

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CIDADANIA: UMA CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA CULTURAL NUMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA.

**<sup>1</sup>Francisco José Coringa Costa**

## RESUMO

No contexto de uma Educação Ambiental voltada para o entendimento da complexidade ambiental e para a sustentabilidade, buscar-se-á neste artigo o aporte teórico que a Geografia pode dar à questão, trazendo a Educação Ambiental ao centro e articulando esta abordagem em função de uma prática cidadã. Foi feita a opção teórica pela Geografia Cultural numa perspectiva fenomenológica, por entender que a aproximação de seus conceitos é a que melhor responde ao objetivo deste trabalho: a valorização na prática educativa da geograficidade, o mundo vivido e experienciado nos desafios cotidianos da realidade dos jovens que vivem na periferia das cidades. Este olhar geográfico na Educação Ambiental é em função do resgate de atitudes e comportamentos em sujeitos sociais capazes de agir no lugar em perspectiva global. O lugar aqui é considerado lugar de vida, de natureza e cultura.

**Palavras-chave:** Geografia, Educação Ambiental, Cidadania.

---

<sup>1</sup> aluno do Mestrado em Geografia – Universidade Federal do Amazonas (UFAM)  
e-mail: fjcgeo@yahoo.com.br

## **1. A Educação Ambiental: um debate histórico.**

O impasse entre estudiosos, economistas, organizações internacionais e políticos, que ora denota alarme, ora negação diante dos fatos e das análises ambientais atuais, têm gerado avaliações e prognósticos que trazem no seu bojo uma profunda crise que compromete o futuro da humanidade e do planeta. Esta é uma crise não só ecológica, mas cultural, política e econômica. Logo, é mais adequado usar o termo ambiental. Leff (2002) referindo-se à crise ambiental como uma crise real do nosso tempo afirma que esta é acima de tudo um problema de conhecimento e propõe repensar o ser do mundo complexo, entender suas vias de complexificação. Este autor lembra que na evolução geológica e ecológica do planeta houve transformações catastróficas na natureza. E afirma que “pela primeira vez, a crise ecológica atual não constitui uma transformação natural; é uma transformação da natureza induzida pela concepção metafísica, filosófica, ética, científica e tecnológica do mundo”. (LEFF, 2002,p. 194).

Na construção desse pensamento ambiental complexo, a Educação Ambiental tem um papel primordial. Ela é a própria educação e possui uma intrínseca complexidade. É interdisciplinar e trás na sua essência um caráter político que está vinculado com a quebra de paradigmas. Novos conceitos e pedagogias que ajudem numa abordagem ambiental que leve em consideração a educação como forma de participação e reapropriação da natureza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) indicam que a Educação Ambiental entrou nos debates internacionais a partir do crescimento dos movimentos ambientalistas e da necessidade da incorporação das questões ambientais e da valorização da vida nas práticas educacionais. Tem como ponto de partida o ano de 1968, quando a Unesco, realizou um estudo comparativo respondido por 79 países, sobre o que se faz na escola em

relação ao meio ambiente. Com este estudo a UNESCO propôs indicações que logo seriam aceitas mundialmente: “a Educação Ambiental não deve constituir disciplina; por ambiente entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados” (BRASIL, 1998, p.229).

Segundo Santos, (2007) a história da Educação Ambiental pode ser vista em três fases distintas:

Num primeiro momento, nos anos 70, “Educar para conservar”. Neste período marcado pela Conferência de Estocolmo em 1972 e pela Conferência de Belgrado em 1975, a Educação Ambiental tinha um caráter eminentemente ecológico e passou, mundialmente, a ser considerada como campo de ação pedagógica. No entanto, considerava-se que a principal responsável pela degradação ambiental era a pobreza.

Na segunda fase, anos 70/80, “Educar para conscientizar”, ao ecológico foi incorporado o viés social e o econômico. Em 1977 ocorreu a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, convocada pela Unesco em Tbilisi (Geórgia), na qual os modelos de desenvolvimento começam a ser responsabilizados pela a atual problemática ambiental. Esta conferência foi um marco para a Educação Ambiental que foi definida como “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (BRASIL, 1998, p. 229).

A fase seguinte, a partir do final dos anos 80 aos dias atuais, pode ser definida como “Educar para as mudanças”. É caracterizada pela proposta do desenvolvimento sustentável trazida pelo Informe Brundtland durante a Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental convocada pela Unesco e realizada em Moscou em 1987. Esta conferência avançou em três direções: no âmbito da educação formal, introduzindo a

Educação Ambiental nos sistemas educativos dos países; na formação de recursos humanos; na produção de material que subsidiasse as ações.

A Conferência Rio/92, reunião da Cúpula da Terra, aprovou documentos como: a Agenda 21, que recomendava mudanças no padrão de consumo e na reorientação da produção econômica; o Tratado de Educação Ambiental para as Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (proposto em evento paralelo organizado pelas ONGs); e a Carta Brasileira de Educação Ambiental, que apresenta a Educação Ambiental como base para o desenvolvimento sustentável.

Em 1997, na Conferência de Tessaloniki, se reafirma a importância da Educação Ambiental e a conscientização pública para chegar ao desenvolvimento sustentável. Em Brasília, neste mesmo ano, como preparatório para Tessaloniki, ocorreu a Primeira Conferência Nacional de Educação Ambiental com o objetivo de refletir sobre as práticas da Educação Ambiental no Brasil, suas tendências, perspectivas e estratégias futuras.

Em 2002, a Conferência Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada em Joanesburgo (África do Sul), pouco avançou o processo. Limitou-se a verificar como efetivar a Agenda 21 e propôs a criação da Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável – 2005 – 2014, ratificada pela ONU em dezembro do mesmo ano.

Nessa década a definição de educação para o desenvolvimento sustentável, ainda de acordo com o pensamento de Santos, E. C, (2007), ultrapassa temas tradicionalmente ligados à questão ambiental como água, mudanças climáticas, biodiversidade. Agrega a esses conceitos aspectos econômicos para o desenvolvimento como a luta contra a pobreza, e a valores sócio-culturais, tais como igualdade de gêneros e promoção da diversidade cultural.

Neste contexto, de uma Educação Ambiental voltada para a sustentabilidade e para a busca do entendimento da complexidade ambiental, buscar-se-á neste artigo o aporte

teórico que a Geografia pode dar à questão, trazendo a Educação Ambiental ao centro e articulando esta abordagem em função de uma prática cidadã. Portanto, o enfoque será dado à questão ambiental, através de um prisma geográfico: um novo olhar que pode contribuir entre os diversos saberes para este paradigma.

Entre tantos aspectos nos quais a Geografia pode contribuir para o estudo da complexidade ambiental, foi feita a opção por uma abordagem cultural numa perspectiva fenomenológica, por meio da valorização na prática educativa do conceito de geograficidade.

Segundo Eric Dardel.

Geograficidade refere-se às várias maneiras pelas quais sentimos e conhecemos ambientes em todas as formas, e refere-se ao relacionamento com os espaços e as paisagens, construídas e naturais, que são as bases e recursos das habilidades do homem e para as quais há uma função existencial (DARDEL, 1990, apud: NOGUEIRA, 2001, p. 24).

Portanto, neste estudo se proporrá que a valorização desta condição, a geograficidade, é importante na construção de uma prática cidadã que pode ser resgatada no ambiente escolar. Por óbvio, constata-se que ela está estreitamente ligada à complexidade da Educação Ambiental, sendo o contributo da geografia no tratamento desta questão.

## **2. A compreensão da complexidade ambiental a partir da geograficidade e cidadania do jovem na periferia.**

A construção do pensamento geográfico, assim como o das outras áreas do conhecimento, não obedece a uma ordem cronológica, ele é construído em espiral, num confronto constante e profundo, onde se retoma e se entrecruzam conceitos relacionados às

questões da geografia e do seu método. As diferentes respostas e o contexto filosófico que permeia um determinado momento histórico dão origem às diversas correntes nesta disciplina.

Gomes (2000), em seu trabalho “Geografia e Modernidade”, afirma que a definição progressiva do objeto da geografia e as transformações metodológicas que contribuíram para a construção de um contexto epistemológico geral foram guiadas, ora, por alguns geógrafos que em momentos diversos abordaram os problemas metodológicos na geografia, ora, seguiram, parcialmente, as idéias filosóficas que influenciaram a evolução desta ciência. Delineia a co-existência de duas tendências opostas que caracteriza o desenvolvimento do pensamento geográfico moderno: o primeiro pólo epistemológico é um projeto de ciência iniciado no “século das luzes” cuja idéia central é a universalidade da razão. O outro pólo epistemológico, também fundado naquele período, mas em oposição às idéias racionais, são as contracorrentes.

Este debate, segundo aquele autor, entre os dois pólos, norteia a ciência moderna e sua identidade à geografia. Ressalta, de um lado, a evolução do racionalismo moderno no pensamento da natureza: a natureza máquina e a ciência como cadeia explicativa; a natureza organismo e a ciência progressiva; e a natureza sistema e a ciência das estruturas. Do outro lado, como reação crítica ao pensamento anterior, desde o seu surgimento no “Século das Luzes”, as contracorrentes mais importantes são expressas pela Filosofia da Natureza, pelo Romantismo, pela Hermenêutica e pela Fenomenologia. Nestas concepções a razão é questionada e vem em evidência o particular das coisas, a compreensão da diversidade dos fenômenos, e a aceitação de várias vias para a formação do saber.

Considera-se, neste estudo que o conhecimento científico baseia-se no saber vivido e experienciado, e que estar preso a um método é perder a originalidade e diversidade dos fenômenos. Este pensamento, estando na contramão do racionalismo, se insere entre as bases conceituais das contracorrentes citadas por Gomes (2000) e oferece indicações para a

continuação do debate científico. O que se quer é que haja um diálogo entre as várias formas de conhecimento, onde a subjetividade seja evidenciada na construção dos saberes.

Portanto foi escolhida a abordagem da geografia cultural numa perspectiva fenomenológica, por entender que a aproximação de seus conceitos, para o aporte teórico da complexidade ambiental e cidadania é a que melhor responde ao objetivo deste trabalho: a verificação da geograficidade e dos desafios cotidianos da realidade das comunidades que vivem na periferia das cidades.

No tocante à realidade juvenil, presente nestas periferias e objeto da atenção e direcionamento de práticas pedagógicas quase sempre superficiais e inconsistentes, verifica-se um contínuo processo de exclusão. Este é evidenciado pela fragilidade do sentimento de pertença e identidade com o lugar, no qual a noção cultural construída a partir da percepção do espaço não é valorizada. Nesses lugares, só lembrados durante as campanhas políticas e execrados pelo preconceito que é dirigido a quem habita estas áreas da cidade, são conhecidos pelos graves problemas ambientais, pela pobreza extrema, pelas drogas e violência, que permeiam o imaginário dos outros habitantes da cidade.

A compreensão desses sujeitos se dá em seu ambiente escolar, porque este é um espaço para o qual confluem todas as expectativas e experiências vividas pelos jovens: A escola também se configura como espaço de manifestação de conflitos, violência e de crises. É neste contexto que a valorização da geograficidade refletida nas várias maneiras como os jovens sentem e conhecem seus ambientes: o lugar, a rua, a escola, a igreja, locais de lazer, e outros referenciais que lhes são importantes, contribui para a identificação com o lugar e inserção no mundo.

No entanto, a escola, que deveria fortalecer o espaço vivido pelos alunos, porque tem um valor simbólico e para onde direcionam seus interesses, pode reforçar a exclusão a medida que não valoriza e fragiliza esta percepção. Daí a necessidade de adaptação no

currículo do ensino da geografia, levando-se em consideração os desafios locais e mundiais, que são impostos no cotidiano dos jovens. Nesse contexto é necessário adequar os temas em sala de aula para dar subsídios e possibilidades a uma maior percepção do local e do global no dia a dia dos alunos, valorizando as suas próprias experiências e procurando elementos que possam contribuir para uma prática cidadã.

## **2.1. Percepção, geofricidade, lugar e identidade.**

A importância que os lugares exercem na vida de uma pessoa, o sentimento de ligação com estes espaços, ou as experiências positivas ou não ligadas ao ambiente marcam uma existência. Para abordar esta questão de uma maneira mais adequada buscar-se-á a aproximação teórica com conceitos e categorias da Geografia Cultural. Neste sentido encontramos respaldo na concepção de Paul Claval, que reflete bem a intenção de como estudar a questão acima.

A geografia cultural está associada à experiência que os homens têm da Terra, da natureza e do ambiente, estuda a maneira pela qual eles os modelam para responder às suas necessidades, seus gostos e suas aspirações e procura compreender a maneira como eles aprendem a se definir, a construir sua identidade e a se realizar (CLAVAL, 1997, p. 89).

Para Claval (1997) a moderna geografia cultural tendo o homem no centro de sua análise, foi construída em torno de três eixos igualmente essenciais e complementares: estuda as sensações e as percepções; a cultura como comunicação e entendida como criação coletiva; e por fim a cultura apreendida em função da construção de identidades. Ressalta-se, portanto, o papel fundamental do indivíduo e as dimensões simbólicas da vida coletiva.

Neste estudo parte-se da conceituação de percepção porque se entende que seja fundamental para a aceção dos outros conceitos que se seguirão.



Tuan (1980) em seu trabalho *Topofilia*, no qual faz um estudo sobre a nossa ligação afetiva com os lugares e da percepção do mundo com os sentidos do corpo, assim define percepção:

... Percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. Muito do que percebemos tem valor para nós, para a sobrevivência biológica, e para propiciar algumas satisfações que estão enraizadas na cultura (TUAN, 1980, p. 4).

Claval (1997) retoma este pensamento de Tuan, afirmando que a percepção do mundo se dá através dos sentidos, e se a Geografia Cultural busca entender a experiência que os homens têm de mundo, da natureza e da sociedade, ela deve partir daquilo que os sentidos lhes revelam. Logo, estes dois autores fazem entender que os sentidos do corpo revelam a ligação afetiva com o lugar: o olhar que captura uma paisagem; o tato que dá informações sobre o mundo; o ambiente sonoro; o odor espalhado no ar; os sabores tradicionais; são elementos que constroem a imagem dos lugares e nos fazem experienciar o espaço.

Essa experiência do espaço que se dá pelas sensações, pela percepção e pelas representações vão confluir na concepção de geograficidade. Conceito já referenciado anteriormente, que nos remete à condição que toda pessoa carrega e que diz respeito ao espaço vivido e experienciado. Neste sentido, o conceito pensado por Dardel citado por Nogueira (2001) trás uma profunda intenção em elevar o homem como sujeito primordial da vida. Ele consciente de seu lugar, com o qual tem uma ligação afetiva, é capaz de absorver e vivenciar os elementos essenciais que estão à sua volta, criando referenciais de pertencimento e representações apreendidas da sua percepção e da convivência com seus semelhantes.

Portanto a valorização da apreensão do espaço vivido que cada indivíduo trás na sua própria história, essa experiência de mundo que dá a capacidade de ser e de construir com outros uma cultura, são expressão de uma geograficidade que poderia se dizer também coletiva. De acordo com Nogueira (2001), essa compreensão do significado do ser no mundo nos é dada pela Fenomenologia. Nesse sentido pode-se afirmar que a Fenomenologia busca

estudar o mundo vivido valorizando todas as experiências concretas do homem com este mundo.

Outro aspecto relevante para esta abordagem é a noção de lugar. Este é imbuído de uma essência cultural dado que é construído pela confluência das geograficidades que se expressam nas diversas experiências dos indivíduos,

O lugar seria o modo particular de relacionar as diversas experiências de espaço. Particular porque os lugares são singularizados ao atrair e ao concentrar intenções, ou seja, o significado do espaço, especialmente do espaço vivido, provém dos lugares existenciais de nossa experiência imediata (RELPH, 1976, apud: HOLZER, 2001, p. 106).

Nogueira (2001) comentando a categoria de lugar, própria do conhecimento geográfico, usada em seu trabalho, afirma que foi fundamentada em Merleau-Ponty, que não fala de lugar, mas de mundo vivido, o lugar onde habitam os homens. E propõe reaprender a ver o lugar a partir do saber concebido e interpretado por quem nele vive. A intenção da autora, portanto, é de contribuir para a construção de uma nova geografia do lugar.

Quanto ao conceito de identidade, por muito tempo as questões a ele relacionadas foram tratadas de forma superficial na geografia cultural. Hoje, segundo Claval (1999), a abordagem cultural deste conceito teve um grande avanço. A natureza das identidades e a maneira como elas são construídas é percebida “[...] através da análise da maneira pela qual cada um recebe uma bagagem de conhecimento e de atitudes, enriquece-a com a sua experiência, e a interioriza tentando assegurar sua coerência” (CLAVAL, 1999, p. 88).

No processo de construção da identidade se encontra uma variedade de aspectos importantes quando se considera, principalmente os problemas vivenciados pelos jovens. Uma primeira situação citada por Claval (1999) é a uniformização do mundo material que destrói símbolos físicos das identidades, exemplificados através das transformações políticas e econômicas ao nível mundial que desvalorizam outras referências. Cita, também, o aumento da mobilidade e as telecomunicações que aproximam os outros e estes podem parecer perigosos, trazendo fechamento, regionalismos, nacionalismo e fundamentalismo.

Outro aspecto, evidenciado por esse autor, é o desmesurado crescimento das cidades, cuja paisagem possui uma diferenciação muitas vezes fraca, e, no entanto o reflexo identitário é forte. Toma formas diferentes de acordo com as idades. Lembra que entre os jovens de bairros pobres, na sua maioria desempregados, a busca da identidade se manifesta pela formação de gangs que afirmam fortemente sua territorialidade.

Haesbaert (1999) retoma a questão da territorialidade afirmando que o fato de tratar a identidade territorial como uma identidade social, não quer dizer que não considere a indissolubilidade das dimensões individual, mais subjetiva, e social, mais objetiva, na construção das identidades.

[...] toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das idéias quanto no da realidade concreta, o espaço geográfico constituindo assim a parte fundamental dos processos de identificação social (HAESBAERT, 1999, p. 172).

Na sua concepção de identidade, Haesbaert (1999) afirma a inseparabilidade do território com algum tipo de identificação e valoração simbólica (positiva ou negativa) do espaço pelos seus habitantes.

Neste percurso pelas categorias da geografia cultural numa perspectiva fenomenológica, passa-se pela percepção, pela geograficidade, pelo lugar e chega-se à aceção de identidade. O tratamento destes conceitos possibilita, neste estudo, a apreensão de conhecimentos advindos da valorização da percepção e da intuição existentes em cada pessoa. Habitar um lugar é uma atividade cultural construída a partir da geograficidade encontrada no indivíduo e partilhada numa intensa dinâmica relacional. Pensado assim o espaço vivido e experienciado pode levar à participação e à cooperação tão necessárias na convivência humana, na construção de espaços solidários e na superação de problemas ambientais a partir da organização de comunidades unidas por objetivos comuns.

Nesse sentido a Educação Ambiental, mediada pela Geografia é efetivada a partir de um posicionamento crítico do próprio indivíduo e comunidade frente ao seu contexto

social, político, cultural e físico. A partir dessa tomada de posição, podem contribuir para resgatar valores, identificar e agir quanto a problemas ambientais, promover mudanças e transformações na vida das comunidades.

### **3. Da relação Geografia, Educação Ambiental e Prática Cidadã.**

Na construção do pensamento geográfico a tendência de estudar a natureza no seu aspecto matemático, biológico ou físico sem conexão com o campo cultural foi uma constante. Por outro lado é presente, também, a tendência quando trata do homem e da sociedade fazê-lo de forma isolada ou em contraposição com a natureza. Daí a necessidade de se fazer uma interpretação do homem que considere toda a complexa rede de relações em que está inserido. O que leva, portanto, a geografia a aprofundar na sua complexidade a relação dialógica com outros saberes, enriquecendo assim o debate sobre novos modos de afrontar as relações entre a sociedade e natureza.

Na busca de um maior aprofundamento dessa relação, Suertegaray (2004) parte do pressuposto que o termo ambiente para a geografia, permite analisar uma dimensão do espaço geográfico, fundamental para a apreensão do processo de transformações que ocorrem na natureza e no homem: A degradação pelo uso intenso no processo de produção e pela manipulação tecnológica, e implicações para a vida resultante de ambientes alterados.

Pensar o ambiente em geografia é considerar a relação natureza/sociedade, uma conjunção complexa e conflituosa, que resulta do longo processo de socialização da natureza pelo homem. Processo este que, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, transforma, também, a natureza humana (SUERTEGARY, 2004, p. 196).

Diante das alterações referenciadas anteriormente, a autora pensa o ensino da geografia como educação para a ação, que significa a construção junto com o aluno da

“compreensão do lugar e do mundo e do seu lugar no mundo” (SUERTEGARY, 2004, p. 200). A geografia pensada assim, nessa busca por uma resposta à atual crise do nosso tempo, pode contribuir na sustentabilidade da Educação Ambiental através do compromisso ético de promover mudanças de valores e atitudes, dentro do seu campo específico em diálogo com os outros saberes.

Gaudiano (1998) diante da constatação do pouco avanço da Educação Ambiental, afirma que a condição de sustentabilidade neste campo está ligada às controvérsias em torno do direcionamento que se dá ao desenvolvimento sustentável e à sua prática ao nível local e global.

A expressão mais conhecida no tocante a sustentabilidade é aquela do desenvolvimento sustentável proposta em 1987 pela Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento, também conhecido como Informe Brundtland: Nosso Futuro Comum: “de satisfazer as necessidades do presente, sem comprometer as possibilidades de que as futuras gerações satisfaçam as próprias” (NAÇÕES UNIDAS, 1987, apud: RONDINARA, 2007, p. 6). Segundo Rondinara (2007), do ponto de vista sócio-econômico o tratamento da sustentabilidade permite a superação do obstáculo paradigmático na cultura atual do antagonismo entre ambiente e desenvolvimento, evidenciando a estreita inter-relação entre degradação dos recursos naturais, crescimento econômico e qualidade de vida.

Para Gaudiano (1998) esse conceito oficial trouxe controvérsias. Isto devido à atual distribuição desigual de recursos, à direção, ao tempo e ao alcance dos processos que serão elaborados. A maioria, no entanto, concorda que se trata de uma proposta que busca equilibrar crescimento econômico, proteção ambiental e a equidade social. Esse autor considera que uma Educação Ambiental crítica deve promover o “princípio básico de justiça social em que o bem-estar de uns não se suporte na prevalência de condições de carência de

outros, ainda que se dêem razões de ordem sociocultural ou históricas” (GAUDIANO, 1998, p. 26).

A diversidade de tratamento que se dá ao conceito de desenvolvimento sustentável tem causado confusão e desorientamento entre os educadores ambientais. Observa-se a propagação de um discurso enganoso e superficial, no qual o uso indevido do conceito de sustentabilidade, a falta de profundidade ou mesmo a indiferença no tocante a este assunto tem impossibilitado a prática de uma Educação Ambiental crítica.

Frente à grande variedade de paradigmas no atual momento da Educação Ambiental, Gaudiano (1998), alerta que os educadores ambientais devem produzir conhecimento a partir da análise da realidade e nas estratégias pedagógicas considerar as seguintes situações: identificar os interesses econômicos no centro da política ambiental, disfarçados de conservação; ter claro o alcance e grande quantidade de projetos bem intencionados centrados na reciclagem, porém sem maiores alcances pedagógicos e que atrasam a tomada de consciência da necessidade de mudanças radicais; conhecer melhor o lugar onde estamos para entender se nos prestamos a atender o jogo daqueles que não querem que se analise a sua própria responsabilidade no processo; compreender que as formas de superar o conflito constitutivo do desenvolvimento sustentável e o papel da educação se encontram no próprio centro dos paradigmas da sustentabilidade e da sua atuação.

De acordo com Leff (2007), a Educação Ambiental pode promover atitudes no sujeito social, influenciar a tomada de decisões dos governos, por meio dos princípios de sustentabilidade ecológica e diversidade cultural, internalizando-os na racionalidade econômica e no planejamento do desenvolvimento. Para que isto ocorra o processo de educar deve “formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva

global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem” (LEFF, 2007, p. 256).

Portanto, neste pensamento de Leff encontra-se sintetizado o cerne da questão a que este estudo se propôs: o aporte teórico do olhar geográfico na Educação Ambiental para o resgate de atitudes e comportamentos em sujeitos sociais capazes de agir no lugar em perspectiva global. O lugar aqui é considerado naquele prisma do vivido e experienciado no qual a sustentabilidade se enraíza. Lugar de vida, de natureza e cultura.

Projetar e realizar o paradigma da sustentabilidade por meio da Educação Ambiental com a transversalidade das ciências é um desafio cultural urgente que se impõe nos nossos dias. Segundo Rondinara (2007) não basta somente fazer escolhas positivas da parte de cidadãos ou nações, ocorre haver mudanças estruturais na economia mundial para fazer com que o modelo de desenvolvimento se torne sustentável. Porém, entende-se que somente isto não será suficiente se não adquirirmos uma nova sensibilidade ao bem comum e à fraternidade universal, e se para uma parte considerável da população mundial não tomar com decisão uma radical mudança no próprio comportamento consumista. Enquanto que outra considerável porção da humanidade encontra-se excluída nos seus mundos de subdesenvolvimento, o que faz lembrar que aquilo que excede para uns é a necessidade para outros. Esta, sim poderia ser a medida da convivência mais harmoniosa no planeta.

#### **4. Considerações Finais**

Para modificar atitudes e práticas coletivas reproduzidas negativamente nas relações do homem com o meio, é necessário, antes, reexaminar valores e alterar

comportamentos pessoais e incidir decisivamente nas decisões políticas. Nesse sentido é de suma importância permitir e viabilizar que as comunidades cuidem de seu próprio ambiente, uma vez que é nas comunidades que os indivíduos desenvolvem a maioria das atividades produtivas e criativas. E constituem o meio acessível para a manifestação de opiniões e tomada de decisões sobre iniciativas e situações que as afetam.

A utilização do conhecimento, das técnicas e o incentivo às tradições locais como meio capaz de aprimorar o desenvolvimento sustentável das comunidades vem se tornando um referencial importante nas práticas educativas. Isto posto, pode-se afirmar que a aprendizagem de procedimentos adequados e acessíveis, na educação formal, é indispensável para o desenvolvimento das capacidades ligadas à participação, à co-responsabilidade e à solidariedade, porque configuram situações reais em que podem ser experimentadas pelos alunos.

Portanto, é fundamental oferecer um esclarecimento acerca da sustentabilidade trabalhada por meio da Educação Ambiental, frente à confusão de idéias que se faz neste campo. Pode-se perceber que muitas vezes a falta de um discernimento teórico correto, leva uma visão distorcida dos fatos ou mesmo superficial do atual momento em que pesam questões ambientais cruciais para a humanidade.

Importante, também, seria conseguir superar a ênfase dada somente à natureza em algumas abordagens ou a exclusividade de um viés antropológico em outras. Essa dicotomia natureza/sociedade, também presente na Geografia, atrasa a evolução do pensamento e a articulação das ações pedagógicas ambientais. Deve-se considerar que tudo está numa relação complexa, de forma que não se podem separar os elementos que compõem uma mesma realidade.

Outro pressuposto fundamental levantado é o tratamento múltiplo, interdisciplinar e ético que deve ser dado na Educação Ambiental, respeitando as tradições, convicções e a



diversidade de pensamento. Essa relação dialógica permite superar dificuldades que possam surgir, tendo em vista a pluralidade cultural e a necessidade de se criar espaços de solidariedade e de fraternidade na família humana espalhada por toda a Terra.

## ENVIRONMENTAL EDUCATION AND CITIZENSHIP: A PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE OF THE CULTURAL GEOGRAPHY CONTRIBUTION

### ABSTRACT

As for Environmental Education headed towards the knowledge of the environment complexity and to sustainability, this work will focus on the theoretical support that Geography is able to give to the matter, bringing Environmental Education to the center of the debate and relating it to a citizenship practice. A rhetorical option for the Cultural Geography in a Phenomenological Perspective was made given that its concepts are the ones that best apply and fit to the objective of this work: the educative geographic, the living and experienced world into the daily challenges of the youth in the peripheral areas of big cities. This geographical approach of the Environmental Education is to rescue social actors' attitudes and behaviors locally with a global understanding. The place here is defined as place of life, nature and culture.

Key words: Geography, Environmental Education, Citizenship.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: temas transversais**. Brasília: MEC, 1998.

CLAVAL, Paul. As abordagens da geografia cultural. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. **Explorações geográficas: percursos no fim do século**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

\_\_\_\_\_. A geografia cultural: o estado da arte. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

GAUDIANO, Edgar Gonzáles. **Centro y periferia de la educación ambiental: um enfoque antiesencialista**. México: Mundi Prensa, 1998.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.

HAESBAERT, Rogério. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto. **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

HOLZER, Werther. A geografia fenomenológica de Eric Dardel. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto. **Matrizes da geografia cultural**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica: a “geograficidade” nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas**. 2001. 181f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_ Uma interpretação fenomenológica na geografia. In: GALENO, Alex; SILVA, Aldo A. Dantas da. **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RONDINARA, Sérgio. **Elementi culturali caratterizzanti il cammino di EcoOne**. Roma (IT): mimeo, 2007.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educar para conservar / Educar para conscientizar / Educar para as mudanças**. Manaus: mimeo, 2007.

SUERTEGARY, Dirce Maria Antunes. **Ambiência e pensamento complexo: resignific(ação) da Geografia**. In: GALENO, Alex; SILVA, Aldo A. Dantas da. **Geografia ciência do complexus: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo / Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.