
EDUCAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA DE QUALIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA E RESILIENTE

EDUCATION AND EDUCATION OF QUALITY GEOGRAPHY FOR THE CONSTRUCTION OF A DEMOCRATIC AND RESILIENT SOCIETY

Lourenço Magnoni Júnior¹

RESUMO: O presente artigo traz considerações sobre a PR 14 da ONU de Guayaquil e reflexões sobre a importância da educação, da Geografia e do ensino de aplicação técnico-científica para a redução de desastres naturais e a construção de uma sociedade resiliente.

Palavras-chave: PR 14 ONU. Desastres naturais. Educação. Ensino de Geografia. Sociedade resiliente.

ABSTRACT: This article presents considerations on the PR 14 of the UN of Guayaquil and reflections on the importance of education, geography and teaching of technical and scientific application for the reduction of natural disasters and the construction of a resilient society.

Key words: PR 14 UN. Natural disasters. Education. Geography learning. Resilient society.

No final do mês de janeiro do ano de 2014, recebi o honroso convite do Escritório das Nações Unidas para a Redução de Riscos de Desastres (UNISDR) para participar da IV Sessão da Plataforma Regional para a Redução do Risco de Desastres nas Américas (PR14) realizada entre os dias 27 e 29 de maio de 2014 na cidade de Guayaquil, no Equador. Evento de grande relevância para possibilitar maior densidade ao pensamento e planejamento estratégico sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas e contribuir com a consecução de um projeto técnico-científico e político visando o desenvolvimento de ações concretas relacionadas com a redução de risco de desastres nos países das Américas e no mundo.

Diante da relevância e da raridade de convite desta envergadura entre os educadores que atuam no ensino técnico e tecnológico, num primeiro momento pensamos em ir até ao

¹ Coordenador/pesquisador do Centro Integrado de Desastres Naturais (CIADEN) da Agência de Inovação INOVA Paula Souza/INPE; é docente do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da UNESP Campus de Bauru - SP, da Faculdade de Tecnologia de Lins (Fatec) e das Escolas Técnicas Astor de Mattos Carvalho de Cabrália Paulista - SP e Rodrigues de Abres de Bauru - SP (Unidades de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza); membro do Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável de Bauru (COMDEMA) e da Diretoria Executiva da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Bauru - SP; editor da Revista Ciência Geográfica (www.agbbauru.org.br). E-mail: lourenco.junior@fatec.sp.gov.br.

Artigo recebido em maio de 2018 e aceito para publicação em novembro de 2018.

Equador para participar apenas como observador e me interar sobre o que seria tratado na PR14 da ONU. Porém, diante desta oportunidade ímpar, pensei em ousar um pouco mais.

Assim, surgiu a ideia de fazermos a inscrição do Centro Integrado de Alerta de Desastres Naturais (CIADEN), projeto de cooperação técnico-científica instalado na Escola Técnica Estadual (Etec) Astor de Mattos Carvalho de Cabrália Paulista – SP, fruto de parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), o Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE) e a Prefeitura Municipal de Cabrália Paulista no espaço para apresentação de iniciativas e projetos inovadores sobre redução de risco de desastres da PR14 da ONU, conhecido como fase IGNITE, isto é, ciente de ser um espaço onde outras inúmeras e importantes experiências seriam inscritas para tratar da redução de risco de desastres no continente americano e no mundo.

Assim pensei, assim fiz, inscrevendo o CIADEN no espaço IGNITE da PR14 da ONU partindo da premissa que dialeticamente sempre haverá uma utopia possível; e foi o que aconteceu. No dia 17 de março de 2014 recebemos a confirmação de que o projeto conseguira passar pelo rigoroso exame de escolha da ONU e figurar entre os trabalhos que seriam apresentados na IV Sessão da Plataforma Regional para a Redução do Risco de Desastres nas Américas em Guayaquil, no Equador.

Porém, no dia 16 de maio do ano de 2014, recebi um e-mail do Senhor Marcos Aurélio Lopes Filho do Ministério das Relações Exteriores, comunicando que o Itamaraty havia incluindo o meu nome na Delegação Oficial constituída por 68 profissionais (delegados) para representar o Brasil na PR 14 da ONU no Equador. Agora não iria mais para o Equador apenas como observador e para apresentar o Centro Integrado de Alerta de Desastres Naturais (CIADEN) no espaço conhecido como fase IGNITE. Agora iria como delegado oficial do Brasil e da ONU; só então, me dei conta do tamanho da minha responsabilidade e da dimensão do convite que havia recebido do Escritório das Nações Unidas para a Redução de Riscos de Desastres (UNISDR) em janeiro do ano de 2014.

Na condição de delegado oficial e ciente do tamanho da minha responsabilidade, fui ainda mais cauteloso para o Equador. Ao chegar, na acolhedora cidade de Guayaquil, aos poucos fui me interagindo da situação e integrando nas conversas e nos debates que aconteceram durante a realização da Plataforma da ONU.

Além de participar das conversas e dos debates que aconteceram na PR 14 da ONU, apresentei o CIADEN no espaço fase IGNITE. Entre as considerações dos profissionais de vários segmentos presentes, inclusive de representantes de organismos multilaterais, foram destacadas as ações técnico-científicas de aplicação desenvolvidas no CIADEN em favor do ensino médio e técnico da Escola Técnica de Cabrália Paulista, a parceria público/privado, a conexão com o atual contexto, com os problemas e desafios do nosso tempo, a preocupação em proporcionar conceitos e conteúdos científicos, tecnológicos e informacionais na Educação Escolar o desenvolvimento do ensino de Geografia contextualizado, visando contribuir com a expansão do ensino de aplicação técnico-científica, envolvendo principalmente as instituições públicas e privadas que oferecem ensino técnico e tecnológico.

Entre os objetivos do Projeto do CIADEN estão o de “fomentar ensino e a aplicação técnico-científica sobre aquecimento global, mudanças climáticas, inovação e desenvolvimento sustentável” e o de “contribuir com a formação de profissionais inovadores aptos a atender às demandas do mercado e atuar nas principais cadeias produtivas do país”. Para tanto se faz necessário estimular no espaço escolar o ensino de aplicação técnico-científica, promovendo a articulação entre a teoria e a prática enquanto ação de formação educacional formal, a partir do conhecimento multidisciplinar sobre ciência e tecnológica de aplicação.

Nessa direção tomamos como parâmetro a concepção de Vazquez em A Filosofia da Práxis que expressa a necessária relação teoria e prática através do conceito de “práxis” ou da “*atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente*” (1968, p. 117).

Entretanto, a grande dificuldade que a educação básica, superior e o professor enfrentam nos dias atuais é justamente a articulação entre a teoria e a prática na sala de aula, majoritariamente pensada e organizada a partir de concepções pedagógicas tradicionais e conservadoras que priorizam os interesses individuais em detrimento dos coletivos.

Kuenzer (2003), ao trazer à discussão os dilemas dessa relação teoria-prática na formação dos trabalhadores, traz para o debate a necessária articulação no processo educativo entre pares que precisam ser analisados e entendidos como pares dialéticos:

“a relação entre parte e totalidade, é fundamental a mediação da prática, em suas relações com a teoria, considerando que os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da práxis, que resulta não só da articulação entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, mas também entre o indivíduo e a sociedade em um dado momento histórico. O ponto de partida, portanto, é sempre o que é conhecido, sem o que não é possível construir novos significados (...). Daí as críticas feitas à escola sobre a incapacidade dos alunos em relacionar os conteúdos das disciplinas com as relações sociais e produtivas que constituem a sua existência individual e coletiva” (2003, p. 6).

Segundo Kuenzer (2003), é a prática que determina ao homem o que é necessário, e o que ele deve conhecer para atender suas necessidades, bem como quais são as suas prioridades no processo de conhecer. Considerando tal premissa, a complexidade e a flexibilidade do contexto científico, tecnológico e informacional do mundo globalizado, o ensino de aplicação técnica e científica é entendido como cada vez mais necessário e determinante para o avanço econômico, político, social e ambiental sustentável de qualquer nação do Planeta Terra.

A proposta de se trabalhar com projetos de ensino de aplicação técnica e científica é justamente a de proporcionar um ambiente favorável à construção do saber articulando teoria e a prática para aproximar o ensino escolar do mundo da produção e do trabalho e, conseqüentemente, propiciar o saber crítico-reflexivo, essencial para o desenvolvimento de uma prática educativa libertadora, transformadora e cidadã.

Através do CIADEN, buscamos colaborar com a consecução de um projeto de educação pública de qualidade social credenciado para promover a reflexão perene sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas, o empreendimento de ações para colaborar com a redução de risco de desastres, preservar a integridade da vida humana, a estrutura produtiva e fomentar o desenvolvimento econômico, político, social e ambiental sustentável e contribuir com a formação técnica e intelectual dos alunos do ensino médio e técnico.

O CIADEN tem contribuído com o fortalecimento do ensino de Geografia entre os alunos do ensino médio e técnico da Escola Técnica de Cabrália Paulista, proporcionando estrutura para desenvolvimento de pesquisa e ensino de aplicação técnico-científica e atualização profissional nas áreas de geoprocessamento, meio ambiente, aquecimento global,

mudanças climáticas, monitoramento e alerta climático, meteorologia, análise ambiental e geociências. A apresentação das crianças e jovens da Coalizão para a Resiliência de Meninos e Jovens da América Latina e Caribe (CORELAC) na PR14 da ONU demonstrou proximidade com a proposta de educação e de ensino de Geografia que acreditamos e defendemos.

A PR14 da ONU teve diversos momentos marcantes. Um deles foi justamente à apresentação das crianças e jovens da CORELAC. Em praticamente 30 anos de atuação como educador no ensino básico e superior, fazia um bom tempo que não presenciava um posicionamento político firme acompanhado de um surpreendente grau de consciência crítica de mundo e cidadã como o demonstrado pelas crianças e jovens da CORELAC. A desenvoltura proativa deles fez me lembrar dos memoráveis embates da minha militância no movimento político e estudantil nos anos 80 do século XX, quando o ponto nodal da luta era forçar o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização do Brasil.

Na condição de geógrafo-educador engajado na luta pela construção de uma educação pública de qualidade social, intelectual e moral para atender a quantidade e de uma sociedade orientada por processo democrático, participativo e orgânico, consideramos a apresentação das crianças e jovens da CORELAC como um dos pontos mais altos da PR14 da ONU de Guayaquil.

Em decorrência da desenvoltura das crianças e dos jovens da CORELAC e dos debates e reflexões que presenciei na PR14 da ONU, voltamos do Equador com o sentimento que o Brasil ainda está em desvantagem em relação a outros países latino-americanos (que possuem condição econômica e social muito inferior a nossa) no campo da educação e em relação a outras importantes áreas por falta de planejamento estratégico e execução eficiente das políticas públicas empreendidas nos diversos setores da gestão pública.

Através do presenciado e aprendido na PR 14 da ONU de Guayaquil, Equador, fiquei convencido que o compromisso com o desenvolvimento de um projeto para promover a redução de risco de desastres e a vulnerabilidade decorrente das ameaças naturais, tanto nas Américas quanto no mundo para implementar o Marco de Sendai, aprovado na 3ª Conferência Mundial para a Redução do Risco de Desastres (WCDRR), realizada em 2015 na cidade de Sendai no Japão, passa pelo empreendimento de inúmeras ações públicas e privadas, entre elas a valorização concreta do ensino básico e superior e, isto é, em especial o ensino de Geografia na educação básica devido a sua importância estratégica para a formação do homem do século XXI.

Entretanto, defendemos a prática de um o ensino de Geografia crítico e transformador capacitado para fazer contraponto ao ensino de Geografia tradicional que transmite um saber enciclopédico desinteressante, ideologicamente aplicado para mascarar a realidade, evitando que a maioria dos humanos desvende a importância estratégica da Geografia aplicada pelas forças dominantes para ocupar e transformar o espaço dentro da lógica de acumulação do capitalismo globalizado.

Lacoste (1993), em seu icônico livro: “A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra, diz:

“Desde o fim do século XIX pode-se considerar que existem duas Geografias:

- uma, de origem antiga, a geografia dos Estados-maiores, é um conjunto de representações cartográficas e de conhecimentos variados referentes ao espaço; esse saber sincrético é claramente percebido como eminentemente estratégico pelas minorias dirigentes que o utilizam como instrumento de poder.

- a outra geografia, a dos professores, que apareceu há menos de um século, se tornou um discurso ideológico no qual uma das funções inconscientes, é a de mascarar a importância dos raciocínios centrados no espaço. Não somente essa geografia dos professores é extirpada de práticas políticas e militares como de decisões econômicas (pois os professores nisso não tem participação), mas ela dissimula, aos olhos da maioria, eficácia dos instrumentos de poder que são as análises espaciais. Por causa disso a minoria no poder tem consciência de sua importância, é a única utilizá-las em função de seus próprios interesses e este monopólio do saber é bem mais eficaz porque a maioria não dá nenhuma atenção a uma disciplina que lhe parece tão perfeitamente “inútil”.

Desde o fim do século XIX, primeiro na Alemanha e depois sobretudo na França, a geografia dos professores se descobriu como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, como discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar a sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (...).

Também não se pode julgar a função ideológica da geografia dos professores levando-se em consideração apenas suas produções mais brilhantes ou as mais elaboradas. Socialmente, apesar do seu caráter elementar caricatural ou insignificante, as lições aprendidas no livro de geografia, os resumos ditados pelo mestre, tais reproduções caricaturais e mutilantes têm uma influência consideravelmente maior. Porque tudo isso contribui para influenciar permanentemente, desde sua juventude, milhões de indivíduos. Essa forma socialmente dominante da geografia escolar e universitária, na medida em que ela anuncia uma nomenclatura e que inculca elementos de conhecimentos enumerados sem ligação entre si (o relevo – o clima – a vegetação – a população...) tem o resultado não só de mascarar a trama política de tudo aquilo que se refere ao espaço, mas também de impor, implicitamente, que não é preciso senão memória....

De todas as disciplinas ensinadas na escola, no secundário, a geografia é a única a parecer um saber sem aplicação prática fora do sistema de ensino (...)

A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. A diferença fundamental entre essa geografia dos estados-maiores e a dos professores não consiste na gama dos elementos do conhecimento que elas utilizam. A primeira recorre, hoje como outrora, aos resultados das pesquisas científicas feitas pelos universitários, quer se trate de pesquisa “desinteressada” ou da dita geografia “aplicada”. Os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubricas que se balbuciam nas classes: relevo – clima – vegetação – rios – população..., mas com a diferença fundamental de que

eles sabem muito bem para que podem servir esses elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia (1993, p. 31/32/33).

Infelizmente, em pleno século XXI, a Geografia tradicional dos professores ainda é predominante no ensino básico e superior tanto privado quanto público. Porém, na condição de geógrafo-educador progressista, acredito que “a Geografia serve para desvendar máscaras sociais”. A instigante assertiva de Ruy Moreira que dá título a artigo homônimo do renomado geógrafo abriga em si o importante papel social e estratégico presente na Geografia não apenas em leitura e, sim, de um poderoso referencial teórico e analítico sobre o mundo atual.

As relações sociais, econômicas, culturais e políticas envoltas a fenômenos naturais, condicionam a novas formas de organização de produção, trabalho, consumo, novas tecnologias, conflitos que redefinem a geopolítica mundial e descortinam a problemática ambiental lançando desafios até então inéditos ao Planeta Terra.

A Geografia, como ciência que estuda e interpreta a espacialidade, busca através do método científico, e de suas categorias específicas que se encontram no espaço: paisagem, região, lugar e território, formas para ler, conhecer e manipular a realidade do espaço, seja em relação à paisagem natural, ou a criada pelo homem. Fugindo de explicações simplistas e estereotipadas, a Geografia constrói uma visão integrada e articulada dos componentes que se integram e se interagem no espaço.

Para Santos (1988),

O homem é ativo. A ação que realiza sobre o meio que o rodeia, para suprir as condições necessárias à manutenção da espécie, chama-se ação humana. Toda ação humana é trabalho e todo trabalho é trabalho geográfico.

Não há produção que não seja produção do espaço que se dê sem o trabalho. Viver, para o homem, é produzir espaço. Como o homem não vive sem trabalho, o processo de vida é um processo de criação do espaço geográfico. A forma de vida do homem é o processo de criação do espaço. Por isso, a Geografia estuda a ação do homem sobre o espaço”. (1988, p.88)

Dialeticamente, a construção e reconstrução do espaço acontece a partir da relação homem-mundo, isto é, o homem tem diante de si o mundo, logo este é revelado enquanto paisagem e, posteriormente, enquanto lugar do sujeito; assim, a construção do conhecimento passa, obrigatoriamente, pela relação dialética materialidade-subjetividade.

Morandi (2003) diz que

“A leitura da paisagem e, através dela, a identificação das tensões e contradições produzidas pela cultura técnica capitalista, hoje hegemônica, são instrumentos que permitem a reflexão sobre as ações políticas necessárias para a sua superação e construção de uma nova sociedade, onde o homem venha ter primazia sobre a economia (2003, p. 16)

Se toda ciência leva implícita uma interpretação do mundo e de certo modo contém juízos éticos e estéticos que exercem sua influência sobre a vida social, econômica e política, a Geografia desvenda com maestria as máscaras sociais com as quais procuram

obscurer a visão crítica da sociedade sobre o conteúdo técnico, científico e informacional utilizado pelo capitalismo globalizado para transformar o espaço em prol do seu projeto de concentração e reconcentração de riqueza. Na sequência, Andrade e Santos aprofundam a nossa reflexão sobre o conhecimento científico e tecnológico.

Para Andrade (1981),

“O conhecimento científico é profundamente dinâmico e evolui sob a influência das transformações econômicas e de suas repercussões sobre a formulação do pensamento científico. Assim, o objeto e os objetivos de uma ciência são relativos, diversificando-se no espaço e no tempo, conforme a estruturação das formações econômicas e sociais” (1981, p.11).

Por outro lado, Santos (1996) diz que

“o conteúdo técnico-científico do espaço permite, em áreas, cada vez menos extensas, produção de um mesmo produto em quantidades maiores e em tempo menor, rompendo os equilíbrios preexistentes e impondo outros, do ponto de vista da quantidade e da qualidade da população, dos capitais empregados, das formas de organização, das relações sociais etc”. (1996, p. 127)

Diante do contexto delineado anteriormente, o ensino de Geografia deve-se configurar entre o cidadão e o mundo, apresentando repercussões importantes uma vez que, como disciplina escolar, a Geografia tem o objetivo de tornar o mundo sensível e compreensível aos alunos, proporcionando-lhes o reconhecimento e a análise da experiência humana na construção do espaço geográfico.

Santos (1996) fala que

“As características da sociedade e do espaço geográfico, em um dado momento de sua evolução, estão em relação com um determinado estado das técnicas. Desse modo, o conhecimento dos sistemas técnicos sucessivos é essencial para o entendimento das diversas formas históricas de estruturação, funcionamento e articulação dos territórios, desde os albos da história até a época atual. Cada período é portador de um sentido, partilhado pelo espaço e pela sociedade, representativo da forma como a história realiza as promessas das técnicas” (1996, p. 137).

Neste sentido, o ensino de Geografia na educação básica deverá evidenciar a relação entre o domínio dos conhecimentos científico, técnico e informacional com a realidade social, espacial e ambiental situação que sinaliza, para o ensino de Geografia, a emergência de novas questões e desafios.

Pontuschka et al. (2007) fala que

“A Geografia, como ciência da sociedade e da natureza, constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada dos professores que têm ou terão sob sua responsabilidade classes das séries iniciais de alfabetização, assim como dos professores das séries

mais adiantadas que trabalham com ela como disciplina escolar. Como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos” (2007, p. 38).

Sendo assim, é preciso pensar na nova dinâmica espacial que se anuncia, pondo em evidência como devemos nos posicionar diante do desafio da explicação do mundo e da nossa relação com o mundo. Isso implica, também, pensar no compromisso com a construção de um ensino crítico, comprometido com a formação para a cidadania e revelador do mundo.

Barbosa e Azevedo (2011) diz que o ensino de Geografia deve apresentar a realidade aos estudantes pelos processos de constituição da formação social, cultural, econômica, política e espacial, sem dicotomizar as relações dos sujeitos para com a sociedade, da sociedade para com a natureza e da natureza para com os sujeitos, condição que só pode ser propiciada por meio da construção de um projeto de educação capacitado para garantir a formação integral do ser humano.

Para Pontuschka et al. (2007),

“A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo de ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia” (2007, p. 38).

Para atingirmos a tão sonhada formação integral das pessoas, sejam elas crianças, jovens e adultos, temos que pensar sobre educação de qualidade social e intelectual, papel que pode desempenhado em parte pelo professor de Geografia na educação básica. Este é um grande desafio para todos aqueles que assumem a tarefa de refletir sobre a importância do desenvolvimento de ações e projetos educativos necessários para formar profissionais competentes, criativos, críticos, participativos, proativos, comunicativos e inovadores, que saibam enfrentar novos desafios, resolver problemas e trabalhar em equipe para suprimos a crescente demanda por mão de obra qualificada para que a estrutura produtiva do meio rural e urbano possa atingir níveis adequados de produtividade com sustentabilidade econômica, social e ambiental.

O desenvolvimento de um projeto de educação cidadã que estimule um ensino de Geografia transformador é fundamental para a consecução de uma sociedade resiliente que quando exposta a uma ameaça de desastre natural, esteja preparada para antecipar, resistir, absorver, adaptar-se e recuperar de seus efeitos de maneira oportuna e eficaz, inclusive preservando e reestruturando suas estruturas e funções básicas e de um projeto de desenvolvimento econômico, social e ambiental sustentável concreto.

Para Santos (1996), o ensino de Geografia deve ser um exercício na produção da cidadania, pois o espaço geográfico retrata a realização da sociedade. Para ele, quando explicamos aos nossos educandos, sejam eles de qualquer nível de ensino, o que é o espaço, estamos explicando a sociedade, mostrando por conseguinte, como as relações sociais se cristalizam, e como elas, apesar de se darem de forma cristalizada, também se dão de forma dinâmica. Assim sendo, o papel do aprendizado para a cidadania é central no trabalho do geógrafo e principalmente no ensino de Geografia na educação básica e superior. Então, a filosofia geral do ensino da Geografia deve estar pautada na ideia da cidadania; na ideia da Geografia Cidadã.

O ensino da Geografia Cidadã permite uma constante interação entre educadores e educandos, onde cada um procura absorver num processo mútuo e contínuo, os conhecimentos e as experiências de vida trazidas por ambos, instrumentalizando os indivíduos no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com conhecimentos que estimulam a investigação, a reflexão, a análise, a interpretação e ao entendimento sobre os acontecimentos e transformações que ocorrem no dia a dia, estudando e entendendo o contexto geográfico como um todo, evidenciando que a Geografia tanto como ciência quanto como disciplina deve estar inserida e não dissociada do cotidiano dos seres humanos.

A Geografia Cidadã exige do geógrafo-educador conhecimentos técnicos e científicos e compromisso político para a transformação social, reforçando a sua ação como uma ciência e disciplina comprometida com a formação do povo, contribuindo com a construção de uma escola libertadora e transformadora; uma Geografia credenciada para acompanhar as mudanças e transformações do mundo globalizado, onde o espaço geográfico é moldado de acordo com o ritmo determinado pelo meio técnico, científico e informacional.

A construção de um projeto de educação cidadã, democrática e participativa possibilitaria às camadas sociais mais pobres, geralmente mais vulneráveis aos riscos de desastres, o acesso a uma escola capacitada para atender a quantidade com qualidade, formando cidadãos conscientes e preparados para contribuir com a transformação construtiva da sociedade americana e mundial.

Porém, apesar dos avanços econômicos e sociais da última década, a desigualdade social, a fome e a miséria ainda atingem um contingente significativo de brasileiros e a educação pública básica continua negando a oferta de uma formação de qualidade social, conscientizadora, libertadora e transformadora para que a gente do povo consiga superar a quase intransponível barreira da exclusão social para ser incluída com dignidade e igualdade de oportunidades para finalmente vislumbrarmos a possibilidade da construção de um projeto econômico, político, social, cultural e ambientalmente sustentável e de uma sociedade verdadeiramente resiliente preparada para enfrentar os desafios de um mundo que presencia o crescente aumento da frequência dos eventos naturais extremos potencializados pelo aquecimento global e pelas mudanças climáticas e do passivo ambiental resultante do modo de produção empreendido pela globalização da economia capitalista.

Neste momento, a globalização capitalista e seu moderníssimo aparato científico, tecnológico e informacional da era industrial atual. Entretanto, a complexidade científica, tecnológica e informacional atual ao invés de frear, tem intensificado ainda mais a dependência planetária em relação aos combustíveis fósseis responsáveis pela emissão de gases de efeito estufa que atualmente potencializam o aquecimento global e as mudanças climáticas, ampliando ainda mais a distância entre o homem e a natureza.

A relação pouco amistosa entre o homem e a natureza que presenciamos nos dias atuais tem sua raiz na longínqua época em que a espécie humana começava a ensaiar os seus primeiros passos sobre a superfície do Planeta Terra. Por ser um animal que desenvolveu a capacidade de articular a habilidade de pensar, de falar, de entender o espaço vital, agir e produzir diferentes tipos de ferramentas para resolver as suas necessidades práticas, os seres humanos conseguiram ampliar o seu potencial corporal ao desenvolver e ensinar técnicas que lhes deram poder crescente sobre a Natureza e a capacidade para se adaptar e sobreviver nos diferentes ecossistemas terrestres, inclusive nos lugares mais remotos e inóspitos do mundo.

Ainda na Era Primitiva, ao aprender a produzir artifícios e artefatos de diferentes tipos, os diferentes grupos humanos dessa época remota iniciaram o percurso de um longínquo caminho que culminou na descoberta das técnicas para dominar o fogo, no desenvolvimento da agricultura, na domesticação dos animais, na criação de meios de

transporte, na transformação artesanal dos recursos minerais, animais e vegetais para produzir alimentos e objetos variados para seu uso e consumo. Também pensaram e desenvolveram sistemas de armazenagem e processos de conservação de alimentos e iniciaram a trocar os excedentes que produziam, criando as condições necessárias para o início da civilização, o desenvolvimento do comércio e da escrita.

Para Santos (1996)

“Ontem, o homem escolhia em torno, naquele quinhão de natureza, o que lhe podia ser útil para a renovação de sua vida: espécies animais e vegetais, pedras, árvores, florestas, rios, feições geológicas.

Esse pedaço de mundo, é da Natureza toda de que ele pode dispor, seu subsistema útil, seu quadro vital. Então há descoordenação entre grupos humanos dispersos, enquanto se reforça uma estreita cooperação entre cada grupo e o seu Meio: não importa que as trevas, o trovão, as matas, as enchentes possam criar o medo: é o tempo do homem amigo e da natureza amiga. (...) ‘A Natureza é atroz, o homem é atroz, mas parecem entender-se’”(1996, p. 16/17).

Desde os tempos mais remotos da história da existência humana, a diversidade de ferramentas disponíveis em uma sociedade sempre revelou o seu grau de artifício, ou seja, de conhecimento e informação acumulado por ela e, ao mesmo tempo, o seu poderio de dominação sobre territórios e sociedades ou grupos menos evoluídos tecnicamente.

Porém, as antigas sociedades realizaram tudo numa escala de impacto infinitamente menor do que a pegada ecológica destrutiva da civilização moderna e contemporânea. O meio técnico, científico e informacional do capitalismo globalizado continuará produzindo efeitos ambientais negativos para o homem e o Planeta Terra enquanto a dinâmica extrativista de recursos naturais sem limites vigente não for repensada para caminharmos na direção da construção de um projeto de exploração racional e sustentável. Com certeza, poderá produzir efeitos quase irrecuperáveis, se o ímpeto devastador do homem atual for mantido por muito tempo. Reforçando a nossa reflexão, Santos (1996) sabiamente diz que

“A história das chamadas relações entre a sociedade e a natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural dado a uma determinada sociedade, por um meio artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade. Em cada fração da superfície da terra (sic), o caminho que vai de uma situação a outra se dá de maneira particular; e a parte do ‘natural’ e do ‘artificial’ também varia, assim como mudam as modalidades de seu arranjo” (1996, p. 186).

No mundo contemporâneo, da cultura pós-moderna e da globalização da economia capitalista integrada na óptica do meio técnico, científico informacional, está criando um verdadeiro “tecnocosmo”, uma situação em que a vegetação natural que ainda existe tende a recuar, às vezes brutalmente. Entretanto, a união entre a ciência, a técnica e a informação do mundo contemporâneo prioriza os interesses do mercado globalizado em detrimento aos da maioria dos habitantes do Planeta Terra. Assim, a ideia de ciência, tecnologia e de mercado global deve ser encarada conjuntamente e podem oferecer uma nova interpretação à questão social, ecológica e climática.

Segundo Santos (1996),

“A história do homem sobre a Terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da natureza. Hoje, com a tecnociência, alcançamos o estágio supremo dessa evolução” (1996, p. 17).

Para Moreira (1996), a terceira revolução industrial, científica e tecnológica, concebida no Pós-Segunda Guerra Mundial, tem desencadeado, a partir do crescente domínio da biodiversidade do Planeta Terra, uma revolução biotecnológica: aos poucos vemos nascer um “novo” conceito de recurso natural e matéria-prima e, portanto, um “novo” conceito de natureza, agora ligado ao mundo vivo, orgânico das plantas e animais, substituindo o conceito mineral, vindo dos recursos do subsolo.

A biodiversidade passa a ser o recurso a ser pesquisado e explorado através da biotecnologia e da engenharia genética, recurso de feição genética e, portanto, sem fronteiras territoriais fixadas, pois sua “exploração” ocorre majoritariamente em laboratórios localizados nos países desenvolvidos.

Então, os atuais problemas ambientais causados pelo homem no processo de construção e reconstrução de espaços geográficos no mundo globalizado não se configuram somente como de ordem ecológica, eles também são de ordem fundamentalmente política, econômica, cultural e ética. Afinal decorrem, sobretudo, do modo como às sociedades se apropriam da natureza e usam, destinam e transformam os recursos naturais.

Desde o início de sua evolução, o ser humano tem agido sobre a natureza de acordo com os padrões de desenvolvimento material assumido pelas sociedades, condição que vincula a degradação ambiental ao modelo de desenvolvimento material e econômico dos povos de hoje. Se as pessoas de uma determinada sociedade estão inseridas em um modelo de produção e consumo globalizado, a destruição da natureza local terá reflexos em escala planetária. São catastróficas as ações inadequadas do ser humano em sua busca incessante e crescente por recursos naturais. No mundo atual, nenhum elemento da natureza permanece livre da interferência das atividades humanas. Tampouco, nenhuma sociedade está imune aos fenômenos climáticos e aos riscos de desastres naturais.

Porém, na concepção moderna e progressista, o meio ambiente não é visto somente como um aglomerado de elementos naturais que originam as paisagens ao relacionar-se entre si. É importante ressaltar que os espaços humanos também integram o ambiente geográfico, constituindo um habitat com diversos graus de degradação social e ambiental.

Nas duas últimas décadas, por exemplo, o mundo presenciou a ocorrência de uma série de eventos naturais com energia suficiente para promover grandes catástrofes que, além da destruição de cidades e estruturas produtivas, provocaram perdas irreparáveis de vidas humanas. Entretanto, enquanto os terremotos, vulcanismo e tsunamis são provocados pela dinâmica natural de transformação geológica da Terra, que resultam de forças internas sem interferência humana, renomados pesquisadores do Brasil e do exterior apontam que o aquecimento global é fruto do aumento da quantidade de gases de efeito estufa na atmosfera, um fenômeno prejudicial proveniente da queima de combustíveis fósseis utilizados para sustentar o desenvolvimento das sociedades atuais.

Pesquisas desenvolvidas com a participação de cientistas de várias áreas do conhecimento humano e com a utilização de diversas técnicas e metodologias têm comprovado que emissão de gases de efeito estufa agrava a ocorrência de mudanças climáticas, que são registradas em todo o planeta. A queima de combustíveis fósseis utilizados para sustentar o desenvolvimento da sociedade urbano-industrial contribui com drásticas alterações ambientais que intensificam a força destrutiva dos ciclones, furacões, tornados, tufões e tempestades, ocasionam períodos inesperados de estiagens e também estão alterando o ciclo tradicional de chuvas.

Para o climatologista José Antonio Marengo (2006),

“A identificação da influência humana na mudança do clima é um dos principais aspectos analisados pelo IPCC (...). O TAR publicado em 2001 (...) demonstrou que as mudanças observadas de clima são pouco prováveis devido à variabilidade interna do clima, ou seja, a capacidade do clima de produzir variações de considerável magnitude em longo prazo sem forçamentos externos. As mudanças observadas são consistentes com respostas estimadas devido a uma combinação de efeitos antropogênicos e forçamentos naturais” (2006, p. 26).

Os fenômenos climáticos adversos provocam intensas secas que reduzem a produção agropecuária, causam grandes incêndios, desabastecimento de água para consumo humano e crises hidrelétricas em algumas regiões, enquanto em outras, as intensas chuvas fazem deslizar encostas, erodem ou assoreiam cursos de águas ou grandes extensões territoriais, alagam áreas urbanas e destroem inúmeras atividades socioeconômicas ribeirinhas, além de ocasionar significativa mortalidade de pessoas.

O 5º Relatório (AR₅) do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), da Organização das Nações Unidas (ONU), divulgado no segundo semestre de 2013, indica que se as emissões antropogênicas de gases do efeito estufa continuarem crescendo nos níveis atuais nas próximas décadas, a temperatura média no Planeta Terra poderá atingir 4,8 graus Celsius até o final do século XXI, provocando o derretimento de extensão significativa das geleiras existentes no mundo, principalmente o gelo do Ártico que deverá sofrer uma diminuição de até 94% no período de verão, podendo elevar o nível dos oceanos em até 0,82 centímetros e causar danos de grande monta em importantes áreas costeiras do Planeta Terra onde se concentram complexos urbanos e industriais de grandes magnitudes.

Os estudos de renomados cientistas divulgados no 5º Relatório (AR₅) do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) indicam que existe mais de 95% de chances de que o homem tenha causado mais da metade do aquecimento global no período correspondente entre 1951/2010. No 4º Relatório (AR₄), este percentual era em torno de 90%.

O 5º Relatório (AR₅) do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) indica que o aquecimento global antropogênico está contribuindo com a elevação média da temperatura em âmbito global; ele é, e será um dos mais graves problemas ambientais que o homem terá que enfrentar no decorrer do século XXI. Nos dias de hoje, diminuir a emissão dos gases do efeito estufa através da redução do uso de combustíveis fósseis para mitigar os efeitos negativos do aquecimento global significa frear o avanço das atividades produtivas tanto no campo quanto na cidade na maioria dos países do planeta. Então, como mudar esta óptica de produzir num mundo sobre forte influência do capitalismo globalizado e do livre comércio focado na produção de mercadorias de

variados tipos e no consumismo sem limites? Este é o maior desafio que o mundo terá que enfrentar no decorrer do século XXI.

Sobre esta questão, Freire (1998) diz que a liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano. A liberdade de comércio sem limites é licenciosidade do lucro. Vira privilégio de uns poucos que, em condições favoráveis, robustece seu poder contra os direitos de muitos, inclusive o direito de sobreviver.

As mudanças na intensidade e frequência das chuvas estão provocando perdas significativas na produção agropecuária brasileira e mundial. Em algumas áreas da região Centro Sul do Brasil, por exemplo, o plantio da safra primavera/verão antes realizado geralmente na primeira quinzena de outubro está chegando cada vez mais próximo do mês de dezembro pela falta do volume pluviométrico necessário para a boa germinação e o desenvolvimento adequado das plantas, que passam por frequentes transformações genéticas e biotecnológicas para poderem suportar ora as altas temperaturas, ora a falta/excesso de chuvas ou ao aumento da incidência de pragas possivelmente potencializadas pelo aquecimento global e pelas mudanças climáticas.

Jose Antonio Marengo (2006) aprofunda o nosso raciocínio afirmando que:

“O aquecimento global recente tem impactos ambientais intensos (como o derretimento das geleiras e calotas polares), assim como em processos biológicos (como os períodos de floração). Conforme o artigo “Alpes perdem 10% do gelo em um ano”, publicado na Folha de S. Paulo em 1/12/2005, as temperaturas na Europa, por exemplo, vêm subindo mais rapidamente que a média do planeta e, só no ano de 2003, 10% das geleiras dos Alpes derreteram, de acordo com relatório publicado em novembro de 2005 pela agência ambiental da União Europeia (sic). Os climas mais quentes provocados pelo aquecimento global podem aumentar a incidência de casos de peste bubônica, a epidemia que matou milhões de pessoas ao longo da história e exterminou um terço da população da Europa no século XIV. Assim como aumentar o número de doenças tropicais, como a malária, a dengue e a desintéria. Seja por causa da piora nas condições de saúde, devido à disseminação destas enfermidades, ou por causa da diminuição do suprimento de água, os países da África Subsaariana, da Ásia e da América do Sul são os mais vulneráveis às consequências (sic) do aquecimento da Terra. Muitas das principais moléstias que atingem os países pobres, das já citadas, malária e diarreia (sic), passando pela subnutrição, são extremamente sensíveis às condições climáticas” (2006, p. 19).

Diante das discussões que presenciamos na IV Sessão da Plataforma Regional para a Redução de Risco de Desastres nas Américas (PR14) e da posição assumida pelo continente americano através do Comunicado de Guayquil, não temos dúvidas que a presença de um ensino de Geografia crítico e transformador na educação básica e superior é central no desenvolvimento de ações que visam promover a redução de risco de desastres e corroborar com a construção de uma sociedade resiliente. Porém, no caso do Brasil, a mudança na estrutura de ensino da educação básica e superior é urgente para podermos atender aos anseios e as demandas econômicas, sociais e culturais da nossa juventude.

Para atendermos as demandas sociais de nossas crianças e jovens, pensar o ensino de Geografia dentro do contexto de uma educação de qualidade social e intelectual é um grande desafio para todos aqueles que assumem a tarefa de refletir sobre a importância do desenvolvimento de ações e projetos educativos necessários para formar profissionais competentes, criativos, críticos, participativos, proativos, comunicativos e inovadores, que saibam enfrentar novos desafios, resolver problemas e trabalhar em equipe para suprimos a crescente demanda por mão de obra qualificada para que a estrutura produtiva do meio rural e urbano possa atingir níveis adequados de produtividade com sustentabilidade econômica, social e ambiental.

Portanto, pensar sobre o ensino público básico e superior de qualidade implica não só em refletir sobre métodos e processos para construção conceitual. Sobretudo, é uma ação que muitas vezes se depara com a necessidade de reconstruir conceitos frequentemente usados. “Educação de Qualidade” é um conceito, como tantos outros construídos socialmente na relação que se estabelecem entre sujeitos, e de sujeitos com os objetos existentes num determinado contexto porque há urgência de uma educação pública que promova a autonomia, a emancipação e a transformação cultural e intelectual dos brasileiros do século XXI.

Não temos receio de dizer que uma educação de qualidade e democrática, deve ser exemplo de ação justa do poder público seja ele, municipal, estadual ou federal. Temos que formar profissionais e cidadãos preparados e comprometidos com a construção de um projeto de sociedade resiliente capaz de desenvolver o meio econômico e ambiental, impedindo a degradação da natureza e combatendo a exclusão social, intelectual e digital.

Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem, quando desenvolvido numa concepção de educação enquanto prática de liberdade e transformação social, defendida por Freire (1992), promove o pensamento crítico e reflexivo, despertando a consciência da participação coletiva necessária para o desenvolvimento de um projeto resiliente sobre redução de risco de desastres concreto e orgânico. O indivíduo consciente ganha então, condições intelectuais autônomas para analisar e compreender as complexas relações que existem entre os processos naturais e sociais e para agir, segundo Leff (2001), sobre o espaço terrestre dentro da perspectiva global, apesar de diferenciado pelas diversas condições naturais e culturais.

Entretanto, ao mesmo tempo, que temos de ter a consciência de que a educação, em especial, a educação escolar, são os alicerces necessários para a construção do conhecimento humano, temos que estar cientes que tanto a educação geral quanto a específica têm seus limites, em decorrência de uma série de outros fatores de organização social, econômica e política da sociedade, que interagem com elas. Sem esta interação, a contribuição da educação em prol do desenvolvimento de um projeto que visa à redução de risco de desastres e a construção de uma sociedade global resiliente não será efetiva, principalmente se não for alcançada à necessária conscientização socioambiental transformadora.

Os limites da transformação pela educação ficam bem evidenciados quando Oliveira (1996) citando Saviani a expõe enquanto processo

“considera que a educação por si só, como também outras modalidades da prática social, não transforma diretamente a estrutura social. A transformação que a educação opera é aquela que se dá através do processo de transformação das consciências. E, no processo global de transformação das estruturas, a educação enquanto transformação das consciências é condição essencial. Ou seja, a transformação das consciências aí não existe como uma mera consequência da transformação das condições materiais da sociedade (1996, p. 59).

Para que o ensino de Geografia na educação básica e superior possa colaborar para a conscientização socioambiental transformadora primordial para a construção de uma sociedade global resiliente, ele deve primar pela defesa dos verdadeiros valores e objetivos da educação, tomando por referência, o conceito de Freire,

“A conscientização, enquanto ato de conhecimento, de aproximação crítica à realidade é também consciência histórica e inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. A conscientização está baseada na relação consciência-mundo” (1980, p. 25-27).

Entretanto, a conscientização é processo de longo prazo. “A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2001, p. 67).

As palavras de Freire (2001) dizem tudo: a libertação e transformação do homem ocorrem somente a partir da sua conscientização, isto é, do aprofundamento da tomada de consciência. Um homem consciente é um ser autônomo capacitado para lutar por seus interesses individuais sem perder de vista a importância da defesa dos interesses coletivos da humanidade.

O processo de conscientização não ocorre de imediato; e sim, há longo prazo. A educação escolar tem papel decisivo no processo de libertação para a conscientização.

Lembremo-nos de que para Freire (2001), a partir da prática educativa problematizadora, libertadora e transformadora, os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades, ultrapassando rapidamente o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência máxima possível”.

Freire (2001) é enfático ao dizer: “conscientização, é óbvio, que não para, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para luta contra obstáculos à sua humanização” (p. 114). Assim sendo, a educação mesmo com os seus limites, é a chave para a construção do processo de conscientização do homem necessário para a construção de uma política de redução de risco de desastres e de uma sociedade resiliente pretendida pela ONU pós-2015.

Freire continua seu raciocínio sobre a importância da conscientização das pessoas dizendo que

“A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de a ele se adaptar. É nesse sentido que mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele. É por isso que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos” (2000, p. 40).

A partir da reflexão de Freire (2000), podemos dizer que o processo de conscientização ao longo do tempo é a razão pela qual temos que consolidar o projeto de Educação Ambiental para que possamos construir ao longo de gerações, a consciência socioambiental necessária para a recuperação e preservação do meio ambiente visando

à redução de risco de desastres. Então, a conscientização implica como salientou Freire (1993), no ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade e a superação da falsa consciência do conhecimento.

Oliveira (1996), analisando o pensamento de Saviani sobre a relação entre educação e transformação social, tendo em vista a superação do capitalismo, diz que esta questão está diretamente ligada ao conceito de educação como mediação no interior da prática social, isto é, a função da educação é importante para a transformação social.

Para Saviani,

“a educação enquanto atividade mediadora no seio da prática social global pressupõe a educação comprometida com a elevação da consciência das massas, e esse processo de elevação das consciências é uma parte integrante, necessária e fundamental do próprio processo de transformação social. Assim ele assume uma posição de classe dentro da sociedade dividida em classes antagônicas e sua proposta de construção de uma pedagogia histórico-crítica implica num posicionamento de classe. Ele vê que sem a elevação do nível cultural da massa, esta não consegue se erigir em força hegemônica. (1996, p. 56-57)

A participação como exercício de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, de direito de cidadania, acha-se em relação direta, necessária com a prática educativa progressista (Freire, 1993). Ao propor a educação enquanto prática da liberdade, a uma sociedade desacostumada à livre-expressão, à participação, Freire (1993) direciona o processo educativo aos sujeitos participativos, fazedores de história.

Freire (1993), no início de sua *Pedagogia como prática da liberdade*, coloca a liberdade (um tema caro aos liberais) como foco de suas reflexões. Somente após o exílio, quando publica a “Pedagogia do Oprimido”, troca o tema da liberdade pelo tema da opressão. A partir daí, a liberdade passa a ser “a consciência da necessidade” de mudar o mundo dentro da concepção progressista de liberdade. A participação iniciada no espaço escolar pode ser o ponto de partida para a efetiva participação social e política.

Em suma, se a educação como processo de mediação não servir para o homem tornar-se homem, não proporcionará a construção de uma consciência e cultura de massa e não permitirá a transformação socioambiental necessária para a construção de um projeto econômico e ambiental sustentável e uma sociedade resiliente.

Para Freire (2000),

“A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação” (2000, p. 40).

Num projeto econômico e ambiental verdadeiramente sustentável e uma sociedade resiliente, a natureza passaria a ser vista como um processo dinâmico e complexo capaz

de garantir a permanência do homem e dos demais seres vivos sobre a superfície terrestre e os recursos naturais seriam preservados e disponibilizados igualmente para todos os seres humanos do presente e do futuro.

A construção dessa concepção de natureza passa pela escola e pelo ensino de Geografia e deve ser articulada e desenvolvida no âmbito de uma educação interdisciplinar transformadora capaz de construir uma consciência crítica e construtiva que colabore com a construção de um modelo de produção e de geração de renda sustentável capacitado para atender as necessidades básicas da maioria dos habitantes do Planeta Terra que vivem abaixo da linha de pobreza da ONU. Esta questão também esteve presente no centro das discussões da PR 14 da ONU em Guayaquil.

Como compactuamos com os mesmos ideais da ONU, estamos convictos que a construção de um modelo de desenvolvimento econômico e ambiental sustentável no decorrer do século XXI, é o caminho que temos que percorrer para empreendermos uma política eficiente tanto na esfera pública quanto na privada para a redução de risco de desastres e na consolidação de uma sociedade resiliente. Então, vale lembrar a fala de um índio sobre a importância do contato com a realidade natural como elemento importante no processo de conscientização socioambiental.

“... O rio que é importante para o meu povo é o mesmo rio que vai dar água para seu filho e para o seu neto. A floresta que abriga e que dá alimento para as nossas tribos é a mesma floresta que vai dar oxigênio e que vai dar alimento para seu filho e para seu neto. Você não pode fingir que é um tatu e deixar essa coisa toda ser depredada, ser destruída, pensando que seu filho e seu neto vão resolver os problemas comprando tudo no supermercado, porque quem abastece o supermercado é a floresta, são os campos, é o sertão e são as roças. Eu não conheço aqui na cidade nenhum lugar que dê comida. O supermercado só vende comida, ele não faz comida. Essa criança que está crescendo na cidade, nascendo e crescendo e morando em apartamentos, corre o risco de viver até dez, doze anos sem pisar no chão, sem entrar num rio, sem correr no mato... Esses meninos vão acabar, quando ficarem grandes, reproduzindo o ambiente deles no resto do Brasil. Se um menino que nasceu e cresceu num prédio aqui de São Paulo for para Rondônia, ele vai chegar lá e vai botar cimento no chão, vai botar cimento no céu, porque o ambiente dele é o cimento. Ele vai produzir calçados na Amazônia inteira. Como é que ele vai tolerar chegar no Mato Grosso e ver aquele cerrado? Ele não agüenta, ele mete o trator naquilo tudo. Se possível, ele passa asfalto. Se não for possível, ele planta soja ou ele bota boi. Mas ele não vai deixar mato ali. Porque mato dá pânico nele. Ele não nasceu no mato. Ele cresceu no cimento. Então, esse problema é muito grave. Nós temos ouvido, nos últimos anos, as pessoas falarem de ecologia e de natureza. Não adianta nada falar de ecologia e de natureza para uma pessoa que nasce e cresce em cima do cimento, cercado de vidro e de cimento. Ecologia para ele, no máximo, vai ser um vasinho de planta, mas nunca vai ser uma cachoeira, nunca vai ser um rio, nunca vai ser o mato. Por quê? Porque não dá. Não é possível para ele organizar a vida no mato”. (KRENAK, 1991, p. 23).

A fala de KRENAC nos faz remeter a seguinte reflexão. Só conseguiremos atingir um nível de conscientização socioambiental entre os seres humanos para conseguirmos implementar um projeto estratégico para promover a redução do risco de desastres e a construção de uma sociedade resiliente, quando reunirmos esforços de pessoas com diferentes conhecimentos e com diferentes tarefas necessárias para colocarmos os objetivos e valores do ensino de Geografia e da educação para atendermos a quantidade com qualidade na escola básica e superior pública.

O alcance da consciência socioambiental primordial para o empreendimento de ações concretas para a redução de risco de desastres concretizará quando os interesses da “sociedade política” e da “sociedade dos meios de produção privado” se aproximarem das necessidades da “sociedade civil” certamente o desenvolvimento de projetos socioambientais resilientes não encontrarão as dificuldades sentidas na atualidade.

Mas para atingirmos tal grau de maturidade social há de se caminhar por meio de ações que mostrem as possibilidades, ainda hoje, de melhorar o mundo nos aspectos econômicos, sociais e ambientais. Isso significa que o caminho da emancipação humana primordial para a construção de uma sociedade resiliente é longo e tortuoso e exige muito conhecimento e ação política e técnico-científica.

É nesse processo dialético que a educação, como prática social, e a educação escolar, como forma dominante de Educação, têm papel decisivo no processo de conscientização imprescindível para o exercício da cidadania plena. Assim, todos os seres humanos, independente da sua condição social, teriam consciência da importância da participação coletiva no desenvolvimento de ações que visam à redução de risco de desastres e a vulnerabilidade decorrente das ameaças naturais, tanto nas Américas quanto no mundo no novo Marco de Ação de Hyogo Pós-2015.

Para Machado (1997), educar para a cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização da participação motivada e competente, da simbiose entre interesses pessoais e sociais e da disposição para sentir em si as dores do mundo. Para o renomado educador,

“educar para a cidadania deve significar também, pois, semear um conjunto de valores universais, que se realizam com o tom e a cor de cada cultura, sem pressupor um relativismo ético radical francamente inaceitável; deve significar ainda a negociação de uma compreensão adequada dos valores acordados, sem o que as mais legítimas bandeiras podem reduzir-se a meros slogans e o remédio pode transformar-se em veneno” (1997, p. 107-108).

Não temos dúvidas, a Geografia tem papel central na formação cidadã de homens e mulheres no decorrer do século XXI. Para Morandi 2003, o raciocínio geográfico pressupõe a assimilação e a construção de conceitos e categorias importantes para o entendimento do mundo atual, porque são redefinidas, reelaboradas, reinventadas constantemente no mundo atual. Entre eles estão, a natureza, a paisagem, o lugar, a região, o território, a desterritorialização, a mundialização, a globalização e a fragmentação, ultrapassando o limite da descrição/constatação e atingindo o da explicitação das problemáticas socioespaciais do presente e do futuro. A globalização e o capitalismo se reestruturam e ampliam suas relações com as diferentes regiões do Planeta Terra. E, para sua melhor compreensão, devem passar necessariamente pela leitura dos geógrafos e dos professores de Geografia, uma vez que é sobre o espaço que os fenômenos se expressam, isto é, inclusive o aquecimento global, as mudanças climáticas e os eventos naturais extremos.

Concluimos o presente artigo dizendo que sem a concretização de um projeto de escola pública capacitado para promover a aprendizagem significativa da Geografia e de outras disciplinas por meio da relação entre teoria e prática via ensino de aplicação técnico-científica para formar a maioria com bases sólidas de ciência, tecnologia, conhecimentos geográfico e compromisso social, a travessia de um sistema gerador de desigualdades para um sistema justo socialmente ficará para as calendas, pois sem o saber sistematizado dominado pelo maior número de pessoas não daremos o salto de qualidade no sentido da libertação e da consciência socioambiental indispensável à transformação necessária para a consecução de uma política eficiente para a redução de risco de desastres e a consolidação da resiliência na sociedade americana e global.

Fica aqui registrada a nossa reflexão sobre a participação na PR14 da ONU de Guayquil e a contribuição que a educação e do ensino de Geografia poderá dar para a construção de uma sociedade resiliente no decorrer do século XXI.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. de. **Geografia econômica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 1981.
- BARBOSA, T.; AZEVEDO, J. R. N. de. Contribuições marxistas para pensarmos o ensino de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 52-73, jul./dez., 2011
- BENKO, G. Globalização e crise ambiental. In: **Milton Santos: cidadania e globalização**. São Paulo, Saraiva-AGB/Bauru, 2000.
- FERREIRA DO VALE, J. M. Educação científica e sociedade. In: NARDI, R. et al. (org.). **Ciência contemporânea e ensino**. Bauru: UNESP, 1995, p. 06-13.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P.; GUIMARAES, S. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IPCC. The Intergovernmental Panel on Climate Change. 2014. Disponível em: <http://www.ipcc.ch/organization/organization.shtml#.Unkh83k_1c8>. Acesso em: 05 jun. 2014.
- KRENAC, A. Notícias dos povos indígenas. In: **O índio: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Edusp. 1991.
- KUENZER, A. Z. Competência com Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro. v. 29, n. 1, p. 16-27, abr., 2003.
- LACOSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar para fazer a guerra**. São Paulo: Papirus, 1993.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. Petrópolis/RJ: Vozes/PNUMA, 2001.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999. 178 p.
- LOJKINE, J. **A revolução informacional**. São Paulo: Cortez, 1995.

- MARENGO, J. A. **Mudanças climáticas globais e seus efeitos sobre a biodiversidade**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Secretaria de Biodiversidade e Florestas, 2006.
- MACHADO, N. J. **Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MORANDI, S. **Espaço e técnica**. São Paulo: Copidart, 2003.
- MOREIRA, R. **A Pós-modernidade, a globalização, a terceira revolução industrial e o mundo do trabalho**. Palestra realizada no CEETEPS em 27 mar. 1996.
- _____. Inovações tecnológicas e novas formas de gestão do trabalho. In: **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, n. 8, p. 41-7. 1997.
- _____. A técnica, o homem e a terceira revolução industrial. **Ciência e Tecnologia em debate**. São Paulo: Moderna, 1998, p.33-54.
- _____. Os períodos técnicos e os paradigmas do espaço do Trabalho. **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, n. 16, p. 04-08. 2000.
- OLIVEIRA, B. **O trabalho educativo**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PONTUSCHKA, N. N. et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
- RUTHERFORD, F. J.; AHLGREEN, A. **Ciência para todos**. Lisboa: Gradiva, 1990.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- _____. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Porto Alegre, AGB, n. 21, p. 7/14. 1996.
- _____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1968