colonização ainda reflete no desenvolvimento o dos países.</u>
	01	<u>fazemos um trabalho grande de conscientização o ressaltando que aquele lugar faz parte da nossa vida.</u>	0		0		04	<u>eu trabalhava principalmente essa ideia das populações tradicionais, a relação que elas têm com o meio ambiente</u>
	06	<u>formar o cidadão preocupado com os problemas ambientais.</u>	02	<u>É importante que vocês aprendam nas aulas de Geografia, de Ciências a necessidade de preservação da mata ciliar.</u>	02	<u>Porque eu vejo ali no colégio que há atividades bem legais com reciclagem, principalmente com reciclagem.</u>	02	<u>Eu estou mostrando essa imagem da usina de Itaipu para vocês, recordem que que se não fosse a pandemia nós estaríamos indo visitar essa usina.</u>
	18	<u>ações para trabalhar como, de que maneira, reutilizar a água. então nós trabalhamos bastante.</u>	10	<u>Essa questão do aquecimento global, do derretimento das geleiras, isso tudo tem relação com a ação do ser humano. precisamos repensar como estamos nos relacionado com o planeta.</u>	08	<u>a gente fala um pouco sobre essa degradação ambiental, porque a gente faz essa relação com o consumo porque assim a globalização, aí vem assim a ideia do consumismo e consequência a degradação ambiental.</u>	33	<u>visando a sustentabilidade e a garantia de recursos para os europeus do presente e as gerações futuras esses países montaram o plano de desenvolvimento o focado na conservação e sustentabilidade.</u>

Fonte: os autores

A partir do Quadro 6 é possível visualizar o modo como as correntes da EA estão presentes na prática dos educadores investigados, seja pela a partir daquilo que eles

partilharam nas entrevistas, seja através do que foi observado em sua prática. É válido perceber que elas aparecem quantitativamente equilibradas. Ressalta-se ainda que se nos diplomas normativos a corrente feminista aparece apenas uma vez, na prática dos educadores ela desaparece. No texto que segue apresenta-se a reflexão sobre esses dados.

A primeira corrente apresentada é a naturalista, ela está orientada pela relação do ser humano com a natureza. Seu enfoque educativo pode ser cognitivo enfatizando a aprendizagem sobre coisas da natureza, experiencial ao conceber a possibilidade de viver na natureza e aprender com ela, bem como o enfoque afetivo, espiritual e artístico ao associar a criatividade do ser humano à da natureza (SAUVÉ, 2005^a).

Através da entrevista realizada com o educ1 foi perceptível o seu alinhamento com essa corrente visto que a sua concepção de natureza está amparada numa concepção de cuidado para com ela.

Na entrevista quando questionado sobre o que acredita ser EA, ele responde que

um senso de responsabilidade para todo cidadão, que se preocupe com os **problemas ambientais**, que ele busque como **conservar, como preservar os recursos naturais**, de que maneira ele pode contribuir, semear o amor, **principalmente o respeito pela natureza e pelo planeta** (educ1) (grifos dos autores)

Essa resposta remete às concepções conservacionista, recursista, resolutiva e naturalista. Ainda sobre sua compreensão da EA o educ1 completa que é “amante da natureza, em todos os sentidos, tá! Eu a defendo muito. eu acho que é minha obrigação independente que de eu ser professor de Geografia”.

Alinhado a isso, percebe-se em sua fala que a sua concepção de EA está ligado ao respeito e cuidado da natureza, numa visão de que ela está externa ao ser humano. “eu acho que o respeito é a palavra-chave. nós precisamos aprender a respeitar, e é o que está se perdendo muito entre as pessoas. não existe o respeito do homem com a natureza, e isso é uma das coisas que a gente precisa resgatar”.

Tratando-se de uma pesquisa episódica, quando solicitado que relatasse alguma experiência sobre o trabalho em EA, o educ1 partilhou que “as questões dos animais também, que são feitos cartazes, pesquisas, folders que são entregues quando os pais chegam no colégio” ainda sobre isso acrescenta que “o cuidado preservar, o não machucar. Não é porque está passando uma formiguinha que você tem que pisar em

cima” e conclui reforçando que “eu sou assim extremamente doente por tudo o que ligado às questões ambientais, principalmente animais”.

Essa visão aparece em suas aulas quando, antes mesmo de dar início ao conteúdo solicita aos educandos que, se possível, com a permissão dos pais, coloquem um pouco de água e comida na frente da casa ou do prédio para os animais de rua, pois em virtude da pandemia os bares e restaurantes estão fechados e muitos desses animais eram alimentados por esses comércios. Conclui dizendo que a natureza agradece esse gesto deles.

Nas aulas sobre o processo de formação da terra nos 6º anos, o educ1 aborda sobre como o ser humano tem destruído a natureza e apresenta vários animais extintos pela ação humana. Fala sobre a necessidade de cuidado com o planeta e da possibilidade de aprender com os animais sobre a extração apenas do necessário para a sua alimentação, sem buscar acumular. O plano anual de Geografia para os 6º anos estabelece que o educando deve desenvolver a habilidade de “relacionar a redução da biodiversidade à expansão da ocupação dos espaços naturais”.

No que diz respeito aos 7º anos, realizando a revisão sobre os conteúdos do primeiro trimestre o educ1 ao apresentar o monte Roraima fala dele como um lugar a ser respeitado, até mesmo devendo ser restrita a presença humana para que se mantenha conservado. Enfatiza a importância dessas paisagens para a vida no planeta e recorda que se não fosse pela situação da pandemia eles fariam uma excursão para Vilha Velha-PR observar o relevo, como de costume.

Observa-se que o plano anual de Geografia para os 7º anos traz as “grandes paisagens naturais do Brasil” como um dos objetos do conhecimento a ser desenvolvido em sala. A BNCC apregoa que a educação nesses dois anos deve estar orientada para que os educandos possam “conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural” (BRASIL, 2018).

Ideia semelhante é apresentada pelas DCNEA ao apregoar que através da EA a instituição de ensino deve promover

o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas (BRASIL, 2012).

Essa visão apresenta-se no educ2. Ao relatar sobre EA ele apresenta que a relação entre o ser humano e o meio ambiente pode ser entendida como EA, sobretudo a questão de como essa relação tem sido alterada ao longo do tempo. Para exemplificar, relata sobre a diferenciação de como os povos originários se relacionam com a natureza e de como os outros seres humanos, orientados por outros valores se relacionam.

Essa visão é apresentada por ele nas aulas dos 8º anos ao tratar sobre as fontes de energias renováveis e não renováveis. A poluição provocada pela queima de combustíveis fósseis é relacionada pelo educ2 como uma fonte prejudicial à natureza, atribuindo a ela um valor ontológico. O plano anual de Geografia para os 8º anos prevê que os educandos sejam capazes de “relacionar as atividades humanas à impactos ambientais nas paisagens naturais”.

Ideia semelhante aparece na BNCC ao atribuir à educação básica a função de desenvolver no educando a “consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018).

No 9º ano, ao tratar sobre o continente africano, o educ2 enfatiza o valor dos gorilas como importante área de proteção ambiental para o planeta, sobretudo, pela conservação desse primata.

Percebe-se que a corrente naturalista da EA está presente na prática dos educadores, enfaticamente no educ1. O que não desmerece a prática do educ2.

A segunda corrente da EA denominada de conservacionista/recursista, identifica-se por centralizar-se na “conservação dos recursos, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles)” (SAUVÉ, 2005a, p. 19).

A presença dessa corrente foi percebida na entrevista do educ1 ao exemplificar como aborda as questões ambientais em suas aulas.

quando tô dando minhas aulas de Geografia eu falo assim: quando tudo estava pronto tudo, a gente fala dessa idade da Terra 4 bilhões e meio de anos, né ,até quando surgiu um homem, quanto tempo que levou toda essa evolução para que o planeta tivesse perfeito, como se fosse uma casa pintada, com água encanada, luz elétrica, quando estava tudo pronto o homem chegou. quanto tempo que o homem levou para destruir com tudo? então essa consciência. quer dizer, muitas coisas que hoje nós sofremos é uma consequência dos próprios atos que são criados por nós mesmos (Educ1).

O educ1 ressalta que em sua prática que a terra foi criada para o homem, semelhante a uma casa. só depois que estava tudo pronto o homem veio morar nela. Essa fala apareceu na aula do 6º ano no conteúdo sobre o processo de formação da terra. A fala do educ1 traz tônicas da linha naturalista ao demonstrar uma ideia de mundo perfeito e ordenado, sem o ser humano, mas com a sua chegada isso foi destruído. Agora, basta ao ser humano se retratar disso e conservar o planeta para a sua própria existência, fazendo uso dos recursos naturais com cautela.

Exemplificando o desenvolvimento da EA na instituição, o educ1 diz que “nós fazemos inúmeras campanhas! Cuidado com o lixo, eles (os educandos) visitam, eles fazem passeios de campo para nascente de rio, para ver a questão da poluição de rios, a questão do descarte, é tratada de uma maneira sim tão natural”. Ainda relatando sobre as atividades realizadas na instituição complementa que “depois do intervalo, no meio do pátio fica juntado todo lixo que não foi colocado na lixeira, ou que foi colocado de uma maneira e irregular, é feito uma análise para ver quanto daquele lixo não foi destinado para ser reciclado”.

Em suas aulas nos 6º anos, ao apresentar o conteúdo sobre o processo de formação da terra, utiliza-se expressões como “a formação dos mares e o surgimento dos animais marinhos que servem de alimento para os homens”.

Essa ideia é trazida também no plano anual de Geografia ao enfatizar que o educando dos 6º anos deve ser capaz de “estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história”.

Em relação aos 7º anos, ao abordar sobre as especificidades do relevo brasileiro, o educ1 destaca que relevos como o do pantanal oferecem inúmeros recursos aos homens, de igual maneira relevos como o das chapadas que possibilitam a sua exploração para o turismo e as jazidas que possibilitam a prospecção de rochas que

adornam as casas e construções. Essas falas aparecem permeadas pela ideia de que a natureza oferece recursos à existência humana.

O plano anual de Geografia para os 7º anos enfatiza que os educandos devem ser capazes de “analisar os números referentes à participação da mineração no PIB brasileiro, criticar atividades de exploração de recursos minerais em áreas protegidas, constatar problemas socioambientais decorrentes da mineração”. O que indica que as aulas do educ1 estão em consonância com aquilo que é proposto pela instituição de ensino.

A respeito do educ2, quando questionado sobre como a EA é desenvolvida em sua prática, ele responde que “a gente fala, principalmente nesse primeiro trimestre, sobre recursos naturais”. Nessa fala o educ2 refere-se ao conteúdo que está sendo abordado nos 8 e 9º anos. Isso foi confirmado na observação, visto que quando apresentando o conteúdo sobre a colonização do continente africano o educ2 associa a Revolução Industrial e a escassez de recursos naturais na Europa com o processo de busca por novos recursos no continente africano. Em consonância com a BNCC, o plano anual de Geografia para os 8º anos indica que nessa etapa do ensino o educando deve ser capaz de

analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

Percebe-se que tanto a fala do educ2 quanto a sua prática estão em consonância com o que a instituição de ensino estabelece como diretriz a ser alcançada. Tratando sobre energias renováveis e não renováveis o educ2 define recursos não renováveis e renováveis como “tudo aquilo que a natureza oferece ao homem para a sua existência e subsistência, bem como para a geração de riquezas e desenvolvimento”. Nesse caso as rochas são apresentadas como recursos não renováveis e exemplifica a extração de minérios no Estado de Minas Gerais e a força que o poder econômico exerce na prospecção desses recursos. Observa-se que o plano anual de Geografia apresenta como temáticas a serem desenvolvidas: “os recursos minerais: exploração e uso; fontes de energia: combustíveis fósseis e energias alternativas”.

Como especificidade de sua prática em EA, o educ2 acrescenta que “sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política

relacionando, principalmente as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação ambiental eu tento fazer essa triangulação”. Isso foi observado nas aulas do 9º ano ao abordar os problemas ambientais na Europa.

Nessa aula, o educ2 associa o crescimento urbano à maior necessidade de recursos naturais a matéria prima, apontando o consumismo e geração de capital em detrimento da destruição dos recursos, e trazendo a ideia de que a Europa e os países desenvolvidos consumiram os seus recursos naturais e pelo alto nível de consumo sai na exploração de recursos de países subdesenvolvidos.

Essa ideia é reforçada na aula que aborda sobre o processo de colonização do continente africano. No modo apresentado pelo educ2 a principal motivação para a colonização da África está associada a grande presença de recursos naturais como ouro e diamantes.

Sobre isso, a BNCC apregoa que o ensino de Geografia deve possibilitar ao educando a concepção sobre a “desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais” (BRASIL, 2018).

Ainda comentando sobre o desenvolvimento da EA na escola, o educ2 reafirma aquilo que foi apresentado pelo educ1. Segundo ele “no colégio que há atividades bem legais com reciclagem, principalmente com reciclagem que eles juntam materiais. eu vejo que é bem forte um estudo ambiental com as crianças, principalmente de uma forma mais prática”.

Ainda sobre a visão naturalista da EA, evidencia-se que ela está presente também nas DCNEA ao retomar o texto da CF de 1988. Na qual

determina que o Poder Público deve 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 (BRASIL, 2012).

É possível que a concepção trazida pela Carta Magna do país, e depois retomada pelas DCNEA, tenha influenciado em outros documentos como a BNCC e os diplomas normativos internos. Percebe-se que os modos de desenvolvimento da EA com características recursivas e conservacionistas ocorrem em perspectivas

diferentes na prática dos educadores investigados. No caso da Educ1 aparece com tônicas naturalistas, no caso do educ2 é desenvolvida assemelhando-se com a corrente crítica. Essas questões indicam que a prática docente está orientada também por outras influências que não somente os diplomas normativos.

A terceira corrente apresentada é a resolutiva. Essa concepção “agrupa proposições em que o meio ambiente é considerado principalmente como um conjunto de problemas” (SAUVÉ, 2005a, p.21). Referindo-se ao meio ambiente como algo problemático, as ações que decorrem da educação promovida nessa perspectiva devem objetivar a compreensão e busca de resolução dessa realidade.

Essa concepção apareceu na fala do educ1 ao destacar sua concepção de EA. Para ele, o desenvolvimento da EA deve buscar desenvolver “esse senso de responsabilidade, de formar o cidadão preocupado com os problemas ambientais”. Atribui ainda a necessidade de formação em vista da melhoria da qualidade de vida do ser humano, pois a não resolução desses problemas podem causar “problemas de enchentes (...) todas essas situações do aquecimento global e as mudanças climáticas, extinção de espécies”.

Em sua prática, explanando sobre a formação da terra, o educ1 compara o calor do núcleo da terra as ondas de calor do continente europeu pelas quais as temperaturas chegam aos 48° celsius provocando a morte de pessoas. Na visão do educ1, essas ondas têm se intensificado em decorrência dos problemas ambientais como o aquecimento global.

No plano anual de Geografia para os 6º anos, espera-se que o educando seja capaz de “utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas, especialmente problemas relacionados ao relevo, clima e água”. De modo semelhante, espera-se que nos 7º anos, os educandos sejam capazes de examinar problemas ambientais e socioeconômicos decorrentes da industrialização”.

Essa visão sobre os problemas ambientais é apresentada também nas aulas dos 7º anos ao abordar sobre o relevo do Brasil. O educ1 ressalta o problema da erosão nas zonas rurais e nas grandes cidades. No primeiro caso, desembocando no processo de desertificação do solo e impulsionado a saída das pessoas para as cidades, onde, na maioria das vezes, constroem suas casas em ares de encostas de morros, sofrendo com os problemas dos deslizamentos, chegando a perder a vida, além de que ressaltou-se que o processo de industrialização tem contribuído para o

êxodo rural, obrigando os pequenos agricultores a deixarem suas casas no campo e irem viver nas periferias das grandes cidades.

Percebe-se que essa condução está associada àquilo que a BNCC indica para o ensino de Geografia, qual seja, proporcionar ao educando a capacidade compreender os processos “considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2018).

O educ2, comentando sobre a possibilidade da promoção da EA em Geografia, diz que “com certeza você pode utilizar a Geografia pra falar sobre os problemas ambientais”. Essa percepção aparece em suas aulas nos 8º anos ao tratar sobre a erosão dos solos do Brasil. Chama a atenção o fato de que essa temática é apresentada dissociada dos agentes causadores da erosão.

Em relação às aulas realizadas nos 9º anos sobre os problemas ambientais na Europa o educ2 relata sobre o aumento da temperatura em algumas cidades europeias e apresenta isso como causa morte de muitos cidadãos. Destaca o problema das inundações causados pelo derretimento das geleiras, a exemplo dos alagamentos na cidade de Veneza, e escassez de alimentos em decorrência da sobre pesca e da exaustão dos mares. Nesse aspecto, o plano anual de Geografia para os 9º anos apresenta como temática de estudo a “Europa: trabalho, migrações e problemas ambientais”.

Sobre problemas e resoluções, de modo amplo, os planos anuais de interioridade trazem para todos os anos finais do Ensino Fundamental a proposta de que sejam realizadas atividades de modo que forme os educandos para

interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

Sobre esses aspectos é possível perceber que a corrente resolutiva aparece na prática dos docentes investigados vinculada a resolução de problemas físicos do meio ambiente. Quando abordada pelos planos de interioridade essa perspectiva é ampliada, direcionando a resolução problemas para além do ambiente físico.

A 4ª corrente da EA, por meio da análise sistêmica, “possibilita identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus

componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os sociais de uma situação ambiental”.

Na entrevista realizada com o educ1 ele apresenta que o ensino da Geografia deve levar em consideração outras áreas do conhecimento e outras áreas da própria Geografia: “hoje eu vejo assim, é difícil você tá trabalhando a Geografia e falar única e exclusivamente de uma área só (...) eu vejo que é uma acaba complementando a outra”. Essa concepção é reforçada pelo exemplo em relação a pandemia da COVID-19 “vamos pegar esse assunto atual o coronavírus. toda parte Econômica, toda parte social, toda a parte ambiental, eu acho que uma coisa sempre está relacionada com a outra e você acaba elencando”.

Essa ideia é apresentada pelo educ1 no início de suas aulas ao solicitar que, sobretudo nessa pandemia, os educandos fiquem casa e busquem ajudar os mais necessitados e vulneráveis. Acrescenta que a terra é uma grande casa onde todos vivem e todos são corresponsáveis uns pelos outros, e que cada coisa feita repercute na vida de todos. Sobre isso, o itinerário para os anos finais, esses diplomas concebem que a educação deve auxiliar o educando a “reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida” bem como desenvolver o “pensamento criativo, expressão simbólica, consciência corporal, harmonização emocional, crescimento espiritual”.

Para os 8º e 9º anos, o itinerário apregoa que a educação deve auxiliar o educando a “desenvolver a percepção de si, do outro e do que se encontra ao redor, vivenciando experiências integradoras, a fim de ampliar possibilidades de expressão e entendimento de suas emoções e sentimentos de forma acolhedora para consigo e o outro”.

Em relação à percepção sistêmica, no plano anual de Geografia para os 6º anos, ela ganha tônicas física-naturais. O diploma normativo concebe que o ensino de Geografia deve auxiliar o educando a perceber a “inter-relação entre natureza e sociedade”, bem como “analisar a importância dos mares e lagos para o equilíbrio do clima e dos demais agentes que compõem o planeta”. O PPPP concebe que o ensino desenvolvido na instituição deve pautar-se na

cidadania planetária como compromisso ético-político: educando para uma prática sociocultural de cuidado do planeta, de respeito à vida em toda a sua complexidade e diversidade, alicerçada no sentimento de que somos integrantes de uma comunidade planetária.

A cidadania planetária oferece a concepção de que todos os seres fazem parte do mesmo sistema e que todos os seres humanos habitam uma casa comum e partilham do destino comum (MORIN, 2003). Ainda sobre isso, as DCNEA concebem que na promoção da EA as instituições busquem “a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária” (BRASIL, 2012).

Na visão do educ2, a corrente sistêmica aparece atrelada à compreensão de que o processo de globalização tem demonstrado cada vez mais como as coisas estão interligadas. Em suas palavras “globalização você pensa na Geografia, na economia (...) globalização é um assunto que abrange muito né abrange a economia, abrange sociedade, recursos naturais, território. Engloba tudo e suas relações”. Em sua prática, a concepção aparece atrelada à explicação sobre o processo de colonização do continente africano em decorrência da Revolução Industrial e a escassez de recursos no continente europeu.

Para a BNCC, o ensino de Geografia “analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade” (BRASIL, 2018).

Na análise dessa corrente, é possível perceber que a prática do educ1 alinha-se com o pensamento naturalista das relações estabelecidas entre o ser humano e o meio ambiente, enquanto o educ2 direciona sua análise e prática por uma vertente que aproxima-se a corrente crítica da EA.

A 5ª corrente analisada como componente da categoria EA diz respeito à corrente científica. Para essa concepção, “o meio ambiente é objeto de conhecimento para escolher a solução apropriada” (SAUVÉ, 2005a, p.23).

Essa concepção aparece na fala do educ1 ao apontar que as temáticas ambientais por ele promovidas estão associadas ao “aquecimento global e as mudanças climáticas, a extinção de espécies”.

Em sua prática, na aula dedicada à revisão do trimestre, o educ1 retoma o conteúdo sobre o sistema de rotação e translação da Terra e sua influência na origem das estações do ano. Na aula sobre a formação da Terra, aborda sobre a pangeia, a formação dos continentes e a existência dos dinossauros, realizando uma

comparação entre a escala de evolução da terra e uma escala de evolução humana, associa a transformação da Terra à construção de uma casa.

Em relação ao processo de formação da Terra, apresenta-se a concepção dos gases que foram sendo liberados pelo processo de resfriamento das lavas. O processo é realizado demonstrando cientificamente como ocorreu a partir da teoria do *big bang*, da deriva continental e tectônica de placas.

No segundo momento, as percepções sobre a corrente científica, estiveram ligadas à descrição da formação do relevo, do processo de ocupação dos solos e utilização dos recursos hídricos. Na prática do educ1 essas questões foram apresentadas de modo descritivo, levando ao conhecimento dos educandos os processos que ocorrem na perspectiva de descrição científica do acontecido, mas sem estabelecer e apresentar critérios relacionais sobre a influência dessa realidade na vida e na organização dos espaços da terra. Levando em consideração a BNCC o plano anual de Geografia prevê que no 6º ano o educando seja capaz de

descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal (plano anual de Geografia).

Associado a isso, o plano anual de Geografia traz como questões norteadoras para a verificação da aprendizagem a diretriz de que o educando deve “nomear os diferentes estados físicos da água e sua circulação no planeta”, bem como realizar a nomeação dos “processos endógenos e exógenos responsáveis pela formação e modelagem do relevo”. Esse processo de nomeação aparece como uma marca das aulas do educ1 que foram observadas. Para os 6º anos, o PPPP propõe que a o currículo escolar esteja em “contínuo movimento de construção: considerando contribuições e conquistas sociais, culturais, políticas, econômicas, científicas e educacionais”.

Essa ideia subjaz nas DCNEA ao fomentar que seja realizada a “observação e estudo da natureza e de seus sistemas de funcionamento para possibilitar a descoberta de como as formas de vida relacionam-se entre si e os ciclos naturais interligam-se e integram-se uns aos outros”. Já a BNCC considera que a educação básica deve possibilitar ao educando que ele possa

exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018).

Percebe-se que a BNCC prioriza o conhecimento intelectual do objeto, com ajuda das abordagens próprias da ciência. Recorda-se que esse conteúdo foi abordado item dedicado à

Fundamentação do Sistema Científico e Educacional Moderno: a Fragmentação do Ensino e a Separação entre o Ser Humano e o Meio **Ambiente**. Visto que, como exposto, as bases sobre as quais se assenta o sistema de ensino atual, estão sobretudo no sistema cartesiano de ensino.

Na visão do educ2, a corrente científica aparece em sua fala quando questionado sobre a possibilidade de promoção da EA associada ao ensino de Geografia. Para ele o excesso de conteúdos a serem abordados faz com que questões como o meio ambiente sejam abordadas de forma conteudista, sem muita reflexão. “quando você entra no ensino fundamental é muita correria então acaba sendo muitas vezes aulas mais teóricas sobre o assunto, infelizmente. faz análise de informações e por aí vai, mas é mais por uma questão de tempo mesmo” ainda sobre isso afirma que “eu tenho que passar o conteúdo, infelizmente. Entende?! Então, por isso, que muitas vezes, acaba ficando mais teórico do que prático”.

Em relação à sua prática nos 8º anos, confirma-se o que fora dito por ele na entrevista, pois ao realizar a revisão dos conteúdos do primeiro trimestre, ao abordar sobre os biomas, os apresenta a partir de uma visão científica e descritiva, levantando as especificidades de cada bioma. Como por exemplo, o amazônico, o clima de montanhas, caracterizando-os a partir das plantas, da pluviosidade, mas sem estabelecer vínculos com as realidades econômicas, sociais e ambientais, sobretudo no território amazônico que apresenta problemas como os garimpos ilegais, a extinção de espécies, a grilagem de terra e o genocídio dos povos indígenas.

Ao abordar sobre o processo de formação e os tipos de rochas, define cientificamente o tipo de cada rocha, sua composição e até índice de granulometria. Associado a isso está o uso dessas rochas, como apresentado na corrente recursista da EA. Em relação à presença da corrente científica nos 9º anos na prática do educ2, percebe-se que atrelada à apresentação do processo de formação do relevo do continente africano, bem como a importância e influência da região do Sahel para a

manutenção do território africano. Ademais, estabelece vínculos entre a corrente de Benguela que traz vapor de água da África do Sul para dentro do continente, principalmente por essa região. Ressalta ainda que o deserto do Saara está formado em decorrência da influência das correntes marítimas e da sua localização geográfica.

Sobre isso, a BNCC apregoa que a educação deve fomentar a capacidade de “interpretação de circunstâncias que se impõem ao ser humano, de modo que ele as compreenda, interprete, avalie os significados” (BRASIL, 2018).

Percebe-se que a corrente científica aparece na prática dos educadores vinculadas ao conhecimento sobre a formação e transformação do espaço terrestre, impulsionados pelos fenômenos naturais que se relacionam e inter-relacionam.

Em relação a 6ª corrente da EA, denominada de humanista, sua concepção de meio ambiente enfatiza a condição humana, construída por meio do cruzamento da natureza e da cultura. “O enfoque é cognitivo, mas além do rigor da observação, da análise e da síntese, a corrente humanista convoca também o sensorial, a sensibilidade afetiva, a criatividade” (SAUVÉ, 2005b, p. 25).

Em relação a essa corrente, no processo de investigação percebeu-se que a sua presença estava amplamente difundida nos diplomas normativos, sobretudo nos institucionais. Em relação a presença na entrevista, percebe-se que o educ1 concebe que o ensino da Geografia deve levar em consideração o valor da pessoa na sociedade, no meio ambiente e para os demais seres que compõem o planeta. Essa visão esteve associada também a corrente sistêmica da EA e humanista da Geografia. A fala do educ1 demonstra a sua preocupação estabelecer inter-relações entre os seres humanos e o meio, bem como, entre eles e seus pares, ressaltando a necessidade de mostrar e valorizar a pessoa humana em suas dimensões.

No plano anual de interioridade proposto para os quatro anos finais do Ensino Fundamental, objetiva-se possibilitar aos educandos a formação que lhes proporcione

interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas (e outros), promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (plano anual de interioridade).

Esse aspecto é assumido pela instituição de ensino e apresentado no PPPP ao comprometer-se com a promoção que possibilite a formação integral da pessoa

humana, criando meios de contato e convivência harmônica entre as formas de vida presentes no planeta, bem como respeitando e valorizando as diferenças étnico raciais, de orientação sexual e culturais. Desta forma, percebe que um meio para essa construção se pauta na compreensão e desenvolvimento

educação na e para a solidariedade, na perspectiva da alteridade e da cultura da paz: proporcionando a participação em atividades que transcendem o âmbito dos interesses individuais e familiares, propiciando vivência da sensibilidade, da amorosidade, do diálogo, do respeito, da corresponsabilidade e da alteridade, com olhar atento à promoção da justiça social (PPPP).

A visão de que as relações entre os seres humanos e seus pares, bem como destes com as outras formas de vida são experiências constituintes no processo de formação, aparece como diretriz para a promoção da educação integral, que possibilite o desenvolvimento intelectual, mas que leve em consideração outras dimensões da pessoa humana. Sobre isso a BNCC considera que a

Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades.

Amparado nisso, percebe-se que na prática do educ1, essas considerações tomam forma de atitudes educacionais ao considerar a necessidade de apresentar o conteúdo diversas vezes ao mesmo educando, ainda quando os demais já o compreenderam. Tal perspectiva corrobora com a fala do educ1, que o ensino da EA deve auxiliar na formação de educandos que possuam senso de responsabilidade e preocupação com os problemas ambientais, contribuindo com a formação de um mundo melhor.

Sobre sua prática, percebe-se que ao apresentar a paisagem humanizada ou antrópica, o educ1 concebe a cultura como formadora e transformadora da paisagem. Nessa perspectiva as DCNEA concebem que a EA seja desenvolvida levando em consideração a “interdependência entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, sob o enfoque humanista, democrático e participativo” (BRASIL, 2012).

Na visão do educ2, a Geografia deve ser desenvolvida de modo que o educando “olhe o mundo ao redor de uma forma mais geográfica. que ele compreenda melhor as relações das pessoas com o meio ambiente”. No que diz respeito ao desenvolvimento desse olhar geográfico sobre a realidade, o plano anual de Geografia para os 9º anos concebe que o educando nessa fase seja preparado para “identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças”. Essa concepção inspirada no BNCC no tocante a habilidade geográfica nº 3 para os 9º anos do Ensino Fundamental (EF09GE03) (BRASIL, 2018).

Na prática do educ2, ao abordar sobre as fontes de energias renováveis, apresenta-se os impactos na construção das hidrelétricas na vida dos povos ribeirinhos, bem como o processo de aniquilação cultural e simbólica provocada pelo alagamento do lugar de vivência, relação existencial de um determinado povo, além do desaparecimento de espécies.

Ainda sobre esse processo, ao abordar a colonização do continente africano, o educ2 ressalta que na arbitrária divisão das terras africanas, os colonizadores não levaram em consideração os aspectos culturais, linguísticos e relacionais dos povos com as suas tribos locais. A ênfase dada a esses processos aproxima-se da compreensão crítica de supremacia de um povo sobre outro. Seja por povos de outros continentes, no caso específico dos povos africanos, seja pelos mesmos pátrios, no caso do ribeirinhos que são forçados a deixar seus lugares para a construção de barragens. Nesse aspecto, a prática do educ2 alinha-se, sobretudo, com as DCNEA ao enfatizar que a promoção da EA deve amparar-se numa

abordagem curricular que enfatize a natureza como fonte de vida e relacione a dimensão ambiental à justiça social, aos direitos humanos, à saúde, ao trabalho, ao consumo, à pluralidade étnica, racial, de gênero, de diversidade sexual, e à superação do racismo e de todas as formas de discriminação e injustiça social (BRASIL, 2012).

A inter-relação entre as temáticas apresentadas pelas DCNEA e outras possíveis, direciona a ação do educador para a ruptura da fragmentação do ensino. De igual maneira, a prática em Geografia e/ou em EA pautada na corrente humanista proporciona aos educadores um leque de conteúdos que podem ser abordados, levando em consideração as mais distintas realidades educacionais, econômicas e sociais.

Percebe-se que essa corrente aparece na prática dos educadores orientada pelo compromisso da formação integral da pessoa humana e pela possibilidade vinculação e utilidade da Geografia para a compreensão do mundo e das interrelações que o compõe.

A sétima corrente da EA denominada de Moral/ética ampara-se na ideia de que a relação com o meio ambiente deve ser concebida por meio de uma ordem ética (SAUVÉ, 2005a). Essa perspectiva traz à baila o questionamento sobre a constituição de uma ética antropocêntrica, na qual se pautam e justificam ações de dominação do ser humano sobre as outras formas de vida que compõem o planeta Terra.

Na entrevista do educ1, essa corrente aparece em forma de questionamento do modelo relacional estabelecido pelo ser humano com as demais formas de vida. Segundo ele, os problemas ambientais que afligem o planeta atualmente são de responsabilidade do ser humano. Em suas palavras “muita coisa que hoje nós sofremos é uma consequência dos próprios atos que são criados por nós mesmos”. Para ele, “independentemente de ser professor de Geografia, mas é minha obrigação estar conscientizando, alunos, pais. Ou seja, todos que estão próximos ou não a mim”. Nessa expressão de conscientização, reside a ideia de transformação do modo de percepção e ação daquilo que está sendo vivido.

Em relação a isso, a instituição assume para si o objetivo de “formar cidadãos humanos, éticos, justo e solidários para a transformação da sociedade por meio de processos educacionais” (PPPP). Alinhada com essa perspectiva a BNCC reconhece que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018).

Em relação à corrente ética/moral na prática do educ1, percebe-se que ela está atrelada à conservação da natureza em prol da manutenção da vida do ser humano, o que por si já apresenta a retirada do valor ontológico da natureza. Ocorre o convite à mudança de atitude, mas atrelada ao benefício do ser humano, sem reverter ou questionar aquilo que fundamenta a lógica antropocêntrica.

De modo semelhante se apresenta a percepção do educ2. A presença da corrente moral/ética foi percebida em sua fala quando associa que os povos originários possuem um modo de relação com a natureza bem diferente dos outros seres humanos. O primeiro modo (educ1) concebe-se a natureza como uma fonte de recursos que são extraídos para a geração de riqueza. No segundo caso (educ2), em

sua visão, concebe os seres humanos como parte integrante e constitutiva da natureza. E caberia a escola promover a educação em vista do desenvolvimento de valores em relação a natureza. Para as DCNEA a EA se constitui como

uma dimensão da educação, é uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

A EA constituída enquanto caminho de produção de modos de vida e prática social que transformem o modo relacional do ser humano com a natureza, propõe uma mudança no paradigma da ética. Como já assinalado, espera-se a construção da ética pautada em valores que concebam o valor de todas as formas de vida, em substituição da ordem antropocêntrica.

A corrente moral/ética aparece na concepção e na prática do educadores associada à transformação do modo de relação do ser humano com a natureza, mas pautado na conservação em prol do bem e perpetuação da vida humana. Assinalando também caminhos para o desenvolvimento sustentável.

A oitava corrente apresentada denomina-se holística. Essa corrente apregoa que se faz necessário levar em consideração as múltiplas dimensões das realidades socioambientais, assim como as diversas dimensões da pessoa humana (SAUVÉ, 2005a).

Embora essa corrente traga a compreensão das diversas dimensões do ser humano e as múltiplas dimensões da realidade, e isso seja semelhante à ideia de concepção planetária, a corrente holística distingue-se por trazer o sentido global aliado à totalidade de cada ser, de cada realidade, e à rede de relações estabelecidas entre uns seres entre si e destes com uma rede estabelecida (SAUVÉ, 2005a).

Em razão da amplitude dessa corrente e ao mesmo tempo das limitações de análise, a saber, ausência de contexto mais amplo, com situações diversificadas e observação a longo prazo, admite-se a limitação de estabelecer uma apreciação da prática docente a partir da corrente holística. Essa tomada de decisão amparou-se, sobretudo na perspectiva trazida por Grün (2005, p.48) de que “o atual prestígio que o enfoque holístico desfruta em Educação Ambiental e Ética ambiental tem contribuído para que tal postura seja aceita sem maiores questionamentos”. Ainda sobre isso, o autor em tela assume que “não seria fácil e talvez nem mesmo apropriado tentarmos

elaborar uma definição precisa do que seja o holismo na educação ambiental” (GRÜN, 2005, pp 47-48).

Essa imprecisão teórica é abordada por Sauvé (2005a, p. 27) ao assinalar que “a corrente holística n  associa proposições necessariamente homog neas, como   o caso das outras correntes”. Reconhecendo a alta probabilidade de atribuir erroneamente características holísticas   prática dos educadores, como dito, optou-se por n  realiz -la pelos motivos já expostos.

A nona corrente da EA chamada de biorregionalista concentra os estudos associados à ideia geográfica de região. Nesta perspectiva, as características naturais são levadas mais em consideração que propriamente as fronteiras políticas. Além disso, concebe o sentimento de identidade dos povos que ali vivem (SAUVÉ, 2005a).

Em relação ao educ1 essa corrente apresenta-se em sua entrevista quando comenta sobre a experiência pessoal de limpeza do rio Belém. “ele (o rio) tem um estudo grande e tudo mais n  para despoluir, (...) porque tem muitas pessoas que vêm pescar e aí deixam uma lixarada, sacola, toda sujeira que você possa imaginar”. O sentimento de pertencimento do rio como um bem regional-local aparece impulsionado   atividade de limpeza e cuidado. Sobre ele comenta que “o rio belém é nosso, embora eu não consiga salvar o mundo, mas eu preciso cuidar ao menos desse aqui que está próximo. Se cada um fizer uma parte em seu lugar, o mundo será bem diferente”.

Percebe-se a compreensão de que a resolução dos problemas ambientais s    possível a partir de ações em que vários agentes assumam a responsabilidade. Sobre isso, o educ1 comenta que “  minha obrigação estar conscientizando, alunos, pais, ou seja, todas as pessoas que estão próximas ou não de mim”. Esse depoimento e assunção da atividade de conscientização é uma das características dessa corrente. “a educação ambiental está centrada em um enfoque participativo e comunicativo: ela convoca pais e outros membros da comunidade” (SAUVÉ, 2005a, p.28).

Segundo o educ1, atividade semelhante   desenvolvida no colégio por meio do trabalho de campo “quando vai para Vila Velha estudar as rochas, a formação vegetal, os processos erosivos e de intemperismo, bem como os problemas que envolvem a ação humana na degradação do meio ambiente”.

Em relação ao observado em sua prática, as questões sobre o biorregionalismo estão associadas ao conteúdo a população brasileira no S c. XXI, desenvolvido nos 6  anos. Ao abordar sobre o processo migratório no Brasil, o educ1 ressalta as

características regionais que influenciam nesse processo. A região nordeste é apresentada por meio de suas características físicas, climáticas e culturais. Na visão do educ1, as questões climáticas influenciam amplamente a saída da região em busca de novas possibilidades em outras regiões mais desenvolvidas e de situação climática mais favorável como é o caso do sudeste e do sul do país.

Nos 7º anos, essa corrente aparece no conteúdo sobre a constituição do relevo brasileiro como um meio de regionalização do espaço terrestre e como isso influencia no modo de vida, na agricultura, nos costumes dos povos e os problemas ambientais que ocorrem nessas regiões. Exemplo disso, são as cataratas do Iguaçu, a exploração dessa região para o turismo e os problemas ambientais decorrentes dessa exploração. Nesse aspecto, a BNCC sinaliza que

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018).

Alinhado com essa orientação o plano anual de Geografia para os 7º anos concebe que o educando nessa etapa do ensino deve ser capaz de “caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)”. Essa é a habilidade número 11 presente na BNCC para o ensino de Geografia nos 7º anos do Ensino Fundamental (EF07GE11).

O Plano oferece questões norteadoras para a avaliação da aprendizagem inserindo critérios para a regionalização do espaço. Espera-se que o educando possa identificar critérios utilizados para regionalizar o Brasil, comparar mapas que apresentam diferentes formas de regionalização do Brasil, examinar formas de regionalização do Brasil utilizadas na atualidade, bem como, resumir as principais características de cada forma de regionalização do Brasil (plano anual de Geografia para os 7º anos).

Essa corrente foi identificada na entrevista realizada com o educ2. Ao relatar sobre a importância da Geografia, o educ2 traz à baila o ensino promovido a partir de características regionais, visando desenvolver nos educandos o interesse pela disciplina. Em suas palavras o exemplo se dá assim “vocês já olharam aqui de Curitiba a Serra do Mar?” entende? você tem que olhar a Serra do Mar e tem que compreender

o que você tá vendo da Serra do Mar! você tem que saber que é um relevo antigo, entendeu? E entender ainda que se trata de algo específico dessa região”.

Relatando ainda sobre a sua prática o educ2 comenta que “teve um tempo que eu dei aula no Oeste do Paraná, que uma região só de agricultores, e eu dava aula para filho e neto de agricultor, então, eu tomava os meus cuidados mas eu tentava mostrar para eles essa ideia”. A ideia que o educ2 se remete é a questão dos problemas ambientais da região oriundos da grilagem e concentração de terras, bem como a expulsão dos povos originários e pequenos agricultores por latifundiários.

Em relação àquilo que foi observado em sua prática nos 8º anos ao realizar a revisão sobre os conteúdos apresentados no primeiro trimestre, enfatiza-se as características biorregionais dos países da América Latina e Anglosaxônica, bem como as especificidades dos biomas. Nesses conteúdos foram abordados os aspectos e problemas ambientais, sobretudo em relação às duas Américas. Segundo a BNCC, nessa etapa do ensino, o educando deve ser capaz de “Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações” (BRASIL, 2018).

Alinhado a essa perspectiva, o plano anual de Geografia para os 8º anos direciona a avaliação da evolução do educando, enfatizando que ele deve ser capaz de “analisar as particularidades das regiões e principais países da América Latina”.

Ainda sobre o processo de regionalização a partir das características naturais dos espaços, o educ2 enfatiza que o solo do Paraná, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul possui particularidades oriundas do seu processo de formação geológico, a saber: derramamento de lava por meio de um falha geológica o que originou o solo de terra roxa, propício para o plantio de grãos como soja, milho e trigo, além de cana-de-açúcar e café, a essa temática do educ2 acrescenta a monocultura como prejudicial ao solo.

Nos 9º anos, essa corrente aparece associada ao processo de regionalização do continente africano, nas aulas que abordavam a divisão política desse continente e seus aspectos físicos. Tratando sobre a regionalização política, o educ2 destaca a conferência de Berlim e a divisão arbitrária do continente africano sem levar em conta as particularidades, história e cultural daquele povo e sem considerar que as características de cada lugar interferem na formação da identidade de um povo.

Ainda sobre essa temática demonstra-se como a localização geográfica influi e determina o tipo de vegetação e de clima do local. Explica-se que o continente africano está entre os trópicos de câncer e capricórnio o que dá a ele as características de continente intertropical. O plano anual de Geografia com base na BNCC concebe que o educando no 9º ano deve ser capaz de “analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania”. Essas transformações nas aulas do educ2 são analisadas também a partir da ótica das relações entre as questões políticas e naturais.

De igual maneira espera-se que os educandos sejam capazes de “Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais”. Nesse caso a concepção de regionalização sugere que se leve em consideração também os aspectos naturais para a compreensão regional.

Segundo as DCNEA, na promoção da EA, o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem contribuir para

o reconhecimento da importância dos aspectos constituintes e determinantes da dinâmica da natureza, contextualizando os conhecimentos a partir da paisagem, da bacia hidrográfica, do bioma, do clima, dos processos geológicos, das ações antrópicas e suas interações sociais e políticas, analisando os diferentes recortes territoriais, cujas riquezas e potencialidades, usos e problemas devem ser identificados e compreendidos segundo a gênese e a dinâmica da natureza e das alterações provocadas pela sociedade (BRASIL, 2012).

A partir dessa concepção é possível destacar a possibilidade de desenvolvimento dos conteúdos apresentados pelos educadores levando em consideração a dinâmica da natureza na formação do espaço terrestre, imprimindo especificidades que possibilitam a regionalização por meio de características comuns. Esse é um meio de perceber e resolver as problemáticas ambientais existentes em cada uma dessas regiões.

Percebe-se que o desenvolvimento dessa corrente está associado ao método regional da Geografia. A partir do apresentado, é possível acenar que as características biorregionais na prática dos educadores acompanhados por esta pesquisa, estão marcadas pela compreensão de que os critérios para a regionalização do espaço terrestre devem levar em consideração os aspectos e especificidades

físico-naturais, bem como as experiências de vida dos seres humanos em relação a esses espaços.

A décima corrente analisada denominada de práxica enfatiza a aprendizagem na ação, pela ação e para sua melhoria. Não se trata de desenvolver, a priori, os conhecimentos e habilidades como preparação para a ação. Antes, o desenvolvimento desses conhecimentos e dessas habilidades se dá na ação e pela ação (SAUVÉ, 2005a).

Em virtude da situação histórica e sanitária na qual esta pesquisa foi realizada, as observações estiveram condicionadas às aulas realizadas no modo remoto, como já explicitado. Com isso, não foi possível verificar a presença dessa corrente na prática dos educadores. Em relação ao que aparece nas entrevistas, ambos os educadores falaram sobre projetos realizados na escola como o ato de juntar os resíduos sólidos no pátio do colégio, a visita a nascentes de rios e a busca de agentes poluentes dessas nascentes. Contudo, essas atividades não foram acompanhadas, sendo assim, optou-se por não associá-las a essa corrente, pois, como dito, foi impossível perceber como elas se dão na prática.

Nos diplomas normativos essa corrente aparece na BNCC associada a formação do educando para o

exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (BRASIL, 2018).

Percebe-se que a finalidade proposta para a promoção da educação amparada na transformação da realidade por meio da análise de situações e problemas da vida aparece também como caminho para a desmistificação de que a Geografia em nada tem a ver com a realidade. Recorda-se que esse caráter acrítico, despolitizado, descritivo e pautado na memorização de fatos, capitais e acidentes geográficos acompanhou a Geografia por diversos momentos do desenvolvimento do pensamento geográfico.

A busca pela melhoria da qualidade de vida, pautada em ações visando a coletividade, aparece como fomentadora de habilidades nas e pelas quais sejam construídos processos de análise crítica individual e coletiva, buscando a superação

e transformação. Nesse aspecto, ampara-se a possibilidade de promoção da EA em vista de que pode ser definida como

uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Ao definir a EA como atividade intencional da prática social, almeja-se que sua promoção se faça associada ao desenvolvimento individual e coletivo da pessoa humana, direcionando os processos relacionais dessa pessoa com as outras formas de vida e com seus pares. Busca-se que ela se torne prática social e ética ambiental. Para isso, faz-se necessário que seja promovida cotidianamente, rompendo com as atividades pontuais e desconexas da vida e da realidade diária dos envolvidos no processo.

O caráter permanente da EA pode favorecer a práxis, pois possibilita aos agentes a reflexão e aprimoramento contínuo sobre e pela prática.

Em relação à décima primeira corrente da EA, denominada de crítica, possui inspiração no campo da teoria crítica e insiste, essencialmente, na análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais (SAUVÉ, 2005a). Dado que o campo teórico dessa corrente se assemelha à corrente crítica da Geografia, a coleta de dados levou isso em consideração.

Na entrevista realizada com o educ1 ele declara que o ensino deve ser “crítico! Ele tem que ser crítico! Com certeza!”. Ainda sobre isso, declara que o ensino promovido por ele possui características da corrente crítica da Geografia, que como dito, assemelha-se à concepção crítica da EA.

Em relação à exemplificação dessa prática crítica, o educ1 comenta sobre “a questão política, também as diferenças entre os povos, a questão da fome, da desigualdade social, cultural, territorial”. Outro aspecto destacado por ele foi o caráter Interrelacional compreendido por essa concepção, pois em sua visão não há como separar aquilo que ocorre no campo e na cidade.

Recorda-se que a dicotomia campo-cidade, Geografia física e Geografia humana, é uma característica do modelo tradicional, amparado no positivismo. Em suas palavras “Ah, mas eu não gosto do campo eu sou Urbana”. Mas se tiver um problema na agricultura, vai faltar o alimento na tua casa, nem todos vão poder

comprar, o preço vai ficar caro”. Esse exemplo foi dado para demonstrar como aborda a questão Interrelacional das coisas quando algum educando questiona sobre esse dado.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o PPPP da instituição pesquisada prevê que “os projetos de intervenção científico-social se aprofundam por meio de um olhar mais apurado para os fenômenos, estruturas e relações que caracterizam as situações e os acontecimentos problematizados”. Em sua fala, o educ1 informa que busca estabelecer vínculos entre o que é observado e os fatores que agiram para que aquele fenômeno ocorresse “ele (o educando) tem que entender como era uma paisagem natural e como que é uma paisagem humanizada hoje (...) por que hoje existem mais paisagens humanizadas do que as paisagens naturais”.

Quanto a isso, o plano anual de Geografia para os 6º anos orientado pela BNCC considera que o educando nessa fase do ensino tenha que desenvolver a habilidade de explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas, especialmente problemas relacionados ao relevo, clima e água. Aponta como diretriz avaliativa da aprendizagem a capacidade do educando de “relatar exemplos de paisagens modificadas pelas atividades econômicas e analisar quais atividades econômicas causam mais impactos em diferentes escalas” (plano anual de Geografia para os 6º anos).

Em relação à prática do educ1 nos 7º anos, evidencia-se que a abordagem sobre as pirâmides etárias associa esses estudos como basilares para investimentos sociais em determinadas áreas de serviço. Ainda se observa que a ausência ou precariedade de ofertas desses serviços para determinadas regiões do país são atribuídas à ausência de políticas públicas que garantam o desenvolvimento igualitário das regiões do país.

O educ1 ressalta como o acesso à escola, a saúde e a bens e serviços interferem no quantitativo populacional. Percebe-se que essa prática está em consonância com aquilo que a BNCC espera do educando nos anos finais do Ensino Fundamental, a saber: “compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça” (BRASIL, 2018).

Em relação à temática da formação da população brasileira no Séc. XXI, retoma-se aquilo que fora abordado na temática das faixas etárias ao enfatizar que elas contribuem para a percepção da necessidade de investimentos em cada área. Apresenta-se o nordeste do país como uma região que necessita atenção em decorrência da alta taxa de natalidade.

Essa região é apresentada como marcada pelo processo migratório motivado pelas questões socioambientais, políticas e econômicas. Nesse aspecto, a BNCC apregoa que o educando nessa etapa de ensino deve possuir habilidade para “discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares” (BRASIL, 2018).

Nesse aspecto, as DCNEA atribuem à EA a tarefa de promover a “reflexão sobre as desigualdades socioeconômicas e seus impactos ambientais, que recaem principalmente sobre os grupos vulneráveis, visando à conquista da justiça ambiental” (BRASIL, 2012).

O processo migratório e o inchaço das grandes cidades brasileiras foram associados ao êxodo rural, processo de industrialização das cidades e substituição da mão de obra no campo pela mecanização. A esse processo foi acrescentado o fato de que pequenos agricultores vendem suas terras por não poderem competir com os grandes agricultores. Contudo, a chegada à cidade faz com que, pela falta de especialização de sua mão de obra, esses povos ocupem os subempregos, morem em regiões periféricas ou acabem na mendicância.

Sobre isso, o plano anual de Geografia para os 7º anos traz como conteúdos de ensino a “dinâmica dos setores da economia brasileira e suas inter-relações, os processos geradores das desigualdades socioeconômicas no país, a distribuição da terra no Brasil, o desenvolvimento econômico e seus impactos ambientais” (plano aula de Geografia para os 7º anos).

Em relação ao educ2, na entrevista, ele partilha que “sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando, principalmente, às questões de consumo, desenvolvimento econômico e degradação ambiental. Eu tento fazer essa triangulação”.

Essa compreensão assemelha-se àquilo que as DCNEA orientam para o desenvolvimento da EA, qual seja: “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).

Ainda sobre os relatos a respeito da sua prática, o educ2 partilha que “quando eu dava aula mais afincado sobre esses assuntos eu tinha essa posição bem crítica sobre as questões ambientais, principalmente quando se relacionavam as questões ambientais no Brasil”. A expressão “mais afincado” trazida pelos educ2 refere-se ao período em que ele dava aula nos 6º e 7º anos.

Em relação à sua prática nos 8º anos, foi possível perceber que, ao realizar a revisão do conteúdo do primeiro trimestre, o educ2 trata da diferença entre as colônias de povoamento e as colônias de exploração e como isso repercutiu no desenvolvimento das sociedades. Enfatiza e relaciona a interferência desse processo na realidade atual da América Anglo Saxônica e a América Latina.

Sobre isso, o educ2 demonstra que o muro construído entre os EUA e o México não está separando somente os EUA do México. Na realidade, separa os EUA e a América Latina, visto que é por ali que entrariam os ameríndios. De acordo com a BNCC o educando nos 8º anos deve ser capaz de

Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

Orientado por esses princípios, o educ2 ressalta que os recursos minerais não estão distribuídos igualmente pela superfície da terra, o que ocasiona conflitos em busca desses minerais como é o caso do ouro e do diamante no continente africano e o petróleo no Oriente Médio.

Destaca-se também que o modelo consumista empregado em alguns países, como nos EUA, faz com que eles saiam em busca de fontes de exploração. Ressalta-se o controle da globalização por alguns países do Norte, que a utilizam para a exploração de outros países, como por exemplo, a implementação de fábricas nos países mais ricos em territórios de países mais pobres, visando a exploração dos recursos naturais e da mão de obra barata.

Nesse aspecto, as DCNEA insistem que a promoção da EA deve conduzir aqueles que estão envolvidos no processo ao

aprofundamento do pensamento crítico-reflexivo mediante estudos científicos, socioeconômicos, políticos e históricos a partir da dimensão socioambiental, valorizando a participação, a cooperação, o senso de justiça e a responsabilidade da comunidade educacional em contraposição às relações de dominação e exploração presentes na realidade atual (BRASIL, 2012).

O conhecimento sobre esse processo de exploração presente na realidade atual e constitutivo da história da América do Sul e dos países do continente africano, aparecem nas aulas do educ2 ao abordar os processos de colonização e os aspectos físicos do continente africano, ressaltando que na conferência de Berlim ocorreu a divisão arbitrária do continente africano, na qual não houve participação de africanos, eles não foram consultados e na divisão não foi levada em consideração nenhuma especificidade regional, cultural, humana e linguística. Apresenta a ideia de que a ideologia dominante era a concepção.

O educ2 explica que no pós Segunda Guerra Mundial, a Europa estava debilitada econômica e politicamente e os países do continente africano buscaram a independência. Contudo essa independência ocorreu apenas no campo político, porque no campo econômico a África continua sendo explorada e espoliada continuamente, seja por meio dos recursos naturais, seja por meio dos recursos humanos.

Sobre isso, o plano anual de Geografia para os 9º anos acentua que nessa etapa do ensino o educando deve ser capaz de “discutir os aspectos da ocupação europeia na África e suas consequências para a economia e povos nativos; analisar os movimentos de independência na África e sua relação com o fim da Segunda Guerra Mundial”.

No que diz respeito às características dessa corrente na prática dos educadores investigados, percebe-se que elas estão alinhadas com os diplomas normativos e buscam auxiliar os educandos no processo de tomada de consciência das desigualdades sociais existentes no espaço geográfico, bem como essas desigualdades estão acompanhadas pela exploração de recursos naturais e humanos.

Em relação à décima segunda corrente da EA denominada de feminista, pautou-se a análise na concepção de que essa corrente busca restabelecer relações harmônicas com a natureza de modo indissociável do projeto social que apregoa a harmonização entre os seres humanos, de modo específico, entre os homens e as

mulheres (SAUVÉ, 2005a). Tomando essa compreensão como base, não foi possível identificar na fala ou na prática dos educadores ações que possam ser classificadas como pertencentes a essa corrente. Embora apareça a dimensão do cuidado na prática dos educadores, ele não está associado à integração entre homens e mulheres, e nem apresenta caminhos para a compreensão materna da natureza, como é característico dessa corrente.

A décima terceira corrente da EA denomina-se de etnográfica e caracteriza-se por não impor uma visão de mundo e realizar as ações levando em conta a cultura de referência das populações ou das comunidades envolvidas. Para essa corrente, é preciso considerar a experiência e a afetividade dos povos com seus lugares (SAUVÉ, 2005a).

Na fala do educ1, essa corrente aparece associada à relação que ele estabelece com o lugar de vivência. Relatando que vive próximo ao rio Belém o educ1 ressalta o cuidado com a recuperação da mata ciliar que circunda as margens desse rio. De igual maneira, enfatiza que o processo de conscientização é construído a partir da cultura de pesca dos circundantes. Em suas palavras, “porque tem muitas pessoas que vêm pescar e aí deixam uma lixarada, sacola, toda sujeira que você possa imaginar (...) fazemos um trabalho grande de conscientização ressaltando que aquele lugar faz parte da nossa vida”.

Atrelada à educação, essa concepção aparece no BNCC ao considerar que a promoção do ensino de Geografia

contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018).

Ao evidenciar que o ensino de Geografia possibilita a formação do conceito de identidade levando em consideração a vivência dos indivíduos e da coletividade, nas relações com os lugares vividos, nos costumes que resgatam a nossa memória social e na identidade cultural, percebe-se a semelhança com aquilo que é marca constituinte da corrente etnográfica, apresentada anteriormente. Essas concepções compartilhadas assinalam a possibilidade de promoção e presença da EA na Geografia.

Na entrevista realizada com o educ2, percebe-se essa corrente vinculada à sua experiência na aldeia com os povos originários. Em suas palavras “eu trabalhava principalmente essa ideia das populações tradicionais, a relação que elas têm com o meio ambiente e levando a ideia do desenvolvimento, da economia e a degradação ambiental”.

Em sua prática, essa perspectiva aparece quando se discute o fato de que no processo de colonização do continente africano não houve consulta e não foi levado em consideração a afetividade do povo com aquele lugar, nem as questões culturais e nem o valor cósmico do lugar em si.

Nesse aspecto, as DCNEA consideram que o planejamento curricular e a gestão da instituição de ensino devem desenvolver

projetos e atividades, inclusive artísticas e lúdicas, que valorizem o sentido de pertencimento dos seres humanos à natureza, a diversidade dos seres vivos, as diferentes culturas locais, a tradição oral, entre outras, inclusive desenvolvidas em espaços nos quais os estudantes se identifiquem como integrantes da natureza, estimulando a percepção do meio ambiente como fundamental para o exercício da cidadania (BRASIL, 2012).

Percebe-se que as concepções identitária e de pertencimento à natureza estão presentes nas DCNEA como propostas a serem levadas em consideração no desenvolvimento da EA. Identifica-se que ela aparece timidamente na entrevista dos educadores e em suas práticas. Esse é um ponto contributivo desta pesquisa, ou seja, demonstrar que há lacunas que merecem atenção no planejamento escolar e na prática docente na promoção da EA.

Em relação à décima quarta corrente da EA denominada de ecoeducação, a sua presença foi percebida na perspectiva da heteroformação. Essa concepção indica que a formação em EA se dá através dos pais, dos semelhantes e das instituições escolares (SAUVÉ, 2005a).

Na entrevista realizada com o educ1, quando questionado sobre como a EA era promovida na escola, ele respondeu que “inúmeras campanhas! cuidado com o lixo, eles visitam, eles fazem passeios de campo para nascente de rio, para ver a questão da poluição de rios, nós temos horta dentro do colégio, a questão assim do descarte, é tratada tão natural”, e complementa que “a gente está vendo cada vez mais a necessidade de criar nesses jovens essa nova percepção de que se nós não cuidarmos do planeta”. Ainda explica que essa necessidade se dá pela compreensão

de que porque “não adianta você ter pessoas o chamado cérebros, extremamente inteligentes, e não ser humano e não ser uma pessoa do bem e não fazer o bem para o próximo”.

Em sua prática, ao abordar a temática da formação do relevo brasileiro, o educ1 explica sobre a importância da mata ciliar para a preservação dos rios e afluentes. Segundo ele, é “papel da escola ensinar sobre essa importância”. Ao atribuir à escola esse papel, o educ1 possibilita a identificação desse momento de sua prática com a corrente de ecoeducação caracterizada pela heteroformação.

Na partilha realizada por meio da entrevista, o educ2 destaca que “sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando, principalmente, as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação”.

Discorrendo sobre como a escola desenvolve a EA, o educ1 aponta que “há atividades bem legais com reciclagem, principalmente com reciclagem que eles juntam materiais. Eu vejo que é bem forte um estudo ambiental com as crianças, principalmente de uma forma mais prática”. Percebe-se que a partilha realizada pelos dois educadores referindo-se a ações promovidas na escola, estão em consonância. Essa percepção acena para a indicação de que o modo de conceber esse tipo de educação como EA é comum entre esses educadores.

O compromisso de “formar cidadãos humanos, éticos, justos e solidários para a transformação da sociedade por meio de processos educacionais” (PPPP) é assumido pela instituição de ensino como uma missão. Nesse aspecto, percebe-se que a instituição toma para si a responsabilidade dessa formação.

Na prática, ao abordar questões sobre as fontes de energias renováveis e não renováveis, o educ2 apresenta a usina de Itaipu e recorda que se não houvesse a pandemia nesse momento a instituição de ensino promoveria um trabalho de campo para conhecê-la, visto que essa ação já faz parte do calendário letivo. Essa informação é retomada com a fala do educ2 de que “a escola é responsável por incentivar vocês (educandos) a conhecerem essas fontes de energias para que vocês conheçam as problemáticas ambientais”.

Evocando para si a responsabilidade formativa dos educandos, a instituição de ensino concebe que deve instruí-los para “uma prática sociocultural de cuidado do planeta, de respeito à vida em toda a sua complexidade e diversidade, alicerçada no sentimento de que somos integrantes de uma comunidade planetária” (PPPP).

Evidencia-se que essa corrente da EA está presente na concepção e na prática dos educadores, bem como nos diplomas normativos da instituição de ensino, com características de heteroformação. Nesse aspecto, a instituição toma para si a responsabilidade de formar seres humanos comprometidos com as causas socioambientais.

Percebe-se que as ações promovidas por ela se encaminham para a preservação do meio ambiente, a conservação dos recursos naturais e práticas de sustentabilidade por meio da separação e encaminhamento de resíduos sólidos para a reciclagem. Ainda nesse aspecto, destaca-se o trabalho de campo como metodologia utilizada. Recorda-se que nesse caso, o educ2 remeteu-se ao costume de fazer um trabalho de campo e a impossibilidade devido a pandemia da COVID-19.

A décima quinta corrente da EA denominada de sustentabilidade, supõe que o desenvolvimento econômico deve ser associado a conservação dos recursos naturais e a sua partilha equitativa visando o pleno desenvolvimento humano (SAUVÉ, 2005a).

Essa concepção aparece na fala do educ1 ao relatar sobre as especificidades do público da instituição de ensino. Em suas palavras, diz que “nós trabalhamos com uma classe econômica que é bastante alta aqui dentro. Então, essa questão do consumismo que existe de uma maneira exagerada, muitas vezes sem a necessidade é uma coisa assim que a gente já trabalha”.

Sobre isso, a BNCC apregoa que o ensino de Geografia deve educar para a formação da “consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (BRASIL, 2018).

O educ1 ressalta que na instituição são realizadas ações de “conscientização, economia de água, ações para trabalhar como, de que maneira, reutilizar a água. Então nós trabalhamos bastante”. Ele partilha que são realizados trabalhos de campo para “analisar a nascente de um rio, porque que ele tá poluído, o que que leva os esgotos que caem dentro dele, porque que tem esses esgotos. Então, dessa maneira, a gente trabalha”, justificando que “precisamos mudar, nós falamos muito em desenvolvimento sustentável”.

Em sua prática, o educ1, ao abordar sobre as paisagens naturais e humanizadas, acentua a necessidade de percepção de como o ser humano atua nesse espaço e o transforma. Essa discussão está presente no plano anual de Geografia para os 6º anos, ao assinalar que nessa etapa do ensino, se faz necessário

que o educando seja capaz de “propor discussões sobre técnicas e ações desenvolvidas a fim de amenizar o impacto das ações humanas nas paisagens”, bem como perceber a existência de “possibilidades sustentáveis da exploração dos recursos naturais”.

Ao abordar sobre o processo de formação da Terra, o educ1 assinala que o processo de aquecimento global que outrora garantia a existência de vida no planeta, como o aumento da poluição, tem se transformado na causa de destruição da vida. A esse respeito, o plano anual de Geografia para os 6º anos assinala que o educando deve “analisar o impacto dos fenômenos climáticos em diferentes sociedades; analisa o impacto das atividades humanas no clima; criticar as atividades responsáveis pela poluição das águas em ambientes urbanos”.

Acentuando a formação sobre o desenvolvimento sustentável, o plano anual de Geografia para os 6º anos sugere que sejam realizadas atividades contemplando o debate sobre o significado do conceito de desenvolvimento sustentável, de modo que auxilie o educando a julgar ações que podem levar ao desenvolvimento sustentável.

Reforçando a concepção e assunção desses propósitos, o PPPP da instituição pesquisada apregoa e ela se compromete com a promoção do ensino que se alinhe com a

solidariedade socioambiental: a promoção da cultura da solidariedade, tanto no sentido da cooperação nas relações humanas, como de simbiose e interdependência entre os seres humanos com a natureza e demais seres do ecossistema, implica na educação: ambiental, alimentar e nutricional, para o consumo (PPPP).

A temática sobre o consumo sustentável aparece alinhado à concepção e à prática do educ1 com os diplomas normativos analisados. Contudo, o desenvolvimento sustentável preconiza também a possibilidade de acesso comum aos recursos naturais. Assim, o plano anual de Geografia para os 6º anos aponta para a necessidade de formação para que o educando seja capaz de “formular propostas solidárias e sustentáveis a fim de reduzir as desigualdades”.

Nos 7º anos, ao abordar sobre o processo migratório interno do Brasil, o educ1 aponta para a apropriação dos recursos por um grupo minoritário que detém o poder e acaba formando latifúndios e expulsando os pequenos lavradores de suas terras em direção as áreas periféricas das cidades. Nesse aspecto, o plano anual de Geografia para os 7º anos propõe que o educando seja formado para perceber as relações entre o “desenvolvimento econômico do Brasil e os impactos ambientais”.

Em relação ao educ2, a corrente da sustentabilidade aparece em seu relato sobre as formas de desenvolvimento da EA, em suas palavras “sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando principalmente as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação ambiental”.

Percebe-se que essa visão sobre o consumo e a degradação ambiental está presente na concepção dos dois educadores e nos diplomas normativos como já apresentados. Sobre o papel contributivo das instituições de ensino para a promoção da EA, as DCNEA preveem a necessidade de “estímulo à constituição de instituições de ensino como espaços educadores sustentáveis, integrando proposta curricular, gestão democrática, edificações, tornando-as referências de sustentabilidade socioambiental” (BRASIL, 2012).

Ao desenvolver o conteúdo nos 8º anos sobre a formação das rochas e realizando a correção da atividade sobre os conteúdos abordados no primeiro trimestre, o educ2 apresenta a concepção de que as rochas são recursos não renováveis e devem ser utilizados com parcimônia para que não falte no futuro.

Recorda-se que a concepção base do desenvolvimento sustentável é a garantia de recursos para as futuras gerações. Na correção da atividade expõe sobre a poluição das águas como algo danoso para a garantia de qualidade de vida para essa e as próximas gerações.

Em relação às fontes de energias não renováveis, o educ2 destaca os prejuízos socioambientais da utilização de petróleo como principal fonte de energia utilizada no mundo. Em contrapartida, apresenta as fontes de energias chamadas limpas, justamente por não serem poluentes. De igual maneira o educ2 ressalta que esse investimento não é realizado por pressão do poderio econômico, a exemplo das fontes eólica e solar.

Nos 9º anos, abordando sobre os problemas ambientais na Europa, o educ2 associa o surgimento da indústria e o crescimento desordenado das cidades aos problemas ambientais na Europa.

No que diz respeito ao consumo exacerbado, apresenta a situação de que a Europa e os países desenvolvidos que consumiram os seus recursos e para manter o alto consumo, explora os recursos de países subdesenvolvidos, exemplificando, por meio de notícias de jornais que, os estoques europeus de peixes estão à beira do colapso.

Percebe-se que os educadores e a instituição de ensino buscam promover a educação pautada também em valores de sustentabilidade. A partir da fala dos educadores, da prática observada e dos diplomas normativos analisados, temáticas como educação para o consumo consciente e a promoção da justiça ambiental são fortes tônicas mestras consideradas. As DCNEA consideram importante que os sistemas de ensino promovam condições para que “as instituições educacionais se constituam em espaços educadores sustentáveis, com a intencionalidade de educar para a sustentabilidade socioambiental de suas comunidades” (BRASIL, 2012).

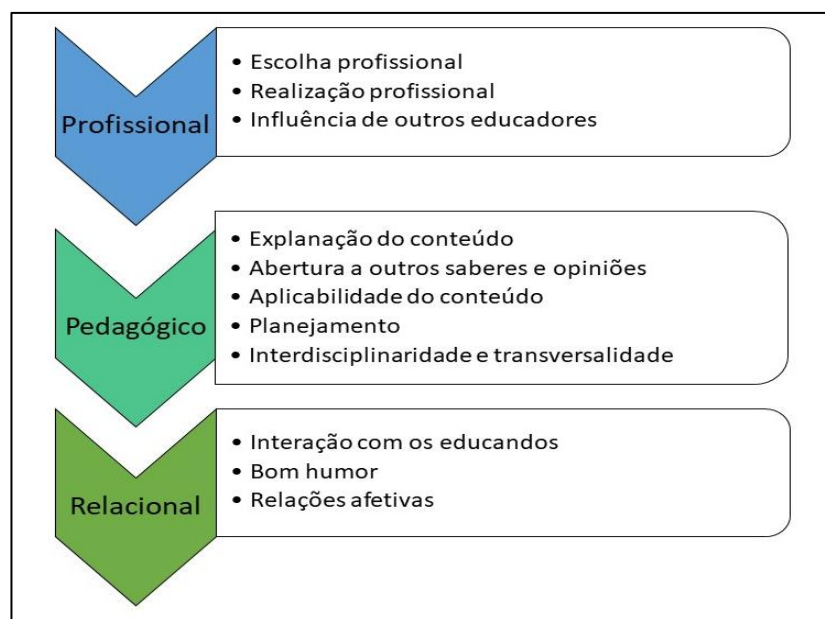
A análise dessa categoria permitiu aferir que a prática em EA dos educadores de Geografia apresenta uma multiplicidade de características como demonstrado. Contudo, observa-se que em relação ao educ1 predominam as correntes naturalista, crítica e conservacionista, amparadas pela visão de que a natureza é boa, possui uma dinâmica própria e que o ser humano por meio do consumo e do acúmulo de bens se apropria dos recursos naturais e os destrói.

Na prática do educ2 acentua-se as correntes crítica, recursista e de sustentabilidade, amparadas pela visão de que ocorre uma apropriação indevida e exclusivista dos recursos naturais por uma pequena parcela da população em detrimento da precariedade de outras parcelas.

5.4 As Características da Prática Docente

Neste item, buscou-se apresentar temáticas que caracterizam a prática dos docentes investigados. Como nas duas categorias já apresentadas, os dados foram obtidos através das entrevistas, das observações e dos diplomas normativos. Para o agrupamento dos dados optou-se pelo agrupamento em três grandes áreas, a saber: profissional, pedagógico e relacional. E estes, em temáticas como demonstrado na Figura 22 – Áreas e temáticas constituintes da prática dos educadores investigados.

Figura 22 – Áreas e temáticas constituintes da prática dos educadores investigados



Fonte: Os autores

A Figura 22 – Áreas e temáticas constituintes da prática dos educadores investigados apresenta as três grandes áreas e suas temáticas nas quais foi possível organizar os dados coletados a partir das entrevistas e das observações da prática dos educadores. Ressalta-se que esta categoria foi definida aprioristicamente, mas as temáticas se deram de modo emergente. Outro dado importante a ser destacado é que as temáticas que compõem as categorias prática docente e saberes docente estão entrelaçadas e, por vezes, constituem-se em algo indiviso, assim, o modo de apresentação por temáticas e em categorias são apenas de cunho didático.

Quadro 7 – Panorama das áreas e temáticas observadas na entrevista e na prática docente

Áreas	Temáticas	Educ1	Educ2
Profissional	Escolha profissional	olha, não houve um momento decisivo que marcasse o meu querer ser professor. <u>Acho que isso vem desde sempre</u>	<u>no princípio não me vinha na cabeça de dar aula</u> eu fui mais porque eu pensava em estudar o mundo, conhecer o mundo.
	Realização profissional	<u>se eu tivesse uma outra oportunidade, de uma outra profissão eu seria professor de novo</u> (risos) seria professor e olha que a gente sofre. não é fácil	olha “cara” pra falar a verdade eu não me vejo fazendo outra coisa que não seja dando aula
	Influência de outros educadores	eu me encantei pela maneira como no ensino fundamental II um professor de Geografia humana (...), e um outro (...) <u>a maneira como eles passavam o</u>	no colégio, eu não tinha. Eu tinha facilidade na matéria, tive uma professora que eu tinha me dado bem, que a gente conversava bastante, <u>mas não</u>

		conteúdo que me encantou e me fez escolher a área de Geografia	foi assim algo que me influenciou a escolher
Pedagógico	Explanação do conteúdo	Meus amores, vocês estão acompanhando bem o conteúdo? Está ficando claro para vocês? Me avisem, por favor.	ter o conhecimento e conseguir passar esse conhecimento para os alunos de uma forma simplificada
	Abertura a outros saberes e opiniões	you não precisa ser uma enciclopédia ambulante. de forma alguma, não é isso, mas você tem que, além de falar, de ensinar, tem também saber ouvir, tem que ser uma troca	Professor eu acho que ali é uma magmática intrusiva, não extrusiva como o senhor disse.
	Aplicabilidade do conteúdo	mostrar que a Geografia está na nossa vida, no nosso dia, no nosso cotidiano de uma maneira direta ou indireta. eu vejo assim, eu procuro trazer para o aluno muito como que a realidade, digamos no sentido, de tudo que nós vivemos hoje é Geografia	fazer com que o aluno olhe o mundo ao redor de uma forma mais geográfica. Que ele compreenda melhor as relações das pessoas com o meio ambiente
	Planejamento	quando eu preparo um PowerPoint eu sempre procuro complementar, ouvir a opinião de outro, de outro para fazer uma comparação para não ficar bitolado só no livro, o ponto de vista também ta ali	eu fiz uma atividade de quebra-cabeça. o que vai agregar? quase nada. Mas é só para distrair ali e ser algo diferente, entendeu? é uma atividade que que talvez não agregue nada, mas é uma para dar uma descansada, para voltar depois mais atentos.
	Interdisciplinaridade e Transversalidade	então essa troca de experiência entre os professores por exemplo, é uma coisa muito rica, é uma coisa que ajuda todo mundo. você sempre está aprendendo, ninguém sabe tudo. sobre o cuidado com o planeta, a preservação dos rios. Nós íamos começar a estudar sobre os rios de Curitiba, a preservação das matas ciliares, das nascentes (...) com a Campanha da Fraternidade.	estava tendo uma relação bem legal de interdisciplinaridade ali no colégio. Vários trabalhos eram feitos com outras matérias. Então existia essa interdisciplinaridade quando o tema é mais abrangente falando desde aspectos físicos, sociais e econômicos você consegue certamente encaixar temas transversais, sem problemas. como por exemplo meio ambiente
Relacional	Interação com os educandos	Escuta, vocês estão se cuidando direitinho? Como vocês estão? Porque eu estou com saudades de vocês. Até sonhei que as aulas já haviam voltado no modo presencial.	Diga ae galera! Como vocês estão? Chega aí, vou colocar uma enquetes para ir animando. Vamos ver será que o correto é biscoito ou bolacha?
	Bom humor	Utilização de máscaras coloridas, capacetes coloridos, óculos falsamente consertado com fita adesiva.	Músicas improvisadas para a recepção dos educandos na plataforma virtual.
	Afetividade	estou com muitas saudades de vocês, meus príncipes e princesas", "não vejo a hora de	vocês estão ficando em casa direitinho? tomara que isso passe logo para nos vermos na

		<u>que tudo isso passe para nos reencontrarmos pessoalmente</u>	<u>sala e batermos papo pelos corredores da escola!</u>
--	--	---	---

Fonte: os autores

O Quadro 7 – Panorama das áreas e temáticas observadas na entrevista e na prática docente apresenta um panorama das temáticas encontradas nas entrevistas e observações. De modo relacional, a apresentação dos dados discute o contexto no qual eles foram sendo coletados. Visando a manutenção dessa inter-relação, visto que “o papel do professor, dentro de um parâmetro histórico, vai adquirindo dimensões pessoais, relacionais, situacionais e institucionais mais amplas e complexas” (MONTEIRO, 2009, p.36), a apresentação não segue majoritariamente a ordem do Quadro 10.

A primeira temática diz respeito à escolha pela profissão e por Geografia. Chama a atenção que os dois educadores possuíam possibilidades de outras carreiras, mas optaram pela docência e, em especial, por 210ealiza-la no campo do ensino de Geografia.

O educ1 ressalta que sempre esteve ligado ao ensino e desde criança pensava em ser educador “olha, não houve um momento decisivo que marcasse o meu querer ser professor. Acho que isso vem desde sempre”. Ao relatar sobre a sua formação inicial, esse educador destaca que havia possibilidade de durante o curso decidir por outra área de conhecimento, mas ele optou por Geografia: “eu me formei em Geografia mesmo. foram 3 anos aonde no primeiro ano tinha assim matemática, português, mas a partir do segundo ano eram só matérias direcionadas a Geografia, né. tudo que era relacionado a Geografia”.

Essa particularidade aparece na fala do educ2. Ao partilhar sobre sua motivação por ser educador veio junto com a opção pela Geografia. “no princípio não me vinha na cabeça de dar aula eu fui mais porque eu pensava em estudar o mundo, conhecer o mundo” ainda sobre isso acrescenta que “eu cheguei ali e fiquei entre biologia e Geografia, só que aí eu olhei para Geografia e falei: ‘Putz’ Geografia porque é legal, ‘cara’ porque aí eu vou ter um olhar diferente sobre o mundo, um conhecimento melhor sobre o mundo”.

Ampliando a discussão, eles destacam que estão satisfeitos com a sua profissão e que não escolheriam outra. O educ1 diz que “se eu tivesse uma outra oportunidade, de uma outra profissão eu seria professor de novo (risos) seria professor e olha que a gente sofre. não é fácil”.

Nessa perspectiva o educ2 ressalta que “olha “cara” pra falar a verdade eu não me vejo fazendo outra coisa que não seja dando aula” e acrescenta que “eu vejo que a profissão de professor é uma profissão fundamental. Eu acho que nós professores somos fundamentais, por mais que muitas vezes nós não temos um reconhecimento da sociedade”.

Chama a atenção o fato de que ambos reconhecem que não são valorizados como deveriam, mas ainda assim gostam de sua profissão e não buscariam outra, neste aspecto, “pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam, de maneira ou de outra, no campo dos saberes” (TARDIF, 2014, p.40).

Dados semelhantes foram apresentados por Cunha (1992, p. 106) buscando traçar o perfil do bom professor e sua prática, relata que os professores por ela entrevistados afirmaram “que gostam muito do que fazem e que, certamente, repetiriam nesta opção profissional se lhes fosse dado de novo optar”. Sobre isso, aponta-se que “a gratificação que o professor sente ao ensinar se configura como uma das condições básicas para ele continuar na sua profissão” (MONTEIRO, 2009, p. 98).

No que diz respeito à influência de outros professores em sua escolha, o educ1 ressalta que “eu me encantei pela maneira como no ensino fundamental II um professor de Geografia humana (...), e um outro (...) a maneira como eles passavam o conteúdo que me encantou e me fez escolher a área de Geografia”. O educador destaca que “eles sempre conversavam com a gente antes e depois das aulas, tirando dúvidas, bem próximo, sabe”. Já o educ2 partilha que “no colégio, eu não tinha. Eu tinha facilidade na matéria, tive uma professora que eu tinha me dado bem, que a gente conversava bastante, mas não foi assim algo que me influenciou a escolher”.

Percebe-se que a influência de outros educadores na escolha pela carreira docente ocorreu de formas diferentes com esses educadores, mas destaca-se que entre suas experiências há em comum o bom diálogo e a proximidade deles na situação de educandos com os seus educadores.

Ressalta-se que essa foi uma característica percebida nos dois educadores investigados. Antes e depois de cada aula os educadores permaneciam conversando aleatoriamente com os educandos em clima fraterno e cordial. Ao apresentar sobre a prática e os saberes docente Tardif (2014, p. 72) aponta que esses saberes “longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorreriam em grande parte de pré concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar”.

É possível apontar que eles podem ter trazido esse modo de ser educador naquilo que apresentam como influência ou como memória de seus educadores. “O que é importante, é a constatação de que os atuais professores são bastante influenciados no seu comportamento pelos antigos e, certamente, poderão influenciar os que virão” (CUNHA, 1992, p. 91). Corroborando com essa ideia, Arroyo (2013) apregoa que a figura do educador “é das mais próximas e permanentes em nossa socialização. [...] Repetimos traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres. Na tratativa de agrupamento das temáticas, essa ideia pode ser colocada modo de interação entre educandos e educadores. Essa interação é apontada por Monteiro (2009) como uma característica de um bom educador.

Ao serem questionados sobre quais as suas concepções sobre ser educador e quais as características de um bom educador de Geografia, o educ1 responde que “eu acho que você precisa ser humano acima de tudo! você não pode ser apenas aquele professor que está preocupado somente em passar o conteúdo, para mim só isso não adianta” e acrescenta que “você não precisa ser uma enciclopédia ambulante. de forma alguma, não é isso, mas você tem que, além de falar, de ensinar, tem também saber ouvir, tem que ser uma troca. Você ensina muito, mas você também aprende muito”. Neste aspecto enfatiza-se o pensamento de que “não há docência sem discência (...) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019a, p. 25).

Essa compreensão pôde ser observada na prática do educ1, sobretudo quando pedia aos educandos que contribuíssem na aula, bem como em momentos nos quais eles apresentavam informações novas do seu cotidiano ou de alguma viagem que haviam feito. De modo igual, foi possível perceber situações nas quais os educandos corrigiam algum equívoco do educ2 e este recebia com gratuidade e agradecia a correção. “Um professor que acredita nas potencialidades do aluno, que está preocupado com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação com a mesma, exerce práticas de sala de aula de acordo com essa posição” (CUNHA, 1992, p. 71).

Destacando as qualidades daquele que poderia ser chamado de bom educador de Geografia o educ1 ressalta que esse educador de “mostrar que a Geografia está na nossa vida, no nosso dia, no nosso cotidiano de uma maneira direta ou indireta. eu vejo assim, eu procuro trazer para o aluno muito como que a realidade, digamos no sentido, de tudo que nós vivemos hoje é Geografia”.

Corroborando com essa visão Callai (2013, p.29) concebe que “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizar em sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo”.

Essa ideia se faz presente na concepção sobre ser educador apresentada pelo educ2. Para ele ser educador é “fazer com que o aluno olhe o mundo ao redor de uma forma mais geográfica. Que ele compreenda melhor as relações das pessoas com o meio ambiente”. Ressaltando sobre as qualidades do bom educador de Geografia ele responde que é “ter o conhecimento e conseguir passar esse conhecimento para os alunos de uma forma simplificada”. Na visão de Monteiro (2009, p. 78) “os bons professores dão importância à ideia de não transmitir os conhecimentos de forma mecânica e neutra, mas de maneira contextualizada e crítica.”

Essa qualidade que ele atribui ao bom educador pôde ser observada em diversos momentos em sua prática, visto que ao final de cada aula ele questionava os educandos sobre o andamento das aulas, sobre o material utilizado e pedia sugestões de como melhorar.

Foi possível observar também que ao utilizar termos técnicos como “prospecção” o educador em seguida buscava trazer o significado da palavra e exemplos concretos como “a prospecção de petróleo diz respeito a retirada desse recurso natural, a exploração desse recurso”. Essa habilidade é classificada por Cunha (1992 p. 142) como característica de um bom educador, visto que “nela se inclui o esforço que o professor faz para, no seu discurso, torna compreensível o conhecimento que possuem disponibilidade para os alunos”. Nessa perspectiva Monteiro (2009) apresenta que a contextualização do conteúdo de modo a fazer o educando possa compreender é uma característica dos bons educadores.

Compreendendo que a aula tem início na preparação que o educador realiza seja em nível pessoal ou institucional, buscou-se perceber como ocorre o planejamento das aulas desses dois educadores.

A partir das entrevistas realizadas ambos os educadores compartilharam que o planejamento é realizado por um grupo de especialistas que atende a rede. Nesse plano denominado de quinzenários, segundo os educadores, estão postos os objetivos, as habilidades, competências e as questões norteadoras de acordo com a BNCC. “A Matriz Curricular do Ensino Fundamental Anos Finais apresenta-se organizada a partir das grandes Áreas do Conhecimento e de seus Componentes

Curriculares, em consonância com a proposta de diferentes documentos oficiais” (PPPP).

Ainda segundo os educadores investigados, caberia a eles fazer pequenas adequações de acordo com a especificidade de cada turma, mas essas adequações estariam em torno da extensão da aula a ser dada, mas não permite a retirada de um conteúdo ou o acréscimo de outro.

O professor não participa, na maioria das vezes, da elaboração dos objetivos que irá perseguir. Os objetivos educacionais são previamente definidos no plano curricular da escola, por uma equipe de especialistas, sem a participação do professor que os recebe, em pequenas (grandes) doses bimestrais, em forma de uma tarefa a ser cumprida (MARTINS, 2006, p.27).

Como apresentado, essa realidade se dá na prática dos educadores investigados. Essa também é uma das questões pelas quais o educ2 afirma que não consegue desenvolver muitas atividades em EA. “é muita correria então acaba sendo muitas vezes aulas mais teóricas sobre o assunto, infelizmente. faz análise de informações e por aí vai, mas é mais por uma questão de tempo mesmo”. Ressalta que seu calendário está orientado em prol das provas globalizantes que são realizadas para os educandos em toda a rede, contemplando os conteúdos do trimestre.

Sobre isso ele desabafa: “na prova globalizante não vai cair o projeto. e muitas vezes você tem que fazer o quê? Tá, “cara” eu tenho que passar o conteúdo, infelizmente”. A extensão dos conteúdos programáticos a serem trabalhados pelo professor está aliada ao curto espaço de tempo para desenvolver o curso” (MARTINS, 2006, p.45). Esse parece ser um fator determinante para a prática docente.

Sobre as provas globalizantes e a sua influência no planejamento e no calendário o educ1 aponta que “só que durante o trimestre você tem todos os conteúdos elencados que você tem que dar conta de todos aqueles conteúdos, porque ele é cobrado em prova globalizante”. Em relação ao planejamento oferecido pela rede o educ1 reforça que “não sou eu que crio nada, né. já tudo pronto e tudo mais. ele vem pronto. aí o que acontece? neste quinzenário eu vou colocar ali o conteúdo certinho que foi dado e daí eu escrevo todos os dias da semana”.

Ainda sobre o planejamento, os educadores destacaram que no colégio ocorrem semanalmente reuniões com essa finalidade. Esse dado é retomado quando questionados sobre a presença da inter e da transdisciplinaridade.

Quanto questionados sobre o seu planejamento pessoal o educ1 aponta que o quinzenalmente como pede a instituição de ensino ele descreve aquilo que será trabalhado. Como exemplo descreve que “se eu vou trabalhar o conceito de meridianos e longitude. então eu escrevo aqui, passar o conceito de meridianos e de longitude, tem o Power point disponível na *BlackBoard*”.

Essa organização foi percebida em sua prática, pois em todas as aulas utilizava-se de Power point e orientava os educandos para que não se preocupasse, pois ele disponibilizaria na *BlackBoard*. Foi possível observar que no retorno do recesso escolar o educador ao apresentar o planejamento realizado por ele para o segundo trimestre, pede a colaboração dos alunos para a avaliação do planejamento em vista de não os sobrecarregar com atividades. “Tanto autores como professores da didática partem do pressuposto de que é da competência do docente, em sintonia com seus alunos, determinar os objetivos de ensino a serem alcançados”(MARTINS, 2006, p.25).

Em relação ao planejamento, o educ2 destacou que “então eu fiz uma atividade com todo o roteiro, com toda uma explicação, porque eu tenho uma... eu me coloco no lugar deles e tento fazer, “cara” tem que ser um trabalho fácil que eles compreendam” exemplificando a atividade planejada partilha “eu fiz uma atividade de quebra-cabeça. o que vai agregar? quase nada. Mas é só para distrair ali e ser algo diferente, entendeu? é uma atividade que talvez não agregue nada, mas é uma para dar uma descansada, para voltar depois mais atentos”.

Recorda-se que a característica atribuída pelo educ2 ao bom educador é justamente a de possibilitar que os educandos acessem o conteúdo de forma simplificada. A boa explicação, além de estar relacionada com uma fácil compreensão da matéria, ainda promove uma contextualização dos temas ensinados, evitando-se uma simples absorção do conteúdo sem uma reflexão mais aprofundada (MONTEIRO, 2009, p. 80).

Percebe-se que aquilo que os educadores investigados falam sobre o seu ensino é muito próximo daquilo que pode ser observado em suas aulas. “É importante entender que pode haver diferença entre viver um fato e falar sobre ele” (CUNHA, 1992, p. 38), mas nesse caso os dados coletados pelas entrevistas se confirmaram na observação.

Como já discutido, a prática dos educadores investigados está amplamente direcionada pelos planejamentos advindos de outras instâncias. Contudo, os

educadores reconhecem que suas opções a alinhamentos pessoais possuem espaço em sala de aula. Na visão de Martins (2006, p. 29) “apesar de todo o controle a que é submetido, o professor procura “dar um jeitinho” para minimizar os problemas decorrentes dessa separação entre a concepção e a execução do trabalho”.

Essa ideia se confirma quando o educ1 aponta o Milton Santos como fonte de suas pesquisas para a preparação de suas aulas e partilha que o faz por alinhamento próprio. De igual maneira, o educ2 partilha que utiliza o Milton Santos e o Josué de Castro no planejamento de suas aulas, ele aponta que essa é uma herança de sua formação inicial, pois simpatizava com as ideias trazidas por eles.

É válido destacar que a obra de Milton Santos gira em torno do processo de globalização e a de Josué de Castro sobre o problema da fome e da desigualdade. Essas foram temáticas apresentadas por ambos os educadores ao falarem sobre a necessidade de promoção de uma Geografia Crítica em sala de aula.

Quando questionado diretamente sobre seu alinhamento pessoal no desenvolvimento dos conteúdos, o educ1 responde que “acredito que a ênfase dada às questões ambientais são, em grande parte, pelo fato de que eu gosto demais da natureza. Eu faço questão de influenciar”. Ainda sobre isso ele acrescenta que “sim, de cada professor, tanto é que você pode ter é professores, digamos assim, que você divide a mesma turma com outro professor, mas a maneira de cada um passar, é de cada um né, sempre”.

Na visão do Educ2 o modo como os temas são abordados varia de educador para educador. “varia do professor também, às vezes tem professor que acaba se atendo mais a um tipo de assunto”.

É válido recordar que as correntes críticas da EA e da Geografia apareceram amplamente na prática do educ2 demonstrando o alinhamento entre aquilo que foi por ele apresentado como correntes de auto adesão e aquilo que é praticado por ele em sala de aula. De igual maneira com a categoria por ele escolhida como mais importante da Geografia “a do território demanda poder, né!? (...) eu acho que é a mais forte que e mais importante, tanto é que quando você dá aula, você fala e tem o território, você fala de outro jeito, né!?”. Ao associar a Geografia Crítica com os autores mencionados e essa categoria, percebe-se que o educador possui uma linha de pensamento e prática em consonância.

Caso semelhante ocorre com o educ1, que concebe a paisagem como a categoria mais significativa para o ensino da Geografia. Recorda-se que a corrente da

Geografia socioambiental e a naturalista da EA estiveram significativamente presentes na entrevista e em sua prática o que indica também uma prática consonante com aquilo que foi compartilhado.

Destaca-se que nesta pesquisa optou-se por ressaltar aquilo que ocorre na prática do educador, sem pretensão de emissão de juízos. As reflexões que dela emergem são propostas para que cada educador reflita sobre sua prática, assim como os responsáveis pela formação de educadores possam pensar e repensar a formação.

Esta pesquisa se deu em um momento delicado da vida humana e, conseqüentemente, da prática dos educadores em sua relação com os seus saberes e com os agentes da educação que buscavam a superação diária das dificuldades impostas pela situação.

No momento das entrevistas a situação pandêmica já havia impedido a realização de aulas presenciais. Quando questionados sobre como isso estava afetando a sua prática, o educ1 respondeu: “estou desesperado, eu estou exausto, eu estou cansado. olha nós tivemos que aprender, no espaço de tempo muito curto tudo isso”. Partilha semelhante foi feita pelo educ2 ao comentar sobre a sua percepção sobre as aulas remotas “eu pensei. eu tô dando aula e eu tô falando para uma câmera cara, sabe! sabe quando eu parei, disse “Putz” cadê os alunos olhando? Não prestando atenção, eu mandando ficar em silêncio às vezes, sabe!?”. Então, foi nesse contexto que os educadores foram investigados.

No que diz respeito ao modo em que as aulas ocorreram, aponta-se que em virtude da situação pandêmica elas ocorriam virtualmente na modalidade síncrona, nas quais o educador entrava na plataforma da *blackboard* e passava o conteúdo de modo expositivo. O tipo de aula expositiva não está sendo posto aqui de modo pejorativo. Essa era a única maneira que a situação permitia que as aulas ocorressem. Ademais, “na prática dos professores, as mais utilizadas são as aulas expositivas, sobretudo porque cabe ao professor *transmitir* o programa extenso vindo da coordenação ou de órgãos superiores” (MARTINS, 2006, p. 46).

Ideia semelhante é apresentada por Cunha (1992, p.135) ao enfatizar que “o ritual escolar está basicamente organizado em cima da fala do professor. Não há aqui nenhuma rotulação prévia da aula expositiva. Há, sim, a constatação de que é o professor a principal fonte da informação sistematizada” com base nessas perspectivas, levou-se em consideração os aspectos decorrentes dessas aulas.

No início de cada aula, como já mencionado, os educadores entravam bem antes na plataforma e ficavam conversando com os educandos. No caso do educ1, essa recepção era feita de modo muito particular com uso de máscaras coloridas, de capacetes de astronauta, com óculos diferentes e, às vezes, falsamente consertado com fita adesiva.

Em relação ao educ2 a saudação era feita com músicas de autoria do professor, isso estava atrelado ao fato de que educador era também musicista, com piadas que as vezes partiam do educador e outras vezes dos educandos, com partilhas sobre jogos virtuais e com enquetes sobre conhecimentos gerais dos educandos. Essa recepção demonstrava proximidade entre os educadores e educandos, além de criar um ambiente mais descontraído para o desenvolvimento das aulas. ser e estar bem humorado é importante para ser reconhecido como bom professor (MONTEIRO, 2009, p. 101).

Na pesquisa realizada por Cunha (1992, p. 147) ao descrever situações semelhantes, ela aponta que “percebi que rir juntos torna as pessoas mais próximas. É este é um dos fenômenos que, ao ter lugar entre o professor é o aluno, contribui para desmistificar as relações autoritárias”.

A partir da observação desses momentos que antecederiam a apresentação do conteúdo, foi possível perceber demonstrações de carinho, reconhecimento e cuidado partindo dos educadores para os educandos e desses para os educadores. Exemplo disso era a forma espontânea e carinho que o educ1 recepcionava os educandos com frases como “estou com muitas saudades de vocês, meus príncipes e princesas”, “não vejo a hora de que tudo isso passe para nos reencontrarmos pessoalmente”, “vocês estão se cuidando direitinho?”. A esses momentos os educandos respondiam com frases do tipo “você é o melhor professor da nossa escola”, “você é o melhor professor do mundo”, “estou com muitas saudades de você”.

Essa realidade se repetia nas aulas do educ2, pois era comum que ele perguntasse aos educandos “vocês estão ficando em casa direitinho?”, “como estão gastando o tempo de vocês”, “tomara que isso passe logo para nos vermos na sala e batermos papo pelos corredores da escola”. em contrapartida os educandos respondiam com frases “você é muito maneiro”, “sua aula é show”, “tomara mesmo que as aulas voltem logo”.

Também nesses momentos foi possível observar a preocupação dos educandos sobre a validade das aulas remotas e as reclamações sobre o excesso de atividades

de outras disciplinas. Frases como “o professor de (...) é chato, fica passando muita atividade, não pensa na gente”. A partir dessas observações foi possível identificar também características do ensino da promoção de EA baseada, sobretudo, nas correntes humanista e sistêmica e crítica da EA, assim como a humanista, crítica e socioambiental da Geografia, como também a confirmação daquilo que fora dito pelos educadores na entrevista em relação ao modo como concebiam o bom educador e a finalidade do ensino da Geografia.

Sobre essas particularidades de cada educador Martins (2006, p.43) destaca que “no momento de implementar o processo, de materializá-lo com vistas a aprendizagem dos seus alunos, o professor procura criar situações que favoreçam essa aprendizagem”. Como apresentado, essa é uma característica dos educadores investigados nesta pesquisa.

Outro fator observado e considerado importante diz respeito ao fato de que os educadores ao início de cada aula relatavam qual era o objetivo que desejava-se alcançar naquela aula e importância daquele conteúdo. De igual maneira isso foi realizado quando eles passavam alguma atividade para ser realizada no momento de aula assíncrono.

No caso das atividades assíncronas os educadores dedicavam um momento específico da aula síncrona para explicar a tarefa. O educ2 apresentava mais familiaridade com as mídias digitais, por isso, a maioria das suas atividades estavam relacionadas a buscas em sites como o do IBGE e pesquisas em outros sites geográficos, inclusive em uma página da web que é mantida por ele.

Em relação ao educ1, essas atividades estavam direcionadas ao livro didático. Na aula seguinte essas atividades eram corrigidas pelos educadores. Cunha (1992, p. 137) considera que os bons educadores “explicitam para os alunos o objetivo do estudo que vão realizar. Partem do pressuposto de que é preciso que os alunos estejam conscientes do objeto de sua própria aprendizagem e que estarão motivados se compreenderem por que o fazem”.

Ainda sobre as particularidades da prática destaca-se o comprometimento dos educadores em estabelecer relações entre os conteúdos da Geografia, buscando diminuir a fragmentação do conteúdo em aulas ou em blocos trimestrais. Essas relações foram realizadas também com outras áreas do conhecimento, buscando promover a interdisciplinaridade.

A respeito da interdisciplinaridade, quando perguntado sobre o que ela significa, o educ1 partilha que “é quando você consegue desenvolver um trabalho que acaba sendo mais enriquecido. Que você possa realizar de uma maneira mais ampla” em outro momento da entrevista ele complementa que “então essa troca de experiência entre os professores por exemplo, é uma coisa muito rica, é uma coisa que ajuda todo mundo. você sempre está aprendendo, ninguém sabe tudo”.

Perguntado como ela ocorre no colégio ele responde que “nas reuniões para o planejamento ocorre bastante. a gente conversa muito em áreas sabe por que nós temos assim professores de muitas áreas, então a gente troca ali”.

Quando questionado sobre como ela ocorre em sua prática, o educ1 aponta que geralmente ocorre com a “realização de projetos envolvendo Geografia, Ciências, História, Português, Artes, são as que mais. Mas a gente sempre procura ter alguma coisa. nós temos um trabalho bem bonito. por exemplo, Religião, muitas vezes consegue entrar”.

Na opinião do educ2 a interdisciplinaridade “estava tendo uma relação bem legal de interdisciplinaridade ali no colégio. Vários trabalhos eram feitos com outras matérias. Então existia essa interdisciplinaridade”. Perguntado como ela ocorria na instituição ele responde que ela era planejada nas reuniões e exemplifica que “essa reunião é para você conversar com seu colega e ver se encaixa alguma atividade. E dos dois últimos anos para cá ficou bem corrido essas relações, então diminuíram bastante”.

Percebe-se que a visão dos educadores sobre a interdisciplinaridade está associada a projetos e ações realizadas a partir do trabalho conjunto com educadores de outras áreas do conhecimento e ressaltam a importância dessa reunião para a promoção de planejamentos para que ela ocorra. Na fala do educ2 esse espaço de diálogo tem diminuído em decorrência da quantidade de atividades. A respeito disso o PPPP se compromete com a promoção da educação pautada em metodologias que proporcionem

a interação dos componentes curriculares, sob o viés das áreas do conhecimento e suas respectivas competências e habilidades, por meio da resolução de problemas. Desenvolvido em diferentes espaços/tempos, com enfoque na aprendizagem por meio da interdisciplinaridade e na problematização (PPPP).

Através desse diploma normativo a instituição de ensino assume o compromisso de promoção do aprendizado por meio da interdisciplinaridade, mas, aparentemente,

não possibilita aos educadores condições para a promoção dessas metodologias. Esse é um indicativo de ações que dificultam a possibilidade de promoção da interdisciplinaridade e da EA. Recorda-se que as DCNEA atribuem as instituições de ensino a responsabilidade de

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 (BRASIL, 2012).

Nesse aspecto, reaparece a fala do educ2 apontando a falta de tempo e grande volume de conteúdos a serem ensinados como uma das causas dificultadoras para a promoção da EA.

Na prática dos educadores, percebeu-se que a interdisciplinaridade ocorre independente da realização de projetos ou ações isoladas. O educ1, ao abordar sobre as escalas, explicita sobre a necessidade da compreensão da matemática para a realização das conversões das escalas. Outro momento na qual a interdisciplinaridade foi anunciada aos educandos que o conteúdo de formação da terra fora visto na disciplina de Ciências, mas seria retomado pelo viés geográfico visto que as disciplinas se comunicavam por meio da interdisciplinaridade.

Apresentando sobre o processo de formação do relevo brasileiro, o educ1 comunica aos educandos que processos como dilatação e contração de materiais e composição química das rochas serão mais bem compreendidos quando eles tiverem aulas de química e física no ensino médio.

Na prática do educ2 a interdisciplinaridade foi percebida quanto estava sendo apresentado o conteúdo sobre os aspectos naturais do continente africano. Nesse momento o educador estabelece relações e diferenças entre a Geografia e a Geologia e as especificidades da climatologia. Em sua visão, embora essas duas áreas sejam muito próximas à Geografia, elas possuem as suas especificidades e oferecem possibilidades para a compreensão mais profunda da temática.

Quando apresentando sobre as fontes de energias renováveis e não renováveis, o educ2 fala da engenharia empreendida para a construção das hidrelétricas. Nesse momento ele chama a atenção dos educandos para a necessidade de domínio da Matemática, Biologia, Geografia e História para a construção de um empreendimento como aquele. Ao corrigir uma atividade o educ2

aponta os erros ortográficos presentes nos trabalhos e justifica que pediu que fossem realizados em Power point para possibilitar aos educandos a oportunidade de aprender a lidar com aquele tipo de ferramenta.

Nesse aspecto, percebe-se a compreensão dos educadores sobre a interdisciplinaridade está em dissonância daquilo que eles apresentam na prática, sobretudo em relação ao educ1, que por reiteradas vezes cita a presença dela em suas aulas.

No que diz respeito a percepção dos educadores sobre a transversalidade, os dois responderam exemplificando que na instituição ela era realizada por meio da campanha da fraternidade. Essa campanha é uma ação da Igreja Católica Apostólica Romana no Brasil, propagada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil-CNBB.

Anualmente, no período quaresmal, é proposto um tema que, geralmente envolve questões sociais. No ano de 2020 a referida campanha abordou o tema “fraternidade e vida: dom e compromisso” e trouxe como texto base a passagem bíblica do Evangelho de Lucas “viu, sentiu compaixão e cuidou dele” (Lc 10, 33-34). Recorda-se que a instituição investigada é de caráter confessional católico, em virtude disso a temática possui relevância e espaço na instituição. Nesse aspecto, o PPPP da instituição apresenta que a transversalidade deve ser desenvolvida por meio de temas contemporâneos

“que correspondem às questões sociais urgentes da vida cotidiana, assinalam um compromisso com a construção da cidadania. São eles: saúde, sexualidade, gênero, vida familiar e social, direitos da criança e do adolescente, direitos humanos, educação alimentar e nutricional, **educação ambiental**, (...) Os temas contemporâneos são transversais ao currículo na Rede” (PPPP) (grifos dos autores)

Destaca-se que entre esses temas está a EA em consonância com o que apregoam as DCNEA ao propor que ela seja desenvolvida de modo interdisciplinar e transversal (BRASIL, 2012). Na entrevista, o educ1 partilha que estava sendo desenvolvido o projeto “sobre o cuidado com o planeta, a preservação dos rios. Nós íamos começar a estudar sobre os rios de Curitiba, a preservação das matas ciliares, das nascentes (...) com a Campanha da Fraternidade”. Com as adaptações realizadas no ensino em decorrência da COVID-19 esse projeto não foi levado adiante.

O educ2 partilha que nem sempre é possível desenvolver temáticas transversais “porque muitas vezes você pega o primeiro ano que você tá trabalhando sobre

projeções cartográficas. Não tem. Você vai trabalhar sobre escala, não tem” em sua visão “quando o tema é mais abrangente falando desde aspectos físicos, sociais e econômicos você consegue certamente encaixar temas transversais, sem problemas. como por exemplo meio ambiente”.

Essa partilha indica que o educador que opte por trazer temas transversais para a sua prática necessita dispor de criatividade para realizar essa tarefa. Essa capacidade de adequação do conteúdo a realidade dos educandos e as particularidades do momento foi uma das características observadas na prática dos educadores e percebidas como marca identitária.

Percebe-se que a concepção do modelo cartesiano de produção do conhecimento no qual ampara-se predominantemente o processo de ensino e aprendizagem aparece marcadamente na prática dos educadores investigados, mesmo quando na busca da superação do caráter exclusivamente disciplinar, os educadores se remetem a ele, ou seja, pauta-se na separação disciplinar para pensar a interdisciplinaridade. Nessa perspectiva a interdisciplinaridade aparece concebida como a junção de conteúdos ou temas que pertencem a mais de uma disciplina, como é o caso da Geografia e da Biologia, por exemplo.

No caso do educ1, essa adequação do conteúdo esteve marcada por sua preocupação em não sobrecarregar os educandos com excesso de atividades e até mesmo com o período de duração das atividades síncronas. Recorda-se que ele pediu aos educandos que opinassem sobre o planejamento para o segundo trimestre.

Também foi perceptível a sua disposição em paciente e repetidamente sanar as dúvidas dos educandos, mesmo quando se tratava de dúvidas as quais já havia respondido. Nesse momento, geralmente, o educ1 desligava a câmera e reaparecia fantasiado com perucas, mudando voz e apresentando-se com outro nome e estabelecendo diálogos do tipo “vim aqui para tirar as dúvidas de vocês”. Essa atividade era vivida com entusiasmo por ele e pelos educandos.

Na pesquisa realizada por Cunha (1992, p.146) ela relata que observou “uma preocupação significativa com a clareza nas explicações e confirmamos este valor pelas justificativas que deram os alunos ao fazerem a escolha de seus bons professores”.

Na prática do educ2 foi possível observar o cuidado para que a transmissão do conteúdo se desse de forma clara e objetiva. Ao término de cada tópico ele motivava os educandos para que partilhassem sobre suas dúvidas, assim como ao final de cada

aula solicitava aos educandos que apresentassem as dúvidas. Geralmente ele pedia aos educandos que apresentassem algo que não tivesse ficado tão claro.

Outro ponto interessante sobre isso é que ele apresentava dicas para que os educandos pudessem memorizar particularidades dos tipos de rochas. Sobre as rochas ele diz “intrusiva vocês recordem quem intra quer dizer para dentro e extrusiva quer dizer para fora. Assim, intrusivas as que se formaram dentro da terra e extrusivas as que se formaram fora com o resfriamento do magma”.

Recorda-se que uma das qualidades do bom educador eleita pelo educ2 é a de que este tenha a capacidade de transmitir o conteúdo de modo acessível aos educandos. A esse respeito, percebe-se que se por um lado os educadores veem sua prática direcionada por agentes externos, no modo de desenvolver as suas aulas, eles as fazem com autonomia.

Sobre isso Martins (2006, p.43) aponta que “considerando a exclusão do professor da concepção e organização do processo de ensino de que deveria ser o sujeito, à primeira vista, é no aspecto metodológico que ele encontra um espaço de criação”.

Esse processo de criação reverbera na prática e nos instrumentos utilizados. Ao analisar quais os instrumentos que acompanhavam a prática desses educadores, percebe-se que o livro didático é o direcionador das temáticas, das atividades e dos blocos de conteúdos referentes a cada trimestre. Contudo, os educadores reconhecem a necessidade de outras fontes como apontadas por eles. O educ1 ressaltou o Milton Santos e o educ2, além deste, o Josué de Castro.

O educ1 partilhou que “quando eu preparo um PowerPoint eu sempre procuro complementar, ouvir a opinião de outro, de outro para fazer uma comparação para não ficar bitolado só no livro, o ponto de vista também tá ali”. Percebe-se que o livro didático aparece como um direcionador da prática. Ao apontar sobre as dificuldades de realização da EA o educ2 diz “as questões ambientais são uma página do livro, fazer o que?!”.

Essa problemática sobre as questões ambientais e o livro didático apareceram nas pesquisas Grossi (2004), Marpica (2008) e Pinto (2015) apresentadas no apêndice A.

Foi perceptível que na montagem do Power point as fontes utilizadas eram diversas como sites geográficos, notícias de jornais, vídeos retirados do *you tube* (<https://www.youtube.com/>). Além desses mais comuns, o educ1 utilizava-se de ovos

e laranjas para demonstrar as camadas da terra. No caso do educ2 essa diferenciação se dava através das rimas que ele ia compondo no momento de aula e convidando os educandos para que as repetissem.

Foi observado também que as imagens de satélites e mapas estiveram presentes nas aulas dos educadores e sempre utilizados com significado. Eles estavam postos no Power point em vista da visualização e facilitação da compreensão do conteúdo. No caso do educ2 era comum a utilização de mapas temáticos referindo-se as especificidades do relevo, da divisão populacional e até mesmo do modo de territorialização oficial e étnico do continente africano. Nesses casos havia com frequência a comparação entre o quantitativo populacional e a devastação ambiental, por exemplo.

Recorda-se que em virtude do tempo pandêmico as aulas estavam ocorrendo de modo remoto e a organização delas estavam em grandes blocos que contemplavam 4 ou cinco turmas, por isso o número de educandos presentes em cada aula variava entre 80 e 120 o que dificultava a comunicação. Isso fazia com que o áudio dos educandos e o chat ficassem fechados durante as aulas e eram abertos ao final ou quando algum educando solicitava para tirar dúvidas.

Motivados por essa junção, os educadores compartilhavam algumas turmas com outro educador. No caso, o educ1 compartilhava os 7º anos e o educ2 os 8º anos, ambos com o educador que optou por não participar desta pesquisa. Nas aulas em que esses educadores compartilhavam as turmas foi possível perceber que eles se comportavam de modo mais reservado com os educandos. Nesses momentos as brincadeiras, o uso de máscaras e as músicas improvisadas não ocorreram. Esse é um indício de que a presença do outro educador limitava as suas espontaneidades.

Percebe-se que esse momento da prática dos educadores apresenta particularidades e possibilidades para o desenvolvimento de novas habilidades e reinvenção do seu fazer docente. Levando isso em consideração, a quarta categoria analisada busca apresentar os saberes desses educadores.

5.5 Características dos Saberes Docentes dos Educadores Investigados

A respeito deste item buscou-se observar e discutir os saberes dos educadores investigados levando em consideração a organização proposta por Tardif (2014). Recorda-se que, segundo essa organização, os saberes são oriundos dos espaços e vivências profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, e possuem como

características o fato de serem temporais, sociais, situados, personalizados, sincréticos, plurais e heterogêneos.

A discussão proposta nesta categoria também leva em consideração a esquematização da prática do educador apresentada por Martins (2003, 2006, 2008), segundo a qual a prática docente está orientada pela didática teórica e pela didática prática. Neste processo optou-se por apresentar os resultados dos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, e relacioná-los com a didática teórica e a prática.

Quadro 8 – Panorama dos saberes dos educadores investigados e a inter-relação com a didática prática e teórica

	Saberes Curriculares		Saberes Disciplinares		Saberes Experienciais		Saberes Profissionais	
	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo	Qt	Exemplo
 Didática prática	38	o colégio cobra do professor um planejamento quinzenal. um arquivo que indica lá... durante esses 15 dias eu trabalhei esse assunto de que forma eu utilizei PowerPoint, apresentação, eu utilizei site, utilizei vídeo, tudo indicado ali.	17	eu tenho muita preocupação de tentar passar o conteúdo para eles, que eles compreendam.	 125	O educador utiliza-se de máscaras, capacetes e outros adereços em vista de chamar a atenção dos educandos para aquilo que está sendo desenvolvido na aula.	09	então durante os quatro anos que eu fiz de faculdade eu já estive inserido na prática pedagógica, ou seja, dando aula praticamente. Dando aula inserido ali em contato com os alunos com crianças e jovens de várias idades e vários locais de Curitiba.
Didática teórica	56	na realidade a gente só copia e cola. o que a gente faz são os roteiros semanais que aí, é o que a gente vai pegar aquele que já está pronto e vai colocar ali, o que nós fazemos para cumprir com aquele planejamento.	36	porque se você fizer um projeto que você tem que pegar por exemplo 6 aulas já complicou para você para depois da conta do conteúdo e você tem que dar conta do conteúdo, porque vai ter o simulado que vai cobrar questões do final do conteúdo.	28	na faculdade não que a gente não via isso, a gente via, mas não com essa intensidade, que eu acho que dessa maneira como nós trabalhamos hoje em dia.	25	com certeza porque quando a gente não estava no colégio mostrando a feira para os alunos e explicando o que já era um contato, já me mostrou que era aquilo que eu queria.

Fonte: Os autores

O Quadro 8 apresenta um panorama exemplificado dos saberes dos educadores investigados e a relação com a didática prática e teórica apresentadas por Martins (2006) de algum modo esses saberes estão em relação e inter-relação, de modo que, torna-se, em alguns momentos, muito difícil estabelecer um limite entre um e outro. Eles constituem uma linha tênue, isso porque os educadores estão sempre reinventando a sua prática e os seus saberes.

Chama a atenção que os saberes experienciais estão amplamente vinculados e didática prática. Já os saberes curriculares, disciplinares e profissionais, quando vinculados à didática prática, percebe-se que os educadores estão buscando adequá-los ou reformulá-los em vista de dar a eles um caráter mais pessoal e compatível com a realidade escolar.

Em relação aos saberes profissionais constituem-se no “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores escolas normais ou faculdades de ciências da educação” (TARDIF, 2014, p. 36). Buscando aspectos dos saberes docentes que possuísem essas características, percebeu-se que a formação inicial do educ1 se deu em conjunto com outras áreas do conhecimento, visto que a instituição formadora oferecia o ensino em várias ciências humanas no primeiro ano da graduação e a partir do segundo ano, o universitário decidia para qual área iria.

O período de formação se deu entre os anos de 1991 e 1994. “eu me formei em Geografia mesmo. foram 3 anos aonde no primeiro ano tinha assim português, ciências, história, mas a partir do segundo ano eram só matérias direcionadas a Geografia” (entrevista com educ1).

No caso do educ2 a sua formação também é em licenciatura em Geografia e ocorreu entre os anos de 2005 e 2009. “Eu me formei em 2009 (...) tinha lá mais algumas matérias que eu poderia ter feito durante o ano para também ter o bacharelado, mas como eu tava inserido no meio da educação, acabei focando e indo para o meio da educação mesmo”.

Percebe-se que os educadores fizeram a formação inicial em Geografia, mas com outras possibilidades de atuação e até mesmo de área do conhecimento, o que sinaliza para a força da escolha pela educação e pela Geografia.

No que diz respeito ao período de formação, acena-se para uma distância temporal de duas décadas. Contudo, o modo como eles descrevem ter recebido a formação é semelhante.

O educ1 partilha que as questões ambientais em sua formação inicial não foram vistas como hoje ele ensina “na faculdade não que a gente não via isso, a gente via, mas não com essa intensidade, que eu acho que dessa maneira como nós trabalhamos hoje em dia”. Essa perspectiva também é apresentada pelo educ2, segundo ele “na faculdade era um ensino mais técnico, então eu não tinha tanto não. era, por exemplo, quando falava das questões ambientais não era algo tão palpável era questões mais técnicas”. Esses relatos assinalam para a questão de que em duas décadas o ensino de Geografia não mudou de modo significativo no campo de vidas desses educadores.

A despeito da contribuição desse período para sua prática, o educ1 partilha que foi importante, mas que “aquilo que a gente aprende na faculdade nem sempre é aplicável no Ensino Fundamental ou Médio”. Acrescenta ainda que “a prática (...) é muito diferente do que você aprende somente nos bancos escolares, né! você vai enriquecendo, você vai aprendendo com outros colegas (...) então muita troca de experiências com professores de outras áreas de trabalho né”.

O educ2 reconhece que por ter participado de um laboratório de ensino de Geografia e estar sempre em contato com escolas, realizando ações educativas, pôde desenvolver habilidades e conhecimento para o ensino da Geografia. “Teve uma grande influência e já trouxe para mim uma bagagem de ferramentas para trabalhar nas salas de aulas”. Recorda-se que, segundo ele, em seu planejamento utiliza livros do Milton Santos e do Josué de Castro, em suas palavras “esses são os que são influências da Universidade. Esses são os que eu mais uso dentro do cotidiano escolar”. Exemplo semelhante foi dado pelo educ1 ao trazer à baila Milton Santos como uma das suas principais fontes de consulta para o planejamento das aulas.

Percebe-se que os saberes profissionais são apresentados pelos educadores como importantes para a sua prática, mas insuficientes. Isso afirma a discussão apresentada por Tardif (2014) de que os saberes docentes são oriundos de fontes diversas.

Atrelado aos saberes profissionais, estão os saberes disciplinares. Esses são selecionados e transmitidos nos departamentos universitários “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores dos saberes”

(TARDIF, 2014, p. 38). Sobre a organização do curso de formação inicial o educ1 partilha que “Na faculdade, cada professor falava da sua é da sua parte, né. então você via especificamente ali, mas eu hoje como eu trabalho com ensino fundamental e médio acabo falando de modo geral, abrangendo as diversas áreas”. Com isso o educador ressalta que na faculdade aprendeu uma Geografia fragmentada, mas na sua prática busca desenvolver uma Geografia com caráter geral. Ressalta ainda que “porque há mais de 25 anos a Geografia não era um tanto quanto hoje, (...) aquela Geografia que você decorava (...) aquela que não era tão abrangente como nós temos hoje”.

A visão trazida pelo educ2 é semelhante, segundo ele “na faculdade a gente muitas vezes pensa assim “vai lá, vai aprender um conteúdo que a gente vai conseguir colocar na sala de aula” não, porque é um conteúdo muito mais técnico. a gente vê umas questões muito mais técnicas sobre o assunto”. Ainda sobre isso exemplifica “eu fiz uma matéria inteira sobre globalização na universidade a gente não falava lá o que a gente fala para os alunos. por exemplo, as indústrias se instalam em outros países. Não! eram textos técnicos, de difícil interpretação que a gente sofria ali”.

A partilha dos dois educadores sinaliza que entre o que se aprende na formação inicial e aquilo que é passado para os educandos há uma grande diferença. Ambos ressaltam que aquilo que foi visto em na universidade necessita ser adequado para que possa ser desenvolvido de modo compreensível na educação básica.

Ainda sobre isso o educ2 aponta que “muitas vezes você tem que ir atrás, tem que correr atrás de um conhecimento mais palpável para os alunos”, reconhecendo o valor do conhecimento adquirido na universidade por meio das disciplinas aponta que “a universidade é importante para te dar a base do conhecimento. Então você tem a base do conhecimento e com isso fica muito mais fácil para transpor conhecimento, muitas vezes científico, para uma realidade do aluno, né”.

Com isso, percebe-se que não há desprezo da parte do educador pelo conhecimento adquirido na universidade, ao contrário, reconhece a sua importância, mas reconhece também a necessidade de transposição desse conteúdo para a vida dos educandos. Recorda-se ainda que a habilidade de adequação do conteúdo de modo que seja compreensível aos educandos é uma das qualidades elencadas por ele como característica do bom educador.

Também para o educ1, essa deve ser uma característica do bom educador, trazer aquilo que ele aprendeu na Universidade para a vida do educando “não basta

você ensinar o conteúdo, é preciso você conseguir trazer para a vida do aluno”. Nessa perspectiva percebe-se que embora as condições de escolha de conteúdos lhe sejam retiradas e, muitas vezes o educador seja visto apenas como um executor de tarefas, ele “não perde a sua capacidade de analisar circunstâncias concretas em que vive no cotidiano do seu fazer pedagógico para descobrir o que é melhor para o seu trabalho, tendo em vista o aluno” (MARTINS, 2006, p. 29).

Os saberes disciplinares fazem parte da vida dos educadores em sua formação, mas também chega para eles por meio dos conteúdos disciplinares que devem ser passado por eles para os educandos. Recorda-se que no caso dos educadores investigados, o planejamento é feito por terceiros e chega pronto para que eles possam aplicá-los.

Segundo o educ1, “o planejamento dos conteúdos que o sexto ano vai aprender no primeiro trimestre, é o conteúdo daqui e de toda a rede(...) eles vão aprender a mesma coisa, por isso que esse planejamento ele vem pronto”. Corroborando com essa informação o educ2 diz que “são essas pessoas que foram contratadas (...) que desenvolvem as provas globalizantes e eles acabam organizando os planejamentos. Então isso chega para nós já pronto”.

Percebe-se que no entendimento das instâncias superiores os educadores aparecem como transmissores dos conteúdos escolhidos e elaborados externamente. Essa compreensão é reafirmada ao perceber que os educadores necessitam quinzenalmente devolver através dos quinzenários aquilo que foi por ele desenvolvido. “o professor como profissional assalariado, não participa do momento da concepção do processo de ensino e determinação dos objetivos que deverá alcançar como produto do seu trabalho. Ele apenas executa o que outros pensaram” (MARTINS, 2006, p. 28).

O educ2 partilha que “a cada 15 dias nós temos que mandar para a coordenação um arquivo que indica lá... durante esses 15 dias eu trabalhei esse assunto de que forma eu utilizei PowerPoint, apresentação, eu utilizei site, utilizei vídeo, tudo indicado ali”. Essa informação é confirmada pelo educ1: “neste quinzenário, o que que acontece eu vou colocar ali, você tem um conteúdo certinho, e daí eu escrevo todos os dias da semana”.

Esses dados assinalam que tanto na formação inicial quanto na prática os saberes disciplinares tem origens externas aos educadores. Na formação inicial eles

chegam em blocos temáticos nomeados por disciplinas e na sua prática eles são pensados por grupos externos a realidade do dia a dia escolar.

Nessa perspectiva, os saberes docentes também são classificados como curriculares. “Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38) e para os quais a escola se encarrega de formar.

Esses saberes também são pensados fora da escola, geralmente por grupos de especialistas que possuem objetivos e diretrizes para a educação. Reconhece-se que o processo de formação dos educadores tem início bem antes da formação inicial, por isso, reconhece-se a necessidade de perceber como a formação básica dos educadores ocorreu.

O educ1 partilha que a sua formação básica esteve pautada na memorização dos fatos e em uma Geografia acrítica “era mais decoreba, era aquelas coisas de resumo e tudo mais”, de modo semelhante o educ2 comenta que

“a aula que eu tinha era uma aula bem clássica mesmo, sem muitos materiais e ainda você pega eu estudei era a década de 90 ainda. Então, ainda os materiais eram mais escassos que hoje. Era fita de vídeo, era transparência, alguma coisa, então não tinha tantas ferramentas, então durante o meu ensino no colégio, porque eu já tenho 37 anos 38, era um ensino mais clássico então era um ensino mais clássico teórico” (entrevista educ2).

Como apresentado, os educadores apontam que receberam na educação básica um ensino de matriz clássica ou tradicional. No campo da Geografia isso foi apresentado no tópico Prática Docente em Educação Ambiental do Educador de Geografia. Ao elencar esse dado, aponta-se para uma ruptura entre o processo de formação dos docentes em nível básico e inicial e a sua prática.

Durante o período de observação não foi percebido que os educadores tivessem posturas amparadas na memorização de dados ou na posição autoritária em relação aos educandos. Na fala do educ1, ele destaca que a educação que é promovida por ele diferente da sua formação básica “hoje nós trabalhamos com a Geografia Crítica. aonde o professor fala, o aluno fala, existe uma discussão, existe uma pesquisa ampla. uma Geografia totalmente diferente. essa Geografia é a Geografia Crítica”.

Em relação àquilo que os educadores devem ensinar em sala de aula, como já assinalado, a sua participação na escolha dos conteúdos, das atividades que formam

parte das unidades de ensino é praticamente nula. O educ2 aponta que “eles passam um planejamento. Só que é mais geral. do que você vai trabalhar durante o ano. Quais são os objetivos, quais são os indicadores que o aluno vai aprender. Tem um arquivo que eles mandam no começo do ano” ainda segundo o educador esses objetivos e indicadores são retirados da BNCC e dos planos anuais de Geografia e de Interioridade. nesse caso cabe ao educador passar o conteúdo que é programado por externamente a realidade escolar. Sobre isso Martins (2006, p. 34) aponta que mesmo o educador havendo sido preparado em sua formação para a seleção e organização dos conteúdo, a ele chega “uma realidade diametralmente oposta àquela que foi descrita durante sua formação pedagógica. Os conteúdos do seu ensino já estão definidos no plano curricular da escola e nos livros didáticos adotados”.

Exemplificando como esse material chega ele comenta “no primeiro trimestre vai ser população, Europa e CEI. Aqui os indicadores que os alunos precisam saber. por exemplo, Constituição da CEI, Guerra Fria por aí vai... Você tem essa base só que aí o colégio cobra do professor um planejamento quinzenal.”

O planejamento externo é posto também nas avaliações. Os educadores ao formular as atividades avaliativas devem fazê-las a partir daquilo que é determinado pelo programa. sobre isso ele comenta “a gente copia desse arquivo que eles mandam que eles fizeram. indicadores que é o que o aluno tem que aprender, a gente copia desse arquivo que eles fizeram para prova”. No que diz respeito a avaliação, essa a compreensão apresentada pelos educadores assemelha-se a que é apregoadada pela didática teórica. Nessa linha a avaliação é vista como “um elemento fundamental do processo de ensino e chama atenção para a íntima vinculação entre a avaliação e objetivos” (MARTINS, 2006, p. 59).

Essa realidade é reafirmada pelo educ2, quando assinala que o conteúdo é organizado em forma de rede para que todos os educadores estejam desenvolvendo o mesmo conteúdo no mesmo período em toda a rede “essa organização faz com que o mesmo conteúdo seja trabalhado no mesmo trimestre por todos os professores”. Ainda segundo ele, essa equipe de educadores externos responsáveis pelo planejamento seguem as orientações do MEC na escolha e organização dos conteúdos.

Nas categorias apresentadas anteriormente, abordou-se como a prática dos educadores estava direcionada pelos diplomas normativos estudados nesta pesquisa. Na visão do educ2, essa organização impede que o educador possa desenvolver

atividades que julgue importantes a exemplo de projetos envolvendo a EA. “porque se você fizer um projeto que você tem que pegar por exemplo 6 aulas já complicou para você dá conta do conteúdo e você tem que dar conta do conteúdo, porque vai ter o simulado que vai cobrar questões do final do conteúdo”.

Outra limitação apontada por ele na realização de atividades ou discussão de temáticas ambientais diz respeito à ausência deles no livro didático. Embora o livro didático não tenha sido objeto de investigação desta pesquisa, levou-se em consideração a fala dos educadores e as observações sobre seu uso. Ainda segundo o educ2 “geralmente o que acontece, meio ambiente é uma página do livro (...) Tá, “cara” eu tenho que passar o conteúdo, infelizmente. Entende?! Então, por isso, que muitas vezes, acaba ficando mais teórico do que prático”.

Percebe-se que a situação ora apresentada vai ao encontro daquilo que foi discutido sobre as fontes de planejamento e de execução das aulas, trazendo o livro didático como uma das principais fontes.

Em relação aos saberes experienciais, eles podem ser definidos como o “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p.48). levando isso em consideração aponta-se que os saberes que emergem das instituições de ensino e dos currículos programados são ressignificados pelos educadores em sua prática, dando caráter de especificidades a esses saberes.

A partir dessa compreensão é possível identificá-los a didática prática definida por Martins (2006, p.21) como “aquela vivenciada pelos professores nas escolas de 1º grau (*sic*), a partir do trabalho prático em sala de aula, dentro da organização escolar, em relação com as exigências sociais”.

A fala de ambos os educadores apontam para a consciência deles em relação à existência de duas didáticas, aquela que é aprendida nas Universidades e aquela que é desenvolvida pelos educadores em seu quefazer docente, ou seja, uma didática teórica e uma prática. Segundo o educ1, “a prática é muito diferente do que você aprende somente nos bancos escolares. Você vai enriquecendo, você vai aprendendo com outros colegas (...) então muita troca de experiências com professores de outras áreas de trabalho né outras áreas”. Essa afirmativa corrobora com a perspectiva de que esses saberes são temporais, pois sofrem transformações ao longo do tempo, e sociais porque são herdados dos que antecederam e reelaborado pelo educador em contato com outros (TARDIF, 2014).

Ainda sobre isso ele comenta que “a experiência eu fui pegando no decorrer dos anos e tudo mais” Recorda-se que em relação a sua formação inicial, segundo ele, esteve alicerçada em uma Geografia meramente descritiva, amparada em conceitos abstratos e na memorização de nomes de rios e capitais.

Essa é uma característica da Geografia Tradicional de matriz positivista. Pelo relato do educ1, percebe-se que os anos de experiência em sala de aula, juntamente com o avanço da própria Geografia, que pode ser compreendida através do desenvolvimento das correntes do pensamento geográfico, essa realidade foi sendo transformada, sobretudo em suas aulas, ao ponto de que a Geografia no momento atual é considerada por ele como algo fascinante e que está presente em todos os lugares, de modo direto ou indireto ela está no cotidiano.

Para o educ2, os saberes adquiridos na Universidade necessitam ser reformulados e transformados de modo que sejam acessíveis aos educandos. Nesse processo as especificidades dos educadores são adicionadas aos conteúdos fazendo com que o enfoque seja dado pelo alinhamento pessoal do educador. sobre isso ele comenta “a gente tem que ver as notícias do dia-a-dia,(...) buscando a melhor forma que você tem que passar o conhecimento para não cair no erro da linguagem da graduação para fundamental”, ainda sobre isso ele acrescenta que “além do livro didático eu trago bastante conteúdo extra que eu tenho dessas ferramentas que eu conheci sendo um administrador de página de Geografia, aí nesse aspecto, o alinhamento é o meu”.

Ao apontar sobre a escolha dos materiais que o auxiliam na elaboração das aulas, o educador reconhece o seu alinhamento geográfico influencia. Recorda-se que na categoria concepção geográfica o educ2 esteve alinhando, principalmente, à corrente crítica e no campo da EA a corrente recursista.

O educ1 partilha que adquiriu conhecimentos ambientais “na pastoral, através do jornal”. Além disso, afirma que o contato com outros educadores para o planejamento das aulas ou até mesmo para a execução de atividades esporádicas o auxiliam na aprendizagem. Para ele “quando você prepara um PowerPoint assim eu sempre procuro complementar, ouvir a opinião de outro, de outro, para fazer uma comparação para não ficar bitolado só no livro, outro ponto de vista ali”, ainda sobre isso ele aponta que o desenvolvimento de atividades com outros proporciona o trabalho interdisciplinar e favorece a aquisição e troca de conhecimento.

Nesse aspecto, “eu vejo que quando você desenvolve um projeto, quando um dá um palpite, quando o outro fala, isso vai acrescentando. você vai não estar pensando sozinho, você está pensando em grupo, então as coisas são mais enriquecidas”. Nesse aspecto,, concebe-se que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2014, p. 39).

O reconhecimento dessa aquisição e troca de conhecimentos também é relatada pelo educ2 ao partilhar sobre a reunião de planejamento semanal “a gente também conseguia conversar com outras áreas e ter essa relação, aí a gente conversava “ah o que é que você tá trabalhando?” “ah, eu tô trabalhando isso” “então vamos fazer um trabalho juntos aqui que encaixa”.

Outro ponto considerado sobre as origens dos saberes dos educadores entrevistados diz respeito aos seus cônjuges. O educ1 partilha que a profissão do seu cônjuge influencia em sua prática e em seu modo de ser. Em suas palavras “Até mesmo pela profissão (...) de ser bombeir@⁶ e tudo mais. eu acho que a nossa obrigação”. A esse respeito, o educ2 partilha atribui o seu conhecimento sobre os povos indígenas ao fato da ligação do seu cônjuge com uma tribo “aqui em casa é muito forte essa discussão, a questão indígena (...) Eu costumava ir nas aldeias, então, eu conheço um pouco da vida dos indígenas (...) eu trabalhava principalmente essa ideia das populações tradicionais”. Essas partilhas apresentadas pelos educadores corroboram com a concepção apresentada por Tardif (2014) de que os saberes docentes são plurais, ou seja, advém de diversas fontes, entre elas a família, a Universidade, os movimentos sociais e religiosos.

Os saberes estão associados à prática sendo construídos nela e por ela transformados. Essa concepção pôde ser percebida nas observações realizadas. Se como demonstrado os educadores estão excluídos do processo de definição de objetivos e conteúdos, na sala de aula, movidos pelos saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais eles dão à sua prática características particulares.

⁶ A utilização do símbolo @ ao final da palavra está posta com o intuito de não utilizar gênero para definir o sexo do indivíduo, prezando pela manutenção do sigilo identitário dos educadores investigados, e nem deturpar a fala do educador com a alteração do gênero das palavras.

Na prática do educ1, foi possível perceber a utilização de perucas, de falsos consertos nos óculos e até mesmo de capacetes e máscaras para chamar a atenção dos educandos para o conteúdo que estava sendo apresentado e para a necessidade de proteção contra a COVID-19. Sobre isso Martins (2006, p. 54) aponta que é “nesse espaço que o professor procura alterar as condições de trabalho, estabelecendo outras formas de relação, para escapar à imposição do sistema. Dessa forma, vai criando maneiras de se relacionar com seus alunos”.

Durante a entrevista, ele havia compartilhado que “se vou falar de uma cultura, eu uso uma peruca, (...) eu viro pirueta, dou estrelinha dentro da sala de aula” a intenção dessas particularidades é, segundo ele, chamar a atenção para que os educandos compreendam o conteúdo que o educador é “obrigado a passar”. Percebe-se que esse é um dos modos que o educador utiliza para reinventar a sua prática, visto que “no momento de implementar o processo, de materializá-lo com vistas à aprendizagem dos seus alunos, o professor procura criar situações que favoreçam essa aprendizagem. Ele próprio sente que aí tem condições de intervir (MARTINS, 2006, p. 43).

Essas particularidades também são assumidas pelo educ2 ao trazer suas experiências como musicista para a sala de aula. Através da observação foi possível identificar que o educador recepcionava os educandos na plataforma com pequenos refrões de sua autoria e que indicavam o conteúdo que seria abordado naquela aula. Um dos refrões era “chega aí galera, chega para a aula de Geografia, vamos falar sobre a Europa, vamos com ousadia”.

Outro aspecto importante observado sobre os saberes docentes, diz respeito à utilização de filmes, vídeos, músicas e matérias de jornais para o desenvolvimento do conteúdo. Essa realidade foi percebida em momentos diversos da prática de ambos os educadores, ressalta-se uma situação na qual o educ2 recorda aos educandos sobre a ocorrência mundial de passeatas e movimentações contra o racismo depois da morte de um cidadão negro de origem norte americana. Essas passeatas foram apresentadas por muitos jornais, páginas da *web* e redes sociais.

Esses dados acenam para a exemplificação e presentificação dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos pelos educadores. Aponta-se que esse comentário foi realizado durante as aulas nos 9º anos nas quais o educador estava abordando o processo de colonização e divisão do continente africano. Nesse aspecto, concebe-se que “o conteúdo, a teoria só adquirem significados se, vinculados à realidade

existencial dos alunos, são voltados para a solução dos problemas colocados pela prática social e capazes de fornecer um instrumental teórico e prático” (MARTINS, 2006, p. 36).

Percebe-se também que esse momento pandêmico tem suscitado desafios para a prática docente. Esses desafios têm gerado a necessidade de aquisição de novos saberes, bem como a transformação de outro em vista de responder às demandas do tempo presente. O educ2 relata que no desenvolvimento das atividades tem sido necessário o desenvolvimento de habilidades com outras ferramentas “eu estou utilizando uma ferramenta que você grava no PowerPoint e aparece a tua tela você falando dando aula e o PowerPoint... Então, eu estou conhecendo muitas ferramentas novas que antes eu não utilizava”. Esse aspecto também é apresentado pelo educ1, segundo ele “olha, nós tivemos que aprender no espaço de tempo muito curto, muita coisa em pouco tempo”.

Ainda sobre isso o educ2, relata que “eu acho que nós professores deveríamos investir mais e levar a sério esse negócio de gravar aula, porque se demonstra que é uma ferramenta que pode ser utilizada, futuramente, talvez, as oportunidades para quem tem mais uma desenvoltura melhor diante da câmera seja maior”. Percebe-se que os saberes docentes e a sua prática estão sendo revisitadas em vista de atender o momento presente.

Nessa categoria, foi possível perceber como os saberes dos educadores estão perpassados pelas experiências pessoais que foram sendo vividas, seja em âmbito formativo formal, seja em campos informais e agregadas à sua prática. As características desses saberes podem ser compreendidas por diversos ângulos, pois se apresentam sendo transformados paulatinamente ao longo da vida do próprio educador.

Levando isso em consideração, eles aparecem como plurais, pois advém de fontes como a família, a universidade, os movimentos sociais e religiosos, compreendendo-se como heterogêneos por constituir-se de conhecimentos eruditos e da experiência, como demonstrado. Além disso, trazem características individuais de cada educador, representando as especificidades e experiências de cada um de acordo com as especificidades do tempo e do espaço onde são elaborados e compartilhados.

Com a percepção das características da prática docente, constatou-se a necessidade de estabelecer claramente as relações entre as características da EA e da Geografia nessa prática, desse modo, o próximo tópico traz essa discussão.

5.6 Relações entre as Características da EA e da Geografia na Prática Docente

Levando em consideração que as correntes da EA não se anulam entre si e são constituídas por semelhanças ao mesmo tempo que por particularidades, reconhece-se que a apresentação dessas relações representa apenas uma dentre tantas outras possibilidades de aproximação entre elas e as correntes do pensamento Geográfico.

Figura 23 – Amostragem do relatório oriundo da relação entre as correntes da EA e da Geografia

	A	B	C
1	Documento	Conteúdo de Citação	Códigos
5	Educ2- Entrev	quando eu dava aula, mais afinco, sobre esses assuntos eu tinha essa posição bem crítica sobre as questões ambientais, principalmente quando se relacionavam as questões ambientais no Brasil	AA-2C-Carac da EA AA-2C-Carac GEO C- EA-crítica C- Geo- Geo Crítica C- Geo- Geo Socioambiental
6	Educ2- Entrev	lá em Cascavel é só agricultor muitas vezes agricultor que expulsou indígenas que as terras são griladas e a primeira vez que eu fui dar aula lá sobre o assunto, eu fui entrar no assunto de discutir sobre a reforma agrária e o movimento sem-terra. Nossa não teve como porque é tudo filho de agricultor e Neto.	AA-2C-Carac da EA AA-2C-Carac GEO AA-2C-Prática Docente AA-2C-Saberes Docentes AA-2C-SD- D- Prática AA-2C-SD- Experienciais C- EA-crítica C- Geo- Geo Crítica C- Geo- Geo Socioambiental
7	Educ1- Entrev	hoje eu vejo assim, é difícil você tá trabalhando a Geografia e falar única e exclusivamente de uma área só, se você tá falando na Geografia humana. Mas, digamos assim, você não misturar com a física ou vice-versa, né, eu vejo que é uma acaba complementando a outra	AA-2C-Carac da EA AA-2C-Carac GEO AA-2C-Prática Docente C- EA-sistêmica C- Geo- Geo Socioambiental
8	Educ1- Entrev	todas as fases que a gente está vivendo, tudo isso. Então, eu acho que uma coisa sempre está relacionada com a outra e você acaba elencando	AA-2C-Carac da EA AA-2C-Carac GEO C- EA-sistêmica C- Geo- Geo Socioambiental

Fonte: os autores a partir do ATLAS.ti

A Figura 23 demonstra como o relatório gerado pelo software de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, através dessa amostragem é possível perceber como no processo de codificação uma única citação esteve vinculada às 4 temáticas desta pesquisa, fazendo possível investigar as correlações entre as temáticas. Já o Quadro 9 apresenta quantitativamente como essas correntes da Geografia e da EA se inter-relacionam.

Quadro 9 – Panorama das inter-relações entre as correntes da Geografia e da EA

Correntes	Determinismo	Possibilismo	Regional	Quantitativa	Crítica	Humanista	Socioambiental
Naturalista	2	4	7	0	10	7	16
Conservacionista	10	19	11	5	143	18	66
Resolutiva	0	1	1	0	27	7	11
Sistêmica	0	0	2	0	11	80	47
Científica	7	8	15	11	32	15	27
Humanista	2	4	3	4	38	139	56
Moral	0	0	1	0	10	15	12
Biorregionalista	6	7	53	3	29	9	11
Prática	0	0	1	0	9	3	6
Crítica	17	25	28	15	349	36	72
Feminista	0	0	0	0	1	0	0
Etnográfica	2	2	1	0	8	14	4
Ecoeducação	0	1	6	0	38	43	37
Sustentabilidade	1	9	3	3	102	16	66

Fonte: os autores

Esses dados apresentam uma possibilidade de inter-relação entre as correntes da EA e da Geografia na prática dos educadores com suas especificidades que se manifestam em sua prática em seu modo de ser no mundo.

Outro ponto a ser levado em consideração é a subjetividade do pesquisador que “como membro de uma sociedade localizada no tempo e no espaço, reflete, no seu trabalho, também os valores que traz consigo, analisando os dados e mapeando a realidade de acordo com o seu referencial” (CUNHA, 1992, p. 43). Neste caso, se reconhece o pesquisador como um ser contextualizado e influenciado por suas especificidades.

A respeito das inter-relações apresentadas no Quadro 9 percebe-se no panorama geral a ampla vinculação entre a corrente conservacionista da EA e a crítica e socioambiental da Geografia. Já em relação a corrente sistêmica da EA, suas relações se dão em maior grau com as correntes humanista e socioambiental da Geografia. Percebe-se também que a corrente humanista da EA se comunica amplamente com as correntes humanista e socioambiental da Geografia. Ressaltando o conceito de região, as correntes biorregionalista da EA e regional da Geografia se

relacionam através dessa categoria de análise do espacial. Destaca-se também o vínculo entre as correntes críticas da Geografia e da EA, e desta com a socioambiental da Geografia.

A corrente de ecoeducação da EA aparece destacadamente associada à corrente humanista da Geografia, seguida da crítica e socioambiental respectivamente. Por fim, a corrente de sustentabilidade está amplamente associada às correntes crítica e socioambiental da Geografia. Essas inter-relações estão destacadas no Quadro 9.

No que diz respeito ao educ1, percebe-se que em sua prática a corrente da EA denominada crítica aparece relacionada a corrente crítica da Geografia. Esse é um dado esperado, haja vista que essas correntes se assemelham.

A percepção do educ1, de que trabalha com uma classe econômica alta e, por isso, considera necessário educar mostrando os prejuízos para o meio ambiente e para o ser humano decorrentes do consumo exacerbado, foi considerado como um ponto de encontro entre essas duas correntes. Recorda-se ainda que a corrente crítica da Geografia foi assumida por ele como uma das mais presentes em sua prática. Nós trabalhamos uma classe econômica que é bastante alta aqui dentro então essa questão do consumismo que existe de uma maneira exagerada, muitas vezes sem a necessidade (Educ1).

Em relação ao educ2, esse fenômeno se repetiu de modo mais enfático, acredita-se que também em decorrência do conteúdo que estava sendo abordado. Ao desenvolver sobre o processo de colonização do continente africano, os problemas ambientais da Europa e a criação da CEI, se reconhece que há mais espaço para desenvolver a Geografia e a EA. Segundo ele “sempre quando eu falo das questões ambientais eu tento colocar de uma forma mais política relacionando, principalmente, as questões de consumo e desenvolvimento econômico e degradação ambiental eu tento fazer essa triangulação” (Educ2). Essa foi uma característica observada em suas aulas.

Outro dado a ser levado em consideração, é que atrelada às correntes críticas da EA e da Geografia, foi possível identificar a corrente socioambiental da Geografia na prática de ambos os educadores. Como apresentado, essa corrente concebe a integração entre o ser humano e a natureza, percebendo o mundo como um conjunto de elementos que se inter-relacionam.

As correntes recursista e de sustentabilidade da EA apareceram, na maioria das vezes, vinculadas a corrente crítica da Geografia e da EA na prática do educ2, “então a gente fala um pouco sobre essa degradação ambiental, porque a gente faz essa relação com o consumo porque assim a globalização, aí vem assim a ideia do consumismo e consequência a degradação ambiental”. Já na prática do educ1, essas primeiras correntes aparecem vinculadas a corrente socioambiental da Geografia.

eu sempre digo assim se eu jogar um papelzinho de bala no chão, o que que é um papelzinho no chão? mas se os 7 bilhões de pessoas pensarem a mesma coisa e jogar em um papelzinho, não é um papelzinho só, são sete bilhões de papeizinhos que vão fazer uma grande diferença no final, e que vai influenciar na vida de todo mundo, prejudicando a todo mundo (educ1)

Essa variação é possível em decorrência de que cada um dos educadores dava um enfoque diferente ao conteúdo abordado “a diversidade de problemáticas é que vai demandar um enfoque mais centrado na dimensão natural ou mais na dimensão social” (MENDONÇA, 2009, p. 134).

Além disso, como dito, os conteúdos dos 8º e 9º anos favoreciam serem abordados numa perspectiva crítica, enquanto nos 6º e 7º anos os conteúdos estavam mais focados no processo de formação e transformação do planeta terra e, portanto, direcionado à aspectos mais naturais.

A corrente humanista da Geografia aparece concomitante a humanista da EA na prática de ambos os educadores, explica-se que, não só no nome, mas também em percepções essas correntes apresentam semelhanças. Reitera-se que a corrente humanista da Geografia foi apontada pelo educ1 como uma das mais presentes em sua prática, embora isso não tenha aparecido enfaticamente no conteúdo abordado, foi perceptível no modo de condução das aulas. “Fazer paralelo mostrar importância mostrar o valor que essa pessoa tem na sociedade, que ele tem para o meio ambiente, que ele tem pro outro, sabe!?” (educ1).

Ao enfatizar a valorização dos educandos em suas especificidades compreendendo as dificuldades do momento presente em decorrência da pandemia e o modo carinhoso relacionar-se com os educandos, percebe-se que os compromissos assumidos pela instituição de ensino com a formação integral do ser humano são cumpridos pelos educadores investigados.

Na prática do educ2, as correntes humanista da Geografia e da EA estão atreladas ao sentido de pertencimento ao lugar de vivência dos educandos e ao bem

estar deles nas aulas. Outro fator que corrobora para a presença dessas correntes diz respeito a consideração da cultura e dos valores do lugar apresentados pelo educador como importantes na constituição da pessoa humana e desprezados no processo de colonização do continente africano e na construção das barragens para a geração de energia elétrica.

O determinismo e o possibilismo geográfico aparecem na prática do educ1 associadas a corrente naturalista da EA. No desenvolvimento do conteúdo sobre o processo de formação do planeta terra o educ1 enfatiza que o processo de deriva continental promoveu as diferenças dos continentes. Ainda segundo ele, nesse processo alguns povos teriam desenvolvido habilidades de transformar a natureza e outros teriam se adaptado a ela.

Já na prática do educ2, as correntes do determinismo e do possibilismo geográfico estão atreladas a corrente crítica da Geografia, crítica, recursiva e de sustentabilidade da EA. Ao abordar os conteúdos referentes aos problemas ambientais no continente Europeu e o processo de colonização e descolonização do continente africano, o educ2 estabelece relações entre a compreensão de superioridade Europeia em relação aos povos africanos o que justificaria o processo de colonização, bem como as questões referentes ao desenvolvimento dos povos africanos em condições, às vezes, tão adversas como é o caso da região do Sahel.

Ainda sobre esse conteúdo, o educ2 discute sobre o processo de exploração e esgotamento dos recursos naturais no continente europeu e a busca desmedida por recursos em outras áreas do planeta, as custas da dizimação e exploração de povos e culturas.

Foi possível identificar que a corrente do método regional da Geografia esteve presente atrelada, sobretudo, à corrente biorregionalista da EA. Na prática do educ1, elas aparecem nas discussões sobre as particularidades das regiões do Brasil a partir do relevo e das características climáticas. A exemplo das regiões do pantanal morfológicas e climáticas do pantanal e da região nordeste. Em relação ao educ2, as correntes do método regional da Geografia e biorregional da EA aparecem na abordagem do conteúdo sobre as características dos biomas, bem como sobre as características marcantes de regiões do continente africano e suas semelhanças com a região nordeste do Brasil.

Como discutido, a corrente quantitativa da Geografia não possui grande expressividade na Geografia escolar, assim, sua presença esteve vinculada à prática

do educ1 nos conteúdos que exigiam aprofundamento de análise da distribuição etária da população brasileira no século XXI. Percebe-se também que a essa corrente estiveram associadas as correntes críticas da Geografia e da EA, pois, na abordagem quantitativa, no segundo momento, a reflexão foi conduzida de modo crítico, levando os educandos a perceber que a distribuição de pessoas no Brasil não é condizente com a qualidade de vida e nem com acesso a serviços como saneamento básico, saúde, segurança e educação.

De modo semelhante a Geografia quantitativa aparece na prática do educ2. Desenvolvendo os conteúdos sobre as diferenças entre a América Latina e a anglo-saxônica. O processo de desenvolvimento dessas Américas é apresentado no primeiro momento a partir de dados estatísticos, já no segundo momento esses dados são interpretados à luz de outros fatores como a exploração de recursos naturais e de processos de colonização de povoamento e de exploração. Por isso, nesse caso, esteve associada à corrente recursiva da EA.

Percebe-se que há um misto na presença das correntes, isso corrobora com a ideia de que os saberes docentes não possuem uma homogeneidade, ao contrário, são heterogêneos, pois mobilizam conhecimentos diferentes e referenciais diversos (TARDIF, 2014).

Na fala do educ1, percebe-se a associação entre as correntes da sistêmica e humanista da EA com a corrente humanista da Geografia. Segundo ele o papel do educador de Geografia é “fazer paralelo, mostrar importância mostrar o valor que essa pessoa tem na sociedade, que ele tem para o meio ambiente, que ele tem pro outro”. Nesse aspecto, a fala do educador demonstra a sua preocupação na promoção das inter-relações entre os seres humanos e o meio, bem como entre eles e seus pares. Ressalta a necessidade de mostrar e valorizar a pessoa humana em suas dimensões.

A corrente humanista da EA também aparece ligada à de ecoeducação, sustentabilidade e crítica. Essas por sua vez relacionam-se a crítica e geoambiental da Geografia na prática do educ2. Essa relação foi observada na aula em que o educador discute sobre a construção de barragens para a geração de energia elétrica. Nessa situação ressalta-se a retirada de ribeirinhos de seu lugar, bem como a inundação do patrimônio histórico desse lugar e a interferência na biodiversidade. Ainda sobre isso o educador enfatiza o papel da escola em educar para as questões ambientais. Recorda-se que a categoria de lugar é constituinte da Geografia Humanista.

A corrente de ecoeducação, por sua vez, na prática na fala do educ1 está associada aos trabalhos que são desenvolvidos pela unidade educativa em relação a separação de materiais recicláveis. Sobre isso ele partilha que “no meio do pátio fica juntado todo lixo que não foi colocado na lixeira ou que foi colocado de uma maneira irregular, é feito uma análise para ver quanto daquele lixo não foi destinado para ser reciclado”. Em virtude da preocupação com a conservação e a sustentabilidade, essa fala foi inserida também nas correntes recursista e de sustentabilidade da EA, seguidas da corrente socioambiental da Geografia.

A questão da formação da consciência em vista da resolução dos problemas ambientais aparece na fala do educ1, ao atribuir à escola o papel de formar o educando para o desenvolvimento do “senso de responsabilidade, de formar o cidadão preocupado com os problemas ambientais”. A essa fala foi vinculada as correntes resolutiva, moral e ética da EA e socioambiental da Geografia.

No que diz respeito à corrente resolutiva, a EA, na prática do educ2, esteve relacionada às correntes recursiva, crítica e de sustentabilidade da EA, bem como às correntes crítica e socioambiental da Geografia. Essas perspectivas estiveram associadas aos conteúdos sobre os problemas ambientais do continente europeu. A fala do educador encaminhou a reflexão de modo que se tornou perceptível a compreensão da natureza como um problema, mas também levando em consideração a contribuição da exploração humana sobre os recursos naturais.

Na prática do educ1, as correntes naturalista e científica da EA se apresentaram relacionadas a corrente socioambiental da Geografia. Essa vinculação pode ser feita durante as aulas nas quais os conteúdos abordados apresentavam a formação da terra. O educ1 descreveu a natureza como ordenada e boa. O processo de formação e transformação do planeta foi apresentado a partir das características científicas, atribuindo à natureza o caráter de objeto de estudo.

Na prática do educ2, as correntes científica e naturalista aparecem vinculadas ao possibilismo ambiental, ao determinismo geográfico e ao método regional. Na aula sobre os biomas o educ2 apresenta o clima de montanha, de modo descritivo, levando em consideração as questões científicas de cada planta característica e com enfoque ambiental naturalista. de igual maneira apresenta um determinismo ambiental e o regionalismo. Ainda sobre isso, os biomas são apresentados de modo separado, como se um não influenciasse ou fosse responsável por outro.

Em relação a corrente etnográfica da EA ela aparece na fala do educ1, ao relacionar as suas experiências com o seu lugar de vivência, com seus costumes e com os costumes dos vizinhos que vão pescar no rio que está aos fundos da sua casa, levando em consideração o contexto da fala foi possível identificar as correntes naturalista e recursiva da EA, recorda-se que essas correntes tiveram destaque na concepção e prática em EA desse educador. também foi possível relacionar com a corrente socioambiental da Geografia.

Na fala do educ2, a corrente etnográfica da EA esteve associada as suas vivências com os povos originários nas aldeias, bem como a sua explanação sobre o processo de colonização do continente africano. Nesse caso, essa corrente esteve associada à corrente crítica da Geografia e crítica e recursiva da EA. aponta-se que essas foram as correntes mais presentes na prática do educ2.

A partir do exposto, percebe-se que não há uma padronização das relações entre as correntes da EA e as correntes da Geografia e desses grupos entre si. Elas se inter-relacionam em decorrência do conteúdo e do modo como o educador aborda a temática e das particularidades do educador que, em maior ou menor graus, estão constituídas pelos saberes adquiridos e reformulados pelos educadores ao longo da sua vida e de sua prática.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor que caminha na sombra do templo, entre os seus discípulos, não dá a sua sabedoria mas antes a sua fé e amor.
O astrónomo pode falar-vos do seu entendimento do espaço, mas não vos pode dar o seu entendimento.
O músico pode cantar-vos o ritmo do espaço, mas não vos pode dar o ouvido que faz parar o ritmo, ou a voz que dele faz eco.
E aquele que é versado na ciência dos números, pode falar-vos de pesos e medidas, mas não pode levar-vos até lá (GIBRAN, 1973, p. 45)

Cada educador pode partilhar do seu conhecimento, mas jamais poderá garantir que o educando veja pelos seus olhos. As experiências constituintes dos educadores lhe são próprias, assim como a dos seus educandos. Cada um vai olhar o mundo do conhecimento a partir das suas lentes, ressignificando o aprendido, reconstruindo o conhecimento na contínua arte de educar e educar-se.

Como apresentado na introdução desta pesquisa, ela nasce na liminaridade e se constrói em pórticos de passagens entre a reformulação e construção dos saberes e das práticas dos educadores, dos pesquisadores e dos educandos. De igual maneira, ela chega às essas considerações com ares de limiar, sabendo que desafios foram vencidos, mas há tantas outras por serem superados. Nem os pesquisadores, nem os educadores e menos ainda as percepções continuam as mesmas. Há sempre algo a ser acrescentado, retirado, polido, renovado.

Com essa compreensão, apresenta-se estas considerações. Esta pesquisa insere-se no âmbito da prática docente em busca de conhecer como a EA é desenvolvida pelos educadores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse intuito dois educadores dessa área e que atuam nessa etapa do ensino foram entrevistados e foram observados durante 10 aulas cada um. Visando a complementaridade das informações, buscou-se perceber as influências dos diplomas normativos -BNCC, DCNEA, PPPP e Planos anuais de Geografia e de Interioridade.

A instituição de ensino ao qual os educadores investigados estavam vinculados é uma escola de cunho confessional da rede privada de Curitiba-PR.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas que já haviam sido realizadas com enfoque na prática docente em EA do educador de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental, realizou-se um levantamento a partir das teses e dissertações depositadas na BDTD. Essa etapa da pesquisa possibilitou o conhecimento das

temáticas, as limitações e dificuldades encontradas, os referenciais teóricos utilizados e as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados.

Já nessa etapa da pesquisa optou-se pela utilização do *software* de análise de dados qualitativos ATLAS.ti, tanto no levantamento quanto com os dados coletados em campo e nas fontes documentais. Esse recurso possibilitou a agilidade na organização e análise dos dados, bem como o cruzamento entre eles, auxiliando nas no desenvolvimento e amadurecimento das reflexões que compõem esta pesquisa.

Objetivando identificar as concepções em Educação Ambiental e Geográfica presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental e Base Nacional Comum Curricular, especificamente nas competências Gerais, específicas das ciências humanas e do componente curricular Geografia realizou-se o mapeamento das correntes da EA proposto pela Sauvé (2005a) e as correntes do pensamento geográfico apresentadas por Moraes (1989, 2007) Mendonça (2004, 2009, 2019). Por meio da codificação, com base nesse referencial teórico, foi possível identificar a presença das correntes e, de modo enfático, a crítica, humanista, recursiva e de sustentabilidade da EA, acompanhadas pelas correntes crítica, socioambiental e humanista da Geografia.

De posse desses resultados, as atividades se encaminharam em vista de identificar a concepção de EA e geográfica dos educadores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso utilizou-se da técnica da entrevista semiestruturada, qual foi realizada por meio do aplicativo de web mensagens *Skype*. e através das observações e escolhas de dez aulas de cada educador, distribuídas entres os 6   e 7   anos sob a responsabilidade do educ1, e 8   e 9   anos do educ2. Essas aulas foram acompanhadas remotamente, gravadas e analisadas posteriormente.

Essa etapa da pesquisa possibilitou perceber as concepções dos educadores sobre a EA e a Geografia, bem como a percepção de como elas ocorrem na prática desses educadores. Também foi possível estabelecer paralelos com os diplomas normativos o que evidenciou o conteúdo que é passado pelos educadores são direcionados pelos diplomas normativos, mas que na prática os educadores imprimem características de suas concepções particulares, adquiridas ao longo da vida e da formação, na troca de saberes com os seus pares e nas formações oferecidas pela própria escola.

Percebeu-se que o conteúdo influencia na presença das correntes e no modo como o educador o desenvolve. Outro dado importante é a percepção de que os educadores, quando a presença de outro educador, agiam com menos espontaneidade. Essa percepção se deu em comparação com as aulas que foram desenvolvidas pelo educ1, sozinho nos 6º anos e acompanhado nos 7º anos. Esse fato se repetiu com o educ2 ao partilhar as turmas dos 8º anos e comandar sozinho as turmas dos 9º anos.

As particularidades dos saberes dos educadores se fizeram perceber em sua prática. A utilização de máscaras, as concepções próprias sobre as características do bom educador, os recursos musicais e a busca por fontes de informações externas estiveram alinhadas entre aquilo que fora partilhado na entrevista e o que foi observado na prática dos educadores.

Em relação ao reconhecimento da presença da transversalidade e da interdisciplinaridade na prática desses educadores, percebe-se o esforço realizado por eles, mas quando ocorrem, no caso da interdisciplinaridade resume-se a junção entre áreas que partilham conteúdos comuns, a exemplo da Matemática e da Geografia com as escalas, dos deltas e das particularidades etárias de cada região; da disciplina de Ciências, Biologia, Física e Química com Geografia no processo de formação da terra e transformações do relevo, bem na formação das rochas.

No que diz respeito à transversalidade, segundo os dois educadores investigados, ela é abordada pela escola por meio do tema da Campanha da Fraternidade. Nesse aspecto, a EA como tema transversal aparece nos diplomas normativos, mas não aparece de modo claro na concepção dos educadores. Ainda sobre isso eles relatam a dificuldade de “encaixar” as temáticas ambientais em certos conteúdos, como o da escala geográfica, por exemplo.

Sobre a EA, eles apontam que não receberam formação nessa área nem na educação básica e nem na formação inicial. Segundo eles, os seus saberes nesse campo vieram de outras fontes como a própria prática, o ambiente escolar, jornais e experiências familiares.

Recorda-se que esta pesquisa foi desenvolvida no contexto pandêmico da COVID-19, por isso, acentua-se a capacidade de reinvenção da prática dos educadores ao desenvolver habilidades com os meios digitais que para o educ1 parecia mais difícil e o sistema de gravação das aulas para o educ2. Reconhece-se que esse momento estava exigindo dos educadores mais tempo para a preparação

das aulas, mais criatividade, desenvolvimento e potencialização de conhecimentos e habilidades, além de exigir que os educadores tivessem que se reinventar para dar conta das propostas e atividades, visto que os encontros síncronos com os educandos estava se dando apenas uma vez por semana e as demais aulas eram contabilizadas por meio de atividades assíncronas. Na fala do educ2, esse momento o despertou para a necessidade de desenvolver habilidades com as aulas remotas, pois esse pode ser um diferencial no mercado de trabalho pós pandemia.

A situação pandêmica e as aulas remotas aparecem também como elemento limitador desta pesquisa, visto que privou os pesquisadores do contato com o ambiente físico da instituição e da observação de como os educadores se relacionam com os seus pares e com os educandos no modo presencial. Recordar-se que os educadores apontaram os colegas, educandos e escola como uma das fontes dos seus saberes.

A situação limiar na qual a pesquisa foi realizada pôs os educadores, educandos e pesquisadores em uma situação de ensino aprendizagem, de realização de pesquisa e humana psicológica até então desconhecida. Esse é um fator que deve ser levado em consideração, pois observou-se e realizou-se a pesquisa por meios virtuais, em momentos de adaptação e insegurança de todos os agentes desta pesquisa.

Feitas essas breves considerações, aponta-se mais uma vez a liminaridade desta pesquisa. Ela apresenta-se como um suporte para que outras pesquisas surjam. Alguns questionamentos surgiram ao longo do processo, espera-se que futuros trabalhos possam buscar compreender como esse momento pandêmico vai impactar na aquisição de novos saberes para os educandos, para os educadores e pesquisadores.

Outro ponto sugerido diz respeito às concepções ambientais e geográficas elaboradas a partir desse momento de pandemia. Como essa realidade vem alterando a ideia de globalização, de cidadania planetária e, sobretudo, sobre o papel da escola e do educador nesse cenário pré pandemia, na pandemia e pós pandemia.

REFERÊNCIAS

ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha; SOUZA-LIMA, José Edmilson De. Educação Ambiental: Breves Considerações Epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, v. 8, n. 4, p. 20–50, 2015.

AMADO, João. **Manual da investigação qualitativa na educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

AMORIM, Adriana Barbosa. **Educação Ambiental na disciplina de Geografia: Uma análise dos PCN's e da produção acadêmica em Geografia**. 2015. Dissertação (Mestrado)-Programa de Estudos em Geografia-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo., São Paulo, SP, 2015.

ANDRADE, Manuel Correia De. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

ANDRADE, Manuel Correia De. **Geopolítica do Brasil**. São Paulo, SP: Ática, 1989.

ARAÚJO, Rodrigo Acácio Matos De. **Educação socioambiental: uma análise das atitudes de estudantes do ensino fundamental**. 2011. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, PE, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15ª ed ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AVILA, Raquel Alves Pereira. **A educação ambiental no curso de licenciatura em educação do campo: uma análise à luz da educação ambiental ecomunitarista e do ecomunitarismo (o caso da turma 1 - UAB/UFPEL, Pelotas/RS)**. 2014. Dissertação (mestrado) -Programa de Pós- Graduação em Educação Ambiental – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2014. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/6123/0000010488.pdf?sequence=1> Acesso em 02 fev 2020

BARBOSA, Ronaldo dos Santos; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. A Cartografia e as Correntes do Pensamento Geográfico. **Revista de Geografia**, Recife, PE, n. 3, p. 277–292, 2017.

BARCELOS, Valdo. **Educação ambiental: sobre princípios, metodologias e atitudes**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, Lúgia. **Desenvolvimento do protótipo de um atlas escolar interativo**. 2007. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Cartográficas da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente da

UNESP, Presidente Prudente, SP, 2007.

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia Da Silva; GALIAZZI, Maria Do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: O Que Se Mostra De Referência À Educação Ambiental? **Ambiente & Educação**, v. 23, n. 2, p. 74–89, 2018.

BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo, SP: Paulus, 2001.

BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto, 1994.

BRABANT, Jean-Michel. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Ed.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1994. p. 15–23.

BRAGA, Adriana; GASTALDO, Édison. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. **Revista Contracampo**, Niterói, RJ, v. 24, n. 1, p. 4–18, 2012.

BRASIL. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional - Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: **Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas**, Brasília, DF, 1996. p. 62. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 02 fev 2020

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Temas Transversais: Meio Ambiente Brasília, DF, 1998. p. 167–242.

BRASIL. LEI No 9.795, DE 27 DE ABRIL DE 1999: Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 1999. p. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf>> Acesso em 02 fev 2020

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil **Senado Federal: Coordenação de Edições Técnicas**, Brasília, DF, 2016. p. 496.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 2018. p. 600. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>>

BRASIL, Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução Nº 2, De 15 De Junho De 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. p. 70.

BREDA, Thiara Vichiato. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra-Universidade Estadual de Campinas., Campinas, SP, 2013.

BRITO, Bárbara Lils Rabelo; BRITO, Daquinete Maria Chaves; SOUZA, Ester Almeida De. Pressupostos teóricos de proteção da natureza. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, PA, v. 7, p. 141–147, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta>> Acesso em 02 fev 2020

CALLAI, Helena Copetti. **A Formação do Profissional da Geografia o Professor**. Ijuí-RS: Unijuí, 2013.

CAPEL, Horácio. **Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea**. Barcelona, ES: Barca Nova, 1983.

CARVALHO, Andréa Macedônio; SAHEB, Daniele; CAMPOS, Marília Andrade Torales. A construção ontológica do campo da Educação Ambiental: 30 questões fundamentais ao debate. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, RS, v. 35, n. 2, p. 333–347, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/download/8224/5389>> Acesso em 02 fev 2020

CARVALHO, Marcos Bernardino De. A natureza na Geografia no Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino De (Ed.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** 4. ed. São Paulo, SP: Contexto, 1994. p. 81–108.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. São Paulo, SP: Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, 1998.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos. In: **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13–24.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

CASCINO, Fabio. **Educação Ambiental: princípios, história, formação profissional**. São Paulo, SP: SENAC, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A Geografia do espaço turístico como construção complexa da comunicação**. 2004. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul, 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/infotec/teses> 05-06/resumo_3666.html> Acesso em 02 fev 2020

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a construção de conceitos no ensino**. 16. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo, SP: Defel, 1985.

CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da Geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Eds.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba, PR: UFPR, 2009. p. 11–43.

CNE. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010 Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **D.O.E.**, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 02 fev 2020

CORREA, Roberto Lobato. **Região organização espacial**. São Paulo, SP: Ática, 1986.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias De; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Eds.). **Geografia: conceitos e temas**. 15. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2012. p. 15–47.

COTTINGHAM, John. **A filosofia de Descartes**. Lisboa: Edições 70, 1989.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel Da. **O bom professor e sua prática**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1992.

DE SÁ, Daniel Serravalle. Plataforma Blackboard: treinamento dos professores para a eficácia na EaD. **Texto Digital**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 1, p. 124–133, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/14337>> Acesso em 02 fev 2020

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Lisboa: Edições 70, 1986.

DESCARTES, René. **Regras para a orientação do Espírito**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, p. 213–225, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

FERNANDES, Jean Volnei. **INCLUSÃO: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. 2015. Dissertação (mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Geografia-Universidade de Brasília., Brasília, DF, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, SP: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 36. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira De. **Pedagogia da solidariedade**. 1. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2014.

GABRIEL, Paulo. **No princípio a palavra**. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições LTDA, 2014.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9ª ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2002.

GARONCE, Francisco; SANTOS, Gilberto Lacerda. Transposição midiática: Da sala de aula convencional para a presencial conectada. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 121, p. 1003–1017, 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 02 fev 2020

GIBRAN, Khalil. **O profeta**. Rio de Janeiro, RJ: ACIGI, 1973.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GROSSI, Fátima de Moulin Costa. **Educação Ambiental e o livro didático no ensino fundamental**. 2004. Tese (doutorado)- Programa de Pós- Graduação em Extensão Rural- Universidade Federal de Viçosa., Viçosa, MG, 2004.

GRÜN, Mauro. O conceito de holismo em ética ambiental e em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Eds.). **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. p. 45–50.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária**. Campinas, SP, 2012.

GRUPPELLI, Juliano Lisboa. **Webconferência como alternativa para redução da distância transacional na educação profissional a distância**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós - Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação- Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, RS, 2017.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 25–34.

KOLLAS, Franciele et al. Saberes necessários ao bom professor: dizeres de licenciandos e estudantes da Educação Básica. **Educação**, v. 38, n. 3, p. 645–658, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1171/117128364015.pdf>> Acesso em 02 fev 2020

KORNALEWSKI, Pâmela. **Intenções de como (geo) grafar a educação ambiental: uma experiência prática**. 2018. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Geografia- Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre, RS, 2018.

LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve em Primeiro lugar para fazer a Guerra**. 5. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2016.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002

LEFF, Enrique. complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, , v. 34, n. 3, p. 17–24, 2009.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo, SP: EdUSP, 2009.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: Do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educacao e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 35, n. 1, p. 145–163, 2009.

LIMBERGER, Leila. Abordagem sistêmica e complexidade na Geografia. **Geografia**, v. 15, n. 2, p. 95–109, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Educação ambiental transformadora. In: **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65–84.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: Elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 237–253, 2008.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado De. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educacao**, v. 15, n. 43, p. 166–176, 2010.

MACHADO, Daniela Dotto. **Indicadores educacionais de desenvolvimento profissional da docência em música nos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2347>> Acesso em 02 fev 2020

MACHADO RUIZ, Antonio. Proverbios y cantares. **Revista De Occidente**, [s. l.], n. 3, p. 281–288, 1923.

MADRUGA, Ana Glória Cornélio. Bases para o estudo do “Determinismo geográfico” e da “Geografia quantitativa” –o positivismo e a teoria dos sistemas. **Geosul. Revista do Departamento de Geociências**, Florianópolis, SC, p. 88–101, 1986.

MALLET, Mauro Benetti. **Educação Ambiental numa abordagem interdisciplinar a partir da reutilização de embalagens cartonadas longa vida**. 2010. Dissertação (Mestrado)- Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde Mauro- Instituto Oswaldo Cruz., Rio de Janeiro, RJ, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Carlos, SP: Atlas, 2012.

MARPICA, Natália Salan. **As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Educação- Universidade Federal de São Carlos., São Carlos, SP, 2008.

MARTINELLI, Líliam Maria Born. **A formação dos professores subsidiada pela concepção da teoria da complexidade e visão da ecologia integral**. 2020. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação- Pontifícia

Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

MARTINS, Geraldo Inácio. Da região natural á biorregião: a natureza como fundamento para divisão do espaço geográfico. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 13, n. 21, p. 42–72, 2017.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da Prática**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica/didática prática: para além do confronto**. 8. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2006.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática**. Curitiba, PR: IBPEX, 2008.

MENDES, Conrado Moreira. A PESQUISA ON - LINE : potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus**, v. 2, n. 2004, p. 9, 2009.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e Meio Ambiente**. 7. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2004.

MENDONÇA, Francisco. Geografia Socioambiental. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Eds.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba, PR. p. 121–144.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física: ciência humana?** 8. ed. São Paulo-SP: Contexto, 2019.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6. ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1999.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MONTEIRO, Renata Gomes. **O bom professor pela ótica do aluno do ensino médio da escola pública e privada**. 2009. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1611> Acesso em 02 fev 2020

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da Geografia moderna**. São Paulo, SP: Hucitec, 1989.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21 ed. ed. São Paulo, SP: Anablume, 2007.

MORAES, Maria Cândida. Transdisciplinaridade e educação. In: MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Eds.). **Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar**.

Goiânia, Go: PUC Goiás, 2012. p. 73–90.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Dolors Maria (Ed.). **Temas transversais em educação. Bases para uma formação integral**. São Paulo, SP: Ática, 2000. p. 32–58.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo-SP: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2005.

MUNHOZ, Edson. **As práticas de campo como metodologia de ensino em Geociências e Educação Ambiental e a mediação docente no município de Pinhalzinho, SP**. 2013. Dissertação (Mestrado)- Instituto de Geociências - Universidade Estadual de Campinas., Campinas, SP, 2013.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela; DI LUCCIO, Flávia. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 36–43, 2009.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba, PR: UFPR, 2013.

OLIVEIRA, Gisele Cássia Tamparowsky De. **Atividades de educação ambiental desenvolvidas no ensino fundamental em duas instituições do município de Assis Chateaubriand – PR: entre o ideal da abordagem crítica e a realidade da corrente conservadora**. 2013. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação em Geografia- Universidade Estadual do Oeste do Paraná., Marechal Cândido Rondon, PR, 2013.

OLIVEIRA, Haydée Torres De. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: UNESCO (Ed.). **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental na escola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental, 2007. p. 103–114.

OLIVEIRA, Marlene Macário De et al. O Meio Ambiente Na Geografia Crítica E Na Geografia Humanística: Desafios Metodológicos Para Uma Didática Reflexiva Do Espaço Na Escola. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 25, n. 3, p. 108–121, 2008.

PINTO, Andrea Pereira. **Questões ambientais no ensino de Geografia nas escolas públicas em Jataí - GO**. 2015. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Geografia-Universidade Federal de Goiás., Jataí, GO, 2015.

POCRIFKA, Dagmar Heil; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Ciclos de codificação e o software Atlas ti: uma parceria criativa para análise de dados

qualitativos em pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no campo da Educação. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v. 10, n. 1, 2019.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

REIS JÚNIOR, Dante Flávio da Costa. **O humano pelo viés quantitativo: um exame do (neo) positivismo em Speridião Faissol através da leitura de textos selecionados**. 2003. (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-graduação em Geografia – Instituto de Geociências e Ciências Exatas Campus de Rio Claro Universidade Estadual Paulista-UNESP, Rio Claro, SP, 2003.

ROCHA, Paulo Alfredo MARTins. **Ecoeducação universitária: Saberes e dissabores em Educação Ambiental. Estudo de caso nos cursos de Pedagogia, Campi VII e VIII, da UNEB**. 2012. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental- Universidade do Estado da Bahia, Paulo Afonso, BA, 2012.

RODRIGUES, Gabrielle Silva et al. O estado da arte das práticas didático-pedagógicas em Educação Ambiental (período de 2010 a 2017) na Revista Brasileira de Educação Ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 14, n. 1, p. 9–28, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/revbea/article/view/2611/1625>> Acesso em 02 fev 2020

SAHEB, Daniele. **A Educação Ambinetal na formação em Pedagogia**. 2008. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação de Educação- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2008.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação de Educação- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2013. Disponível em: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/MT_Globalization_Report_2018.pdf%0Ahttp://eprints.lse.ac.uk/43447/1/India_globalisation%2C_society_and_inequalities%28lsero%29.pdf%0Ahttps://www.quora.com/What-is-the> Acesso em 02 fev 2020

SAINT-EXUPÉRY, Antoine. **O pequeno príncipe**. São Paulo-SP: Paulinas, 2017.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. London: Sage Publications Inc., 2013.

SANTOS, Carlos Frederico Resende da Costa. **Avaliação da eficiência do ensino contextualizado de educação ambiental no colégio de aplicação da universidade federal de Sergipe - UFS**. 2016. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente - Universidade Federal de Sergipe., São Cristovão, SE, 2016. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/4242>>

Acesso em 02 fev 2020

SANTOS, José Erimar Dos. **GEOTemas**. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil,. v. 5

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros Dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19 : as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, BA, v. 2, p. 1–15, 2020. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583/pdf>> Acesso em 02 fev 2020

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Eds.). **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005. a. p. 17–44.

SAUVÉ, Lucie. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 2, p. 317–322, 2005. b.

SBERGA, Adair Aparecida. **A formação da pessoa humana em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior**. São Paulo, SP: Paulus, 2014.

SCIACCA, Michele Federico. **História da filosofia**. 3. ed. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1968.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

SIDONE, Otávio José Guerci; HADDAD, Eduardo Amaral; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. A ciência nas regiões brasileiras: evolução da produção e das redes de colaboração científica. **Transinformacao**, v. 28, n. 1, p. 15–31, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862016000100015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02 fev 2020

SILVA, Narcisa Andrade Chumbinho Costa. **Ensino de Geografia: vivenciando experiências em Educação Ambiental em escolas municipais de Uberaba-MG**. 2013. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Geografia-Universidade Federal de Goiás., Catalão, GO, 2013.

SOUSA, Iomara Barros De. **Geotecnologias e recursos de multimídia no ensino de cartografia: percepção socioambiental do rio alcântara no município de São Gonçalo/RJ**. 2014. Dissertação (Mestrado)_Programa de Pós- Graduação em Geografia- Universidade do Estado do Rio de Janeiro., Rio de Janeiro, RJ, 2014.

SOUZA, Carolina Gusmão et al. As principais correntes do pensamento geográfico: uma breve discussão da categoria de análise de lugar. **Enciclopédia Biosfera. Centro Científico Conhecer**, v. 07, 2009. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/5393785-As-principais-correntes-do-pensamento->

geografico-uma-breve-discussao-da-categoria-de-analise-de-lugar.html> Acesso em 15 out 2020

SOUZA, Marcelo Lopes De. O que é a Geografia Ambiental ? **Ambientes**, v. 1, p. 14–37, 2019.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: um desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo, SP: Annablume, 2004.

SULAIMAN, Samia Nascimento; TRISTÃO, Virgínia Talaveira Valentini. Estudo do Meio: uma contribuição metodológica à Educação Ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental Revista-Universidade Federal do Rio Grande - FURG**, v. 21, p. 341–355, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis, RJ.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYA, Louise. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente.pdf. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, RS, v. 4, p. 215–234, 1991.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini; MEGID NETO, Jorge. A Produção Acadêmica em Ensino de Biologia no Brasil – 40 anos (1972–2011): Base Institucional e Tendências Temáticas e Metodológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v. 17, n. 2, p. 521–549, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4519>> Acesso em 02 fev 2020

TIMOTEO, Camila Kwiatkoski. **Análise da inserção da educação ambiental no volume I do currículo do 6º ano / 5ª série do ensino fundamental do Estado de São Paulo**. 2016. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós- Graduação em Ciências Ambientais-Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2016.

TUAN, Yu Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo, SP: DIFEL, 1983.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino De (Ed.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo, SP: Contexto, 1994. p. 30–38.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Ed.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2001. p. 14–33.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (Ed.). **O ensino da Geografia no século XXI**. 4.

ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 219–248.

VESENTINI, José William. **Para uma Geografia Crítica na escola**. São Paulo, SP: Ática, 2008. Disponível em: <<http://www.geocritica.com.br/Arquivos/PDF/LIVRO01.pdf>> Acesso em 02 fev 2020

VICENTE, Luiz Eduardo; PEREZ FILHO, Archimedes. Abordagem Sistêmica e Geografia. **Geografia**, v. 28, n. 3, p. 323–344, 2003.

VIDAL, Odaléa Feitosa. **Práticas pedagógicas inovadoras: narrativas sobre integração das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino superior**. 2015. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>> Acesso em 02 fev 2020

VOSGERAU, Dilmeire Sant Anna Ramos; POCRIFKA, Dagmar Heil; SIMONIAN, Michele. Associação entre a técnica de análise de conteúdo e os ciclos de codificação: Possibilidades a partir do software ATLAS.ti. **RISTI - Revista Iberica de Sistemas e Tecnologias de Informacao**, Curitiba, PR, n. 19, p. 93–106, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1646-98952016000300008&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 02 fev 2020

YUS, Rafael. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

APÊNDICE A- PANORAMA DAS PESQUISA REALIZADAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL ENTRE 1967 E 2019

Com o objetivo de mapear as pesquisas realizadas no campo do ensino da Geografia na perspectiva da EA no Brasil com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental, optou-se por realizar um estudo exploratório do Tipo Estado da Arte.

Por meio de pesquisas do Tipo Estado da Arte, “realizam-se importantes comparações sobre as mudanças nos cenários da construção da área de conhecimento pesquisada” (RODRIGUES et al., 2019, p.12).

Para alcançar o objetivo proposto para essa etapa da pesquisa optou-se por definir como eixos norteadores o “Ensino” e a “Geografia”. O mapeamento foi realizado a partir dos resumos de teses e dissertações existentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações-BDTD (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>).

Optou-se por essa fonte de dados, levando em consideração que “em áreas como a educação, praticamente toda pesquisa é desenvolvida nos programas de pós-graduação” (MACEDO; SOUSA, 2010, p.166). Ainda justificando a opção pelas dissertações e teses, recorda-se que esses trabalhos estão vinculados a programas de pós-graduação, são referendados e validados por profissionais das respectivas áreas e por emergirem do “lócus de formação de pesquisadores ingressantes nas áreas de Educação” (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017, p.522).

Na página inicial do site, foi utilizada a opção de busca avançada, que possibilitou: o uso de dois descritores, sendo o primeiro *Ensino* e o segundo *Geografia*; a verificação da presença dos termos descritos de maneira específica nos resumos em português das teses e dissertações; sem estabelecimento de recorte temporal inicial, sendo o final 2019.

A partir dessa busca retornaram 2124 referências (teses e dissertações). Em virtude da limitação da BDTD, que não permite a exportação de mais de 1000 referências, houve a necessidade organizar a exportação em ordem cronológica no formato CSV - *comma separated values* em três partes: produções de 1967 (mais antiga) – 2013 (971 referências); 2014 – 2018 (980 referências); 2019 (173 referências).

As referências foram importadas para uma planilha do Excel com os seguintes campos: número de ordem, título, resumo, autor, orientador da pesquisa, instituição

de ensino superior (IES) à qual a pesquisa está vinculada, tipo de produção acadêmica (tese ou dissertação), ano, *link* do documento.

Após organização e leitura dos títulos, constatou-se a presença de 90 arquivos em duplicidade. Foi realizada a confrontação com os demais dados como: autor/pesquisador, IES e tipo de produção acadêmica com o intuito de validar a duplicidade. Feito isso, as 90 referências foram excluídas, resultando em 2034 para análise.

O primeiro critério para delimitação do escopo de análise foi a exclusão das referências que abordavam outros temas que não especificamente o ensino de Geografia. A marcação foi realizada a partir da leitura dos títulos das pesquisas. Neste momento foram identificadas 990 referências para exclusão. Contudo, por perceber que nem sempre os títulos abrangem completamente o tema, foi realizada a leitura dos 2034 resumos e foi possível confirmar a importância desta leitura, visto que, das 990 referências marcadas anteriormente para a exclusão a partir da leitura dos títulos, 30 voltaram para o *corpus* de análise e outras que acreditava-se fazer parte, foram marcados para exclusão. Esses últimos contaram 251 arquivos.

Também foram estabelecidos como critérios de exclusão a impossibilidade de acesso e exportação do resumo. Assim foram excluídos (1) por não ter sido encontrado e (6) por não permitirem cópia, totalizando 7 exclusões. Conforme demonstrado.

Tabela 2 – Processo de seleção do *corpus* de análise

Período	Op.	Quantidade
1967-2013	+	971
2014-2018	+	980
2019	+	173
Total a partir das palavras-chaves	=	2124
Duplicados	-	90
Total (excluídos os duplicados)	=	2034
Utilizavam a palavra Geografia em outros campos*	-	960
Tratavam do ensino de outras áreas e não incluíam Geografia	-	251
Total (excluídos os que não tratavam da área de ensino da Geografia)	=	823
Arquivo indisponível	-	1
Arquivos digitalizados/ bloqueados para cópia	-	6
Total (excluídos os indisponíveis)	=	816
Total de arquivos (<i>corpus</i> de análise)	=	816

Fonte: os autores.

* esses arquivos traziam no resumo a palavra Geografia, mas não abordavam sobre o ensino. Alguns citavam o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE, outros faziam menção a Geografia como definição do *locus* espacial da pesquisa.

É importante ressaltar que a análise dos dados foi realizada com o auxílio da ferramenta ATLAS.ti a partir dos ciclos de codificação proposto por (SALDAÑA, 2013), sendo o primeiro ciclo denominado elementar, a partir da codificação estrutural. A utilização desse tipo de codificação foi utilizada por ser apropriado para praticamente todos os tipos de estudos qualitativos. Na visão de Saldaña, 2013 *apud* Pocrifka; Carvalho (2019, p.6) é possível utilizá-lo para analisar “protocolos de coleta de dados padronizados ou semiestruturados, testes de hipóteses ou investigações exploratórias para coletar lista de tópicos ou índices de grandes categorias ou temas”.

Em virtude da finalidade do estudo e da adequação da codificação, tomou-se como base para a criação dos códigos a classificação das áreas do conhecimento proposta pela CAPES. “Tal classificação tem por finalidade auxiliar as Instituições de ensino, pesquisa, extensão e inovação no que diz respeito a sistematização e a prestação de informações sobre os projetos de pesquisa” (CAPES, 2014).

As áreas definidas a partir da CAPES foram: Geografia (Figura 24) e Educação (Figura 25), considerando suas subáreas. A classificação dos 816 nestas duas áreas, permitiu mapear a área específica da Educação contemplada e o tema geográfico abordado pela pesquisa.

A apresenta o quantitativo de trabalhos distribuídos nas subáreas (Humana, Física e Regional) do campo da Geografia. Ao lado de cada temática estão indicados o número de referências localizadas na BDTD. Ressalta-se que uma mesma referência pode estar classificada em mais de uma temática, como é o caso de Barros (2007), cujo objetivo era apresentar o desenvolvimento de um protótipo de Atlas Escolar Interativo voltado à educação cartográfica e ambiental, em virtude disso foi classificada como Geoecologia e Geocartografia.

Figura 24 – Categorias utilizadas no 1º ciclo de codificação

Geografia		
Geografia Humana	Geografia Física	Geografia Regional
Geografia da População (18) Geografia Agrária (12) Geografia Urbana (31) Geografia Econômica (07) Geografia Política (08)	Geomorfologia (14) Climatologia Geográfica (06) Pedologia (18) Hidrogeografia (24) Geoecologia (124) Fotogeografia (Físico-Ecológica) (17) Geocartografia (148)	Regionalização (122) Análise Regional (12) Ciência Geográfica (355) Áreas afins (07)

Fonte: os autores, elaborado a partir da tabela de classificação de áreas de estudos da CAPES e referências extraídas da BDTD.

Na classificação pela temática relacionada à educação, a distribuição encontra-se na Figura 25. De igual maneira, ressalta-se que o mesmo trabalho além de estar categorizado em mais de uma área da Geografia, pode também estar categorizado em mais de uma temática na área da Educação, como o exemplo de Barros (2007) que, em virtude de seu objeto de estudo estar associado a metodologia de ensino e aos recursos tecnológicos, foi classificado como tecnologias de ensino e métodos e técnicas de ensino.

Figura 25 – Categorias utilizadas no 1º ciclo de codificação

Educação		
Currículo		Tópicos Específicos de Educação
Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular (03) Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação (84)		EJA (17) Educação Permanente (41) Educação Rural (41) Educação Especial (39) Educação de Periferias Urbanas (02) Educação Pré-Escolar (06) Ensino Profissionalizante (14)
Fundamentos da Educação	Planejamento e Avaliação Educacional	Ensino-Aprendizagem
Filosofia da Educação (02) História da Educação (34) Psicologia da Educação (03)	Política Educacional (12) Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas (35)	Tecnologia Educacional (110) Métodos e Técnicas de Ensino (638) Avaliação da Aprendizagem (15) Formação Inicial do Professor de Geografia (108)

Fonte: os autores, elaborado a partir da tabela de classificação de áreas de estudos da CAPES e referências extraídas da BDTD.

Durante a classificação nas temáticas da Educação, percebeu-se que não havia um campo específico para a formação de inicial de educadores de Geografia, por isso, foi criado um código para os 108 trabalhos que abordavam essa temática. Embora a formação de educadores não seja o objetivo da discussão deste trabalho, viu-se a importância de classificá-los para futuros estudos.

Das 816 pesquisas que fazem parte do escopo geral deste trabalho, percebeu-se que 355 não abordavam uma temática específica da Geografia que pudesse ser categorizada nas temáticas definidas pela CAPES, visto que traziam a Geografia enquanto ramo de estudos e não sobre um assunto específico. Para esses trabalhos

foi criado o Código “Ciência Geográfica”. Essas pesquisas, na área de Educação, estavam classificadas, em geral, como formação inicial do professor de Geografia.

Para facilitar a compreensão das temáticas apresentadas pelas pesquisas, o código “Geoecologia” foi subdividido em 2 novos códigos. O primeiro agrupou as pesquisas que tratavam da Geoecologia sob a perspectiva da Educação Ambiental (71 referências) e, em um outro grupo, as pesquisas que abordam o Meio Ambiente sob a perspectiva da Geografia Ambiental (53 referências).

Tabela 3 – Subdivisão do código Geoecologia

Área	Quantidade
Geoecologia (Educação Ambiental)	71
Geoecologia (Geografia Socioambiental)	53
Geoecologia	124

Fonte: os autores.

Levando em consideração que essa pesquisa possui como foco os trabalhos que tratam do ensino de Geografia e sua relação com a EA nos anos finais do Ensino Fundamental, mapeou-se os que tratavam especificamente desse nível de ensino, incluindo os quatros anos, dois ou apenas um dos anos. Foi utilizado como critério de exclusão os trabalhos que abordassem algum outro nível de ensino que não o Fundamental II, resultando em 16 trabalhos para análise final (Tabela 4).

Tabela 4 – Subdivisão do código Geografia e EA por níveis de ensino

Nível de ensino	Quantidade
Ensino Fundamental I	10
Ensino Fundamental I e II	7
Ensino Fundamental I e II e EJA	1
6º ano do Ensino Fundamental	3
6º e 7º anos do Ensino Fundamental	3
6º e 9º anos do Ensino Fundamental	1
7º ano do Ensino Fundamental	1
Ensino Fundamental II	08
Ensino Fundamental II e Ensino Médio	7
Ensino Médio	18
Educação Básica	4
Ensino Médio e Ensino Superior	1
Ensino Técnico	1
Ensino Superior	6
Educação Ambiental	71

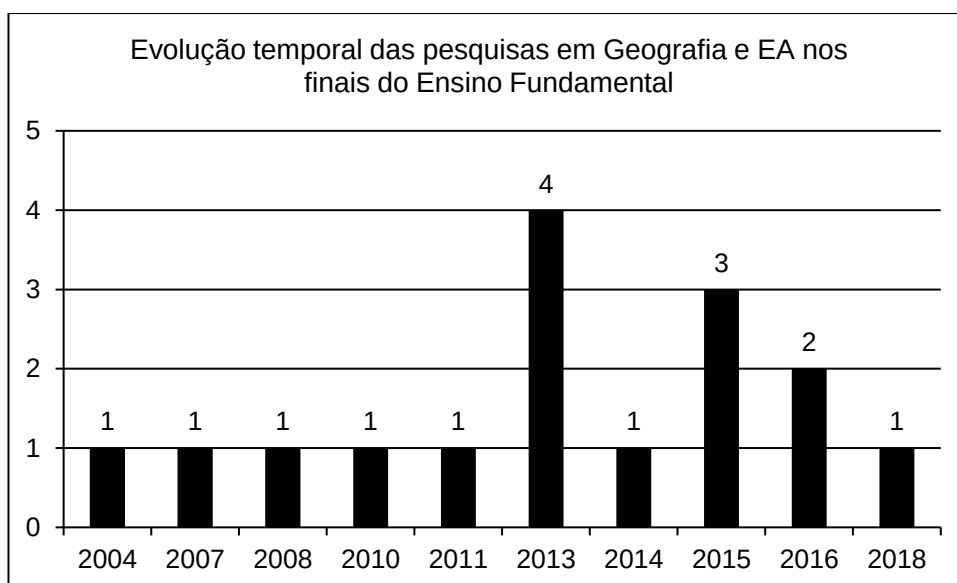
Fonte: os autores.

Respectivamente os 16 trabalhos que fazem parte do *corpus* final de análise, a partir dos critérios estabelecidos e já apresentados, são: Timoteo (2016), Munhoz (2013), Marpica (2008), Barros (2007), Breda (2013), Kornalewski (2018), Silva

(2013), Sousa (2014), Oliveira (2013), Santos (2016), Grossi (2004), Amorim (2015), Mallet (2010), Araújo (2011), Pinto (2015), Fernandes (2015).

Esses trabalhos estão distribuídos temporalmente entre os anos de 2004 e 2018, com ausência de trabalhos em alguns anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Evolução das pesquisas em Geografia e EA nos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental



Fonte: os autores.

Em relação ao pico de produções acadêmicas no ano de 2013, é possível inferir que tenha sido motivado pelo lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental-DCNEA (BRASIL, 2012), ocorrido em 15 de julho de 2012. As os trabalhos inseridos nesse ano são: (BREDA, 2013; MUNHOZ, 2013; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2013). Os quatro trabalhos são em nível de mestrado e abordam a relação entre métodos de ensino, Geografia e EA.

O gráfico relava a diminuição do quantitativo de trabalhos após o pico no ano de 2013, inclusive indica a ausência de produções nesse campo de pesquisa em 2019. Os trabalhos estão distribuídos nas IES em quatro regiões geográficas do país. Sudeste, Sul, Centro-Oeste e Nordeste (Tabela 5).

Tabela 5 – Relação de pesquisas por IES e regiões do país

Regiões	Instituição	Teses	Dissertações	Total de Documentos
Centro-Oeste	UFG	0	2	2

	UNB	0	1	1
Nordeste	UFRPE	0	1	1
	UFU	0	1	1
	UNICAMP	0	2	2
Sudeste	UFSCAR	0	2	2
	FIOCRUZ	0	1	1
	UERJ	0	1	1
	UFV	1	1	1
	UNESP	0	1	1
	PUC-SP	0	1	1
Sul	UFRGS	0	1	1
	UNIOESTE	0	1	1
Total		1	15	16

Fonte: os autores.

Enfatiza-se que a concentração quantitativa dos trabalhos está respectivamente nas regiões Sudeste, Centro-Oeste, Sul e Nordeste. As duas primeiras regiões aparecem como maiores produtoras de trabalhos nesse campo de investigação. Sendo alavancadas quantitativamente pela UNICAMP, UFSCAR, UFG, respectivamente.

Ainda sobre essa concentração espacial dos trabalhos, Sidone; Haddad; Mena-Chalco (2016, p.17), afirmam que ela “está diretamente relacionada à localização dos campi das universidades públicas, primordialmente as estaduais e federais, uma vez que essas são responsáveis pela maioria da atividade científica, padrão típico de países em desenvolvimento”.

Destaca-se a discrepância entre o quantitativo de dissertações e teses, haja vista que dos 16 trabalhos que formam o escopo final de análise, apenas 1 refere-se a tese, o trabalho de Grossi (2004) apresentado ao Programa de Pós Graduação em Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa, com o título “Educação Ambiental e o livro didático no ensino fundamental”.

Levando em consideração que a EA “deve estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2012) e que a Geografia “desde sua origem tem tratado muito de perto a temática ambiental, elegendo-a, de maneira geral, uma de suas principais preocupações” (MENDONÇA, 2004, p.8) buscou-se compreender como tem ocorrido a presença da EA no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, optou-se por, a partir da codificação realizada por temas, orientar a discussão pelo primeiro grupo de temáticas (educação) de acordo com a Tabela 6.

Geocartografia (GC)
Regionalização (R)

Fonte: os autores.

Como exemplo desta interrelação da Educação com a Geografia e a EA, destaca-se a vinculação entre os estudos que abordam o uso das (TE) e, de igual maneira estão inseridos nos (MTE), na (GC) e na (GEA) a exemplo de (BARROS, 2007; SOUSA, 2014), ainda sobre isso, demonstra-se o trabalho de (BREDA, 2013) categorizado nas temáticas dos (MTE), nas (TE), e na (GEA). Assim como (KORNALEWSKI, 2018) cujo trabalho foi inserido nos (MTE), nas (TE), na (GEA) e na (R).

Buscando estabelecer uma lógica de análise optou-se por iniciar com o grupos dos trabalhos demonstrados na Tabela 6 que associam as tecnologias aos métodos e técnicas de ensino e a Geografia e Educação Ambiental. São eles (BARROS, 2007; BREDA, 2013; SOUSA, 2014; KORNALEWSKI, 2018)

A dissertação de Barros (2007) apresentada na Universidade Estadual Paulista sob o título de *Desenvolvimento do protótipo de um atlas escolar interativo* com o objetivo apresentar o desenvolvimento de um protótipo de Atlas Escolar Interativo voltado à educação cartográfica e ambiental. A pesquisa utilizou-se dos softwares Microsoft Visual Basic e ESRI MapObjects, integrando os recursos de animação criados em Macromedia Flash. Os resultados apontam que estes recursos podem atrair a atenção de alunos e educadores, levando-os a explorar as ferramentas e prover estratégias que os direcionem a uma interpretação correta do conteúdo do mapa.

Com o objetivo de analisar a contribuição de jogos como materiais didáticos para a aplicação de conteúdos de Geografia no ambiente escolar, Breda (2013) contribui para a reflexão com a pesquisa intitulada *O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar*. A dissertação foi apresentada na Universidade Estadual de Campinas. Os resultados apontam que práticas envolvendo jogos e tecnologias transformam o ambiente escolar auxiliando no processo de ensino e aprendizagem, contudo, em virtude dessa transformação e ruptura com as rotinas habituais do ensino, muitas vezes o professor não está preparado para utilizar o material que foi desenvolvido na pesquisa.

Sousa (2014) apresentou a dissertação intitulada *Geotecnologias e recursos de multimídia no ensino de cartografia: percepção sócio ambiental do rio Alcântara no*

município de São Gonçalo/RJ na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo como objetivo desenvolver e avaliar uma metodologia para o sétimo ano do ensino fundamental baseada no uso de geotecnologias e recursos de multimídia aplicados à cartografia no estudo da percepção socioambiental do Rio Alcântara, localizado no município de São Gonçalo/RJ.

Os resultados apontam para a contribuição das geotecnologias no processo de ensino e aprendizagem e, enfatiza que a alfabetização cartográfica não deve ser considerada como conteúdo que se restringe ao 6º ano do Ensino Fundamental, antes, deve ocorrer ao longo de toda a Educação Básica.

Kornalewski (2018) em sua dissertação apresentada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o título *Intenções de como (GEO) grafar a educação ambiental: uma experiência prática* reflete sobre a possibilidade de aproximação e construção de caminhos entre o ensino de Geografia e a EA, objetivando a reflexão sobre as contribuições do Ensino de Geografia aplicadas com a Educação Ambiental, por meio do reconhecimento do lugar e suas paisagens. Após a discussão conclui-se que a proposta apresentada estimulou o aprendizado de conceitos (lugar e paisagem), visto que houve a identificação de diferentes formas de organização local.

O segundo bloco de apresentação traz as pesquisas que possuem como centralidade da discussão o currículo a partir da divisão apresentada na tabela 6, sendo eles, (AMORIM, 2015; TIMOTEO, 2016).

Amorim (2015) apresentou na Universidade Católica de São Paulo a dissertação *Educação Ambiental na disciplina de Geografia: uma análise dos PCN's e da produção acadêmica em Geografia* objetivando investigar de que forma os PCN's podem ajudar para a construção do trabalho em EA. A pesquisa contemplou a investigação dos PCN correspondentes aos 3ª e 4ª ciclos do Ensino Fundamental. As conclusões apontam para a possibilidade de desenvolvimento da EA na disciplina de Geografia.

Neste sentido Timoteo (2016) apresentou na Universidade Federal de São Carlos a dissertação intitulada *Análise da inserção da educação ambiental no volume I do currículo do 6º ano/5ª série do ensino fundamental do estado de São Paulo* com o objetivo de analisar a inserção da EA no volume I do currículo do 6º ano/5ª série do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Como resultado a pesquisa considera que a prática da EA ainda está restrita às áreas de Geografia e Ciências, contrapondo-se ao que é proposto pelos PCN's.

O terceiro bloco de apresentação traz as pesquisas que possuem como centralidade da discussão a educação especial e a avaliação de uma instituição de ensino sobre o desenvolvimento da EA, sendo formados pelos seguintes trabalhos (FERNANDES, 2015; SANTOS 2016).

Na dissertação intitulada *Inclusão: Educação Ambiental aplicada ao ensino de Geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental* apresentada na Universidade de Brasília, Fernandes (2015) objetivou encontrar mecanismos que facilitem o ensino-aprendizagem de alunos portadores de deficiência auditiva, no tocante às questões relativas à EA. A pesquisa pôde concluir que a junção entre os elementos visuais, de comunicação e presenciais, nesse caso saída de campo, a aprendizagem torna-se mais significativa, sobretudo, para os alunos com deficiência auditiva.

Com o objetivo de avaliar a eficiência do ensino contextualizado de EA, segundo as recomendações dos PCN's, especificamente no tema Meio Ambiente, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, Santos (2016) apresentou na Universidade Federal de Sergipe a dissertação *Avaliação da eficiência do ensino contextualizado de educação ambiental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – UFS*. A pesquisa constatou a ausência de um projeto de EA nos programas curriculares do Ensino Fundamental do colégio, e a ocorrência de eventos pontuais nas disciplinas Ciências e Geografia, com orientação predominante de cunho informativo e desvinculado das metas dos PCN. Apresenta como resultados a constatação de que a EA não é praticada de forma interdisciplinar e nem é desenvolvida como tema transversal.

O quarto grupo de análise é composto pelos trabalhos que se enquadraram somente como Métodos e Técnicas de Ensino (MTE) em Geografia e EA. Embora na () eles apareçam como quinze trabalhos, é válido recordar que pertenciam também a outras temáticas, por isso, foram sendo discutidos nos grupos anteriores, restando para esse grupo 8 trabalhos, a saber: (Grossi, 2004; Marpica, 2008; Mallet, 2010; Araújo, 2011; Munhoz, 2013; Oliveira, 2013; Silva, 2013; Pinto, 2015).

A tese apresentada por Grossi (2004) na Universidade Federal de Viçosa, com o título *Educação ambiental e o livro didático no ensino fundamental*, teve como objetivo principal investigar se o conteúdo da EA apresentado nos livros didáticos oportuniza o pensamento crítico do aluno, levando-o a desenvolver a capacidade de análise, permitindo seu posicionamento na realidade histórico-social. A partir dos

resultados encontrados verificou-se que os conteúdos dos livros didáticos analisados sob a perspectiva ambiental, não abordam satisfatoriamente a EA e, não trazem conteúdos que favoreçam a construção de uma educação para uma escola crítica, capaz de formar um aluno crítico sujeito de sua aprendizagem, conhecedor de sua realidade socioambiental e capaz de nela intervir.

As questões ambientais nos livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental é o título da pesquisa em nível de mestrado apresentada por Marpica (2008) na Universidade Federal de São Carlos com o objetivo de compreender as abordagens dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e da participação política, no que diz respeito às questões ambientais nos livros didáticos das diferentes disciplinas escolares, levantando contribuições para um uso objetivo e crítico do livro didático como um instrumento de EA. Os principais resultados apontam que a maioria dos livros examinados apresentavam a questão ambiental, embora limitadamente.

A dissertação intitulada *Educação Ambiental numa abordagem interdisciplinar a partir da reutilização de embalagens cartonadas longa vida*, Mallet (2010) foi apresentada no Instituto Oswaldo Cruz, com o objetivo de promover a EA deflagrada por atividades interdisciplinares teóricas e práticas durante confecção de forro isolante térmico a partir da reutilização de embalagens cartonadas Longa Vida. Dentre os resultados alcançados com a pesquisa ressaltou-se o aumento significativo na associação de ambiente à melhoria de qualidade de vida, sendo que os próprios alunos passaram a se reconhecer como corresponsáveis nas ações de preservação do ambiente.

A dissertação apresentada na Universidade Federal Rural de Pernambuco por Araújo (2011) trouxe como título *Educação socioambiental: uma análise das atitudes de estudantes do Ensino Fundamental*. A pesquisa investigou como é trabalhada a educação ambiental numa escola da rede particular de Recife-PE, tendo a concepção socioambiental como referência. Os resultados apresentam que as atitudes dos estudantes não foram coerentes com a proposta socioambiental. Em regra geral, os estudantes demonstraram conhecimento conceitual da educação ambiental, porém, algumas atitudes estão distanciadas da concepção socioambiental preconizada pelos autores.

Munhoz (2013) na dissertação intitulada *As práticas de campo como metodologia de ensino em Geociências e Educação Ambiental e a mediação docente*

no município de Pinhalzinho, SP, e apresentada à Universidade Estadual de Campinas, objetivou analisar as contribuições dos trabalhos de campo como metodologia de ensino em Geociências e Educação Ambiental. O trabalho apresenta como resultados a reflexão de que os trabalhos de campo contribuem para a compreensão dos fenômenos naturais e as relações de conectividade entre tais processos e as ações antrópicas. De igual maneira conclui-se que essa prática auxilia os educandos no reconhecimento do local onde vivem como fonte viva e dinâmica.

Oliveira (2013) trouxe à baila a dissertação *Atividades de educação ambiental desenvolvidas no ensino fundamental em duas instituições do município de Assis Chateaubriand PR: entre o ideal da abordagem crítica e a realidade da corrente conservadora*, com o objetivo de identificar quais são os conteúdos trabalhados, as metodologias e os recursos didáticos utilizados pelos educadores de Geografia que lecionam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa foi apresentada na Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Os resultados apontam que a EA realizada nas duas instituições pesquisadas não possui articulação com as políticas públicas sobre EA. Caracteriza-se em uma perspectiva conservadora, incoerente e pontual.

Na dissertação intitulada *Ensino de Geografia: vivenciando experiências em Educação Ambiental em escolas municipais de Uberaba-MG* Silva (2013), apresentada na Universidade Federal de Goiás, objetivou investigar como a EA tem sido trabalhada na disciplina de Geografia no Ensino Fundamental em duas escolas da rede municipal de ensino em Uberaba-MG, e compreender como os alunos dos 6º e 9º anos percebem os problemas ambientais existentes no bairro onde vivem, como influenciam em sua qualidade de vida e ainda o que compreendem como meio ambiente. Os resultados da pesquisa apontam que os alunos, em sua grande maioria, compreendem o meio ambiente como resultado da relação homem/natureza.

Pinto (2015) por meio da dissertação à Universidade Federal de Goiás discutiu as *Questões ambientais no ensino de Geografia nas escolas públicas em Jataí – GO*, para tanto foram analisadas as questões ambientais nos livros didáticos adotados nas redes municipal e estadual do município de Jataí-GO. Os conteúdos delimitados para a análise foram: o conceito de EA; mudanças climáticas, poluição do ar e da água e desmatamento. Os resultados evidenciaram que os livros apresentam corretamente os assuntos analisados.

No que diz respeito ao tipo de estudo empregado nos trabalhos, ressalta-se que há predominância de estudos de caso, pesquisa-ação, estudos etnográficos e descritivos (Quadro 11).

Quadro 11 – Tipos de estudos

Pesquisas	Tipos de Estudo
(GROSSI, 2004)	Estudo descritivo
(SANTOS, 2016)	Estudo descritivo
(BARROS, 2007)	Estudo de Caso
(BREDA, 2013)	Estudo de Caso
(SOUSA, 2014)	Estudo de Caso
(SILVA, 2013)	Estudo etnográfico
(ARAÚJO, 2011)	Estudo etnográfico
(KORNALEWSKI, 2018)	Pesquisa ação
(MUNHOZ, 2013)	Pesquisa ação
(MALLET, 2010)	Pesquisa ação
(MARPICA, 2008)	Pesquisa Analítica textual
(AMORIM, 2015)	Estudo Bibliográfico
(FERNANDES, 2015)	Não foi possível identificar
(OLIVEIRA, 2013)	Não foi possível identificar
(PINTO, 2015)	Não foi possível identificar
(TIMOTEO, 2016)	Pesquisa Documental

Fonte: os autores

Destaca-se que entre as dificuldades encontradas para a identificação dos tipos de estudos está a falta de informações claras sobre as metodologias e processos metodológicos realizados nas pesquisas.

Por meio dos trabalhos analisados é possível perceber que a produção acadêmica na base analisada está concentrada nas últimas duas décadas, sobretudo, na pós 2010. Embora sejam avanços tímidos, percebe-se que surge, ainda que de forma incipiente, a preocupação dos pesquisadores em investigar como a Geografia e a EA se relacionam na prática do professor de Geografia.

Aponta-se a carência de estudos que envolvam Geografia, EA e os anos finais do Ensino Fundamental, visto que, das 816 pesquisas definidas como *corpus* final de análise, apenas 16 tratavam diretamente e somente desta etapa de ensino. O quantitativo de pesquisas encontrado evidencia a necessidade de expansão de trabalhos nesse campo.

Referindo-se as fontes de dados, as pesquisas demonstram como os livros didáticos podem ser importantes fontes de pesquisa e válidos auxílios na prática docente, embora apresentem fragilidades no que diz respeito às práticas ambientais.

Assim como os livros didáticos, os PCN aparecem de forma recorrente como instrumento norteador de análise para os pesquisadores, seguidos de observação da prática docente e da realização de trabalhos de campo. Recorda-se que os PCN orientaram a Educação Básica no Brasil por muitos anos.

Ressalta-se que esse estudo exploratório serviu de base para ampliação dos horizontes do pesquisador, bem como, para a observação das dificuldades apresentadas e dos caminhos metodológicos percorridos nas realizações das pesquisas estudadas.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela direção do(a) _____, autorizo a realização do estudo **UM ESTUDO SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**, com o objetivo de analisar em profundidade as características da prática docente em Educação Ambiental do educador Geografia nos últimos anos do Ensino Fundamental. A ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

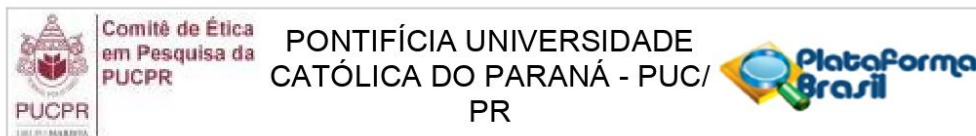
Curitiba, 13 de fevereiro de 2020.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadora: Diego Andrade de Jesus Lelis

Orientadora: Daniele Saheb Pedroso

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As Características da Prática Docente em Educação Ambiental do Professor de Geografia nos anos Finais do Ensino Fundamental

Pesquisador: DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29674320.2.0000.0020

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.963.510

Apresentação do Projeto:

Segundo o pesquisador: "A pesquisa em pauta tem por objetivo realizar um estudo de caso buscando observar e discutir a concepção teórica e a prática em Educação Ambiental dos professores de Geografia nos últimos anos do Ensino Fundamental de uma escola de educação básica da rede particular de Curitiba-PR."

Objetivo da Pesquisa:

No projeto foram descritos os seguintes objetivos da pesquisa:

- 1) Primário: "Analisar em profundidade as características da prática docente em Educação Ambiental do professor Geografia nos últimos anos do Ensino Fundamental em uma escola da rede particular de CuritibaPR."
- 2) Secundários: "Analisar as Diretrizes Curriculares para o ensino de Geografia e Educação Ambiental, bem como as Diretrizes para a formação de professores. Diagnosticar de que modo a Educação Ambiental está sendo trabalhada na disciplina de Geografia nos últimos anos do Ensino Fundamental. Identificar a concepção e a prática de Educação Ambiental dos professores de Geografia nos últimos anos do Ensino Fundamental. Identificar a concepção e a prática do ensino de Geografia dos professores dessa disciplina nos últimos anos do Ensino Fundamental. Verificar

Endereço: Rua Imaculada Conceição 1155

Bairro: Prado Velho

CEP: 80.215-901

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3271-2103

Fax: (41)3271-2103

E-mail: nep@pucpr.br

**APÊNDICE D – GUIÃO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DE GEOGRAFIA
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Entrevistador: Diego Andrade de Jesus Lelis

Entrevistado: _____

Data ____/____/____ Horário: ____às ____

TEMA GERAL: A prática docente em Educação Ambiental do professor de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental

OBJETIVO GERAL:

Analisar as características da prática docente do Educador de Geografia no que se refere às temáticas ambientais, nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Curitiba/PR

O guião a seguir foi elaborado com base em Amado (2017) e Flick (2009).

BLOCOS	OBJETIVOS DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO E OBSERVAÇÕES	A PERCEBER
BLOCO 1 Legitimação da entrevista	• Apresentar os objetivos da entrevista tendo em vista os aspectos principais da pesquisa à qual se destina	• Iniciar com o agradecimento, explicar o objetivo da entrevista, solicitar o uso do gravador. • Apresentar um apanhado geral do problema de pesquisa e seu objetivo geral e sua ligação com a entrevista que se inicia.	• Consentimento informado oralmente podendo o entrevistado desistir em qualquer momento. • Garantir privacidade e anonimato na análise e apresentação dos resultados e a destruição dos dados após conclusão da tese.	• Se o entrevistado se sente seguro e a vontade para fornecer as informações e prosseguir a entrevista.
BLOCO 2 Histórico de formação docente, sua escolha e atuação profissional	• Obter dados a respeito do caminho desenvolvido para a formação profissional para a docência. • Buscar informações sobre a atuação docente atual.	• Fale-me sobre o caminho percorrido para a sua formação como docente. • Falando sobre a formação inicial como ela contribuiu para sua prática docente? • Como a questão ambiental foi trabalhada em sua formação? • Como procurou suprir a carência da formação? • Para o Sr/Sr^a o que é ser educador? • Para o Sr/Sr^a o que é que é fundamental para ser um bom educador, sobretudo, de Geografia?	• Como aconteceu a escolha para a docência em Geografia?	• O vínculo entre as opções feitas na vida e a prática do educador. • A contribuição da formação inicial e continuada na prática docente.
BLOCO 3 Planejamento e construção do PPP	• Investigar a contribuição do educador na construção do PPP e como ele é utilizado pelo educador. • Perceber como o educador realiza o planejamento de aulas.	• Como ocorre o planejamento aqui na escola? • Em relação ao PPP como ele é construído aqui na escola? • Como ele é utilizado pelo Sr/Sr^a?	• O Sr/Sr^a consulta o PPP para realizar o planejamento das aulas? • Quais os documentos da escola que você utiliza para nortear o planejamento de suas aulas?	• Como o educador realiza o seu planejamento. • Como o educador contribui para a construção do PPP e como o utiliza. • Quais fontes e autores o educador utiliza.

		• Em relação a BNCC como o Sr/Sr^a percebe a influência dela no seu planejamento e no da escola? • Fale-me um pouco como o Sr/Sr^a realiza o planejamento de suas aulas? • Quais as fontes de dados/autores o Sr/Sr^a utiliza em seu planejamento. (especificamente quais, sites, revistas, livros) • Quais os critérios são utilizados para nortear essas escolhas?	• Esclarecer se além das jornadas pedagógicas há outros momentos de planejamento grupal e com que periodicidade ocorrem.	
BLOCO 4 A concepção de Geografia do educador e seus reflexos na prática em sala de aula.	• Captar aspectos do ensino de Geografia considerados fundamentais para o entrevistado e que possam ser detectados na prática docente que desenvolve com seus estudantes.	• Para o Sr/Sr^a o que é ensinar Geografia? • Relate algumas das práticas que o Sr./Sra. desenvolve atualmente que caracterizam essa compreensão de ensino de Geografia. • Para o Sr/Sr^a Quais os assuntos mais importantes para se ensinar na Geografia? Por quê? • Quais as categorias/conceitos fundamentais para ensinar Geografia? • Na sua opinião, quais são as características do ensino de Geografia aqui na escola? (descritivo, crítico). • o Sr/Sr^a Você tem alguma linha teórica preferida dentro da Geografia? Qual? Por quê ?	• Para o Sr/Sr^a qual o papel da Geografia na formação dos cidadãos?	• A concepção do educador sobre o ensino de Geografia e se essa é coerente com a sua prática. • Quais os conteúdos e conceitos considerados mais importantes pelo educador.

		(Determinista, Possibilista, Regional, Quantitativa, Crítica, Humanista, Socioambiental)		
BLOCO 5 A concepção de educação ambiental do educador e seus reflexos na prática em sala de aula.	• Captar aspectos da educação ambiental considerados fundamentais para o entrevistado e que possam ser detectados na prática docente que desenvolve com seus estudantes.	• O que o Sr/Sr^a entende por Educação Ambiental? • Como a Educação Ambiental é desenvolvida aqui na escola? • Relate algumas das práticas que o Sr./Sra. Desenvolve atualmente e que incluem a educação ambiental. • Como a sua concepção de educação ambiental se reflete (ou aparece; ou se faz notar) no trabalho que desenvolve com seus alunos? • O Sr/Sr^a acredita que é possível a realização da Educação Ambiental na disciplina de Geografia? Como? • Em sua experiência o que dificulta/facilita a execução da Educação Ambiental na disciplina de Geografia? E na escola como um todo?	• Em sua prática docente como o Sr/Sr^a aborda as questões ambientais?	• Perceber a concepção do educador sobre a EA • Perceber como o educador vincula a Geografia e a EA • As dificuldades e facilidades da promoção da EA na disciplina de Geografia .
BLOCO 6 Interdisciplinaridade e Transversalidade	• Reconhecer a presença da transversalidade e da interdisciplinaridade na prática docente do educador de Geografia nos anos finais do ensino fundamental	• O que o Sr/Sr^a compreende por interdisciplinaridade? • Poderia me relatar uma situação em que na sua prática docente desenvolveu a interdisciplinaridade? • O que o Sr/Sr^a compreende por transversalidade?	• Sente dificuldade em colocar em prática tanto a interdisciplinaridade quanto a transversalidade? Se positivo, quais seriam as maiores dificuldades que o Sr/Sr^a encontra?	• Se há clareza conceitual sobre a interdisciplinaridade e a transversalidade e como essas aparecem na prática do educador.

		• Poderia me relatar uma situação em que na sua prática docente desenvolveu a transversalidade?		
BLOCO 7 Síntese, complementação necessária) agradecimentos	(caso e	• Identificar os pontos mais importantes para o entrevistado bem como a sua percepção a respeito da pesquisa. • Oferecer possibilidades de retomar ideias ou completá-las	• Fale sobre o que mais lhe chamou a atenção sobre a conversa que aqui desenvolvemos. Gostaria de acrescentar alguma ideia ou relato? • Agradecimentos.	• Na sua opinião, a presente pesquisa pode contribuir com a formação de educadores e para a prática docente?

APÊNDICE E – GUIÃO DE OBSERVAÇÃO COM EDUCADORES DE GEOGRAFIA**1- Apresentação**

Pesquisador observador: Diego Andrade de Jesus Lelis

Observado: _____

Data: ____ / ____ / ____

Dia: _____

Hora início: _____ Hora fim: _____

Série: _____

Tema da aula:

2- Na prática do educador aparece algo que remete a sua formação?

Observar falas ou atividades que remetam a situações do tipo: quando eu era estudante, eu tive um professor assim, na minha época, na igreja, na minha família, na faculdade eu vivi isso...

3- Como o educador expressa as suas particularidades na aplicação do conteúdo e condução da aula? (Observar falas e ações que denotem: minha posição, acredito que, aprendi isso, percebo assim...)

4- no desenvolvimento das aulas ocorre a utilização de outras fontes além do livro didático? (Observar: sites, referências a filmes, livros, músicas...)

5- Quais conteúdos ou tópicos de conteúdo o educador prioriza?

6- Como o educador aborda as categorias/conceitos geográficos?

7- Quais linhas teóricas da Geografia são perceptíveis nesta aula? Em qual momento?

8- Apareceu alguma característica/ corrente da EA na aula de hoje? Qual? Por quê?

9- Houve alguma menção ou atitude interdisciplinar na aula de hoje? Em qual momento?

10- Algum tema transversal foi abordado na aula de hoje? Qual? De que modo?

11- houve alguma menção ou adaptação da aula/ conteúdo em decorrência da pandemia? Qual?

APÊNDICE F – GUIÃO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

TEMA GERAL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Objetivos para o instrumento:

Identificar a concepção de Educação Ambiental e Geográfica presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental e Base Nacional Comum Curricular, especificamente nas competências Gerais, específicas das ciências humanas e do componente curricular Geografia

Identificar a concepção de Educação Ambiental dos professores de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

Identificar a concepção do ensino de Geografia dos professores nos anos finais do Ensino Fundamental.

Reconhecer a presença da transversalidade e da interdisciplinaridade na prática docente do professor de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental.

- Instrumento foi produzido a partir de Cascino (1999) Moraes (2007), Moraes (1989), Moreno (2000), Sauvé (2005).

Correntes da Geografia	CARACTERÍSTICAS	PRESENÇA
Determinismo Ambiental	Categorizar, catalogar e descrever os fenômenos geográficos. Justificar a supremacia de um povo sobre outros povos.	
Possibilismo Geográfico	Categorizar, catalogar e descrever os fenômenos geográficos, em vista de evidenciar as possibilidades de transformação.	
Método Regional	Catalogar as regiões a partir de suas especificidades, categorizando-as. Promover o levantamento de dados que enfatizem essas particularidades.	
Geografia Quantitativa	Criar tecnologias geográficas, enfatizar a utilização de dados quantitativos para a compreensão do espaço por meio da linguagem tecnológica e matemática.	
Geografia Crítica	Utilizar a análise geográfica como instrumento de transformação da realidade política, econômica e social em busca da libertação e dignidade humana	
Geografia Humanista	Estudar como os seres humanos percebem o espaço por eles habitado, como reagem frente às condições da natureza e, como este processo se reflete em sua ação.	
Geografia Socioambiental	Promover a valorização de problemas e questões em que o diálogo de saberes esteja vinculado ao pertencimento da Terra.	
CORRENTES DA EA	CARACTERÍSTICAS	PRESENÇA
Naturalista	O ser humano é externo, a natureza é algo bom e ordenado em si mesmo. O ensino pode ser resumido à transmissão de conhecimentos. Há vínculo afetivo com a natureza, a EA busca reconstruir uma ligação com a natureza.	
Conservacionista/recursista	Adotar comportamentos de conservação. Desenvolver habilidades relativas à gestão ambiental. Foca na Conservação dos recursos em prol da vida humana. Nesse aspecto, a natureza não possui um valor ontológico em si.	
Corrente resolutiva	Desenvolver habilidades de resolução de problemas (RP): do diagnóstico à ação. A natureza é vista como problemática a ser resolvida.	
Corrente sistêmica	Desenvolver o pensamento sistêmico: análise e síntese para uma visão global. Compreender as realidades ambientais, tendo em vista decisões apropriadas. Superação da visão fragmentária entre o ser humano e a natureza, leva em consideração as questões biológicas, econômicas, sociais em busca da tomada de decisão mais assertiva. Enfatiza a Inter, multi e transdisciplinaridade.	
Corrente científica	Adquirir conhecimentos em ciências ambientais. Desenvolver habilidades relativas à experiência científica. A observação e experimentação, o rigor e a repetibilidade são enfatizados, a natureza é vista como campo de estudos.	
Corrente humanista	Conhecer seu meio de vida e conhecer-se melhor em relação a ele. Desenvolver um sentimento de pertença. Enfatiza a dimensão humana do ambiente, a natureza é lugar de relação, vivência e realização. Aparece o valor simbólico da natureza.	
Corrente moral/ética	Dar prova de ecocivismo. Desenvolver um sistema ético. Ressalta que os problemas ambientais são decorrentes de uma ética antropocêntrica.	

Corrente holística	Desenvolver as múltiplas dimensões de seu ser em interação com o conjunto de dimensões do meio ambiente. Desenvolver um conhecimento “orgânico” do mundo e um atuar participativo em e com o meio ambiente. Busca a superação da fragmentação da pessoa humana e do mundo. Pensa em vertentes globais e preza pela formação integral da pessoa.	
Corrente biorregionalista	Desenvolver competências em ecodesenvolvimento comunitário, local ou regional. Os aspectos regionais são destacados como fonte de identidade e relação. Enaltece as características próprias de cada lugar, formando em caminhos de pensar global e agir local.	
Corrente praxica	Aprender em, para e pela ação. Desenvolver competências de reflexão. Pauta-se pela retroalimentação permanente de reflexão-ação-reflexão em vista de operar transformações na realidade.	
Corrente crítica	Desconstruir as realidades socioambientais visando transformar o que causa problemas. Enfatiza a ruptura com os poderes hegemônicos e incentiva o protagonismo.	
Corrente feminista	Integrar os valores feministas à relação com o meio ambiente. enfatiza as causas de empoderamento feminino, demonstra a feminilidade da natureza, possui semelhanças com a corrente crítica, mas seu enfoque é no feminismo.	
Corrente etnográfica	Reconhecer a estreita ligação entre natureza e cultura. Aclarar sua própria cosmologia. Valorizar a dimensão cultural de sua relação com o meio ambiente. Para essa corrente é preciso levar em conta a experiência e a afetividade dos povos com seus lugares.	
Corrente da ecoeducação	Experimentar o meio ambiente para experimentar-se e formar-se em e pelo meio ambiente. Construir sua relação com o mundo, com outros seres que não sejam humanos. Heteroformação: o sistema formal é responsável Autoformação: o indivíduo é responsável por sua formação Ecoformação: o ambiente é responsável pela formação do indivíduo Ecoontogênese: os laços entre o meio e o indivíduo são formativos	
Corrente da sustentabilidade	Promover um desenvolvimento econômico respeitoso dos aspectos sociais e do meio ambiente. Contribuir para esse desenvolvimento. Assemelha-se a corrente recursista com predominância dos recursos e bom uso deles.	
Interdisciplinaridade	Pauta-se na construção de diálogos fundados na diferença entre os saberes, buscando superar a fragmentação do conhecimento.	
Transversalidade	Temas com conteúdo educativos e eixos condutores da atividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria particular, pode se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas, acha-se conveniente que seu tratamento seja transversal num currículo global da escola.	
Alterações devido a Pandemia	Presença de instruções sobre os cuidados sanitários. Discussão da situação da COVID-19 em algum momento da aula, do plano de aula ou do PPP, relacionando com a temática da aula. Alterações no modo de condução da aula.	

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “Um estudo sobre as características da Prática Docente em Educação Ambiental do Professor de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental” que tem como objetivo: Analisar em profundidade as características da prática pedagógica do professor de Geografia e as abordagens da EA, da Geografia presentes nesta prática nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Curitiba/PR, tendo em vista contribuir com a formação de professores da área.

Acreditamos que esta pesquisa seja relevante na medida em que autores como Martins (2003, 2006), Cunha (1992), Tardif (2014) destacam a importância e a centralidade da prática docente no processo de ensino e aprendizagem. Afirmando a necessidade de compreender como as práticas docentes se materializam no cotidiano escolar assim como conhecer suas características. Frente a isso, por meio dos resultados obtidos nesta investigação poderemos contribuir para a ampliação da reflexão sobre o Ensino de Geografia e da Educação Ambiental.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será por meio de entrevista e da observação de suas aulas. Na entrevista, realizada pelo pesquisador, serão abordados aspectos que envolvem a prática docente em Educação Ambiental (EA). O tempo da entrevista será no máximo de (1) uma hora, numa sala reservada para este fim, na própria unidade escolar, com intuito de preservar o sigilo e evitar constrangimento para o entrevistado ao fazer seus relatos e contribuições.

A entrevista será registrada por meio de áudio. Esse áudio será degravado, ou seja, o áudio será transcrito, e o texto enviado ao entrevistado para que este possa fazer as alterações que deseje, bem como validar ou não o texto.

Quanto a observação será realizada no período de no máximo 10 (dez) aulas, nas quais o pesquisador irá observar as interações pedagógicas, fazendo os devidos registros de acordo com sua pauta de observação.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: Possibilidade de construção do conhecimento a partir da pesquisa, possibilidade de auxiliar o professor em refletir sobre a sua própria prática, produção de materiais que

possam auxiliar os educadores em suas práticas docente. Os participantes poderão acessar gratuitamente os resultados da pesquisa, utilizá-los como base para novas propostas de Geografia e Educação Ambiental voltadas a cidadania e a sustentabilidade, e a possibilidade de compartilhar os resultados obtidos ao final da pesquisa.

Ressalta-se que é possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos em sua participação, como: Possibilidade de constrangimento ao responder a entrevista e ser observado; desconforto por expor algum fragilidade do processo de ensino e aprendizagem que, porventura, seja evidenciado ou compartilhando durante a pesquisa; desconforto e vergonha em, porventura, expor as dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido na escola; medo de que os resultados da pesquisa possam influenciar na manutenção do seu trabalho por quebra de sigilo ou do anonimato da pesquisa, mesmo que o pesquisador tenha o cuidado necessário para evitá-lo; cansaço ou aborrecimento ao responder às perguntas; desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio.

Para minimizar tais riscos, nós pesquisadores tomaremos as seguintes medidas: O entrevistado estará livre para desistir da entrevista a qualquer momento sem prejuízos para si ou para a unidade na qual exerce suas funções, e, será informado sobre isso. Bem como, estará livre para responder parcialmente a entrevista, podendo escolher quais perguntas deseja responder, e ao final da entrevista pedi que seja excluída qualquer parte; na apresentação dos resultados não será exposta a identidade do entrevistado e nem da unidade na qual exerce suas funções, de igual maneira será tomado todo o cuidado possível para que não haja nenhum tipo de vinculação entre as respostas e algum dado que o identifique.

Caso o entrevistado sinta-se desconfortável em qualquer momento da entrevista ou da observação poderá comunicar-se com o responsável da pesquisa e expor a situação, buscando saná-la.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Asseguramos a assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que o Sr/Sr^a pode se recusar a participar do estudo e não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos na forma seguinte: pagamento em dinheiro.

De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado, conforme determina a lei.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos no referido projeto são: Diego Andrade de Jesus Lelis e Daniele Saheb Pedroso, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com quem poderá manter contato pelo telefone (XX) XXXXX-XXXX

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103 entre segunda e sexta-feira das 08h00 às 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

USO DE IMAGEM E/OU ÁUDIO

Autorizo o uso do áudio e/ou imagem da minha entrevista e observação da minha prática para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito aos pesquisadores diretamente envolvidos na nela para gravação e análise, de modo que, ao final da pesquisa deverão ser deletados de instrumentos de mídia ou de qualquer outro que conserve o áudio e/ou imagem.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, ____ de ____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador