



## Geografia Contemporânea e Educação Ambiental: aproximações (re)correntes

Diego Andrade de Jesus Lelis<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4419-2978>

Daniele Saheb Pedroso<sup>2</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1317-6622>

Luiz Ricardo Oliveira Santos<sup>3</sup>

Universidade Federal de Sergipe

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9749-566>

**Resumo:** As correntes do pensamento geográfico são manifestações de matrizes epistemológicas que imprimem, no mundo, a forma como os/as pesquisadores/as o observam e, também, como o experienciam e realizam a(s) ciência(s). Não diferente, as pesquisas e práticas em Educação Ambiental (EA) se alicerçam em categorias de pensamento que direcionam a condução do processo como marca de posicionamento social. Nessa seara, o presente estudo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento da ciência geográfica por meio de suas correntes de pensamento que se alinham epistemologicamente àquelas da EA. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico em artigos indexados, dissertações, teses e livros de ambas as áreas. Observou-se, assim, que algumas correntes da chamada Geografia Contemporânea são alinhadas com outras da EA, caracterizando possibilidades de compreensão de mundo fundamentadas no mesmo campo.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Epistemologia. Geografia.

## Geografía Contemporánea y Educación Ambiental: enfoques recurrentes

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: diegolellisgeo@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). E-mail: danisaheb@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutorando em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: santos.lro@gmail.com

**Resumen:** Las corrientes del pensamiento geográfico son manifestaciones de matrices epistemológicas que imprimen, en el mundo, la forma en que los investigadores las observan y, también, cómo viven y realizan la(s) ciencia(s). Al igual que las investigaciones y prácticas en Educación Ambiental (EA) se basan en categorías de pensamiento que orientan la conducción del proceso como marca de posicionamiento social. En este ámbito, el presente estudio tiene como objetivo presentar el desarrollo de la ciencia geográfica a través de sus corrientes de pensamiento epistemológicamente alineadas con las de EA. Para ello, se realizó un relevamiento bibliográfico sobre artículos indexados, disertaciones, tesis y libros de ambas áreas. Se observó, por tanto, que algunas corrientes de la denominada Geografía Contemporánea se alinean con otras de la EA, caracterizando posibilidades de comprensión del mundo desde un mismo campo.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental. Epistemología. Geografía.

### Contemporary Geography and Environmental Education: recurrent approaches

**Abstract:** The currents of geographic thought are manifestations of epistemological matrices that imprint, in the world, the way researchers observe them and, also, how they experience and carry out the science(s). Not unlike, research and practices in Environmental Education (EE) are based on categories of thought that guide the conduct of the process as a mark of social positioning. In this field, the present study aims to present the development of geographic science through its currents of thought that are epistemologically aligned with those of EE. To this end, a bibliographic survey was carried out on indexed articles, dissertations, theses and books from both areas. It was observed, therefore, that some currents of the so-called Contemporary Geography are aligned with others of the EE, characterizing possibilities for understanding the world based on the same field.

**Keywords:** Environmental Education. Epistemology. Geography.

### Preâmbulo

A Geografia ao longo de sua história sofreu transformações. Esses movimentos deram origem a diferentes frentes de compreensão do seu papel nas academias, na sociedade e nas escolas, bem como o seu modo de perceber o ser humano, a natureza e as relações entre ambos. Destarte, percebe-se a necessidade de aclarar que se reconhece a concepção de que a Geografia já existia mesmo antes de ser sistematizada enquanto ciência e disciplina universitária.

Essa existência, para além dos saberes geográficos elaborados ao longo da história como meio de localização e compreensão do espaço, dava-se através de aulas para os mais variados públicos etários e por manuais que procuravam esquematizar esse saber escolar e prático para os mais amplos fins. Recordar-se a assunção pela concepção de que a Geografia realizada nas salas de aula não é mera adaptação da Geografia produzida nos centros universitários. Ao contrário, percebe-se que a Geografia escolar possui dinâmicas próprias, orientadas também pela percepção dos educadores e pelo contexto na qual ela é desenvolvida (LACOSTE, 2016).

De maneira similar ao desenvolvimento da Geografia no ambiente escolar, a Educação Ambiental (EA) tem nesse lugar um campo de atuação de suas práticas, caracterizando-a enquanto processo permanente de formação de cidadãos/cidadãs para a vida em sociedades sustentáveis. Contudo, o posicionamento daqueles/as que realizam práticas em EA depende de fatores como inclinações epistemológicas, políticas, formativas e metódicas, as quais se alinham a determinadas correntes de pensamento que, apesar de não hierarquizadas entre si, direcionam a práxis educativa. Destarte, a aproximação entre as linhas ideológicas que movem as teorias e ações/reflexões em EA podem se aplicar, também, àquelas que propulsionam as escolhas e direcionamentos na ciência geográfica.

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

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

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

Nesse contexto, este estudo tem por objetivo apresentar o desenvolvimento da Ciência Geográfica por meio de suas correntes de pensamento que se alinham com aquelas da EA de mesma linha epistemológica e de raciocínio. Logo, serão ressaltadas suas principais características, a relação ser humano/natureza, a concepção de natureza e os objetivos da ciência em pauta. Assim, optou-se pelo critério histórico/temporal de desenvolvimento das correntes, para organizá-las de maneira didática, ressaltando os seus contextos, métodos e concepções filosóficas.

Para tanto, foram consultados artigos científicos em periódicos indexados, dissertações e teses da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES) e livros cujas áreas possuíam inter-relação com a temática aqui estudada. Nessa conjectura, primeiramente serão apresentadas as correntes do pensamento geográfico que são denominadas de Geografia Contemporânea, seguidas das correntes de EA que estejam alinhadas epistemologicamente com tais correntes geográficas. Por fim, serão apresentadas as considerações finais do estudo, apontando para os direcionamentos e lacunas no conhecimento possibilitados e observados com este estudo.

### **As correntes do pensamento geográfico**

Dentre as várias correntes do pensamento geográfico, elegeu-se parte da esquematização proposta por Moraes (2007) e Claval (2009), a qual contempla sete correntes do pensamento geográfico (determinismo, possibilismo, método regional, quantitativa, crítica, humanista e socioambiental). Contudo, neste estudo nos basearemos naquelas que caracterizam a Geografia Contemporânea, que abrange as três últimas correntes mencionadas, as quais são amparadas no materialismo histórico-dialético, na fenomenologia e no método sistêmico, respectivamente.

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

Segundo Moreira (2008, p. 47) tais matrizes são “formas de pensamento que partem de um núcleo racional por meio do qual uma estrutura global emerge como discurso de mundo, uma estrutura matriarcal se distinguindo de outra justamente pela maneira como o intelectual vê e interliga o mundo. Nessa perspectiva, as matrizes que amparam as correntes da ciência geográfica são a manifestação do modo como o/a pesquisador/a concebe o mundo e, conseqüentemente, imprime essa concepção na ciência realizada por ele/a.

Outrossim, para melhor compreensão das correntes elegidas para composição deste estudo, serão descritas a seguir as concepções em que elas se ancoram, com o intuito de aprofundar a discussão e (cor)relacioná-las com suas correspondentes em EA, posteriormente.

### **A Geografia Crítica**

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

Nesse cenário, na década de 1970, surge a chamada Geografia Crítica, em oposição a linearidade da Geografia Quantitativa e a acriticidade da Geografia Tradicional. Essa corrente possui como principal característica a ressignificação dos conteúdos estudados na ciência geográfica e nas escolas. Se antes a Geografia havia pautado seus trabalhos na descrição dos fenômenos ou na quantificação dos dados, com a chegada dessa maneira de construir o pensamento, a forma de fazer Geografia ganhou conteúdos teóricos e metodológicos com cunho crítico em vista da transformação da realidade posta.

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

De acordo com Vesentini (1994, p. 36) a “corrente crítica trata de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos sociais e coloca-se como ciência social”. Essa concepção é a que será utilizada como basilar para a identificação da corrente crítica da Geografia.

Outra compreensão importante é a trazida por Moraes (2007, p. 126), segundo a qual a “Geografia Crítica é uma frente em que convivem propostas díspares, mas em suas diferenciadas orientações assumem a perspectiva popular, a da transformação da ordem social”. Nesse sentido, ao problematizar as questões sociais tão permeadas pelas desigualdades e questionar a contribuição do ensino para a perpetuação dessas realidades, a Geografia crítica amplia a abrangência de sua área de reflexão e atuação.

Esse movimento caracteriza a abertura da Geografia para o diálogo com outras ciências, sobretudo trazendo para o centro da reflexão a pessoa humana e as relações econômicas, políticas, sociais e culturais, tendo o viés político como fio condutor em vistas à transformação. Nessa visão geográfica, a natureza é percebida em duas égides. A primeira, compreende como recurso a ser apropriado e transformado em bens pelos seres humanos, já a segunda a percebe como resultado da ação do ser humano, ou seja, a natureza produzida por ele.

Por concentrar-se nas questões que envolvem diretamente os espaços de produção, as desigualdades sociais e econômicas que formam a dimensão espacial, no que diz respeito ao espaço de produção, outras questões como a da conservação ambiental, ficaram em segunda ordem. Essa não priorização dos assuntos ambientais se deram em razão de vários fatores, dos quais Mendonça (2009, p. 129) destaca “a opção pela concepção da Geografia como eminentemente social; o distanciamento voluntário à problemática ambiental do planeta; o desconhecimento e a recusa da compreensão da dinâmica da natureza”.

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

Na visão de Morin (2003) faz-se necessário romper com essa visão fragmentária e compreender a multidimensionalidade do que é estudado, sobretudo, levando em consideração que o objeto de estudos da Geografia compreende as unidades complexas do ser humano, do meio ambiente externo a ele e, por conseguinte, suas inter-relações. Compreendendo o ser humano em suas relações econômicas, políticas e sociais e, através delas, a transformação social, embora com uma visão ainda fragmentária, essa corrente do pensamento geográfico exerceu ampla influência sobre o modo de ensinar Geografia, visto que seu foco está na possibilidade de oferecer ferramentas de compreensão da realidade, onde o educando se perceba como sujeito da educação.

Ainda que de forma incipiente, percebe-se que a Geografia Crítica, assim como as outras correntes, sobretudo a Quantitativa, apresenta fragilidades, lacunas na forma de compreender a relação ser humano e meio ambiente. Em vista de superar as fragilidades, responder aos questionamentos que se apresentam em cada momento histórico e preencher as lacunas exigentes, o pensamento geográfico, amparado nas correntes anteriores, seja de modo a concordar ou refutar, apresenta outra corrente de pensamento, denominada de Geografia Humanista.

### **A Geografia Humanista**

A corrente geográfica denominada de Geografia Humanista se insere como contexto temporal da Geografia Crítica e, em menor ou maior grau, traz como marca para o seu surgimento o descontentamento dos geógrafos em relação a Geografia Quantitativa, em meados dos anos de 1960 no Estados Unidos. Para compreender esse surgimento, faz-se necessário levar em consideração o ambiente intelectual dos anos 60 e 70 do século XX. “Esse clima esteve associado à movimentos de questionamento da ordem vigente que, na Europa e nos Estados Unidos, emergiram (...) reivindicando novos direitos e, principalmente, o reconhecimento de diferentes visões” (CARVALHO, 2012, p. 45-46).

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

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

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

Na visão de Yi-Fu Tuan, um dos principais defensores dessa corrente, o lugar torna-se uma categoria de pertencimento e significado, segundo ele, “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar” (TUAN, 1983, p. 83). Amparados nesse pensamento os adeptos dessa corrente buscam explicar e valorizar as questões subjetivas que se estabelecem na relação do ser humano com o território e, para isso, estabelecem diálogo com a Psicologia, abordando “temas como: o comportamento do homem urbano em relação aos espaços de lazer” (MORAES, 2007, p.106).

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

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



Na constante busca de compreender o mundo vivido, a Geografia Humanista procura respostas para as indagações a respeito da maneira como as pessoas adquirem habilidades e conhecimentos espaciais e de que forma se tornam envolvidas com o lugar, o que corrobora para a importância do estudo do lugar, das paisagens, da região e demais conceitos geográficos. Com isso, os trabalhos realizados na perspectiva dessa corrente, tanto no campo da Ciência Geográfica, quanto na Geografia escolar, prezam pelos elementos da natureza, suas especificidades relativas ao clima, a vegetação e a geomorfologia, mas não somente e, nem de forma isoladas entre si.

Atrelando as conexões entre esses elementos, leva-se em consideração as relações humanas que ocorrem nesses ambientes e, não raro, sob a influência destes, enfatizando a relação simbiótica entre o ser humano e o meio ambiente, sobretudo no campo da afetividade estabelecida por meio dessa relação.

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

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

A ruptura com a compreensão dicotômica estabelecida entre o ser humano e o meio ambiente ainda busca ser superada. O modo de aprender, ensinar e fazer ciência traz consigo a forte influência do positivismo e do modo cartesiano de compreender o mundo. Esses elementos são contributivos para que correntes como a da Geografia Humanista sofram resistências nas escolas.

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

### **A Geografia Socioambiental**

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

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

A compreensão sobre a base sistêmica é ampla e nem sempre convergente, mas para fins de compreensão didática, será utilizado a descrita por Morin (2005, p. 99) “sistema é uma totalidade organizada, feita de elementos solidários só podendo ser definidos uns em relação aos outros em função de seu lugar nesta totalidade”. Segundo Mendonça (2009, p. 126) no que se refere a nomenclatura identitária dessa concepção, há certa divergência entre Geografia Ambiental e Geografia Socioambiental, mas “observa-se, frente aos desafios epistemológicos, uma forte tendência à utilização do termo socioambiental, pois se tornou difícil e insuficiente discutir o meio ambiente apenas do ponto de vista da natureza.” Nesse contexto, o termo sócio apresenta-se atrelado ao ambiental enfatizando o envolvimento necessário da sociedade enquanto parte constitutiva fundamental dos processos que se referem às problemáticas ambientais.

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

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

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

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

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

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

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

Esse modo de fazer Geografia e de ensiná-la tem enriquecido as discussões sobre as diversas interações da própria ciência com as outras ciências. Isso, perde aparentemente o

status de melhor pesquisador/a ou melhor professor/a aqueles/as que, optam por desenvolver seus estudos e práticas docentes desde essa perspectiva. Mas é importante ressaltar que “a riqueza do pensamento geográfico reside na própria pluralidade de enfoques” (MENDONÇA, 2009, p. 141).

Até aqui foram apresentadas algumas perspectivas do modo como a ciência geográfica tem se organizado na forma de compreender o ser humano e as relações com o meio ambiente. Outras possibilidades podem surgir e, certamente surgirão.

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

### **As correntes da Educa o Ambiental em Sauv **

Dentre as várias possibilidades de classifica es da EA para o desenvolvimento deste estudo, optou-se pela realizada por Lucie Sauv  (2005)<sup>4</sup>, haja visto que sua classifica o oferece margens mais amplas para a identifica o das correntes, bem como o estabelecimento de rela es entre elas, não fechando-as em blocos isolados. Diante disso, distem-se como objetivo para este capítulo, apresentar e discutir as correntes da EA propostas por Sauv  (2005).

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

---

<sup>4</sup> Professora Titular do Departamento de Didática da Universit  du Québec   Montréal (Canadá).

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

EA esteve associada a diferentes valores e interesses, o que ocasionou o desenvolvimento de orientações metodológicas e políticas variadas. Em consequência desse fato, a EA tem sido abordada de diferentes modos e a partir de diferentes concepções: como conteúdo, como disciplina, como processo ou como orientação curricular (SAHEB, 2013, p. 17).

No trabalho realizado por Sauv  (2005) foram identificadas 15 correntes, o que n  fecha a possibilidade de que outras existem. “A no o de corrente se refere aqui a uma maneira geral de conceber e de praticar a educa o ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 17). Essas categorias abrigam proposi es que as identificam, sem fechar em grupos incomunicáveis, podem estar presentes em outras. “Embora cada uma das correntes apresente um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos” (SAUVÉ, 2005, p. 17).

A primeira a ser apresentada   a **corrente naturalista**. Ela possui como uma das principais características a preocupa o com a natureza, segundo a qual,   percebida como morada do ser humano. No  mbito educacional, ela possui enfoque cognitivo, experiencial, afetivo, espiritual ou artístico. No campo do enfoque cognitivo “pode se resumir   transmissão de conhecimentos sobre a natureza, levando   constru o de uma representa o de meio ambiente naturalista, concebendo o ser humano como observador externo” (SAHEB, 2008, p. 07).

Em rela o ao experiencial apresenta a proposta de viver na natureza e aprender com ela. Assim a natureza   percebida como fonte de aprendizado para os seres humanos. Como característica apresenta também as dimensões afetiva, espiritual ou artística. Nessa corrente, os valores da natureza aparecem como a simbologia de ordenamento e bondade, pondo sobre ela as características dos seres humanos.

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

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

A segunda corrente a ser abordada diz respeito à **conservacionista/recursista**. Ela centra suas discussões sobre a ideia de conservação do meio ambiente em prol da manutenção da vida humana. Em menor ou maior grau, essa corrente orientou a EA no Brasil. A “EA brasileira, em seus primórdios, foi orientada por uma visão hegemônica de perfil conservacionista, tecnicista, conservadora e apolítica, embora essa não fosse sua expressão exclusiva” (LIMA, 2009, p. 149).

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

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

Ao apresentar essa concepção como parâmetro que durante anos direcionou a prática docente, houve o incentivo e respaldo para manutenção da concepção separatista entre ser humano e natureza, e de submissão da segunda em relação ao primeiro. Diferentemente da concepção naturalista apresentada anteriormente, para a corrente conservacionista, a natureza não possui valor em si, seu valor está em garantir a vida humana.

“As características principais do conservacionismo advêm da sobrecarga imposta à natureza e o modo de se organizar à sociedade, ou seja, é a maneira como a sociedade utiliza os recursos naturais” (BRITO; BRITO; SOUZA, 2015, p. 146).

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

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

Essa corrente e suas concepções ganharam espaço nos ambientes escolares e empresariais. Dentre as práticas mais comuns nas escolas e empresas estão os projetos de reciclagem, implantação de lixeiras, semanas temáticas e códigos de conduta. Compreendendo que a centralidade dessa corrente está na conservação da natureza, utilizar-se-á esse critério como basilar para a identificação da sua presença.

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

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

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

A quarta corrente é denominada de **crítica**, que busca a tomada de consciência em vista da resolução de problemas por meio social. Essa linha educacional busca proporcionar ao educando possibilidades de assumir-se como autor de sua própria história, promovendo a ruptura com as amarras que o impedem de ser agente ativo e transformador. Nessa concepção, a educação deve levar o educando a “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 2019, p. 42).

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

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

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

Essa corrente sugere que as práticas escolares estejam voltadas para a tomada de consciência sobre os problemas locais e globais, compreendendo quem são os responsáveis e



o que é possível ser feito para resolvê-los. Especificamente no campo da EA, segundo esta corrente, compete aos educadores ambientais promover a reflexão sobre a origem e modos de transformação das problemáticas existentes. Nessa perspectiva, a crítica ganha sentido de transformação, enfatizando o protagonismo de cada pessoa no processo histórico, político e social. Pode ser entendido em três momentos: o ver, o julgar e o agir.

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

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

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

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

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

## Considerações finais

As aproximações entre os campos epistemológicos que alicerçam as correntes da Geografia Contemporânea encontram alinhamentos com aquelas sintetizadas por Sauv , ao passo em que são manifesta es de posicionamentos ideológicos e políticos presentes nos campos científicos e educativos que permeiam a contemporaneidade. Pode-se afirmar que tais encontros sejam frutos de forma es baseadas em escolas filosóficas que encontram adeptos/as para as mais diversas funda es teóricas pelo mundo e que, certamente, consubstanciam esses movimentos, mesmo em áreas que parecem distintas. Assim, por mais que a EA, por vezes, seja observada como um processo de natureza relacionada às ciências da natureza e ambientais por sua prática conservacionista, observa-se que esses percursos possuem raízes mais profundas que suas condi es práticas.

Do ponto de vista associativo, tem-se que a corrente crítica da Geografia possui uma amplitude de possibilidades de vincula o, destaca-se que por seu caráter contestatório do sistema hegemônico de poder pode ser vinculada   corrente crítica da EA. De igual maneira, traz traços de uma forma o moral e concebe a natureza como um recurso, por isso, pode ser vinculada   corrente recursista da EA.

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

Por fim, a corrente socioambiental da Geografia pode ser vinculada às correntes de sustentabilidade, crítica, humanista e naturalista da EA. Recorda-se de que a corrente socioambiental busca desenvolver uma Geografia pautada na compreensão das inter-rela es entre os aspectos físicos e naturais, sociais e econ micos que constituem o espaço geográfico. Nessa seara, investir no aprofundamento de questões conceituais referentes   aproxima o dos campos, tendo por base as escolas filosóficas em que as duas áreas se fundamentam, compõe uma possibilidade de estudo para aclarar os reais alinhamentos de ambas, para além da prática.

## Referências

- ALENCASTRO, Mario Sergio Cunha; SOUZA-LIMA, José Edmilson de. Educação Ambiental: breves considerações epistemológicas. **Revista Meio Ambiente e Sustentabilidade**, Curitiba, v. 8, n. 4, p. 20–50, 2015.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.
- BOFF, Leonardo. **O despertar da águia: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 28 abr. 1999. Diário Oficial, Brasília, DF, 1999. p. 2.
- BRITO, Bárbara Lils Rabelo; BRITO, Daquinete Maria Chaves; SOUZA, Ester Almeida De. Pressupostos teóricos de proteção da natureza. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**, Macapá, v. 7, p. 141–147, 2015.
- CARVALHO, Andréa Macedônio; SAHEB, Daniele; CAMPOS, Marília Andrade Torales. A construção ontológica do campo da Educação Ambiental: 30 questões fundamentais ao debate. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande/RS, v. 35, n. 2, p. 333–347, 2018.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CHRISTOFOLETTI, Antônio. **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo: Defel, 1985.
- CLAVAL, Paul. A revolução pós-funcionalista e as concepções atuais da geografia. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salette (Eds.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2009. p. 11–43.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia - Isso serve em Primeiro lugar para fazer a Guerra**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2016.
- LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11.

ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação ambiental crítica: Do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 145–163, 2009.

LIMBERGER, Leila. Abordagem sistêmica e complexidade na geografia. **Geografia**, Londrina/PR, v. 15, n. 2, p. 95–109, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; CUNHA, Cláudia Conceição. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: Elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente & Sociedade**, Campinas/SP, v. 11, n. 2, p. 237–253, 2008.

MENDONÇA, Francisco. Geografia Socioambiental. In: MENDONÇA, Francisco; KOZEL, Salete (Eds.). **Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea**. Curitiba: Editora UFPR, 2009. p. 121–144.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21 ed. ed. São Paulo: Anablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes clássicas originárias**. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. **O Método 1: a natureza da natureza**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OLIVEIRA, Marlene Macário de *et al.* O Meio Ambiente na Geografia Crítica e na Geografia Humanística: desafios metodológicos para uma didática reflexiva do espaço na escola. **Revista de Geografia**, Recife, v. 25, n. 3, p. 108–121, 2008.

SAHEB, Daniele. **A Educação Ambiental na formação em Pedagogia**. 2008. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação de Educação- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SAHEB, Daniele. **Os saberes socioambientais e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade**. 2013. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação de Educação- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

SANTOS, José Erimar dos. Introdução à Geografia: correntes filosóficas que influenciaram e influenciam o ensino e a pesquisa em Geografia. **GEOTemas**, Pau dos Ferros/RN, v. 5, n. 1, p. 63-79, 2015.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michèle;

CARVALHO, Isabel Cristina Moura (Eds.). **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17–44.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O que é a Geografia Ambiental?** Ambientes, Francisco Beltrão/PR, v. 1, p. 14–37, 2019.

TUAN, Yu Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino De (Ed.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1994. p. 30–38.

VICENTE, Luiz Eduardo; PEREZ FILHO, Archimedez. Abordagem Sistêmica e Geografia. **Geografia**, Rio Claro/SP, v. 28, n. 3, p. 323–344, 2003.

*Submetido em: 11/04/2021*

*Publicado em: 16/12/2022*