

Geografia e Educação Ambiental – discussões necessárias para suas práticas

Lincoln Tavares Silva
*Ronaldo Goulart Duarte**

RESUMO

Este artigo tenta articular a temática da Educação Ambiental ao ensino da Geografia visando a proporcionar perspectivas para o resgate de uma discussão participativa sobre as polícrises contemporâneas apoiado na

investigação e entendimento das representações sociais e do conceito geográfico de lugar.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação Ambiental, Meio Ambiente, Representações Sociais, Lugar.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentar-se-ão algumas idéias no intento de relacionar a prática da Educação Ambiental (EA) à Geografia (principalmente ao seu ensino). As discussões partem do entendimento da questão ambiental atual e de como ela pode ser vista dentro do contexto da modernidade (para alguns) ou da pós-modernidade (para outros). As bases de nossas reflexões encontram-se no entendimento das *representações sociais* e na valorização do conceito de *lugar*.

A QUESTÃO AMBIENTAL CONTEMPORÂNEA E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES

Diversos são os autores, das mais variadas correntes do pensamento e posturas político-filosóficas, que vêm atualmente dedicando apreço especial à problemática ambiental. Alguns como Rodríguez (1997) chegam a caracterizar a

crise civilizatória deste fim de século como tendo em seu bojo um profundo caráter ambiental. Demonstra-se uma incapacidade da criação, a curto prazo, de soluções culturais em relação ao uso abusivo e predatório dos recursos ambientais.

Vivemos num tempo de incertezas onde o colapso dos projetos utópicos de transformação social cedeu espaços a idéias homogeneizantes, onde as práticas mercadológicas aparecem como a “saída exata” para uma fase de crise ambiental e para a maximização e redinamização do capitalismo. Observamos, porém, que, tanto do ponto de vista social como sob a ótica econômica, o mundo, constantemente, passa por “grandes sustos” característicos de uma crise estrutural que não permite a diminuição da distância sócio-político-econômica entre as nações e entre as classes que nelas coabitam. Morin & Kern (1998) chegam a apontar para um momento de agonia planetária, indicando problemas de primeira evidência como a desregulação econômica mundi-

al, o desregramento demográfico, a crise ecológica e a crise do desenvolvimento. A estes somar-se-iam problemas de segunda evidência caracterizando uma conjuntura atual (com perspectivas futuras) de policrise.

A própria tecnociência seria um fator fundamental no agravamento do cenário da crise contemporânea ao comandar os problemas do desenvolvimento e de civilização, além de determinar a perspectiva frente à explosão demográfica e à ameaça ecológica. De acordo com Morin & Kern (1998), o simples controle da marcha da tecnociência não daria fim à tragédia do desenvolvimento, ou ao problema civilizacional; não levantaria a cegueira produzida pelo pensamento fragmentado, parcelar e redutor além de não suprimir os problemas demográficos e ecológicos. Este fato se daria em razão da tecnociência depender do conjunto da civilização que hoje depende dela. A quebra do isolamento é, para os autores, fundamental no tratamento do problema que, por sua vez, deve ser conduzido de maneira diversificada segundo as regiões do planeta.

As conferências em torno da temática ambiental permitem constatar que a crise “ambiental” é, a um só tempo, generalizada e global. Esta crise reflete-se sob diferentes enfoques, conjugados sob diferentes âmbitos: ecológico (degradação do patrimônio natural), ambiental (superação da capacidade de sustentação ecossistêmica), ecopolítico (dos sistemas de poder reguladores dos usos e possessões) e cultural (da exposição da necessidade de mudança no modelo civilizacional) (Guattari, 1990).

Os problemas do meio ambiente estão intimamente ligados ao modelo de desenvolvimento predominante nas sociedades contemporâneas. Deste modo, a sociedade global deste fim de século enfrenta uma crise específica na qual o estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso e politicamente injusto se manifesta tanto nas esferas nacionais quanto internacionais (Evaso et al., 1996).

Este estilo é imposto pelos países que dominam as relações econômicas, políticas e sócio-culturais, criando matizes diferentes em um Capitalismo Mundial Integrado (CMI) (Guattari, 1990).

Partindo do pressuposto de não opor desenvolvimento ao meio ambiente (o segundo advém do primeiro) visualizamos que os problemas ecológicos e ambientais, relacionados à degradação do patrimônio ambiental e à falta de entendimento sobre a articulação dos diversos ecossistemas e sobre a capacidade de sustentação dos mesmos, revelam insuficiências e falhas estruturais, tanto no estilo quanto nas intenções do modelo dominante do mesmo. Observa-se que a internacionalização da produção e a desconcentração geográfica das indústrias têm demonstrado, assim como em outros momentos do capitalismo, que a mobilização intensiva dos fatores de produção se traduz no uso predatório dos recursos naturais e tende a reproduzir, de forma espontânea, as condições sociais e espaciais que lhe deram suporte (Gonçalves, 1996).

Concordamos que a crítica ao padrão imposto pode se dar dentro de um contexto de Ecologia da Política. Para Morin & Kern (1998), a política não tem soberania sobre a sociedade ou sobre a natureza; seu desenvolvimento ocorre de maneira autônoma/dependente num ecossistema social, ele próprio situado num ecossistema natural, e as conseqüências das suas ações, que entram de imediato no jogo das inter-retro-ações do conjunto social e natural, obedecem por pouco tempo e raramente à intenção ou à vontade dos seus atores. Ainda mais num mundo globalizado, onde a interdependência generalizada faz com que ações locais e singulares tenham conseqüências gerais, longínquas e inesperadas. Neste caso, o princípio da ecologia da ação política deve estar presente no pensamento antropolítico e na política planetária. Alguns autores chegam inclusive a entender que atualmente estamos em um novo momento onde “a crise que perpassa o mundo contemporâneo está levando

a humanidade a um *ponto de mutação*, cujo resultado não poderá ser outro senão o da transformação profunda de toda a nossa sociedade e cultura” (Capra, 1987, p. 26).

Como se admite em documentos do Pronea (1997), pesquisas existentes evidenciam a defasagem entre a intenção e a prática. A população, em geral, não consegue relacionar o estilo de desenvolvimento existente no Brasil com as mazelas provocadas pela degradação ambiental do território. Outro viés aludido em pesquisas refere-se à introdução da Educação Ambiental, uma das ferramentas básicas para despertar a tomada de consciência sobre a questão do desenvolvimento predatório e para a crítica da problemática ambiental, é, em geral, incipiente nos currículos. Há inclusive uma indefinição nas formas de tratamento e composição da temática ambiental. Pesquisa-se pouco sobre a Educação Ambiental. Como então promover esta tomada de consciência? Existem leis, portarias, grupos de trabalho intra e inter governamentais. Todavia, a consciência ambiental fica restrita a pequenos segmentos organizados em torno de algumas causas. Verifica-se a falta de uma política específica para a área, que se viu abalada ainda mais com a derrota de um projeto de lei que visava a criar, pelo menos nos cursos de licenciatura, uma disciplina conceitual e metodológica de EA. Contudo, esse fato não a tornou mais uma disciplina fragmentada e isolada dentro da estrutura das grades curriculares existentes.

Em avaliação feita pelo Programa de estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) da UFRJ, Maciel, Ferreira & Preuss (1994) demonstram que os objetivos da EA no Brasil acabam por restringir-se somente à difusão e conscientização em escolas, unidades de conservação e comunidades. Não há como meta principal uma ação transformadora com a mudança de hábitos, posturas e condutas.

COMO PROMOVER O AVANÇO DA EA E DE UMA CONSCIÊNCIA AMBIENTAL?

Longe de quisermos estabelecer fórmulas prontas, utilizaremos referências que possibilitem alguma tentativa de superação do entrave atual das políticas de Educação Ambiental.

Apoiamos a visão de Reigota (1995) de que a Educação Ambiental constitui-se numa prática pedagógica não necessariamente voltada para a transmissão de conhecimentos de ecologia. Trata-se de uma educação que visa não só à utilização racional dos recursos naturais (e de outros), mas basicamente à participação dos cidadãos nas discussões e decisões sobre a questão ambiental. Ab'saber (1993) propõe uma reconceitualização da EA associada a uma rediscussão do Sistema Educacional Brasileiro sob o viés da antropologia cultural, da sociologia do conhecimento e de uma avaliação realista da estrutura, composição e finalidades contemporâneas. O geógrafo afirma também que a prática da Educação Ambiental exige método, noção de escala, boa percepção das relações entre tempo, *espaço* e conjunturas, conhecimento das realidades regionais e saber decodificar a linguagem técnico-científica para os diferentes estratos dos educandos. Além disso, segundo Reigota (1995), a Educação Ambiental implica o estabelecimento de uma “nova aliança” (Prigogine & Stengers, 1991) entre a humanidade e a natureza baseada no estabelecimento da ética nas relações econômicas, políticas e sociais.

Um primeiro ponto que deve ser clarificado nas discussões sobre a Educação Ambiental diz respeito aos conceitos ou representações a ela associados.

Sob este aspecto, a primeira questão conceitual que nos preocupa parte da visão que devemos ter sobre a relação homem-natureza na atualidade. Recorreremos a Santos (1988, 1994 e 1996) nesta tentativa de tomada de consciência.

Segundo o autor (1988), o homem constitui, no âmbito da natureza, uma forma de vida

que se distingue das demais através do trabalho, tornando-o capaz de produzir. Na sua relação com a natureza, o homem assume uma atitude de invenção. Nesta invenção, o trabalho é um processo de troca recíproca e permanente entre Homem e Natureza. O homem necessita aprender a natureza a fim de apreendê-la. Deste modo, a relação entre o homem e o seu entorno é um processo sempre renovado que tanto modifica o homem quanto a natureza. O homem realiza ações a fim de suprir as condições necessárias à manutenção da espécie.

Os grupos humanos, no início descoordenados, adquiriram ao longo do tempo coesão com seu meio. Era o tempo da natureza amiga e do homem amigo. De acordo com Santos (1994), a história do homem sobre a terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Neste momento, o problema espacial ganha contornos jamais vistos.

Com a evolução da história humana, a economia mundializada desfaz os modelos particulares de associação do homem com a natureza. Todas as sociedades adotam, de forma mais ou menos intensa, um único modelo técnico que se sobrepõe à multiplicidade de recursos naturais e humanos. Com esta enorme mudança, a natureza continua sendo uma, mas foi socialmente se fragmentando, e é agora unificada pelas firmas, estados e classes hegemônicas (Santos, 1996, p. 10).

Por esta linha de raciocínio, dentro do atual sistema da natureza, o homem se afasta da possibilidade de relações totalizantes com seu próprio entorno. O que parece estar em suas mãos é concreto, mas não para ele, são partes desconexas do todo. Como então ele se identificaria com seu entorno?

É neste ponto que fica clara a necessidade do entendimento da estrutura do meio ambiente que se objetiva pela prática da Educação Ambiental. Surge, porém, outro questionamento: meio ambiente é um conceito realmente claro (científico) ou seria melhor entender tal termo e difundi-lo como uma *representação social*?

De acordo com Reigota (1995), os conceitos científicos são termos entendidos e utilizados universalmente como tais. Sua definição, compreensão e ensinamento se dá pela mesma forma na comunidade científica internacional, ou seja, há um determinado consenso. Já as *representações sociais* estão basicamente relacionadas com as pessoas que atuam fora da comunidade científica, embora possam também aí estar presentes. Nas *representações sociais* podemos encontrar os conceitos da forma que foram apreendidos e internalizados pelas pessoas.

A representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, onde se incluem também os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas das pessoas. O caráter social das representações transparece na função específica que elas desempenham na sociedade, qual seja, a de contribuir para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais. (Moscovici apud Reigota, 1995, p. 20)

Como na comunidade científica não existe um consenso sobre o que vem a ser meio ambiente, em função do seu caráter difuso e variado, acompanhamos Reigota (1995) que prefere aceitar a noção de meio ambiente como sendo uma *representação social* tendo em vista sua equivalência a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que, através dela, compreendem e transformam sua realidade. Neste ponto, chama a atenção para a perspectiva que se abre para a realização efetiva da prática educativa ambiental que deve ser pautada na identificação das *representações* das pessoas envolvidas no processo educativo.

O meio ambiente, de acordo com essa perspectiva, é um espaço determinado no tempo, percebido em função das *representações* de cada pessoa, de seus conhecimentos específicos e ex-

periências cotidianas nesse mesmo tempo e *espaço*, possuindo relações dinâmicas e interativas resultantes do jogo dialético dos grupos sociais e do meio natural e construído, em permanente criação e mutação.

Neste contexto, observa-se uma caracterização própria explicitada por Garcia (*apud* Reigota, 1995) de que o meio ambiente e a problemática ambiental envolvem questões derivadas do caráter complexo dos sistemas ambientais. Os sistemas complexos possuem uma dupla característica: estar integrados por elementos heterogêneos, em permanente interação, e abertos, isto é, submetidos como totalidade. A racionalidade excessiva da ciência clássica quebra esta possibilidade. Porém, o que vemos é que, na atualidade, a ciência (contemporânea) relativiza o conhecimento e desestabiliza o poder das verdades científicas. É a “ciência do complexo”, conhecendo momentos estáveis e instáveis, muitas vezes deixados de lado pelos cientistas clássicos.

Deste modo, Prigogine & Stengers (1991) procuram chamar a atenção para a importância dos sentidos e da subjetividade nas atividades científicas e cotidianas com a natureza, abandonando o paradigma racionalista de ciência e de exploração dos recursos naturais. Compreender as diferentes *representações sociais* deve ser a base da busca de negociação e solução dos problemas ambientais. Não se trata de conhecer quantitativamente mais, mas qualitativamente melhor as questões que um determinado grupo pretende estudar e onde pretende atuar. Esta concepção dá à Educação Ambiental o caráter de educação política, buscando a superação de sistemas autoritários, tecnocráticos e populistas. Soma-se a isto o fato de enquadrar-se perfeitamente na abordagem das *representações sociais*, ao poder ser processada ou construída por princípios interativos e compartilhados por diferentes grupos que através dela podem transformar sua realidade (Pedrini, 1998).

Segundo Reigota (1995), a Pedagogia Dialógica de Paulo Freire considera fundamentais as

interações comunicativas, nas quais as pessoas são ouvidas, em busca de se estabelecer um objetivo comum, e se põem de acordo para estabelecer seus planos de estudo e ação. Supera-se a visão do particular abstrato quando isolado do seu contexto e do todo do qual faz parte. O mesmo acontece com o global que se torna abstrato quando não é mais do que um todo separado das suas partes. Devemos nos remeter incessantemente da parte para o todo e do todo para a parte. É o “pensar global/agir local, pensar local/agir global” (Morin & Kern, 1998, p. 46).

A participação do cidadão na elaboração de alternativas ambientalistas, tanto na micropolítica das ações cotidianas, como na macropolítica da nova (des)ordem mundial, exige dele a prática e o aprendizado do diálogo entre gerações, culturas e hábitos. Embora estejamos longe deste quadro, a presença dos chamados “cidadãos alertas” ou das “minorias ativas”, segundo Nozick e para Moscovici, respectivamente (*apud* Reigota, 1995), ajuda a diminuir o quadro de falta de mobilização. A Educação Ambiental pode estimular este caminho. Além disso, esta visão de EA questiona as tendências mais gerais da educação contemporânea baseadas na transmissão de conteúdos científicos (em geral da ciência clássica e positivista); nos métodos ditos modernos e sem reflexão crítica; no tecnicismo e “tecnologismo” e no populismo cultural que considera sempre válido (sem nenhuma crítica) todo conhecimento originado nas camadas sociais mais pobres.

Estas discussões aproximam-se muito das realizadas por Santos (1996) que fortalece a idéia de se buscar uma alternativa à globalização perversa, composta de orientações que vêm de fora do *lugar*, causando desordem e aumento da desigualdade social, as verticalidades, pelo estabelecimento de estruturas solidárias existentes no nível local, horizontalidades, que não obedecem pura e simplesmente a “democracia de mercado”. A contribuição da Geografia, através do entendimento do *lugar*, é fundamental para

isso, pois é nele que o cotidiano é partilhado, comunicado, discutido, sendo necessário conhecer e valorizar o entorno, não se tratando simplesmente de estabelecer redes informativas, indo-se além na busca de uma densidade comunicacional que aponte para a liberdade.

O ENTENDIMENTO DO LUGAR E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DA EA.

Acreditamos que o conceito geográfico que se presta amplamente à proposta interdisciplinar é o de *lugar*. Enquanto parcela do *espaço*, enquanto construção social, o *lugar* abre perspectivas para se pensar o viver, o habitar e o produzir, expandindo o uso e o consumo não só de aspectos materiais de produção, mas também de formas não materiais (relacionadas a saúde, educação, lazer, cultura, informação e, até mesmo, a esperanças).

O termo *lugar*, ainda que mereça a distinção feita por Corrêa (1995) de figurar entre os cinco conceitos-chave da geografia, é, dentre esses, possivelmente, o de definição mais problemática e que, a despeito dos avanços recentes, aguarda ainda uma elaboração capaz de gerar um conceito de aceitação mais ampla entre os geógrafos.

O primeiro complicador diz respeito ao uso deste vocábulo na linguagem do senso comum, derivando daí uma polissemia que muito atrapalha a construção de um sentido científico para a noção de *lugar*. Ademais, o caráter relativamente recente da inserção do conceito de *lugar* como relevante no temário geográfico também representa uma explicação para as ambigüidades ainda verificadas no emprego desse conceito.

Para começar a elucidar as origens desse problema, é necessário fazer algumas considerações iniciais acerca da estreita correlação entre *lugar* e um outro conceito-chave da geografia, o *espaço*, ainda que não se vá aqui entrar na discussão sobre os diferentes conceitos de *espaço*, o que fugiria ao escopo desse trabalho.

Espaço e lugar freqüentemente aparecem na literatura geográfica com um sentido muito vago, via de regra associados a uma idéia de identificar um recorte da superfície terrestre e/ou sua localização, referindo-se a diversas escalas. A distinção entre os dois é, freqüentemente, aquela oriunda do senso comum, entendendo o *lugar* como uma porção mais restrita do *espaço*. O problema é que, na falta de conceitos bem definidos, a escala do *lugar* e a do *espaço* freqüentemente se interpenetram, e é comum o uso dos dois termos para se referir a uma rua, bairro, cidade, região ou até a um país. Sendo assim, as diferentes concepções de *espaço* constituem elemento fundamental no escrutínio das acepções de *lugar*.

De acordo com Sack (1980, p. 11), *o espaço geográfico não está vazio*, pois ele contém matéria e energia, ou, em outras palavras, substância. As diferentes concepções do *espaço* derivam de diferentes níveis de abstração e pontos de vista (específicos da formação social em questão) em que ocorre a separação conceitual entre *espaço* e substância, o que é fundamental para se elaborar a noção de *lugar*.

Só com o desenvolvimento das sociedades da fase primitiva, em que apenas a habilidade espacial está presente, para outra mais avançada, onde, segundo Sack (1980), existe um raciocínio sofisticado-fragmentado, torna-se possível separar *espaço* e substância e, conseqüentemente, *espaço* e *lugar*. A capacidade de abstração é a marca da concepção "civilizada" de *espaço* do autor.

Tuan (1983, p. 76-95) corrobora essa perspectiva, fazendo a distinção entre habilidade espacial, presente tanto nos povos primitivos quanto nas sociedades modernas, e o conhecimento espacial, atributo restrito aos grupos capazes de atingir níveis mais elevados de apreensão do *espaço*. Esse autor também reconhece que a capacidade de construir mapas é uma

evidência incontestável do poder de conceituar as relações espaciais (...) a habilidade cartográfica pressupõe o talento de

abstrair e simbolizar, assim como também um talento comparável da pessoa que observa, pois esta deve conhecer como traduzir pontos e linhas contorcidas em realidades do terreno. (Tuan, 1983, p. 86-87)

Ou, como afirma Smith (1988, p. 124), esta “concepção de espaço não está ligada ao lugar imediato, mas implica a possibilidade de abstrair do lugar imediato e a possibilidade de se conceber uma extensão espacial para além da experiência imediata”.

A partir desse salto, torna-se possível discutir o *lugar* como conceitualmente independente da categoria *espaço*, ainda que profundamente vinculados.

A possibilidade apontada acima não significou que, efetivamente, a distinção entre os dois conceitos se estabelecesse de forma clara, isto é, com a elaboração de um conceito científico para o termo *lugar*, o que também pode ser atribuído às dificuldades correlatas ao conceito de *espaço*. Como já dissemos, o termo *lugar* esteve por muito tempo vinculado primordialmente ao senso comum, confundindo-se com a idéia de *espaço* (o que é um ganho se o pensarmos na perspectiva das *representações sociais*).

Esse descuido tem origens antigas, começando na segunda metade do século XIX, quando da constituição da Geografia como uma disciplina acadêmica. Sob o primado da matriz positivista, preocupada com o estabelecimento de leis e teorias gerais e fundamentada no monismo metodológico, foi gerado um vetor determinista cujo maior expoente foi Friedrich Ratzel. Na obra do mestre alemão, que tanto influenciou a geografia da época, os conceitos fundamentais eram o de território e *espaço*, este último sob a forma do conceito de “*espaço vital*”.

A falta de sistematização do conceito de *lugar* permanece no desenvolvimento das vertentes da geografia baseadas no paradigma historicista. Em uma primeira análise essa corrente teria grande possibilidade de desenvolver uma dis-

cussão que culminasse com a estruturação de um conceito de *lugar*. Isso por que, como afirma Castro (1994, p. 57), o “primado da disjunção e da redução do complexo ao simples impôs essa escala como ponto de partida metodológico (...)”.

Porém, os conceitos de Paisagem e Região dominaram o temário geográfico na fase historicista. O *lugar* continuou sendo utilizado de forma imprecisa, sem preocupações quanto ao seu significado mais preciso. Era empregado muito mais como um termo derivado do senso comum do que um conceito científico. Permanecia assim vinculado às idéias gerais de fração do *espaço* terrestre e de localização.

Posteriormente, a Geografia Teorético-Quantitativa também não privilegiou o debate acerca do *lugar*. Essa matriz epistemológica, alicerçada no positivismo lógico, reintroduz a preocupação com a elaboração de leis e teorias, conduzindo à busca do desenvolvimento de modelos hipotético-dedutivos. Ocorre que essa valorização da dedução se deu no bojo de uma violenta rejeição ao paradigma historicista por parte dos adeptos da *New Geography*. Isso fica claro no seminal artigo de Schaefer, publicado em 1953, “O excepcionalismo em Geografia”, no qual ele ataca ferozmente o caráter idiográfico da Geografia Regional historicista. Uma citação famosa desse autor, presente na obra de Capel (1981, p. 381), resume essa idéia: “a ciência não está tão interessada nos fatos individuais como nos padrões que apresentam”.

É apenas a partir da crise da geografia nos anos 70 e da estruturação de duas novas escolas de pensamento no âmbito dessa disciplina que se registra uma valorização do *lugar* enquanto categoria de análise e uma preocupação com a sua conceitualização e operacionalização.

Longe de ser uma mera contingência, esse fato está inserido em um contexto extremamente amplo de renovação na ciência geográfica, a partir de todo um conjunto de transformações mundiais ocorridas nos anos 60 (descolonização, aumento da consciência das desigualdades só-

cio-espaciais mundiais, movimentos revolucionários nos países subdesenvolvidos, crise ambiental etc.) e aprofundadas nos anos 70 com a crise do modelo *fordista* e a configuração da chamada Revolução Técnico-Científica. Foi no bojo das inquietações provocadas por esse quadro e na constatação da inadequação dos paradigmas historicista e neopositivista para explicar os novos processos que se inscreveu a saudável crise da Geografia e a conseqüente busca por novos vetores epistemológicos capazes de fornecer instrumentos que viabilizassem a inteligibilidade de um real cada vez mais complexo e multifacetado.

A vertente mais vigorosa desse movimento foi aquela que adotou o marxismo como matriz fundamental e promoveu uma ampla reestruturação epistêmica, privilegiando o *espaço* como categoria analítica. Procedeu-se assim a uma reformulação dos instrumentos teóricos à disposição do geógrafo, objetivando dar conta das crescentes contradições sócio-espaciais que invadiam o cotidiano da disciplina. É desse esforço teórico que emerge uma valorização do *lugar* e sua incorporação à Teoria da Geografia, buscando transformá-lo em rigoroso instrumento de análise a partir de sua construção enquanto um conceito operacional.

Essa preocupação pode ser percebida em uma das obras clássicas da Geografia Crítica: *Por uma geografia nova*, de Santos (1978). Nela, ao lado da ênfase no conceito de *espaço*, alçado à condição de uma instância da sociedade, o autor desenvolve uma articulação entre a escala mais ampla do *espaço* mundial e a escala local: “A totalidade espacial, que é uma dessas estruturas da sociedade, também deve ser tratada em termos de subestrutura (...). Aqui cabe falar dos lugares e dos subespaços” (Santos, 1978, p. 177).

Fica evidente a visão do autor de uma profunda imbricação entre *espaço* e *lugar*, ainda que conceitualmente distintos, como formas de compreensão da realidade, na medida em que expressam o universal e o particular dos mesmos processos.

A conexão *espaço-lugar* no âmbito da Geografia Crítica não é fortuita e tem origem na percepção de que os novos processos do sistema capitalista, em sua etapa monopolista-global, resultam em um *espaço* geográfico que é muito mais que a mera soma de suas partes. Esse *espaço* é compreensível a partir de sua dinâmica geral, pelas suas manifestações singulares, e principalmente pela relação dialética entre ambas a partir da totalidade concreta. Exemplos dessa nova visão podem ser observados nos trabalhos recentes de Carlos (1996) e Santos (1996). Para Carlos (1996, p. 29), o *lugar* se apresentaria como o *ponto de articulação* entre a mundialidade em constituição e o local, enquanto especificidade concreta, enquanto momento. Santos (1996, p. 251-252) afirma que: “Os lugares podem ser vistos como um intermédio entre o Mundo e o Indivíduo (...) cada lugar é, à sua maneira, o mundo, traçando um paralelo entre esta idéia e a de glocalidade, de Benko” (1990, p. 63-66, apud Santos, 1990, p. 252).

É essa aceção de *lugar*, na sua relação dialética com o mundial, mediada pela formação sócio-espacial e pela categoria da totalidade concreta, a que mais consenso tem obtido no âmbito da geografia, enriquecida também pelos aportes fornecidos pelo Humanismo e que alguns autores vêm combinando com a análise a partir de categorias marxistas.

É exatamente na Geografia Humanista e Cultural que o *lugar* alcança, segundo Corrêa (1995), a posição de conceito-chave mais importante, assentada no conceito de *espaço* vivido da Escola historicista francesa, resultando na concepção de lugar-vivido da Geografia Humanística. Essa vertente da Geografia surge como reação ao racionalismo, à falsa objetividade, ao economicismo e à tentativa de construir modelos de mundo, presentes tanto no neopositivismo quanto no marxismo (ainda que isso não exclua a possibilidade de algumas interfaces dessa última com o humanismo). Em contraste, a Geografia Humanista busca uma abertura de para-

digmas, adotando um pluralismo de matrizes teóricas, já que a exclusão de qualquer viés de análise para a compreensão do real é entendida como empobrecedora. Essa postura, por outro lado, resulta na extrema diversidade dessa corrente, tornando “difícil ver nesse movimento uma unidade ou uma uniformidade sobre o plano filosófico-metodológico” (Gomes 1996, p. 305).

Na Geografia humanista incorporam-se aspectos subjetivos na análise dos temas pertinentes à disciplina geográfica. Nesse sentido, esta vertente valoriza a diversidade e rejeita as meta-narrativas, em consonância, aliás, com esse aspecto da pós-modernidade, como destacado por Harvey (1992, p. 49). Para atingir esse propósito, o viés humanista irá se abastecer em fontes diversas, tais como as filosofias do significado (fenomenologia, existencialismo, hermenêutica e idealismo), e a lingüística (semiótica), para citar os aportes mais significativos. Além disso, a Geografia Humanista promove uma revalorização da Geografia Clássica, vinculada, sobretudo, à tradição vidaliana, com a qual se identifica em função de aspectos comuns como a valorização da intuição e do singular, a busca da compreensão e não da explicação e da reintrodução de conceitos como o de “gêneros de vida”, correlato à noção de identidade com o *lugar*. Verifica-se essa convergência até mesmo no plano metodológico, como é o caso da proposta de alguns autores de voltar ao método da descrição regional (Gomes, 1996, p. 313).

No âmbito de toda essa perspectiva teórico-metodológica, o *lugar* emerge como um conceito-chave para a Geografia Humanista ou, como afirma Capel (1981, p. 444), “a ênfase se translada do espaço, um conceito abstrato, para o lugar, o âmbito da existência real e da experiência vivida”.

Tuan e Relph são dois autores fundamentais para elaboração do conceito de lugar no horizonte humanista. O primeiro, em seu livro *Espaço e lugar* (1983), parte da perspectiva experiencial (que inclui tanto a emoção quanto o pen-

samento) para construir um conceito de *lugar* como uma “concreção de valor”, fruto de uma complexa teia de experiências do *espaço*. Assim, o autor desenvolve uma análise das diferentes facetas do *espaço*, em função da diversidade de experiências supracitadas, abordando os *espaços* mítico, arquitetônico, infantil, etc., finalizando sua obra com um capítulo dedicado à dimensão temporal para a experiência do *espaço*. Todas essas dimensões do *espaço* são importantes, pois permitem sua transmutação em *lugar* à medida que adquirem significados e valorações específicos para um grupo social e para o indivíduo. Esta é a razão pela qual ele destaca a importância das experiências íntimas com o *lugar* para que sua definição se estabeleça.

Outro aspecto destacado pelo geógrafo sino-americano para a definição do *lugar* é a da visibilidade, o que nos remete a uma estreita correlação com a idéia de paisagem como componente estrutural do *lugar* para a perspectiva humanista, ainda que em momento algum isso signifique que o *lugar* esteja restrito ao que pode ser apreendido visualmente, o que caracterizaria um empirismo totalmente contraditório com a abordagem humanista.

Aliás, nesse aspecto, também o conceito humanista de *lugar* é radicalmente distinto de outros enfoques, na medida em que *lugar* não é sinônimo de local. Tuan afirma categoricamente que

é uma característica da espécie humana, produtora de símbolos, que seus membros possam apegar-se apaixonadamente a lugares de grande tamanho, como a nação-estado, dos quais eles só podem ter uma experiência direta limitada (...) o lugar existe em escalas diferentes. Em um extremo, uma poltrona preferida é um lugar; em outro extremo, toda a Terra. (Tuan, 1983, p. 21)

No entanto, essa perspectiva de tratamento do *lugar* é polêmica. Um exemplo é o trabalho

de Carlos (1996, p. 21), no qual a autora opta por restringir sua dimensão a ponto de afirmar que a metrópole não é o *lugar* e que só os *espaços* diretamente apropriados pelo corpo o seriam.

Relph (1976), com seu livro *Place and placelessness*, é outro autor clássico para se compreender a acepção de *lugar* na Geografia Humanista. Seu objetivo maior é identificar a variedade de maneiras através das quais os *lugares* podem ser experimentados. Para atingir esse objetivo, ele começa estabelecendo as conexões entre *espaço* e *lugar*, discriminando seis tipos diferentes de *espaço*, inseridos em um *continuum* que varia da experiência direta em um extremo ao pensamento abstrato no outro. Para cada uma dessas concepções de *espaço* ele caracteriza a acepção de *lugar* correspondente, realçando que essa é intersubjetiva e mediada pela cultura.

Outro aspecto realçado pelo autor na elaboração do conceito de *lugar* é a configuração de sua identidade, assentada em três elementos: os aspectos físicos, as atividades humanas e os significados e símbolos do *lugar*.

É interessante destacar, neste ponto, a distinção que este geógrafo faz *entre identidade do lugar e identidade com o lugar*, ainda que ambos estejam relacionados. O primeiro remete à unidade que permite a um *lugar* se diferenciar de outros, enquanto que o segundo aponta para uma identificação que uma pessoa ou grupo possui com o *lugar* mediada pela cultura.

Essa moldura geral possibilita a Relph (1976) discorrer acerca dos sentimentos de inclusão/exclusão de uma pessoa ou grupo para com os *lugares*, o que o permite averiguar em que medida o sentimento de pertencimento ao *lugar* influi na sua construção pelos grupos humanos, tarefa que constitui o cerne de sua investigação. O autor toma por base na sua análise uma distinção entre o *senso de lugar* autêntico e o não-autêntico, dois conceitos oriundos da fenomenologia e discutidos por Heidegger.

O *senso de lugar* autêntico refere-se a um sentimento profundamente genuíno a respeito de

um *lugar*, sem as mediações artificiais produzidas socialmente através da propaganda e da ideologia, por exemplo. Resulta assim de uma total consciência dos *lugares* enquanto produtos das intenções e conteúdos das ações humanas em termos de seus significados (situação em que o *senso de lugar* é não só autêntico mas consciente) ou pode ser fruto de uma profunda, porém inconsciente, identidade com o *lugar*.

Os *lugares* resultantes de uma atitude autêntica e consciente caracterizam-se por refletirem de forma clara e ampla a percepção da relação do homem com o *lugar* em seu cotidiano. Relph (1976, p. 78) assevera que a produção de *lugares* autênticos na escala do grupo social está em declínio e parece estar cada vez mais restrita à escala individual, o que nos conduz ao centro de gravidade da análise, que está na investigação do *senso de lugar* não-autêntico. Essa atitude significa, na verdade, não ter *senso de lugar* desemboçando na concepção que ele define como o “não-lugar caracterizando-se por um enfraquecimento da identidade dos lugares, até o ponto em que eles não apenas parecem iguais mas são percebidos de forma igual e oferecem as mesmas possibilidades de experiência” (Relph, 1976, p. 90).

Os principais agentes responsáveis por essa formação do não-*lugar* seriam os meios de comunicação e cultura de massa, as grandes empresas, o governo, todos tendo como contingente o sistema econômico. Os processos espaciais engendrados por eles têm em comum a destruição da identidade, do significado e da diversidade dos *lugares*, introduzindo amplas modificações na paisagem.

A saída apontada para esse último caso é a de resgatar a identidade dos *lugares* enquanto centros de significado, valorizando sua diversidade (ao invés de tentar suprimi-la) como um sinal da existência de um *senso do lugar* para as pessoas que nele vivem.

Para a compreensão do *lugar* devemos apreender as concepções antropológicas no sentido de entendermos as diferenças que se espacializam

em variados momentos, seus atores, suas representações e os mecanismos que engendram essas diferenças/símbolos, nas diversas escalas, do local ao global. A questão é buscar o que realmente está nos *lugares*, seus problemas, suas contradições e seus aspectos similares. Neste aspecto, a associação entre *lugar* e EA oferece uma perspectiva de permitir ao educador promover um sentimento e uma postura que permitam que ele negocie (diminua) seus preconceitos e que ele realmente se integre ao cotidiano das pessoas (educando).

Além disso, para o envolvidos na proposta de EA, o entendimento do conceito de *lugar* é necessário, pois é nele que ocorre o acúmulo e a utilização de informações vindas da observação, dos relatos e dos documentos que reconstituam os gestos, práticas, formas de ação em público, as cores, os cheiros etc. Neste aspecto, o olhar, baseado na vivência da prática do aluno nos diversos *lugares*, incluindo a escola, refletirá suas representações (símbolos e signos) devendo ser valorizado, encampando seu Imaginário Social.

Esta perspectiva vai ao encontro da proposição realizada por Kostrowichi (1988), ao se referir ao papel da cultura, e das tradições culturais em particular, na formação da atitude diante do meio ambiente (natureza, paisagem, condições de vida e de trabalho). O autor verifica que mesmo quando as condições de vida estão ameaçadas de forma nitidamente visível, todos os propósitos e todos os programas de melhoria serão rejeitados se eles não se mostrarem adequados às tradições culturais da sociedade.

Neste ponto a Geografia é privilegiada, pois acumula uma vasta quantidade de estudos ambientais. Há somente que se repensar os problemas ambientais à luz dos conhecimentos por ela já acumulados e aproveitar o seu potencial no ensino, sobretudo na escola fundamental e média, para aumentar a consciência ambiental dos jovens, na tentativa de contribuir para mudar posturas e comportamentos no modo de viver. De acordo com Bittencourt (1996), isso somen-

te será possível quando o ensino da Geografia se utilizar de metodologias mais integradas no interior do seu próprio ensino e procurar se relacionar com outras disciplinas realizando projetos de ensino que busquem a interdisciplinaridade. Sua contribuição partindo do *lugar*, em diferentes escalas, constitui referência fundamental para a compreensão de outros *espaços*, pois o mesmo embute o regional e o global, materializados nas relações econômicas, políticas e culturais resultantes das condições gerais das transformações na sociedade, fatores essenciais e associados à problemática ambiental.

NOTA

* Professores de Geografia do Departamento de Ciências Humanas e Integração Social – CAP/UERJ

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AB'SABER, A. A Universidade Brasileira na (re)conceituação da Educação Ambiental. *Educação Brasileira*. São Paulo, v. 15, n. 31, p.107-115, 1993.
- BITTENCOURT, C.M.F. A Proposta de Educação Ambiental e as Muitas Dúvidas. In: PONTUSCHKA, N. N. (org.) *Um projeto... tantas visões* - Educação Ambiental na Escola Pública, p. 9-16, São Paulo: AGB/SP, 1996.
- CAPEL, H. *Filosofia y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova, 1981. 509p.
- CAPRA, F. *O Ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1987.
- CASTRO, I. E. de. Problemas e alternativas metodológicas para a Região e o Lugar. In: SOUZA, M. A. A. de (org.) *O novo mapa do mundo - natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica*, p. 56-63. São Paulo: Hucitec-ANPUR, 1994.
- CARLOS, A. F. A. *O Lugar noldo mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996. 150p.
- CORRÊA, R. L. Espaço, um Conceito-Chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P.C. da C. & CORRÊA, R. L. (orgs.) *Geografia : conceitos e temas*, p. 15-47. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- EVASO, A. S.; BITTENCOURT JÚNIOR, C.; VITIELLO, M.A.; NOGUEIRA, S.M. & RIBEIRO, W.C. Desenvolvimento sustentável: mito ou realidade? *Terra Livre*, São Paulo: AGB/São Paulo, n. 11-12, p.91-101, 1996.
- GOMES, P.C da. C. *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 366p.

- GONÇALVES, C. W. P. Geografia Política e Desenvolvimento Sustentável. *Terra Livre*, São Paulo: AGB/São Paulo, n. 11-12, p.9-76, 1996.
- GUATTARI, F. *As Três Ecologias*. Campinas: Papirus Editora, 1990. 56p.
- HARVEY, D. *A Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Loyola, 1992. 349p.
- KOSTROWICHI, A. S. Problemas Sociais da Política do Meio Ambiente. *Rev. Geogr.*, São Paulo, n. 7, p.65-74, 1988.
- MACIEL, T. M. F. B.; FERREIRA, M. C. & PREUSS, M. R. G. *Étude nationale sur la situation de L'éducation environnementale au Brésil*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Interdisciplinares de Comunidades e Ecologia Social (EICOS), UFRJ, 1994. 46p.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, DOS RECURSOS HÍDRICOS E DA AMAZÔNIA LEGAL. *PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – PRONEA - Antecedentes Históricos, Linhas de Ação e Ações Prioritárias*, Relatórios, Brasília, 1997.14p.
- MORIN, E. & KERN, A. B. *Terra-Pátria*. Lisboa: Instituto Piaget, 1998. 163p.
- PEDRINI, A. G. *Educação ambiental – reflexões e práticas contemporâneas*. Petrópolis: Vozes, 1998. 294p.
- PRIGOGINE, I. & STENGERS, I. *A nova aliança*. Brasília: Editora UNB, 1991. 246p.
- REIGOTA, M. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Ed. Cortez, 1995. 87p.
- RELPH, E. *Place and placelessness*. London: Pion Limited, 1976. 156p.
- RODRÍGUEZ, J.M.M. La Geografía Física ante la Educación Ambiental: Desafios y Perspectivas. In: *Anais do VII Simpósio Brasileiro De Geografia Física Aplicada*. Curitiba: UFPR, v. 2, 1997.
- SACK, R.D. *Conceptions of space in social thought – a geographic perspective*. Mineapolis: University of Minnesota Press, 1980. 231p.
- SANTOS, M. *Por uma geografia nova*. São Paulo: Hucitec, 1996 (1978). 236p.
- _____. *Metamorfoses do espaço habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988. 124p.
- _____. *Técnica, espaço, tempo – globalização e meio técnico-científico-informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994. 190p.
- _____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996. 308p.
- SMITH, N. *Desenvolvimento desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. 250p.
- TUAN, YI-FU. *Espaço & lugar*. São Paulo: DIFEL, 1983. 250p.

ABSTRACT

This paper intends to articulate Environmental Education and Geography Teaching with the purpose of promoting a participative discussion about nowadays polycrisis based on understanding of Social Representations and the geographical concept of Place.

KEYWORDS:

Environmental Education, Environment, Social Representations, Place.