UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE GEOGRAFIA

DAIANE ALVES

O LUGAR E A GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

CHAPECÓ
2026

DAIANE ALVES

O LUGAR E A GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de licenciada em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Otsuschi

CHAPECÓ

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Alves, Daiane
O lugar e a Geografia: Contribuições para as práticas de Educação Ambiental nos anos finais do Ensino Fundamental / Daiane Alves. -- 2026.
64 f.:il.

Orientadora: Dra Cristina Otsuschi

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Licenciatura em Geografia, Chapecó,SC, 2026.

1. Categoria Lugar; Educação Ambiental; Geografia Escolar; Práticas Pedagógicas.. I. Otsuschi, Cristina, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DAIANE ALVES

O LUGAR E A GEOGRAFIA: CONTRIBUIÇÕES PARA AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do Título de Licenciada em Geografia.

Orientadora: Prof.ª Drª. Cristina Otsuschi.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 19/02/2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
CRISTINA OTSUSCHI
Data: 20/02/2026 08:32:45-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Cristina Otsuschi – UFFS Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
ADRIANA MARIA ANDREIS
Data: 19/02/2026 18:11:49-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dr.ª Adriana Maria Andreis – UFFS Avaliadora

Documento assinado digitalmente
gov.br
TATIANE RIBEIRO
Data: 20/02/2026 16:27:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Me. Tatiane Ribeiro
Avaliadora

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me sustentou até o fim desta jornada, e nunca permitiu que desistisse dos meus sonhos.

Dedico também a minha mãe, Neidi.

Dedico a meu pai, Coraldino, minha irmã Liliane e meus sobrinhos, Felipe e Miguel.

Dedico a minha madrinha, Eva *(in memoriam).*

Dedico a todos que persistem na luta pela defesa do meio ambiente e a uma sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

Enalteço aqui o papel da minha família: Agradeço a meu pai, pelo apoio e os cuidados a casa e aos de minha mãe, quando em minha ausência. Meu sonho foi ser bióloga: cheguei a cursar um tempo de graduação, mas minha mãe sugeriu sempre que eu e minha irmã fôssemos professoras ou enfermeiras. Então, me aventurei na UFFS na busca em primeiro lugar da realização do sonho de minha mãe quando jovem: ser professora. Este, foi abandonado em razão das circunstâncias da vida.

Esta conclusão de curso não representa por si só minha vitória pessoal, mas impeliu meu esforço durante toda a graduação na busca da realização do sonho dela. Hoje, devido à demência, ela não se lembra mais de minha futura formação. Foram inúmeros desafios, mas hoje eu agradeço por estar completando essa jornada.

Um agradecimento especial aos meus amigos, Alencar, Emanuele e Letícia, que levarei do curso para a vida, não apenas por compartilhar nossas experiências, mas pelo carinho e principalmente o apoio nas horas boas e nas difíceis.

Estendo um agradecimento especial a minha orientadora, prof.ª Dr.ª Cristina Otsuschi, pela paciência e pelo acolhimento durante os períodos de frustação, provação, tristeza e desmotivação, contribuindo no encerramento deste ciclo. À minha banca avaliadora, igualmente gratidão pela paciência e pelo aceite.

Agradeço aos meus professores por todo o conhecimento adquirido durante o processo de formação e que a partir de agora, poderei ampliá-lo. Levarei em minha memória as recordações e a saudade de pessoas e dos espaços da UFFS. Agradeço as conversas, a amizade e o auxílio de pessoas especiais que conheci durante o curso de Geografia e não poderei citá-las em sua totalidade em virtude do espaço.

Agradeço também de forma especial a UFFS, pela oportunidade de estudar em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Encerro destacando o quanto foi importante a persistência do estudo em minha formação acadêmica e pessoal.

“A única lição que é possível transmitir com beleza e receber com proveito; a única eterna, digna, valiosa: o respeito pela vida” Cecília Meirelles (02/09/1930- Diário de Educação/RJ

RESUMO

A sociedade, inserida em um espaço de transformações, vive experiências cotidianas desiguais, inclusive no ambiente escolar. A Geografia, através da categoria Lugar, contribui para a compreensão, o pertencimento e a identidade em relação ao espaço vivido, permitindo a sua releitura de forma crítica. Sob este viés, a questão socioambiental se enquadra em uma temática central na atualidade. Com o passar dos anos, movimentos, iniciativas populares e privadas, assim como as legislações, enfatizam a importância da Educação Ambiental e na Educação Básica. Ao trabalhar Educação Ambiental, é importante superar a separação entre homem e natureza. Muitas vezes, nas aulas de Geografia, trabalha-se separadamente de modo superficial e desconectado do lugar de vida dos alunos os conteúdos relacionados à natureza e sociedade, o que dificulta o entendimento da noção de ambiente. Este desafio pode ser vencido ao oferecer práticas em sala de aula pertinentes e alinhadas aos princípios da Educação Ambiental. Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar como a categoria geográfica lugar pode contribuir para as práticas de Educação Ambiental na Geografia escolar. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, onde buscou-se oferecer através de práticas pedagógicas exploratórias, possibilidades de atividades dentro e fora de sala de aula. Verificou-se que as práticas pedagógicas contemplam os fundamentos da Educação Ambiental e que o trabalho em aula, articulando natureza e sociedade do lugar de vida, enquanto constitutivo do mundo, podem ajudar no enfrentamento de problemas socioambientais no ensino de Geografia.

Palavras-Chaves: Categoria Lugar; Educação Ambiental; Geografia Escolar; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Society, embedded in a space of transformation, undergoes unequal daily experiences, including within the school environment. Geography, through the category of Place, contributes to the understanding, belonging, and identity regarding lived space, allowing for its critical reinterpretation. From this perspective, the socio-environmental question constitutes a core theme in the present day. Over time, social movements, private initiatives, and legislation have reinforced the role of Environmental Education in Basic Education. It is essential to bridge the gap between man and nature. However, Geography lessons frequently treat nature and society as disconnected and superficial topics, detached from the students' local reality, which hinders the understanding of the concept of environment. This challenge can be overcome by providing relevant classroom practices that arealigned with principles of Environmental Education. Therefore, the objective of this research is to analyze how the geographical category of Place can contribute to the Environmental Education practices within School Geography. Methodologically, a qualitative research approach with a bibliographic nature was chosen, seeking to offer, through exploratory pedagogical practices, potential in-class and out-of-class activities. It was found that pedagogical practices encompass the fundamentals of Environmental Education and that classroom work, articulating nature and society within the lived place as a constituent of the world, can assist in addressing socio-environmental problems in Geography teaching.

Key-words: Geographic Place; Environmental Education; School Geography. Pedagogical Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Vista aérea mostra casas destruídas por enchentes em Roca Sales, em 05 de maio.....24
Figura 2 - Peixes mortos por rejeitos depositados no rio Paraopeba, em São Joaquim de Bicas (MG).....25
Quadro 1 – Concepções / Correntes em EA (Tradicionais).....29
Quadro 2 – Concepções / Correntes em EA (Recentes).....29
Quadro 3: Descrição geral da Atividade Pedagógica 01.....47
Quadro 4: Etapas de aplicação pedagógica.....48
Quadro 5: Descrição geral da Atividade Pedagógica 02.....50
Quadro 6: Etapas de aplicação pedagógica.....51
Quadro 7: Descrição geral da Atividade Pedagógica 03.....53
Quadro 8: Etapas de aplicação pedagógica.....54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CQNUMC	Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima
CNUMAD	Conferência das Organizações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
DCNEA	Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental
DS	Desenvolvimento Sustentável
EA	Educação Ambiental
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
SEMA	Secretária do Meio Ambiente
UC	Unidade de Conservação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UICN	União Internacional para a Conservação da Natureza
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 A GEOGRAFIA E A CATEGORIA LUGAR.....15

2.1 O LUGAR COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....18

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO BÁSICA CIDADÃ.....21

3.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA.....22

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....32

4 O CONCEITO DE LUGAR E SUA RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....38

4.1 O LUGAR VIVENCIADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM 38

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO LUGAR E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL 40

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULANDO LUGAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GEOGRAFIA 44

4.3.1 Prática Pedagógica - 6° anos.....46

4.3.2 Prática Pedagógica - 7º anos.....50

4.3.3 Práticas Pedagógicas- 8º e 9º anos.....52

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....57

REFERÊNCIAS.....60

1 INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que estuda, entre outras coisas, os fenômenos globais, sua funcionalidade e as dinâmicas das relações entre os seres, inseridos no espaço. Para tanto, utiliza-se de suas categorias para melhor compreensão dos fenômenos geográficos: cada qual possui seus atributos. Para afins de pesquisa, relacionou-se a categoria lugar (cotidiano e realidade vivida) e sua contribuição para as práticas de educação ambiental no contexto escolar nos anos finais do ensino fundamental.

Em virtude de possíveis leituras fragmentadas do lugar e para que na Educação Básica não se restrinja às datas comemorativas (como o dia da água, dia do meio ambiente, dia da árvore ou dia do índio), é importante trabalhar nas aulas de Geografia, a conexão do lugar vivido pelos alunos, com os conteúdos relacionados à natureza e sociedade para que possam compreender a noção de ambiente. Portanto, questiona-se: Quais são as principais contribuições da categoria geográfica Lugar para promover práticas de Educação Ambiental (EA) significativas nos anos finais do Ensino Fundamental?

Nesse contexto, Andrade (2025) aponta a necessidade de introdução da temática ambiental, criando-se a consciência a partir do lugar, frisando a justificativa de práticas pedagógicas pertinentes que despertem atitudes e valores. Assim, torna-se necessário que o docente tenha uma formação que possibilite orientar o aluno ao reconhecimento do lugar, e criar sua própria identidade.

A categoria lugar transforma-se em um aporte educacional no âmbito da EA, justamente por esta última fazer sua escala de análise a partir de um contexto local. Por isso, o objetivo geral deste trabalho foi analisar como a categoria geográfica lugar pode contribuir para a prática de EA na Geografia Escolar de forma consciente, articulando os conteúdos de Geografia com as outras áreas do conhecimento.

Para responder ao problema desta pesquisa qualitativa, primeiramente buscou-se através de fontes bibliográficas o referencial teórico necessário sobre as categorias geográficas, selecionando a categoria lugar para esta pesquisa, além do contexto histórico da EA, seus princípios e diretrizes. Diante disso, foram elaboradas propostas de práticas pedagógicas que enfatizam a questão do lugar e a realidade socioambiental, do 6º ao 9º ano do ensino básico de Geografia, as quais partiram do

lugar (escola, bairro), para compreender então seu entorno (como aspectos da cidade, país).

O objetivo das práticas é promover um exercício investigativo e de demonstração do que existe no espaço vivido, como este influencia sua vida de uma forma que talvez nem mesmo o aluno imagina, suas potencialidades, o que precisa ser corrigido, e o que precisa de respostas imediatas.

Esta abordagem direcionada para os anos finais do Ensino Fundamental é justificável no sentido de um despertar para a conscientização, considerando que as crianças e adolescentes tem uma série de curiosidades e questões para serem respondidas, além de ser uma fase onde o seu pensamento e a sua personalidade se constroem, com aprendizados a partir de suas experiências.

Partindo deste pressuposto, procura-se envolver as turmas em propostas de intervenção no lugar, onde observa-se a contribuição desta atividade além da intencionalidade de buscar uma solução perante os problemas socioambientais que poderão surgir em seu cotidiano, mas visa a união e a redução das diferenças entre alunos, professores e comunidade escolar e local (inclusão). Esta etapa foi importante para dialogar acerca da justificativa do trabalho e da inserção de práticas assertivas na Educação Básica, diante de um cenário de desafios e potencialidades, além de sua importância como formadora de cidadania e pertencimento.

O primeiro capítulo trata da categoria lugar como fundamental no ensino de Geografia. Callai (2004) observa que a integração e a interação entre as pessoas em determinado espaço, constroem relações que moldam o espaço. Cada indivíduo com seu ritmo de vida, trabalho, cultura, cria sua identidade, o que determinará suas ações no presente e no futuro. Deste ângulo o mesmo poderá ou não se tornar um cidadão consciente, cabendo a sociedade e a escola seus papéis de orientação desde sua juventude. Isto tudo culmina nas características do lugar, sendo que a dinâmica de cada um se torna desigual.

Na sequência, trata-se sobre EA: a questão da conscientização, eventos climáticos extremos, suas correntes de pensamento e seus princípios, estes últimos que formam a base para a confecção de importantes documentos legislativos e educacionais. Seu contexto histórico, nomenclatura e sua difusão pelo Brasil e pelo mundo, também se destaca, reafirmando sua presença nos currículos escolares, nos debates e conferências.

No último capítulo, é contextualizada a possibilidade de aprendizagem através do lugar, além dos desafios e as potencialidades no ambiente escolar. Após, detalham-se propostas de práticas pedagógicas, elaboradas a partir de experiências docentes dentro e fora de sala de aula, por intermédio do Estágio Supervisionado e do Programa Residência Pedagógica, além de uma experiência aprimorada da professora orientadora desta pesquisa. Estas práticas têm sua ênfase na contribuição da categoria lugar para a EA, buscando fortalecer ambas através de uma forma interdisciplinar, crítica, sustentável e emancipadora.

2 A GEOGRAFIA E A CATEGORIA LUGAR

Vive-se em um planeta que atravessa diariamente por inúmeras transformações, onde destaca-se períodos que mudaram drasticamente o rumo da história, como as marcas deixadas pela guerra e, posteriormente, pela Revolução Industrial. Através desta última, por exemplo, pode-se notar um avanço tecnológico considerável e progressivo, impulsionando mudanças em todos os setores. Este ritmo possibilita a produção em massa e transforma profundamente a relação do homem com o mundo e suas gerações futuras.

De fato, através de fenômenos como a globalização, pode se confirmar essa evolução. No entanto, ao observar o contexto social e ambiental dos dias atuais, é pertinente questionar: quem realmente se beneficiou com essas mudanças? Para quem elas foram feitas? E quais foram as heranças deixadas para a sociedade?

A Geografia, enquanto ciência e disciplina, representa em sua práxis diversas dimensões, como a espacial, a vida em seu sentido mais amplo. Esta leva em consideração os fenômenos em escala local, regional e global, além das modificações no meio socioambiental, onde o homem é o principal ator (embora não exclusivo). Sob esta perspectiva, Andrade (1992 *apud* Dentz, Andreis e Rambo, 2016, p.3), expõe a opinião sobre o papel geográfico no contexto global:

> Cabe a geografia, estudando as relações entre a sociedade e a natureza, analisar a forma como a sociedade atua, criticando os métodos utilizados e indicando as técnicas e as formas sociais que melhor mantenham o equilíbrio biológico e o bem-estar social devendo indicar caminhos à sociedade, nas formas de utilização da natureza.

Nesse sentido, a análise geográfica contribui para compreender a atual crise socioambiental, na medida em que o cotidiano e a dinâmica dos lugares podem ser alterados ou desequilibrados. Os fenômenos que ocorrem, como os naturais, representados pelo aumento dos eventos climáticos extremos, de maneira geral contribuem para tal desequilíbrio.

De maneira geral, emprega-se o termo “socioambiental” para demonstrar que não há separação entre as pessoas e a natureza. Os problemas ambientais se constituem como um reflexo da organização da sociedade, compreendendo que seu desequilíbrio afeta a vida de todos.

Pensando sobre a realidade desigual e suas possíveis ocorrências, é possível que existam múltiplas facetas: o aumento do consumo desenfreado dos recursos naturais; a extinção da fauna e da flora; a preocupação com a água potável; a fome; a deterioração das relações humanas. Estas, representadas pela desigualdade e segregação socioambiental, expõem uma parcela da sociedade a uma situação de perigo iminente, afetando sua sobrevivência e consequentemente sua qualidade de vida (Cittadin, 2024).

Ainda vale ressaltar o valor da ciência geográfica na identificação, classificação, distribuição, análise e reflexão destas transformações e fenômenos, contribuindo para a manutenção dos direitos, deveres e bem-estar da sociedade em geral. Ao que compete ao seu ensino, na questão da abordagem de temas curriculares, esta sugere um olhar atento as mediações pedagógicas. Um estudo superficial pode acarretar em uma simplificação dos elementos, o que pode ser prejudicial em sua contextualização analítica.

Pra tal, no sentido de uma melhor compreensão metodológica envolvida na análise geográfica, é preciso concernir os princípios, conceitos e categorias aplicadas envolvidas no ato de ensinar - na escolha do conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Em relação a esta, Andreis e Callai (2019, p.3), ponderam que “[...] uma mesma temática pode ser trabalhada por diferentes áreas do conhecimento explorando diversos vieses, pois é o mesmo mundo que é posto em debate, e que pode ser pensado por meio da experimentação de novas vinculações”.

Cabe mencionar que um princípio pode ser considerado como uma base, uma análise pautada em argumentos e leis, na qual o conhecimento científico pode basear-se em mais de um. No mesmo contexto um conceito, não existe somente na visão de um autor ou de uma só ciência. Nesse sentido, Wertsch (1993 *apud* Andreis e Callai 2019) afirma que “[...] um conceito, no entanto, embora seja uma generalidade, não tem fronteiras fechadas ou rígidas; por isso pode ser entendido como dispositivo aberto para pensar”.

Já uma categoria, por mais próximas que sejam em suas particularidades, não representam por si só um agrupamento de atributos comuns. Nesse sentido, em relação ao pensamento, visando uma boa conduta de pesquisa, por exemplo, é imprescindível “[...]não confundir princípio como dado, conceito como encerrado e categoria como algo em comum com outros fenômenos (Andreis e Callai, 2019)”.

Considerando o exposto acima, conforme a visão das autoras, estes princípios, conceitos e categorias são consideradas fundamentais para a reflexão e instrumentalização do pensamento e para leitura de nosso espaço geográfico. Assim, como funções essenciais, estas possibilitam e norteiam o ensino de Geografia enquanto disciplina, executando a análise espacial e temporal da realidade. Por isso, cabe ao professor identificar e aplicar as categorias no dia a dia de seu trabalho de forma analítica, implicando em discussões, reflexões e relacionando sempre com o cotidiano de seus estudantes (Callai, 2004).

Diante disso, pode-se compreender as inúmeras formas de relações e fenômenos que podem ser construídos, utilizando como “base” as categorias como: Lugar, Território, Paisagem e Região, inseparáveis de nosso espaço geográfico. Sob esse viés, Dentz, Andreis e Rambo (2016) afirmam a inutilidade da aplicação das categorias caso não seja mencionada a sua ligação com o conceito de espaço. Dentro deste, cada qual faz sua leitura e interpretação, construindo várias possibilidades de caminhos metodológicos, resultando na reflexão individual do que se é observado.

Dentre as categorias mencionadas, cabe destacar a Lugar como sendo um dos alicerces no ensino de Geografia. A mesma, trabalhada de forma coerente, tende a formar sujeitos com senso crítico, através da inclusão dos sentimentos de identidade e pertencimento (Callai, 2004). Sentimentos estes essenciais para a concepção de uma interação bem-sucedida com o espaço, demais objetos e atores sociais contidos no mesmo.

Portanto, ao investigar a realidade vivida, especialmente no ambiente escolar, pretende-se sair da visão superficial e opinião formada sobre o que já se conhece. Nesse sentido, cabe o professor seu papel no auxílio ao estudante a partir de uma análise mais profunda na busca por respostas e conhecimentos que o ajudarão a entender e construir sua própria história.

Na sequência, este trabalho abordará a categoria 'lugar’ como um elemento essencial na construção do conhecimento geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental, destacando sua importância na compreensão do espaço pelos estudantes.

2.1 O LUGAR COMO CATEGORIA FUNDAMENTAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Embora cada ser humano veja o mundo por perspectivas diferentes, nossa visão e nosso ponto de vista não se consideram uma verdade absoluta, existindo, portanto, diversas possibilidades de se explorar e analisar o espaço. Sobre isso, Callai (2004) parte deste pressuposto, atentando para o fato de que muitas vezes, o que mais chama atenção é o que vai além do alcance de nossa visão.

Assim neste sentido, soma-se a compreensão de mundo, dada a possibilidade de percepção e análise do lugar que se vive e os fenômenos que nele ocorrem. Ressignificar o lugar compreende refletir sobre a própria existência, pensando na forma de organização coletiva e no espaço construído.

A Geografia possibilita através do espaço, um leque de análises, na qual para um estudante é imprescindível que lhe seja apresentado formas de aprendizagens significativas. Na ideia de Santos (2014), o espaço em si representa a totalidade.

Então, o mesmo poderia significar a interação dos vários objetos juntamente com a ação de atores sociais, determinando seu futuro e sua história através de seus tipos de relações construídas. Tem-se então que a categoria lugar, representa o mundo construído, vivido e compartilhado (Callai, 2004).

No mesmo sentido, Santos (2014, p.156) define o lugar como “[...]condição e suporte de relações globais, sendo imprescindível para tal” e, também como algo fundamental para se chegar a uma percepção de mundo. O autor denomina o lugar por sua função natural e social, classificando-o através de que chama de:

- **Densidade técnica:** Concentração de elementos tecnológicos e informacionais em um espaço ou sub- espaço;
- **Densidade Informacional:** Esta define como a informação está nos objetos e com o interesse de quem os manipula;
- **Densidade Comunicacional:** É representada através de nível de comunicação em um dado espaço.

Partindo desta classificação proposta, pode-se compreender que o desenvolvimento e a ocorrência de fenômenos nos lugares são desiguais. Esta variação dependerá do espaço apresentado, como a cidade grande, a natureza e/ou

interior, onde o fluxo de informações e de tecnologias nesses locais são variados (Santos, 2014).

Em relação à dinâmica dos lugares, Callai (2004) afirma que os mesmos se moldam de acordo com a forma que em que se vive, trabalha, produz e se alimenta e se relaciona com os demais. Em si, o resultado destas interações geralmente potencializa o ritmo das mudanças e do desenvolvimento em um determinado ambiente.

Esses movimentos, dentro de um território, de certa maneira são influenciados pelas crenças e instruções das pessoas, seja na vida ou na escola, ditando o ritmo da trajetória de cada indivíduo. Essa vivência, determinada através da interação pessoal e individual, leva a um sentimento de pertencimento a um lugar, criando uma identidade própria e consequentemente coletiva.

É através destes sentimentos que o homem tem a possibilidade de se ver como sujeito que constrói sua vida e sua própria história, influenciado por fatores externos a ele. Nesse sentido, sua relação com o mundo dar-se-á pelo grau de compreensão que se têm do lugar e das forças organizadas que permitem esta conexão (Callai, 2004). Não obstante, Lima, R. (2023, p.14) descreve o lugar de forma semelhante:

> O lugar é considerado um espaço em decorrente construção, ao ser construído pelo resultado da vida de cada pessoa, e de seus grupos que a constituem, (grupos sociais). O cotidiano desses grupos de vivência vai evoluindo no espaço, e formando a feição ao lugar, onde traz consigo o resgate dos sentimentos voltados à identidade e ao pertencimento de seres que ali habitam.

Então, é possível entender que, diante destes e dos demais conceitos apresentados e suas singularidades, a categoria está intrinsecamente ligada ao espaço, fazendo parte dele. O saudoso professor Milton Santos, em seu livro chamado “Da totalidade ao Lugar”, aponta a existência de uma indissociação entre as categorias geográficas e o espaço habitado (Santos, 2014).

O contexto histórico da EA e sua relação com a categoria lugar no ensino de Geografia de forma geral, tem raízes justamente na compreensão da forma mais abstrata do mundo e de sua realidade. Em outras palavras, trata-se de uma análise mais crítica e profunda da realidade vivida pela humanidade, levando ao apontamento de diversas lacunas e problemas existentes.

Como resultado, incita na criação de movimentos, lutas sociais e ambientais, que por si buscaram no passado e ainda buscam no presente a esperança de dias melhores. Neste contexto, considerando o lugar e a vivência, restam evidências da gravidade de muitas ações desfavoráveis ao desenvolvimento territorial (como as variadas intempéries), abrangendo dentro dos mesmo seus vários aspectos socioambientais.

Desse modo, ao voltar o olhar para estes fatos, percebe-se o direcionamento dos movimentos e políticas, em especial, das legislações, que tem como objetivo promover a conscientização dos sujeitos. Este despertar sugere ações positivas para a proteção e o usufruto do meio ambiente para o futuro das gerações que virão.

Por isso, direta ou indiretamente, estes movimentos são frutos da inquietude e da busca por respostas acerca da compreensão de nosso espaço vivido. Sua investigação revela aspectos do lugar que construímos, da realidade e da cultura, e da busca por nossa própria identidade e coletividade, visando entender que pertencemos a este espaço (Callai, 2004).

Assim sendo, é de total importância que as crianças e jovens compreendam desde cedo o valor do meio em que vivem e o impacto de suas ações. Cabe aqui o papel social da família, da escola e da vida, remeter-lhes um olhar crítico e de amor à natureza social, humana e ambiental, contemplando o espaço como um todo.

Diante do cenário atual e dos demais desafios presentes, pergunta-se: Como garantir que a EA esteja efetivamente presente na educação básica? Quais práticas seriam adequadas para a introdução e execução do tema na escola e na sociedade? Como identificar suas lacunas?

No contexto educacional, existem diretrizes que preveem a organização e configuração do currículo escolar, onde tem-se como exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s); a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei 9.394/96; a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), escrita em forma da lei n°9.795, de 27 de abril de 1999, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No próximo capítulo, a EA é abordada em sua forma transversal, com papel na formação básica de cada indivíduo. Esta, no intuito do desenvolvimento de uma consciência crítica e socioambiental, apoiando-se a partir dos movimentos sociais e de políticas públicas que reafirmam seus princípios.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO BÁSICA CIDADÃ

Ao se pensar a perspectiva de lugar e consequentemente de espaço na educação básica, pode-se imaginar a infinitude de relações e construções de conhecimentos. Além da partilha de ideias e de experiências vividas dentro e fora do contexto escolar, essa dinâmica de saberes e as formas de se observar o mundo, a natureza e os diversos contextos sociais no qual o homem está inserido, reforça ainda mais o papel da Geografia como ciência.

Esta característica a insere no campo intelectual como uma práxis transformadora e vital, não única, mas contribuinte para uma sociedade mais reflexiva e atuante. Nesse contexto, seu ensino, associado a práticas adequadas, poderá estimular e atingir a consciência do indivíduo quanto ao seu papel como agente de mudança. Não obstante, permite que reflita perante os acontecimentos da vida e do planeta, no que incide, portanto, ao cuidado dos objetos e da natureza ao seu redor.

A relação entre os fenômenos e o cotidiano dos sujeitos, evidencia o lugar como uma categoria com potencialidades para as práticas de EA, podendo contribuir com a formação para a autonomia cidadã na Geografia Escolar. Isto porque as práticas podem revelar desafios a serem superados, levando a identificar e participar da vida em sociedade. No que compete a EA, conforme suas diretrizes (como as contidas na PNEA e PCNs), seu caráter interdisciplinar[1] e sua relevância enquanto processo educativo e de consciência ecológica e social, é pertinente e necessário descrever aspectos de sua história e desenvolvimento.

Visando investigar os princípios da EA e as suas implicações para o currículo escolar de Geografia, este capítulo apresenta seus princípios, além de um resgate de seu percurso histórico em âmbito mundial e brasileiro.

[1] “Próprio a duas ou mais disciplinas; que se efetiva nas relações entre duas ou mais disciplinas; comum a mais do que uma disciplina” (INTERDISCIPLINAR, [2026]).

3.1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA SOCIOAMBIENTAL

A relação desejável entre EA e a formação de um sujeito crítico e participativo torna-se um processo permanente e desafiador, devendo considerar o curso das mudanças repentinas relacionadas à globalização (entre outros gatilhos). custo do desenvolvimento e potencialidade entre nações podem recair de forma desproporcional sobre outras mais fragilizadas.

No contexto geral, os eventos climáticos extremos em todo planeta, como o surgimento das ilhas de calor - provocadas pela substituição gradativa do verde nas cidades -, as enchentes, as secas prolongadas, as tempestades (tornados e furacões) têm se tornado cada vez mais frequentes. Deste modo, observa-se a ampliação dos debates e discussões visando encontrar respostas e alternativas frente aos problemas existentes em razão da temática ambiental/socioambiental.

Fatores como o esgotamento de recursos naturais e novos padrões de comportamento, por exemplo, são dignos de questionamentos e reflexões com a possibilidade de um olhar geográfico, observando a fragilidade e por vezes a ingenuidade do homem no cuidado com o lugar e com seu entorno. Nesse sentido, o exercício de compreender a relação humana com a natureza, seria, de alguma forma, entender como se chegou a tal ponto. Sobre esta relação socioambiental, Grun (1996 *apud* Lima, G., 2009, p. 35) afirma que:

> [...] Os seres humanos retiram-se da natureza. Eles olham a natureza como quem olha uma fotografia. A natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas. Aliás, este é o novo ideal da educação: distinguir-se o mais possível da natureza, tornar-se humano.

Nesse sentido, entende-se uma separação entre ambos, assim como a tendência comportamental do indivíduo em relação a sua hierarquia, deixando em segundo plano a sensibilização. Sob o olhar do autor, de forma geral, o ser humano tende a agir indiferente por desconhecer o funcionamento dos ecossistemas e a relação destes com o seu próprio existir. Deste modo, seriam seres “insensíveis e desinformados”, sendo primordial sua conscientização e mudança de comportamento em relação ao meio.

Em contrapartida, o reconhecimento do descompromisso e das falhas com a natureza, visando a influência do lugar (no qual o sujeito vive e constrói suas relações), de modo geral poderia levar a um processo de conscientização. Este processo, aliado a valorização do ambiente, resgataria a “sensibilidade” do indivíduo (Lima, G., 2009).

Já em relação a “tomada de consciência”, termo geralmente utilizado para atribuir uma mudança de comportamento e atitudes, chama-se a atenção para o real significado da palavra conscientização. Sua etiologia pode ser entendida como” consciência de e ação sobre” a realidade e não como “tomada de consciência”.

Em todo caso “[...] a conscientização realiza-se na práxis, não na teoria”. (Gadotti, 2004, p. 77 *apud* Cittadin, 2024, p. 25). Esta reflexão leva a pensar a importância da prática e não apenas da observação, onde estar ciente de uma questão ou problema não significa resolvê-la de fato.

A partir da necessidade de mudança, é que se percebe a urgência em identificar os agentes nocivos, e entender de que modo os acontecimentos afetam a vida cotidiana, pensando em soluções sustentáveis a curto e a longo prazo. O comportamento imparcial em relação às questões socioambientais, indiretamente ou diretamente, afeta a qualidade de vida em geral, impactando sob sua forma de produzir, sob o clima, e a biodiversidade do planeta, por exemplo.

Entretanto, este despertar para um sujeito ecológico pode não ser algo tão simples como parece. Cittadin (2024) sustenta que, de modo geral, o ser humano não entende que tem responsabilidade iminente com o meio ambiente porque não sente que o risco que o cerca é grande o suficiente para uma ação:

> [...] a simples alusão à probabilidade do risco, não é suficiente para desembocar em mudanças de atitudes. Isso porque o risco é normalmente recebido e interpretado como referente a um outro indivíduo, e não a si próprio. Acreditando que a probabilidade de ocorrência de um risco seja sempre baixa, não ocorrem mudanças comportamentais, e então, prevalece a inércia (Layrangues, 2007, p. 1 *apud* Cittadin, 2024, p. 26).

Neste caso, a indiferença em relação ao perigo quando este não afeta imediatamente o ser humano, resultaria em seu afastamento da questão e não na sua prevenção e possível resolução. Aqui, pode-se aplicar a ideia de lugar ao acreditar que seu entorno está a 'salvo'. No caso de uma situação ocorrida em seu próprio espaço, isso poderia implicar em uma mudança na sua forma de pensar sobre a natureza e a realidade que lhe cerca. Em relação a ocorrência de eventos climáticos

e desastres ambientais, na sequência, serão destacados dois em território brasileiro: as enchentes no estado do Rio Grande do Sul (RS) em 2024 e a ruptura das barragens de Mariana (MG) e Brumadinho (MG).

Em 2024, as enchentes no Rio Grande do Sul atingiram as regiões dos vales dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos, Gravataí, além do Guaíba - em Porto Alegre - da Lagoa dos Patos, em Pelotas e em Rio Grande. (G1, 2025). As dimensões desta catástrofe foram incalculáveis, com cerca de 96% dos municípios atingidos no estado. Um deles, foi o de Roca Sales, onde a cheia do rio Taquari deixou rastros de destruição no meio urbano e rural (Figura 1):

Figura 1 - Vista aérea mostra casas destruídas por enchentes em Roca Sales, em 05 de maio



Foto: Gustavo Ghisleni/AFP via IG (2024)

Conforme apontou na época o secretário municipal de Administração e coordenador da Defesa Civil do município, Silvio Zart, em virtude das avarias em grande parte do perímetro urbano e rural, estudou-se a possibilidade de realocar a população e o comércio para outro local, com menor possibilidade de ocorrência deste tipo de evento, visto que a área atingida se situa em zona de inundação do rio Taquari (IG, 2024).

Deste modo, como é possível concluir, tal proposta veio no sentido primeiramente de amenizar os prejuízos econômicos sofridos a cada chuva ou cheia,

considerando que a indústria e comércio de forma geral concentrava-se neste local. Além disto, ao ponderar sobre as condições neste município, um dos mais atingidos, imagina-se todo o conjunto no estado afetado, com problemas semelhantes.

De acordo com a Defesa Civil do estado, foram atingidas um total de 478 das 497 cidades, com estimativa de 185 mortes, e 23 desaparecidos, além de cerca de mais de 2 milhões de pessoas atingidas (Rio Grande do Sul, 2025).

É possível citar não somente esta, mas outras que impactaram e ceifaram vidas, desequilibraram ecossistemas, como a ruptura da Barragem de Fundão-Mariana/MG (5 de novembro de 2015) e a Barragem de Brumadinho (25 de janeiro de 2019). Na época, ambas foram consideradas umas das maiores tragédias ambientais, sociais e econômicas do país, e conforme apontamentos, sem uma solução definitiva.

A hegemonia econômica geralmente aparece como um fator para a destruição da natureza pelo homem, por seu pensamento de dominação e subordinação. Isso transparece no texto de Rocha (2021), que cita o domínio e o monopólio da produção de ferro e aço, essencial à indústria mundial, por empresas brasileiras, uma delas considerada multinacional.

O autor destaca, no âmbito de sua pesquisa, a indefinição dos verdadeiros culpados, assim como as dimensões ambientais causadas, decorridos cinco anos da catástrofe de Mariana. Ainda, em 2016, conforme cita o apontamento do Ministério Público, apesar das audiências e vistorias, foi observado grande descaso em relação aos atingidos e as consequentes vítimas (Rocha, 2021, p.6).

Já em Brumadinho, observa-se um impacto social gigantesco, em um cenário com cerca de 300 mortes, representando a “[...] perda de casas, pousadas, aldeias indígenas dos índios Pataxós, além do grande impacto ambiental na bacia do Rio Paraopeba” (Rocha, 2021, p.7). O impacto sofrido pela aldeia Nao Xohã - que significa “Espírito de Guerreiro” na língua Patxohã - é evidenciado a seguir pela mortandade da fauna local às margens do rio (Figura 2):

Figura 2 - Peixes mortos por rejeitos depositados no rio Paraopeba, em São Joaquim de Bicas (MG)



Foto: Paula Paiva Paulo/G1 (2019)

"O nosso rio está morto. Não tem como sobreviver", afirmou o cacique Hayó, na época da tragédia. (Paulo, 2019). Neste caso, a modificação do lugar de vivência desta tribo afetou o ciclo biológico da aldeia, assim como a sua cultura: o rio tem papel como mantenedor do alimento, da vida e da dignidade, e o lugar de morada preserva suas tradições, heranças e identidade.

Ao fazer um exercício de reflexão sobre estes acontecimentos, percebe-se o quanto a alteração das condições naturais afeta o homem, primeiramente, em seu lugar. Percebe-se que sua sobrevivência, sua dignidade, sua autoestima e sua saúde é seriamente prejudicada, onde seus os efeitos são desproporcionais.

Em virtude do aumento da preocupação com a questão socioambiental, no decorrer da história a EA, e até o presente momento tem sido concebida como elemento interdisciplinar no campo educacional. Diante disso, cabe refletir sobre o que se compreende por Educação Ambiental. Por não se tratar de disciplina específica curricular ou uma ciência propriamente dita, a EA pode ter concepções e olhares diferentes, sendo difícil chegar a uma base de conceito pré definida.

Deste modo, Reigota (1995) afirma que a mesma deve ser entendida [...] como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania social, nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza". Portanto, ela prepara os cidadãos para a defesa e prática

de ações que prevaleçam em um ambiente saudável, objetivando o equilíbrio da sociedade.

Ainda, o autor reconhece que a EA não é necessariamente uma prática pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos sobre ecologia, ou uma educação que tenha como visão só a utilização racional dos recursos naturais, mas a participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. Dentro deste contexto, observa-se a contribuição de Dias (2004, p. 523) para a definição de EA:

> EA é um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

Assim sendo, esse processo possui em sua essência uma educação permanente, crítica e problematizadora, capaz de transformar a realidade ao tornar o homem passível de resolver suas questões com a natureza. Andrade (2025, p.24), neste aspecto, apresenta a EA na perspectiva de Loureiro (2003):

> [...] a Educação Ambiental pode ser compreendida como uma prática tanto educativa quanto social, voltada para o desenvolvimento de valores, conhecimentos, competências e atitudes que favoreçam a compreensão crítica da realidade e incentivem uma atuação consciente e responsável dos sujeitos, individual e coletivamente, em relação ao meio ambiente.

É destaque aqui, a importância da prática ambiental, da consciência + ação, no contexto educacional, na construção de valores, estes que poderão se tornar atitudes positivas por parte dos homens em favorecimento de seu cotidiano, como reforçado anteriormente. No decorrer da história, o emprego da EA, seus princípios e correntes foram temas de debates, de inclusão, reconhecimento, inserção e prática através dos movimentos e conferências (Silva e Giustina, 2021).

Liderados por cidadãos sensíveis à causa ambiental, é que ela ganha sua força em proporção global ao longo das décadas, internacionalmente e em território brasileiro, garantindo sua presença nas legislações e nas diretrizes educacionais. A nomenclatura da EA, enquanto termo, de acordo com Silva e Giustina (2021, p.19), tem seus primeiros registros durante o encontro da União Internacional para a Conservação da Natureza (UICN) em Paris, em 1948.

Sob esta perspectiva, Dias (2004, p.78) cita que o mesmo emerge progressivamente a partir de março de 1965, mais precisamente durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele, Grã- Bretanha. A amplificação do tema, os movimentos e as demandas crescentes referentes às questões ambientais, resultaram em conferências, a nível global, difundindo sua significação.

Entre os mais diversos eventos, destaca-se, em nível mundial, a conferência de Estocolmo em 1972 onde representantes de 113 países, que abordaram em sua pauta princípios de conservação do ambiente humano. Além desse enfoque, recomendou-se a abertura de um programa internacional em EA, que foi lançado em Belgrado (Iugoslávia) em 1975 (Dias, 2004).

Como descreve Silva e Giustina (2021), em 1977, em Tbilisi, na Geórgia (ex-União Soviética) ocorreu a conferência Intergovernamental sobre EA. Sua organização concebeu-se entre a parceria da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente). Nesse encontro foram definidos os objetivos, princípios e as estratégias para educação ambiental adotados pelo planeta até os dias atuais.

Já seus princípios, são destacados pela PNEA. Entre eles, destacam-se: a concepção de meio ambiente considerando o indivíduo em sua totalidade; o pluralismo de ideias nesse campo e a garantia de continuidade nos processos educativos, considerando a ética e avaliação crítica (Brasil,1999).

Esses princípios atentam para o reconhecimento do sujeito como parte do meio, fazendo-o transformador pela formulação de ideias, visando a melhoria geral do ambiente e a garantia do trabalho da EA no processo educativo, através de suas ações e práticas. Outros aspectos da PNEA, serão abordados mais adiante.

Neste contexto, a diversidade e a ocorrência de outros acontecimentos em solo nacional e internacional, foram fundamentais para a divulgação, discussão e criação de políticas públicas na área. Em relação às suas características ao longo do tempo, o desenvolvimento do pensamento racional e a consequente conscientização humana, permitiram o desenvolvimento de concepções. Por sua vez, estas foram inseridas em diversas correntes, sendo que as mesmas significam “[...] uma maneira geral de conceber e de praticar a EA” (Sauvé, 2005, p.17).

Estas correntes agregam características similares, divergências e contrapontos em suas abordagens, sendo que uma pode ter mais de uma característica ou

concepção semelhante. Para uma melhor síntese, na sequência observar-se-á nos quadros a seguir, a representação das correntes existentes, no total de 15, correspondendo no quadro 1, as primeiras tradicionalistas, sob a perspectiva de Sauvé (2005):

Quadro 1 – Concepções / Correntes em EA (Tradicionais)

Corrente	**Característica Geral /Ênfase**
Naturalista	Relação direta (cognitiva e experimental)
Conservacionista/Recursista	Conservação dos recursos
Resolutiva	Problemas ambientais X soluções
Sistêmica	Interconexão com o meio ambiente
Científica	Conhecimentos/ Habilidades nas Ciências
Humanista	Relação entre natureza e cultura (humana)
Moral/Ética	Atuação e desenvolvimento de valores éticos

Fonte: Adaptado de Sauvé (2005, p. 18-26).

As correntes tradicionalistas representaram ao longo do tempo, a forma como a EA poderia ser trabalhada. No entanto, todas foram desenvolvidas de acordo com modelos e métodos pedagógicos propostos por educadores ao redor do globo. Conforme as autoras mencionadas ponderam em seu trabalho, esses modelos infelizmente pouco incluem a contribuição de educadores latino-americanos, sendo necessário novos estudos a respeito de sua inclusão (Sauvé, 2005, p.39). A modernização dos princípios e concepções ocasionou o surgimento de novas correntes, conforme mostra o quadro 2:

Quadro 2 – Concepções / Correntes em EA (Recentes)

Corrente	**Característica Geral /Ênfase**
Holística	Conexão entre indivíduo e meio ambiente
Biorregionalista	Relação com o meio e pertencimento
Práxica	Aprendizado e reflexão pela ação
Crítica	Contextualização e diálogo dos saberes

Feminista	Relações de poder/ harmonia entre gêneros
Etnográfica	Valorização da cultura local em relação ao meio
Ecoeducação	Educação através do desenvolvimento pessoal
Sustentabilidade	Educação para otimização dos recursos

Fonte: Adaptado de Sauvé (2005, p. 26- 38).

O enfoque do presente trabalho em favor da EA e de suas contribuições no ensino de Geografia no ensino fundamental dar-se-á na corrente crítica e da sustentabilidade, e na ênfase do lugar, sendo este representado pela corrente Biorregionalista, sendo as demais apresentadas para noção e ampliação de suas abordagens.

A corrente crítica pode ser definida no olhar das autoras por seu caráter analítico e desafiador na problematização das questões sociais, baseadas nas realidades e problemáticas apresentadas. Nela, o questionamento tem finalidade de analisar argumentos, intenções, na direção de verificar se de fato há coerências dos fenômenos apresentados.

Já a corrente Biorregionalista, contempla no desenvolvimento de uma relação com o meio local ou região, no sentimento de pertencimento e valorização do mesmo, no sentido de reconhecer e apontar soluções com a participação da comunidade escolar e local (Sauvé,2005).

No patamar geral, além das correntes, existem elementos ou palavras-chaves que podem representar a EA, algumas delas que cada vez mais aparecem nos discursos e na mídia: a Sustentabilidade e o Desenvolvimento Sustentável (DS). Este último tem dividido opiniões, sendo favoráveis ou contrárias, quanto ao que significa, tanto quanto ao que se quer ensinar através de seus princípios (Lima, G., 2009).

Em relação ao conceito de DS, Souza e Armada (2017, p. 4) entendem-no de acordo com as diretrizes contidas no Relatório de Brundtland[2] ou “Nosso Futuro Comum”, a qual deste emerge: este distingue que “desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades

[2] Relatório da Comissão Mundial sobre meio ambiente e desenvolvimento, presidido em 1987 pela então primeira ministra da Noruega, Gro Harlem Brundtland, e que defende o DS para o futuro das gerações sem comprometer os recursos ambientais (Dias, 2004, p.44).

de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades". Anos após, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, a Eco-92, o difundiu mundialmente.

Já o conceito de Sustentabilidade diz ser "[...] a capacidade de um sistema humano, natural ou misto para resistir ou se adaptar à mudança endógena ou exógena por tempo indeterminado, representada como uma meta ou um ponto final" (Souza e Armada, 2017, p.7).

Assim sendo, se a sustentabilidade representa a capacidade do sujeito em resistir a mudanças internas e externas ao meio, visando a conservação do ambiente, tem-se uma associação do DS à própria. Isto pois, se não houver resiliência em conservar os recursos existentes, teoricamente, não se terá condições de suprir as necessidades humanas e menos ainda, dos demais seres vivos.

Uma das razões, raízes ou determinante para tais definições, conforme é citada, se encontra no processo do consumismo, frente ao desafio, também econômico, de manter os recursos naturais no planeta, provendo as gerações que virão. Em relação à necessidade de se estabelecer limites para o crescimento planetário, vários documentos foram produzidos neste propósito (como a Agenda 21[3] e o próprio Relatório de Brundtland), onde se discutia o alcance da sustentabilidade para o equilíbrio da natureza.

São por estes, e outros princípios que a EA é integrada, sendo crescente o levantamento de questões que podem ser abordadas em sala de aula, por exemplo, tanto na ciência geográfica, como nas demais disciplinas do currículo escolar. Neste contexto, Andrade (2025) defende a importância de introduzir a temática ambiental desde o início do processo educativo. Assim, sugere atividades que vão além do conteúdo, e que enfatizem a importância de uma EA emancipadora.

A pesquisadora acredita ainda que os educadores têm a missão, juntamente com a escola, de orientar os alunos no sentido de promover sua consciência em relação ao meio em que vivem (lugar), assim como ações que despertem o sentimento de valores e atitudes como cidadãos. Em mesmo sentido, cabe mencionar que:

> 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

[3] Plano de ação para o século XXI, visando a sustentabilidade da vida na Terra (Dias, 2004, p.522).

> reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo (Leff, 2009, p. 24 *apud* Andrade, 2025, p.24).

Através do exposto, o autor impõe o desafio de educar as gerações atuais e futuras no enfoque de suas responsabilidades na manutenção e reconstrução da vida. Dentro de seu significado, a EA configura como uma identidade na escola, visto que sozinha ela não consegue mudar o mundo, mas se coloca como incorporadora pelos direitos da vida em todos os espaços: passou a contemplar uma compreensão de mundo onde engloba valores democráticos, humanistas, respeitando a diversidade natural e cultural (Segura, 2001, p. 42).

Sugere-se desde a década de 1990 o modelo de substituição do termo EA, através de proposta vinda de órgãos internacionais, ONGs e políticas públicas intermediadas pela UNESCO (Lima, G., 2009). Diante da mesma, a nomenclatura atual seria substituída pela Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). O debate acerca do DS e a sua aceitação envolvem a análise dos interesses e suas implicações para o campo socioambiental, influenciando os discursos, as práticas ambientais e as relações com a natureza (Lima, G., 2009, p. 14).

Considerando o histórico, as abordagens e os aspectos que envolvem a EA em sua dimensão mais ampla, destaca-se sua relevância e influência nas práticas educacionais contemporâneas, especialmente por seu potencial transformador. No contexto brasileiro, essa temática também percorreu uma trajetória marcada por lutas, avanços e sua consolidação nas políticas públicas e legislações educacionais. Ver-se-á, na sequência, elementos de sua manifestação no país, explorando suas diretrizes, desafios e perspectivas.

3.2 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

No passado, o conceito de EA possivelmente esteve relacionado somente ao contexto do meio ambiente, desconsiderando por partes o aporte social. Quando seu contexto passa a ser considerado, a temática ambiental se incorpora à cidadania (Segura, 2001, p. 42). Nesse contexto é pertinente destacar o papel da Geografia na análise dos fenômenos espaciais, que possuem em si relação com a EA, resultando no alinhamento aos princípios na qual está centrada.

Ao analisar historicamente, do modo de vista legislativo e literário, esta temática tem obtido destaque pelo menos nos últimos 45 anos no Brasil, com o intuito de assegurar a inserção e a prática do tema em todos os âmbitos, incluindo o educacional. Este avanço sobre sua inclusão se tornou possível através de diálogos, reivindicações e consequentemente pressões exercidas pela sociedade e iniciativas privadas, resultando em políticas públicas específicas, viabilizadas através do estado.

Nesse sentido, observa-se como a análise socioambiental e a participação popular torna-se importante no processo de formulação, implementação e avaliação de tais iniciativas (Vieira *et al.* 2020). Voltando ao tempo, pontuando acerca da perspectiva do crescimento da preocupação com a questão ambiental no país, cabe destacar que em 1850, D. Pedro II editou a lei 601, que proibia a exploração florestal em terras descobertas. Entretanto, esta lei é ignorada e o desmatamento ocorre em larga escala para a monocultura do café (Dias, 2004, p.27).

Já em 23 de janeiro de 1934, o parlamento brasileiro transforma em lei o Decreto 23.793, originário do ano de 1931, a respeito do Código Florestal. Este decreto foi posteriormente revogado em 15 de setembro de 1965 pela Lei 4.775, e outras leis subsequentes, até os dias atuais. Por conta da elaboração do código naquele ano, em 1934 é criada a primeira Unidade de Conservação (UC), o Parque Nacional do Itatiaia (Dias, 2004, p.31).

Por outro lado, observa-se uma resistência do governo federal em relação à questão ambientalista no Brasil, inclusive em sua conjuntura política. De acordo com Lima, G. (2009) este movimento começa a tomar forma no país entre as décadas de 70 e 80, sendo que na década de 1960 o país vivia sob o regime militar (1964). Este, tratou da questão ambiental de forma imparcial, conservacionista, com limitações em seu crescimento, no qual a sociedade civil, assim como os movimentos sociais possuíam pouca participação (Lima, G., 2009, p.5).

O país vivia um crescimento industrial acelerado no período entre 1969-1973 que ficou conhecido como o " Milagre Brasileiro” e neste contexto, segundo o autor, defender as causas ambientais não seria viável. Para Dias (2004) a postura do governo brasileiro e de sua delegação ante a Conferência realizada em Estocolmo em 1972, revela o descaso com o tema, ao sair em defesa do crescimento industrial. Este posicionamento ressoou como um convite à degradação e à ocupação no território brasileiro por fontes poluentes oriundas de todo planeta:

> Para espanto do mundo, representantes do Brasil pedem poluição, dizendo que o país não se importaria em pagar o preço da degradação ambiental desde que o resultado fosse o aumento do PNB (Produto Nacional Bruto). Um cartaz anuncia: “Bem- vindos à poluição, estamos abertos para ela. O Brasil é um país que não tem restrições. Temos várias cidades que receberiam de braços abertos a sua poluição, porque o que nós queremos são empregos, são dólares para o nosso desenvolvimento (Dias, 2004, p.36).

Frente ao cenário apresentado, o país recebe muitas críticas em relação a sua negligência e despreocupação com o meio ambiente, fundamental na construção de suas riquezas. Nesse contexto, com o passar do tempo alguns fatores, como a pressão de órgãos internacionais como UNESCO, ONU, movimentos sociais já enraizados na política do país e iniciativas privadas, levaram o congresso nacional a elaboração de projetos, leis, assim como a criação de órgãos e secretarias abordando a pauta ambiental (Lima, G., 2009).

Nesse sentido, Dias (2004) ressalta na data de 30 de outubro de 1973 a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) sob o decreto 73.030, cujo papel principal era a gestão integrada do ambiente. Seu representante, o professor Paulo Nogueira Neto, (gestão 1974-1986) contribui, segundo o autor, para a base das leis ambientais e estruturas que continuam até os dias atuais, sendo considerado como o mentor do movimento ambientalista brasileiro (Dias, 2004, p.37).

Apesar dos progressos de algumas leis, poucas de fato foram executadas. Mediante ao agravamento dos problemas ambientais, Vieira, *et al*. (2020) relatam a pressão dos movimentos sociais, culminando na primeira política pública representativa de EA. Esta política, surge em forma da lei federal nº 6.938/1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), resumindo sua aplicabilidade em introduzir a EA para todos os níveis de ensino (lei inspirada em Tbilisi), incluídos os não-escolares, a fim de capacitar para a defesa do meio (Vieira *et al*. 2020, p.41). Alguns anos depois, a EA se consolida na Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, que traz em seu texto:

> 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,1988).

Observa-se neste trecho (base para a formulação de outras leis) a importância de promover e incentivar a práxis educacional advindo do poder público, que fomentem a necessidade de mudanças, no que diz respeito à EA. Mas não somente deve ser responsabilidade governamental, como frisa, e sim de todos os cidadãos.

Assim sendo visto sua necessidade de inserção na educação formal e não-formal, nos debates e intervenções, sua abordagem possui um patamar de criticidade aos valores ambientais, também se entendendo aos éticos, políticos e culturais caracterizando assim, sua interdisciplinaridade transcrita nos mais diversos documentos.

Portanto, como característica, de modo geral as políticas públicas representativas deliberam a EA como uma prática educativa inclusiva e crítica. Segundo Vieira *et al* (2020), tem-se um fortalecimento do tema devido a novas alternativas curriculares, evidenciando a preocupação com a sustentabilidade.

Conforme apontam Branco; Royer; Branco (2018, p.190) em termos educacionais, houve um avanço significativo dos diálogos sobre EA e sua amplitude como política pública. Deste modo, temos a contribuição dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que em 1988, propõem a defesa e conservação do meio ambiente por todos os cidadãos. Tais concepções são semelhantes às contidas nas DCNEA (Diretrizes Nacionais Curriculares de Educação Ambiental).

Após a implementação das PCNs e DCNEA no país, determinando as diretrizes curriculares, é que entre outros textos, é promulgada a lei n° 9.795/1999 (regulamentada pelo Decreto n. 4.281/2002), que dispõe sobre “a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental” Brasil (1999). Destaca-se a mesma a seguir, como essencial, porém não única, para a inclusão da temática ambiental em termos educacionais.

A PNEA define em seu texto, primordialmente até seu 5°artigo, o que é EA, seus princípios, seus objetivos e suas orientações iniciais no campo pedagógico, e do seu 6° artigo em diante define suas diretrizes em relação à disseminação do ensino e a participação das instituições neste processo. Nesse sentido, a lei define em seus artigos iniciais que:

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

> Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (Brasil,1999, p.1).

Inicialmente seu 1° artigo, em sua primeira parte, trata do conceito de EA, baseado pelo trecho semelhante ao encontrado na CF 1988. Este conceito resume a mesma como um caminho, construído pela coletividade, através de competências, ações, entre outros e que tem como objetivo a valorização do meio ambiente, resultando em uma melhor qualidade de vida.

Um dos processos, ou caminhos em que está inserida é em sua esfera educacional, a qual é lembrada pelo seu 2° artigo pela sua abrangência em todos os níveis de ensino, marcada por um caráter interdisciplinar. Esta característica, determina que a temática deverá ser [...] abordada pelas diversas áreas do conhecimento, já que não pode ser considerada uma disciplina, sendo facultativa sua criação, somente em cursos de pós-graduação e extensão (Brasil,1999).

Esta afirmação, transcrita no artigo acima, baseia-se através de políticas públicas amparadas nos artigos 205 e 225 da CF, que reiteram a abrangência da interdisciplinaridade no sentido de orientar e cultivar valores e atitudes, vindo de todos os segmentos da sociedade. Sobre este aspecto, ainda considera-se que:

> O enfoque nas questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais (inciso VII), é essencial no ensino em todos os seus níveis, formal e não - formal. Este acesso deverá ser garantido mediante a atuação dos órgãos públicos para que se cumpra a lei. (Brasil,1999).

Coloca-se aspectos sobre a mesma especificamente devido às suas orientações. Indo de encontro aos princípios firmados para a EA, de forma resumida, a PNEA inclui a importância do ensino e a formação de um sujeito ecológico, princípios definidos durante os encontros e conferências internacionais. O Brasil também se destaca pela realização de duas importantes conferências:

Em 1992, no estado do Rio de Janeiro, entre os dias 03 a 14 de junho, realizasse a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), com a participação de 170 países, conhecida como Rio 92 (também ficando conhecida como a “Cúpula da Terra”); Através da Agenda 21, define áreas de programas para a EA, reforçando o enfoque para a sustentabilidade (Dias, 2004, p.30).

Em 2012, também no Rio, foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20)[4], visando ações, metas, programas e políticas voltadas à sua implantação envolvendo os Estados.

Já em 2025 realizou-se, 10 a 21 de novembro no Brasil, através da Convenção-Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (CQNUMC ou UNFCCC), a Conferência das Partes (COP) 30[5], em Belém/PA, que discutiu mais uma vez a implementação de ações e compromisso dos países na questão climática. Destaca-se a participação da UFFS como sede de sua Conferência Regional, na região oeste de Santa Catarina.

Deste modo, estes eventos, somados a outros com importância relevante, contribuem muito para a reflexão e o desenvolvimento de ações a favor da causa ambiental, além de uma conscientização humanitária. Muitas de suas diretrizes resultantes, auxiliam na formulação de orientações educacionais importantes, podendo-se destacar as contidas na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que norteia a forma como a EA deve ser inserida no cotidiano da escola através de suas competências, assim como os PCN's. Serão apresentadas a seguir as relações entre lugar e a educação ambiental em sua prática em Geografia, apontando possibilidades e desafios a todos os envolvidos no processo educacional.

Ao contextualizar os fundamentos, objetivos e principais princípios da EA, verifica-se que no Brasil está temática foi introduzida com o passar das décadas, levando como um dos fatores, a resistência governamental. Graças às iniciativas públicas e privadas foi possível transformar o anseio por mudanças positivas e permanentes em legislações.

Estas, que garantem o direito à educação, a vida, e o respeito à natureza, orientando desde os primeiros anos escolares a importância de se relacionar de forma harmoniosa com o meio em que vivem, seu próprio lugar, assim como os demais.

Ao visar as práticas sustentáveis e a conscientização socioambiental, considerando os conteúdos e conceitos da Geografia Escolar, tem-se na sequência, propostas de práticas pedagógicas considerando a EA de forma crítica para o desenvolvimento socioambiental.

---

[4] Para mais informações, acesse: https://www.un.org/en/conferences/environment/rio2012

[5] A COP 30 foi um evento que contou com a participação de aproximadamente 198 países membros.

4 O CONCEITO DE LUGAR E SUA RELAÇÃO PEDAGÓGICA COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A compreensão dos fenômenos geográficos através de suas escalas regionais e globais, contam com a contribuição da categoria lugar, que permite uma interpretação além de seu próprio entorno. Conforme afirma Callai (2004), o sujeito modifica e interage com o lugar no qual vive seus arredores, aprimorando seus sentidos e análises sobre os fatos em que lá ocorrem, através do pertencimento e do encontro de sua identidade. Nesse processo, a EA possui a função de ressignificar, cuidar e instigar a diversidade nos diversos espaços, sendo que para Brandão (1996, p.4 apud Segura 2001) é uma vocação na educação que se inspira nos valores de respeito a todos as formas de vida.

No entanto, as dificuldades poderão ser diárias neste propósito, e no ensino geográfico não seria diferente. A seguir, descrever-se-á os desafios, os contextos e as possibilidades através de práticas pertinentes relativos a EA e a categoria lugar para a educação básica.

4.1 O LUGAR VIVENCIADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A EA como já visto em sua essência, convida a uma reflexão, entre outras questões, sobre a qualidade de vida. Mas neste sentido, o que significa obtê-la? Através de boas condições financeiras, de saúde, de moradia, de educação e de um meio ambiente equilibrado? E quais outros “meios” seriam um requisito? Bem, essas são questões não tão simples de serem respondidas, mas analisando-as sob o viés geográfico, pode-se chegar a reflexões importantes.

Partindo do pressuposto através do qual o meio natural e o social podem remeter a uma então almejada qualidade de vida, é compreensível que essa mesma seja alcançada na medida em que ocorrem eventos e relações equilibradas entre os seres que habitam determinado espaço. Esta dinâmica, porém, pode e, geralmente sofre alterações conforme os homens interagem entre si e com o meio.

Ao pensar acerca do ponto de vista das relações construídas, é perceptível o aparecimento das diferenças culturais, sociais e econômicas, onde cada lugar, através de suas peculiaridades, revela a intensidade das mesmas. A globalização e seus efeitos planetários, determinam de certa forma o estilo de vida da sociedade, sendo estes alguns fatores - e desafios - que marcam o mundo moderno. Esta análise pode considerar as diversas categorias geográficas, com ênfase ao lugar para este trabalho.

Quando se cria condições para que o ser humano desenvolva suas habilidades e conhecimentos, construindo suas relações sociais e de aprendizado em acordo com a natureza, cria-se uma consciência sobre seus atos e ações a seu favor e da coletividade, assim como uma conexão com o espaço ao qual pertence. Sobre a relevância do lugar enquanto categoria, reforça-se:

> A relevância da categoria Lugar dar-se-á na medida em que é a partir dele que os indivíduos conseguem estreitar laços com o espaço vivido, bem como entender os fatos históricos e as demais situações ali recorrentes. O Lugar permite uma ampla visão dos fenômenos, tendo em vista que as noções espaciais se tornam mais eficazes quando tomam como ponto de partida os lugares, ou seja, onde ocorrem as vivências cotidianas e experiências simbólicas (Mendes *et al*.2017, p.156 *apud* Luz *et al*.2022, p.11).

Em continuidade, Santos (2014) reforça esta ideia anteriormente ao citar a relação das densidades do espaço geográfico (descritas no Capítulo 2), onde seu nível de profundidade, interação com os objetos, as ações e a intensidade das relações conferem sentido e complexidade ao lugar. Outrossim, oferecer esta experiência do discernimento de lugar às crianças e adolescentes especialmente na educação geográfica, contribui para sua formação cidadã e ecológica, na medida em que os situa na realidade existente além dos muros da escola. Realidade que poderá ser representada pelos problemas sociais, ambientais e econômicos ao seu entorno, sua rua, comunidade, entre outros.

Dessa forma, Luz *et al*. (2022) complementa a necessidade de oferecer uma educação geográfica analítica. Para tal intuito, sugere por exemplo a utilização de dados científicos como uma espécie de itinerário para a pesquisa, de modo que os discentes possam identificar os problemas e os desafios existentes, indo de encontro aos preceitos da própria EA. Além disso, a conscientização sobre seu papel social promove uma reflexão contínua sobre as transformações e as potencialidades do

espaço em que vivem, favorecendo um aprendizado significativo que impacta diretamente sua vida cotidiana.

Reforça-se ainda o papel docente e da comunidade escolar no sentido de orientar e promover práticas educativas de cunho socioambiental. Estas deverão ser adequadas e eficientes no sentido de despertar a consciência crítica dos estudantes nos mais diferentes componentes curriculares, sobretudo ao que diz respeito à Geografia.

4.2 DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO LUGAR E DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para se iniciar a análise das possibilidades e desafios envolvidos no processo de ensinar e aprender, considerando o percurso histórico da Geografia como ciência, faz-se necessário reconhecer sua pluralidade de visões de mundo, fruto de sua capacidade reflexiva e perceptiva. Deste modo, essa diversidade pode ser identificada tanto no modo como os conteúdos geográficos são trabalhados em sala de aula, como nos objetivos atribuídos as mesmas.

Em relação aos fatos e fenômenos apresentados no cotidiano e de forma simultânea nos diversos espaços, Luz *et al*. (2022) enfatiza que o ser humano desde os primórdios, sempre demonstrou um instinto de curiosidade. Percebe-se, de certo modo, que ao longo do tempo a sociedade em geral contribuiu para leituras fragmentadas e desiguais de seu espaço vivido.

Porém, ao olhar para as formas metodológicas e abordagens educacionais ao longo do tempo, identifica-se diferenças distintas entre suas ênfases. Sobre a Educação Básica de época no Brasil, Santos e Fernandes (2018, p. 3) fazem a seguinte observação: “[...] Percebe-se que a descrição dos lugares, a enumeração e a classificação faziam parte do método de quem elaborava o conhecimento geográfico nessa época”.

Ou seja, pode-se compreender que, provavelmente a abordagem dos conteúdos era proposta por profissionais ainda não plenamente capacitados, culminando no surgimento de cursos profissionalizantes e universitários no país.

A superação da visão do ensino tradicionalista, onde o aluno somente reproduzia as ideias apresentadas pelo professor, foi sendo aos poucos substituída. A introdução de novas diretrizes da educação a partir de 1960 e 1970 permitiram que os estudos geográficos passassem a ser ressignificados, incorporando uma nova perspectiva que enfatiza a dinâmica entre sociedade e natureza (Moraes, 2007 *apud* Luz *et al*. 2002, p.7). Nesse contexto, surge a abordagem que posteriormente seria denominada geografia crítica, influenciada pelas obras de autores como Yves Lacoste, Milton Santos, entre outros.

Segundo Cavalcanti (2010), o método tradicional se torna importante no sentido do reconhecimento e abordagem de um espaço, dando uma ideia geral a respeito dos elementos o que constituem. Mas, aponta ao mesmo tempo, que este pode impor limitações na compreensão do lugar em que o aluno conhece/frequenta, necessitando de abordagens complementares.

Percebe-se a gradual evolução da Geografia, onde suas metodologias se idealizam cada vez na análise e na observação. O trabalho de campo nesse sentido, torna-se uma prática interdisciplinar importante, conforme analisa Amorim *et al*. (2014, p.1 *apud* Luz *et al*. 2022, p.10):

> O trabalho de campo surge como um recurso importante para se compreender de forma mais ampla a relação existente entre o espaço vivido e as informações obtidas em sala de aula, fazendo com que o aluno possa ter um melhor aproveitamento do conteúdo apreendido em sala de aula, tendo como objetivo principal familiarizá-lo com os aspectos físicos e naturais e com as atividades humanas relacionadas ao uso da terra, percebendo assim a identidade do lugar ou da comunidade.

Para Luz *et al.* (2022) a contribuição desta prática no sentido da EA seria formar cidadãos mais críticos e conscientes, sensíveis quanto as questões ambientais. Cabe destacar que se considera importante que o docente possibilite experiências dentro e fora de sala de aula, como aulas/trabalhos de campo (que permitem a interação com o meio), dinâmicas, desenhos, jogos lúdicos, recursos audiovisuais, como vídeos, documentários, maquetes, jornais e teatros, promovendo transformações nos espaços escolares (Callai, 2004).

Já voltando-se à sala de aula, enfatiza-se o uso com sabedoria do Livro Didático: apesar de aos poucos ser parcialmente substituído pela tecnologia, que permite informações em tempo real, ainda resiste. Ele pode se constituir em uma

ferramenta útil para sugerir e orientar conteúdos e atividades para que ao final do ciclo/série atinjam-se os objetivos de formação do estudante.

Na ênfase escolar, espera-se que os educadores possuam em sua verdadeira essência, a missão de efetuar uma leitura de mundo, considerando a “[...] inclusão dos conceitos de Grupo, Espaço e Tempo em sua prática pedagógica, além do estudo da paisagem" (Callai, 2004, p.6). Além da aplicação destes, é necessário promover a possibilidade de inter-relações entre os estudantes, reconhecendo-os assim como sujeitos, onde o resultado seja a produção de conhecimentos compartilhados em seu espaço e além.

Um dos desafios a serem superados em relação ao ensino da EA seria a forma como ela é trabalhada. Sobre isto, Andrade (2025) cita que muitas vezes o tempo apertado da aula, os conteúdos apresentados e os desafios do cotidiano apresentam a mesma em uma forma fragmentada ou refletida em datas comemorativas. Por isso, é importante trazer desde os primeiros anos, sua base conceitual adaptada com a menção do lugar, de forma que os alunos possam compreender que o cuidado com o planeta também parte de onde eles vivem, compreende o ambiente físico.

De algum modo, os ensinamentos, que passam de geração a geração, o conhecimento científico, e a mídia, com sua influência nos hábitos de vida, ensinam e formam a consciência ambiental e a influenciam de forma positiva ou negativa. E é nesse sentido que a educação escolar se destaca em sua função de ampliar o conhecimento sobre este tema, se o mesmo for trabalhado de forma correta, partindo deste pressuposto. Além dos conhecimentos compartilhados entre si, nas suas relações com os demais e no seu dia-a-dia, geralmente a adolescência traz uma série de conflitos e questões que são levantadas por eles mesmos.

A EA em seus princípios, dá a ideia de que o ambiente é o lugar onde todos vivem e interagem, em busca de um ambiente saudável e ambientalmente equilibrado (Brasil, 1988). Nesse sentido, a questão da acessibilidade e da inclusão na educação básica, por exemplo, também se torna um desafio a ser superado.

Se um espaço exclui, ele impede a autonomia do aluno e o reconhecimento do seu papel como cidadão. Sem a vivencia plena do lugar, o mesmo não terá vivido, experimentado e aprendido valores que a sustentabilidade adota, além da participação social na prática. Diante dos desafios expostos até então, pergunta-se:

Como garantir que a EA esteja efetivamente presente na educação básica? Qual seria o modelo adequado de introdução, execução e permanência do tema na escola?

Quando o termo é mencionado, de maneira geral, o pensamento é voltado geralmente apenas para o meio ambiente, embora seja importante na manutenção da vida. No meio escolar, e não somente sobre a sua abordagem na Geografia, Andrade (2025, p. 25) reflete acerca do tema:

> É importante reconhecer que a EA enfrenta desafios significativos. Em muitos contextos, as práticas educacionais ainda são centradas na transmissão de informações e na reprodução de conhecimentos, o que dificulta a adoção de abordagens mais críticas e transformadoras. Além disso, a educação ambiental muitas vezes é marginalizada ou vista como secundária em relação a outras disciplinas, o que limita seu impacto e eficácia.

Pelo caráter formativo, Leite *et al* (2000) apontam que muitos docentes possam ter visto a EA apenas como uma teoria, um conteúdo de seu currículo, não se aprofundando o suficiente. Como limitações adicionais, os autores apontam também a ausência de materiais adequados, o desinteresse dos alunos em participar das atividades, e o número excessivo de alunos.

Estes se tornam empecilhos que delimitam o trabalho socioambiental em sala de aula, inclusive nas aulas de Geografia. Compreender, portanto, como as aulas são conduzidas e seu reflexo no aprendizado do estudante é um passo para uma melhora no contexto da complexidade socioambiental.

Sob este viés, a geografia permite aos estudantes uma análise mais profunda da realidade como um todo, inclusive ao se estudar sobre a categoria lugar. Ao professor, permite explorar novas formas de aprendizado, dentro e fora de sala de aula, proporcionando novas experiências de vida e conhecimento aos seus alunos. Em virtude do ensino da EA, Portela *et al*. (2013 *apud* Luz *et al.* 2022, p.11), reforça:

> A Educação Ambiental pretende promover o conhecimento científico sobre o próprio meio, alertando sobre o significado dos impactos de nossas intervenções. Trata-se, portanto, de promover contextos de reflexão e resolução de problemas autênticos nos quais o pensamento crítico se aprimora. No campo educativo, [...], os contextos de reflexão e resolução de problemas enquadram-se numa consideração das aulas como espaços sociais nos quais se desenvolvem atividades que conectem os estudantes com os problemas de seu entorno.

O trabalho docente conceitual da categoria lugar, feito de forma clara,

progressiva e de linguagem acessível ao público escolar, desde as séries iniciais até as finais, deve contribuir para uma melhor significação no âmbito da EA. Assim, colabora para que as crianças compreendam o meio ambiente em sua totalidade e reconheçam seu papel ativo na preservação da natureza, aplicando atitudes responsáveis em seu cotidiano. A partir dessa compreensão, seguem propostas de práticas pedagógicas para a Geografia Escolar, no contexto da EA enraizada no lugar, ampliando ainda mais o sentido formativo do trabalho docente.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ARTICULANDO LUGAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA GEOGRAFIA

Como característica, de modo geral as políticas públicas representativas deliberam a EA como uma prática educativa interdisciplinar, inclusiva, crítica e com necessidade presente em todos os níveis e modalidades de ensino na educação básica. Segundo Torales; Campos; Vieira (2020), tem-se um fortalecimento do tema devido a novas alternativas curriculares, evidenciando a preocupação com a sustentabilidade.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados em 1998, constituíram um marco ao incluir a EA como tema transversal, permeando todas as áreas do conhecimento. Sua proposta buscou promover uma formação cidadã e crítica, mesmo com os desafios perante as escolas. Ainda, os PCNs abriram caminho para que documentos posteriores, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consolidasse e ampliassem a presença da EA na educação básica (Branco; Royer; Branco, 2018, p.6).

Tanto no planejamento docente e de suas atividades, bem como as orientações principais em rigor, destaca-se a BNCC, ancorada no Artigo 205 da Constituição Federal, e que prevê a fixação de conteúdos mínimos, competências[6] e temas transversais, como a EA, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, através dos seguintes princípios:

[6] No desenvolvimento da BNCC foram definidas dez competências gerais, que significam a reunião de conceitos e procedimentos que permitam o desenvolvimento de [...] 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, 2017).

> “[...] a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art. 205).

De acordo com as diretrizes contidas na BNCC, com a escolha coerente de conteúdos que podem ser aplicados ao cotidiano do aluno, a escola terá como resultado final esperado do processo de ensino, formar cidadãos com senso crítico e participativo, preparados também para o mercado de trabalho, contribuindo assim para uma melhor qualidade de vida.

O exercício da cidadania, ao enfrentar as adversidades ao seu entorno, em si reflete o próprio propósito da EA. Nesse sentido, Cittadin (2024) reforça que é preciso ir além de conscientizar-se: é preciso ações, é preciso práxis (práticas), que a promovam em seu sentido mais amplo.

As práticas pedagógicas, entre outros atributos, atuam na intenção do papel geográfico na escola: Efetuar uma leitura de mundo. Dentre as competências gerais em Geografia atribuídas para o Ensino Fundamental, de acordo com as diretrizes inclusas na BNCC (Brasil, 2017, p. 367), e que representam as atividades propostas, foram as seguintes:

- (Nº 1): Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas;

- (Nº 7): 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.

Neste trabalho, as atividades previstas ainda têm como objetivo a inclusão de Pessoas com Deficiência (PcDs). Posto isso, na sequência, sugerem-se atividades curriculares e extracurriculares que possam vir a fortalecer a mensagem de conexão, relação e integração entre a categoria lugar e a EA nos anos finais da educação básica em Geografia.

4.3.1 Prática Pedagógica - 6° anos

A prática a seguir, voltada para o 6º ano, baseia-se na concepção de Callai (2004), a qual reitera a importância de oferecer ao aluno a experiência de “ler o mundo”. Para a autora, o estudo do lugar se faz pertinente dentro dos conteúdos geográficos por ser, de maneira geral, onde a criança vive e constrói suas primeiras relações. De acordo com os conceitos de lugar e de EA abordados, assim como suas particularidades, propõem-se atividades utilizando a música. A mesma, de acordo com Lima, R. (2023, p.24), pode contribuir como uma:

> [...] ferramenta de interação e conexão interdisciplinar ao ser trabalhada com os alunos, proporcionando a cada estudante a oportunidade, seja individual ou em grupo, de ouvir a canção, refletir sobre ela, imaginar e interpretar as categorias da Geografia já estudadas.

Portanto, ao utilizá-la, pode-se instigar o imaginário e os sentidos, direcionando o olhar do aluno para o seu cotidiano. Desta forma, na prática pedagógica, possibilita a identificação da beleza das paisagens, assim como refletir sobre seus problemas e desafios encontrados, por meio da sensibilização e percepção do seu entorno.

Além disso, com a mediação do professor, o aluno poderá descobrir que o lugar em que vive é um espaço vivo e que está em constante transformação. Para alcançar tais intuitos, foi escolhida e representada abaixo a canção “Vida de Viajante” (Luiz Gonzaga). Esta canção, ao retratar as diversas paisagens brasileiras, através do olhar de um “viajante”, desafia o aluno a repensar o sobre o seu cotidiano.

Prática Pedagógica 01

A Vida de Viajante (part. Gonzaguinha)

Minha vida é andar por este país
Pra ver se um dia descanso feliz
Guardando as recordações
Das terras onde passei
Andando pelos sertões

Chuva e sol
Poeira e carvão
Longe de casa
Sigo o roteiro
Mais uma estação

E dos amigos que lá deixei

Minha vida é andar por esse país — Mar e terra
Pra ver se um dia descanso feliz — Inverno e verão
Guardando as recordações — Mostro o sorriso
Das terras onde passei — Mostro a alegria
Andando pelos sertões — Mas eu mesmo não
E dos amigos que lá deixei — E a saudade no coração

Fonte: https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/82381/

A aplicação desta canção como um recurso pedagógico se encaixa no sentido de uma percepção geográfica através da contextualização de suas características locais, incluindo um cenário de imaginação e criatividade. Na sequência, detalha-se as habilidades, os objetivos, e demais informações sobre a proposta, conforme indicado no quadro 3:

Quadro 3: Descrição geral da Atividade Pedagógica 01

Habilidade(s)	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
Objetivos	Analisar a categoria lugar e as transformações socioambientais a partir do despertar da sensibilidade e da imaginação; Identificar elementos da natureza e da ação humana no espaço vivido.
Materiais	Recurso Audiovisual; Letra da música impressa; Mapa político do Brasil; Cartolina; Lápis de Cor, Canetinhas, etc.; Botões, grãos e materiais com texturas diferentes (para mapa tátil).
Conteúdos Geográficos	Conceito de Lugar; Paisagem Natural e Humana; Migração, Movimentos da Terra, Estações do ano.
Interdisciplinaridade	**Geografia:** Conceituação do lugar, ocupação do território, análise da paisagem e a questão climática;

	Artes: Imaginação, sensibilidade e expressão de linguagem através dos desenhos e versos; **Ciências:** Degradação ambiental e estudo das feições do lugar anteriores; **Português:** Produção de versos e rimas.
Inclusão escolar	Uso da música (alunos com baixa visão); Uso de vídeo (para o aluno surdo). Mapas Táteis para representar o trajeto, ou o mapa Brasileiro; Slides; Elementos da letra (sol, chuva).

Fonte: Elaboração da autora (2025)

Destaca-se a habilidade destacada para a série em questão, assim como os materiais necessários para a execução da atividade, sua aplicabilidade como conteúdo geográfico, a interdisciplinaridade associada e a forma de inclusão escolar. A seguir, detalha-se suas etapas no seguimento pedagógico conforme o quadro 4:

Quadro 4: Etapas de aplicação pedagógica

	• Em um primeiro momento, faz-se a escuta da música; • Com a letra impressa, grifa-se os nomes encontrados de elementos da natureza; • Na sequência, sugere-se atividade de desenho diretamente no Mapa Político do Brasil (impresso), eles deverão imaginar e traçar possíveis caminhos que o viajante faria; • O que este viajante encontraria no lugar onde você mora? Que elementos da canção você consegue identificar em sua localidade? • Solicitar aos alunos fazer o registro dos entornos da escola/trajeto/localidade por meio de fotos ou mapa mental; • Como atividade, a partir das fotos/mapa mental, relata-se uma beleza/potencialidade do lugar e um

	desafio socioambiental, além da confecção de nova estrofe/verso para a música em grupos, considerando estes critérios; • Socialização em sala e investigação sobre as causas dos problemas encontrados; • Escolha e elaboração de uma proposta de intervenção.

Fonte: Elaboração da Autora (2025).

A interpretação da letra da canção “Vida de Viajante” faz pensar sobre o lugar de vivência e construção de sentimentos quando a mesma faz referência a recordação dos lugares que o viajante amava e que na distância, não vê outra opção a não ser carregar “a saudade” dentro de si, enfrentando caminhos insalubres e muitas vezes árduos, longe de casa. Porém, a letra reflete também a esperança de encontrar um alento (um refúgio/paraíso) em meio as paisagens encontradas.

Ainda, a possibilidade de estudo se dá pelo exercício da imaginação e descrição posterior dos lugares vistos na música, além dos reais, descritos pelos alunos. A menção ao mapa do Brasil e os comentários sobre seus biomas, refletem aspectos sobre o meio natural e introduzem de forma suave e sutil a temática de forma antecipada (geralmente aprofundado no 7º ano).

Além disso, o exercício de percepção do lugar (através da comparação de suas características anteriores x realidade) leva o aluno a refletir sobre as transformações que as mesmas sofrem, também mediante o “viajante humano”, levando ao ponto de reflexão de Callai (2004). O sentimento de pertencimento e lembrança, apesar das distâncias percorridas é ressaltado na letra da música e as atividades propostas propõem a identificação da identidade com o lugar para em conjunto, superar um desafio socioambiental visando melhorar a qualidade de vida dos alunos.

O caráter transformador e crítico da realidade surge quando o aluno é instigado a sair da imaginação durante a atividade, refletindo sobre os problemas locais, resultando em propostas de intervenção no meio onde vive.

4.3.2 Prática Pedagógica - 7º anos

Esta prática pedagógica foi adaptada de uma experiência com os alunos do ensino médio sobre as relações de industrialização e globalização em uma escala regional e global na ocasião do Estágio Supervisionado. Para a compreensão desses fenômenos, (considerando que esta série/ano ainda não trabalha com seu conceito literal), esta atividade propõe que o aluno faça o exercício de análise do processo produtivo dentro de seu espaço de vivência.

Para fins de esclarecimentos, logo abaixo na descrição, cada etapa pode significar mais de uma aula para execução e conclusão da mesma. Na sequência, no quadro 5 seguem a descrição e na sequência, no quadro 6, as etapas para a prática pedagógica ao ano destacado.

Quadro 5: Descrição geral da Atividade Pedagógica 02

Habilidade(s)	(EF07GE06) 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.
Objetivos	Analisar a relação entre industrialização, consumo e descarte de resíduos a partir do entorno escolar na percepção das transformações socioambientais no lugar.
Materiais	Papelão, Placas de isopor, Embalagens vazias (caixas de leite, remédios), Rolos de papel higiênico, tampinhas, Papel ofício, EVA, Garrafas pet, Cola, Tesoura, Isopor, Lápis de cor, entre outros materiais, Dispositivos eletrônicos (celular).
Conteúdos Geográficos	Formação do território brasileiro; Industrialização e Urbanização; Impactos ambientais e Geologia (através do estudo dos recursos naturais, incluindo os do solo).
Interdisciplinaridade	**Ciências:** Através da avaliação e levantamento de informações acerca das consequências do descarte de resíduos no solo e na água; **Matemática:** Interpretar e organizar espacialmente as informações, permitindo relacionar também o consumo, produção e os impactos no ambiente através de tabelas e gráficos;

	Língua Portuguesa: Escrita descritiva e reflexiva de acordo com o que sentiu, comunicação com a comunidade escolar;
Inclusão Escolar	**Maquete Tátil:** Uso de sucata com diferentes texturas (lixas, tecidos, metais) para que alunos com deficiência visual possam identificar as áreas em destaque.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No 7º ano, a análise dos impactos industriais reflete uma preocupação com uma EA que não mascara os conflitos econômicos, mas os revela para que possa haver a possiblidade de serem transformados. Ao utilizar materiais de baixo custo e focar no entorno escolar, as atividades respeitam as condições materiais da escola pública, provando que a produção do conhecimento científico é possível sem grandes recursos, desde que haja o compromisso ético do professor, como se observa no quadro 6:

.

Quadro 6: Etapas de aplicação pedagógica

Descrição da Atividade	• Na turma o professor fará uma sondagem sobre a industrialização, através do conhecimento prévio dos alunos sobre a origem de produtos consumidos por eles. Após, solicitará que tragam um dispositivo eletrônico e embalagens vazias de casa; • Na escola, farão uma pesquisa sobre a origem e impactos de produção dos produtos, e posterior criação de uma tabela; • Trabalho de Campo: Visita a indústria local/entorno utilizando como modelo de roteiro o exercício da tabela feita em sala; • Socialização da experiência fora de sala: Procurará se listar possíveis problemas de infraestrutura ao redor do local de instalação, vizinhança, vazamentos etc. • Elaboração de maquete representando uma área industrial, apontando sua produção, os descartes, assim como o local correto para descarte;

	• Socialização através de cartaz em sala para a turma e escolha de alguns problemas e a apontamento de soluções, como uma campanha escolar.

Fonte: Elaborada pela autora (2026)

De maneira semelhante, porém estendendo-se para o contexto urbano, esta prática procura criar noções de como o estudante do 7º ano entende o fenômeno da industrialização, de dentro de seu bairro, cidade e chegando até o país. A mesma se torna pertinente porque contribui para que se entenda a relação entre o trabalho e a produção no cotidiano.

Obter noções dos custos de uma produção, do que se retira da natureza - e além - qual a destinação final para os descartes produzidos é interessante e de certa forma desperta a curiosidade e a consciência do aluno. Do mesmo modo, ao se relacionar a questão de produzir e descartar perto do lugar onde o mesmo reside, incide na reflexão das relações de cuidado existentes ali.

De acordo com a reflexão de Dias (2004), esse despertar sobre essas questões remete a uma responsabilidade social, ao seu modo e tempo, onde desenvolver-se não significa devastar/destruir o que se tem procura-se registrar as características geográficas do lugar, procurando relacionando com as possíveis consequências/problemas ao seu entorno, ligados à dinâmica do processo de produção local.

A intenção, além dos objetivos desta atividade foi mostrar que as escolhas que a sociedade faz para produzir tudo o que se consome, acabam gerando impactos no lugar, como o resíduo sólido urbano/lixo e a poluição. Assim, espera-se que o aluno compreenda que o meio ambiente não é só uma natureza intacta, e que sofre alterações em seu dia a dia.

4.3.3 Práticas Pedagógicas- 8º e 9º anos

As atividades práticas e as saídas de campo constroem um caminho metodológico, onde não se encaixam como passeios; elas se baseiam na teoria de Cavalcanti (2012), que as vê como uma ferramenta essencial para o aluno aprender

a pensar geograficamente. Para a autora, quando o estudante sai da sala de aula e observa o mundo lá fora, ele consegue comparar o que está nos livros com a realidade do seu próprio lugar.

Assim, a proposta apresentada a seguir foi feita para que o aluno deixe de ser um simples observador e passe a investigar o que acontece ao seu redor, transformando o bairro da escola em um verdadeiro laboratório para aprender de forma crítica.

Quadro 7: Descrição geral da Atividade Pedagógica 03

Habilidade(s)	(EF08GE16) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho. (EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
Objetivos	Identificar as desigualdades de infraestrutura e lazer no bairro; Perceber de que modo a falta de saneamento e áreas verdes afeta a qualidade de vida; Compreender como a organização política do bairro/ entorno escolar reflete e revela injustiças sociais.
Materiais	Mapas impressos do bairro (Google Maps), Papel vegetal, canetas permanentes coloridas e celulares para registro fotográfico.
Conteúdos Geográficos	Urbanização, Segregação socioespacial, uso do solo (Geologia) Globalização, Redes Urbanas e Geopolítica, Cartografia social.
Interdisciplinaridade	**História:** Investigar os aspectos anteriores do lugar; **Matemática:** Cálculo de porcentagem a partir de dados coletados através de mapa; **Língua Portuguesa:** Exercício da escrita;
Inclusão escolar	Mapa adaptado, fotos e impressões gravadas por áudio (para alunos com dificuldades motoras e intelectuais, apoio de colegas ao fazer o percurso da caminhada).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os objetivos propostos trazem a referência de o Lugar como categoria de análise da segregação socioespacial, ao mencionar os desafios que toda cidade propõe: a questão de saúde pública, moradia, infraestruturas, e a própria paisagem, entre outros quesitos que o compõe. Estas questões são fundamentais para a construção do lugar e do desenvolvimento humano. A seguir, seguem as etapas de aplicação desta atividade, descritas no quadro 8:

Quadro 8: Etapas de aplicação pedagógica

Descrição da Atividade	• Questões sobre as paisagens naturais e demais objetos do lugar. De que maneira a falta de áreas verdes e de serviços básicos torna evidente as injustiças sociais? De que forma afeta a qualidade de vida? E quais as áreas que o poder público mais prioriza em sua gestão? • Caminhada externa a escola, e com o uso de câmeras, buscar registrar desafios encontrados: Infraestrutura geral, ausência de equipamentos básicos, gestão da água e esgoto entre outros; • Com o mapa da localidade/bairro (o professor se encarregará) será feito cópia do mesmo em papel vegetal, e com base nas fotos procurarão identificar os pontos em que elas foram coletadas; (em grupos) • A partir daí, será demarcado em verde as áreas adequadas para habitação e em vermelho, as que oferecem riscos; • Exposição dos mapas e socialização: Por que em certos pontos/ruas o mapa está verde e em outros vermelho? • Fazer a associação destas descobertas aos conteúdos geográficos; • Cada grupo confecciona um cartaz, colando o mapa pronto e juntamente uma carta aberta a comunidade escolar atentando para as questões socioambientais; • Os professores podem organizar uma exposição na

	escola, abordando sobre o assunto e apontando soluções.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Em relação a prática apresentada, convém destacar que, ainda de acordo com Santos (2014), o que o mesmo já chamava de densidade técnica, informacional e comunicacional (ver Cap. 3, seção 3.1) pode ser exemplificado. De uma forma resumida, pode-se dizer que as relações, as infraestruturas, as formas de dominação da informação, gestão e política, se torna desigual de um espaço para o outro, exercício este proposto aos estudantes.

A proposta de sair da sala, e fazer uma observação direta da realidade faz os alunos por momentos “caírem em si”: espera-se que os mesmos reflitam sobre o que acontece em seu lugar, pensar nas contradições existentes, e acerca do que podem contribuir para uma melhoria/manutenção do meio, visando um bom lugar para todos.

A sequência de práticas pedagógicas de EA foram elaboradas especificamente para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) para o ensino de Geografia, mediado pela categoria lugar, deixando de ser apenas uma descrição de fatos para se tornar uma experiência e compreensão do cotidiano. As propostas apresentadas visam a articulação interdisciplinar e de forma inclusiva, podendo ser adaptada conforme as condições da escola e das turmas envolvidas.

Da mesma forma nota-se também que para elaboração das mesmas, não foi citado diretamente o uso do LD. Esclarece-se aqui que o mesmo, pode ser incluído, além de ser como uma base conceitual e norteador de conteúdos geográficos, sendo um aliado e amigo do professor, por mais que se veja o aumento do emprego das tecnologias em sala de aula.

De maneira lógica e progressiva, ao utilizar a música, o imaginário e a ligação do tema ao trabalho de campo, pretende-se demonstrar aos alunos que os conhecimentos se encontram conectados, de forma progressiva, saindo do micro (lugar de vivência) e indo ao macro (comparação de cidade/bairro/global). Assim, tem-se o desafio de permitir e garantir a participação das turmas, criando uma base que os ajude a entender e a melhorar o lugar onde vivem.

Partindo deste pressuposto, cabe as reflexões de Callai (2004), reforçando a relevância sobre o estudo do lugar para o aluno, seja através da compreensão de seu papel no mundo, ou a partir do entendimento dos fenômenos que o cercam. Deveras,

pensando sob este aspecto, a EA pode contribuir positivamente para este caminho. Como define Reigota (2006), a mesma não deve ser um conteúdo separado, mas vem numa perspectiva que questiona, por exemplo, as relações de poder e as injustiças sociais que se materializam muitas vezes em um mesmo território.

Igualmente, as práticas propostas dialogam com a concepção de Dias (2004), ao entender que alfabetizar-se ecologicamente significa uma mudança além dos hábitos; é preciso ter a percepção de que os problemas ambientais são, na verdade, problemas sociais e políticos, caracterizando a causa socioambiental.

Percebe-se que o nexo pedagógico estabelecido entre as três práticas revela que a Geografia Escolar, o trabalho do entendimento conceitual da categoria lugar, assim como a EA estão amplamente ligadas. Elas buscam transformar o estudante de um mero observador do lugar para alguém que possa ler, interpretar, intervir e fazer uma releitura no seu lugar. Nesse ponto, a sustentabilidade deixa de ser um pedido de consciência, cobrança e de alerta ao homem e passa a ser entendida como o direito de todos a uma vida digna e equilibrada, incluindo tudo e a todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as formas de manifestação de vida inseridas no espaço constroem relações únicas e desiguais. Essas interações são dinâmicas, ocorrendo de forma constante, e revelam padrões comportamentais sobre a forma de tratar a vida, os demais seres e os objetos, tornando-se, portanto, relações contestáveis e dignas de reflexões.

Desse modo, a Geografia aparece como uma disciplina que norteia e preenche esses espaços, no sentido de sua aplicabilidade como uma ciência que não se mostra neutra ou parcial: ela utiliza suas categorias na análise dos fenômenos que ocorrem, além da forma em que os mesmos influenciam a realidade. Sob este olhar, este trabalho considerou a categoria lugar, como fundamental no ensino de Geografia, além de ser um ponto de investigação acerca do trabalho docente.

Para Santos (2014, p. 156), o espaço torna-se uma totalidade, na qual todos estão inseridos, sendo um suporte para as relações globais. Estas por sua vez, diversificam-se dentro do lugar, do qual partem, e no qual todos que o compartilham constroem com o passar do tempo sua identidade própria. Cada indivíduo possui olhares diferentes em relação a dinâmica global, portanto tais relações podem estar sujeitas a modificações constantemente.

Neste contexto encaixa-se a EA, norteada em seu ideal de boas práticas, através de uma educação interdisciplinar e transformadora, esperando que os cidadãos façam jus às questões socioambientais. Esta define e aplica condutas que visam tanto a análise crítica dos fenômenos, quanto propostas de intervenção sobre os mesmos, a partir da realidade local. Por isso, o objetivo principal deste trabalho foi analisar como a categoria geográfica lugar contribui para as práticas de EA na Geografia Escolar.

O primeiro capítulo abordou as categorias geográficas, importantes para compreender sua relevância de sua aplicação no cotidiano. Em seguida, destacou-se a categoria lugar, seguindo sobre a reflexão de seu papel social. Callai (2004) descreve o lugar como sendo a representação do mundo construído, vivido e compartilhado, nas quais o sujeito constrói suas relações a partir de um sentimento de pertencimento e identidade.

Do mesmo modo, Santos (2014) demonstra suas funções do modo de vista natural e social, considerando as densidades técnica, informacional e comunicacional.

Reitera-se ainda, o compartilhamento de experiências entre as pessoas, as quais juntamente com o ambiente natural, constroem o espaço geográfico.

No segundo capítulo, dialogou-se a respeito da EA, seu histórico, seu percurso, visto sob a óptica governamental, popular, legislativa e educacional. A primeira seção abordou seus princípios, concepções e diretrizes, as quais em um conjunto geral, comprovam a importância de sua permanência como prática inclusiva e interdisciplinar em sala de aula, como nos anos iniciais da educação e da Geografia Escolar.

Em relação aos princípios mencionados, estes nortearam diversos documentos legislativos, servindo como base para a realização de conferências e debates recorrentes na esfera socioambiental até os dias atuais. Já as concepções e conceitos apresentados, estes continuarão em discussões, visando uma boa conduta de pesquisa, como ressaltam Andreis e Callai (2019), onde “[...] é imprescindível não confundir princípio como dado, conceito como encerrado e categoria como algo em comum com outros fenômenos”.

Procurou-se ainda destacar os movimentos de luta e permanência da EA, através de conferências e eventos históricos, no âmbito mundial e brasileiro, no sentido de ampliar sua aplicação no cotidiano, retratando a realidade e um ambiente visto por muitos com indiferença.

No último capítulo, as reflexões sobre as potencialidades e os desafios em relação ao ensino da EA ressaltaram as contribuições da categoria lugar para a Geografia Escolar. Retomou-se a questão da conscientização (presente também no capítulo 2) e a importância da práxis educacional, capaz de resultar verdadeiramente em ações.

Além disso, discutiu-se a formação e a capacitação docente, tanto na área socioambiental quanto na aplicação da categoria lugar. Destacou-se a necessidade da abordagem crítica da Geografia, procurando reverter uma visão de separação entre o sujeito e o meio ambiente, fazendo o aluno refletir sobre suas ações. Sobre esta, espera-se que o mesmo seja modificador do seu lugar, procurando identificar os problemas em seu cotidiano, a partir do sentimento de pertencimento.

Frisou-se ainda o papel mediador do professor neste processo, propondo práticas pedagógicas alinhadas às diretrizes contidas nas legislações, como a BNCC e PCNs, e contemplando inclusão de PcDs. As práticas ainda corroboram com as

concepções/correntes Biorregionalista (lugar), Crítica e de Sustentabilidade (EA), voltadas aos anos finais do ensino fundamental.

Ainda, as práticas direcionadas do 6º ao 9º ano, trouxeram o emprego da imaginação e releitura da realidade do lugar e do entorno em que o próprio aluno vive através da música. Também se complementa com o trabalho de campo, para compreender a relação entre a produção de mercadorias e o consumo na transformação do lugar e também, para a identificação da sustentabilidade e da vulnerabilidade, para possíveis intervenções visando melhorias no ambiente.

Ficam os questionamentos apresentados ao longo desta pesquisa, e a sugestão de novos estudos que aprofundem ~~na~~a perspectiva do lugar nas aulas de Geografia através da EA. Sugere-se ainda estudos investigativos sobre sua aplicação dentro de materiais pedagógicos, como livros didáticos, em materiais tecnológicos, assim como a tríade Lugar - EA - Práticas Pedagógicas no cotidiano escolar.

Conclui-se, desta forma, que a categoria lugar fundamenta os preceitos geográficos, ao refletir sobre a realidade a partir dos fenômenos apresentados, e oferecendo a capacidade analítica necessária para que a EA não apareça apenas como um conteúdo isolado, mas contribua para que seja uma ferramenta de compreensão e transformação do mundo. A categoria lugar também possibilita a articulação entre os diferentes conhecimentos, fortalecendo a interdisciplinaridade característica da EA, valorizando assim, as potencialidades dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane da Silva**. Fundamentação Teórica**. *In:* **Educação ambiental nos anos iniciais**: desafios e práticas docentes nas escolas municipais de Campo Grande – MS. 2025. f. 26-65. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/11901. Acesso em: 20 abr. 2025.

ANDREIS, Adriana Maria; CALLAI, Helena Copetti. Alicerces às aulas: princípios, conceitos e categorias geográficas. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 2, n. 3, p. 80–101, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/243921. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 14 ago. 2024.

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, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRANCO, Emerson Pereira; ROYER, Márcia Regina; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. A abordagem da Educação Ambiental nos PCNs, nas DCNs e na BNCC. **Nuances**: Estudos sobre Educação, v. 29, n. 1, p. 1–18, 2018. DOI: 10.32930/nuances. v29i1.5526. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332643255_A_ABORDAGEM_DA_EDUCACAO_AMBIENTAL_NOS_PCNs_NAS_DCNs_E_NA_BNCC Acesso em: 06 jul. 2024.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: **A questão social no novo milênio**. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2004. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4628269. Acesso em: 29 set. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Geografia: ensino fundamental – caderno de introdução**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 13–28. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file. Acesso em: 10 set. 2025.

CIDADE do RS estuda realocar cerca de 40% da população após enchentes. Último segundo. **IG**. Disponível em: https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2024-05-20/roca-sales-realocar-populacao-enchentes.html. Acesso em: 19 dez. 2025

CITTADIN, Ana Paula. **Um olhar da Geografia para uma proposta interdisciplinar à Educação Ambiental no Novo Ensino Médio**. 2024. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, Criciúma, 2024. Disponível em: http://repositorio.unesc.net/handle/1/11696. Acesso em: 16 mai. 2025.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

DENTZ, Eduardo von; ANDREIS, Adriana Maria; RAMBO, Anelise Graciele. Categorias espaciais: referentes ao ensino de geografia. **Geografia**: Ensino & Pesquisa, Santa Maria, v. 20, n. 1, p. 157–174, jan./abr. 2016. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/10183/222112/1/000998125.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

GONZAGA, Luiz. **A Vida de Viajante**. Letras.mus.br. Disponível em: https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/82381/. Acesso em: 07 jan. 2026.

INTERDISCIPLINAR. *In:* DICIO: Dicionário Online de Português. [2026]. Disponível em: https://www.dicio.com.br/interdisciplinar/. Acesso em: 29 jan. 2026.

LEITE, Mariana Leandro; PEREIRA, José Higor Sousa; SOARES, Luis José Cordeiro; CORDEIRO, Jakelyne de Oliveira; ALMEIDA, Ítalo D´Artagnan. **A educação ambiental associada ao ensino de geografia na escola**: importância, desafios e metodologias. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2020, Maceió. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67562 Acesso em 20 ago.2025.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 1, p. 145–163, jan./abr. 2009. DOI: 10.1590/S1517-97022009000100010. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/pt_BR/article/view/28185. Acesso em: 14 abr. 2025.

LIMA, Renato da Silva**. A música e as categorias da Geografia no Ensino Fundamental**. 2023. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, Chapecó, 2023. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Cristina Otsuschi. Disponível em: https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/7004/1/LIMA1.pdf. Acesso em: 16 set. 2025.

LUZ, Gilcimar Maysonnave da; GALDINO, Lúcio Keury Almeida; PAULA, Gean Guilherme Ferreira de. Ensino de Geografia e Educação Ambiental na Perspectiva do Lugar: uma breve reflexão. **Planeta Amazônia**: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas, Macapá, n. 14, p. 1–15, dez. 2022. ISSN 2177-1642. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/planetaamazonia/article/view/213. Acesso em: 15 jul. 2025.

PAULO. Paula Paiva. Nosso rio está morto, lamenta cacique de aldeia indígena a 22km de Brumadinho. **G1**. Disponível em: https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2019/01/29/nosso-rio-esta-morto-lamenta-cacique-de-aldeia-indigena-a-22-km-de-brumadinho-afetada-por-rompimento-de-barragem.ghtml. Acesso em: 20 dez.2025.

REIGOTA, Marcos. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Comunicação. **Situação nos municípios**. Disponível em: https://sosenchentes.rs.gov.br/situacao-nos-municipios. Acesso em: 17 dez.2025.

ROCHA, Leonardo Cristian. As tragédias de Mariana e Brumadinho: é prejuízo? Para quem? **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 31, n. esp. 1, p. 184–204, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349226102. Acesso em: 3 out. 2025.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Neimara Costa de Lima; FERNANDES, Maria José Costa. A trajetória do ensino de Geografia no Brasil. In: CONADIS – Congresso Nacional de Diversidade e Inclusão Social, 2018, Campina Grande. **Anais [...].** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conadis/2018/TRABALHO_EV116_MD1_SA13_ID894_29102018001631.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Orgs.). **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17–46.

SEGURA, Denise de Souza Baena. **Educação ambiental na escola pública**: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume, 2001.

SOUZA, Maria Claudia da Silva Antunes De; SOUZA ARMADA, Charles Alexandre. DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E SUSTENTABILIDADE: Evolução epistemológica na necessária diferenciação entre os conceitos. **Revista de Direito e Sustentabilidade**, Florianópolis, Brasil, v. 3, n. 2, p. 17–35, 2017. DOI: 10.26668/IndexLawJournals/2525-9687/2017.v3i2.2437. Disponível em: https://www.indexlaw.org/index.php/revistards/article/view/2437. Acesso em: 3 out. 2025.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes de; CAMPOS, Marília Andrade Torales. A educação ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de ciclo de políticas. **Pedagogia Social**. Revista Interuniversitaria, [S. l.], n. 36, p. 35–48, 2020. DOI: 10.7179/PSRI_2020.36.02. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7607760.pdf. Acesso em: 18 jan. 2025.

UNITED NATIONS. **Rio+20**: United Nations Conference on Sustainable Development. New York: UN, [2012]. Disponível em: https://www.un.org/en/conferences/environment/rio2012. Acesso em: 22 nov 2025