

Boletim Gaúcho de Geografia

<http://seer.ufrgs.br/bgg>

O TERRITÓRIO COMO CONCEITO-CHAVE NA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL – REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO COMUNITÁRIO
“JARDIM BOTÂNICO E A COMUNIDADE: PRESERVANDO A FLORA NATIVA”

Benhur Pinós da Costa, Jaqueline Lessa Maciel

Boletim Gaúcho de Geografia, 31: 126-145, out., 2006.

Versão online disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37460/24210>

Publicado por

Associação dos Geógrafos Brasileiros



**Portal de Periódicos
UFRGS**

UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL

Informações Adicionais

Email: portoalegre@agb.org.br

Políticas: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/editorialPolicies#openAccessPolicy>

Submissão: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#onlineSubmissions>

Diretrizes: <http://seer.ufrgs.br/bgg/about/submissions#authorGuidelines>

Data de publicação - out., 2006

Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, Brasil

O TERRITÓRIO COMO CONCEITO-CHAVE NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL – REFLEXÕES A PARTIR DO PROJETO COMUNITÁRIO “JARDIM BOTÂNICO E A COMUNIDADE: PRESERVANDO A FLORA NATIVA”¹

*Benhur Pinós da Costa*²

*Jaqueline Lessa Maciel*³

Resumo:

A cidade contemporânea, ao mesmo tempo em que expande enormemente seu perímetro, passa por um processo de contínua e múltipla transformação e diferenciação de seus espaços internos. Os diferentes usos econômicos e apropriações socioculturais de partes do espaço urbano tornam a cidade palco de conflitos inerentes às necessidades de habitação e produção e reprodução do capital. Por outro lado, as constantes diferenciações territoriais internas da cidade causam impactos nocivos à natureza, desequilibrando os processos de cunho natural. O desequilíbrio natural e social que condiciona o espaço urbano na atualidade tem provocado prejuízos à própria vida e habitabilidade na cidade, tornando necessária uma radical conscientização a respeito desses desequilíbrios e busca de posturas e ações que visem a melhoria da qualidade de vida. Salientamos a necessidade de promoverem-se ações em Educação Ambiental que prezem a complexidade ambiental e entendam os diferentes espaços apropriados (territórios) que se produzem e reproduzem no meio urbano e os impactos ambientais decorrentes dessas apropriações. Para isso, propomos uma “educação territorial” que vise entender as formas de apropriação do espaço, as tensões fronteiriças decorrentes dessas apropriações, os processos que são integralmente sociais, culturais e econômicos na constituição desses territórios urbanos e os impactos às condições ecológicas provenientes dessa multiplicidade de apropriações.

Palavras-chave: educação ambiental, educação territorial, ambiente, território, espaço urbano, território, cultura, natureza, cidade, complexidade.

*TERRITORY AS A KEY-CONCEPT IN ENVIRONMENTAL EDUCATION –
REFLEXIONS ABOUT THE COMMUNITARY PROJECT
“BOTANICAL GARDEN AND THE COMMUNITY: PRESERVING NATIVE FLORA”*

Abstract:

¹ Uma versão mais ampliada desse texto está publicada nos Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina.

² Professor Adjunto do Curso de Geografia da ULBRA, doutorando em Geografia pela UFRGS.

³ Bióloga, Assessora do Jardim Botânico de Porto Alegre, mestrandona em biologia pela UFRGS.

BOLETIM GAÚCHO DE GEOGRAFIA	PORTO ALEGRE	N.º 31	P. 126-145	OUT. 2006
-----------------------------------	--------------	--------	------------	-----------

The contemporary city simultaneously expands tremendously its perimeter and goes through a process of continuous and multiple transformation and differentiation of its internal spaces. The various economic uses and social or cultural appropriations of parts of the urban spaces turn the city into a field of conflicts concerning habitation, production and reproduction of the capital. On the other hand, the constant territorial differentiation in the city causes harmful impact to nature, upsetting natural processes. The natural and social disequilibrium in contemporary urban space has provoked damages to life and habitation in the city, demanding radical programs aimed at conscientization and the search of postures and actions to improve life quality. We stress the need for the promotion of environmental education actions that value the complexity of the ambient and that take in account the various ways in which spaces are appropriated (territories) produced and reproduced in the urban environment, as well as the environmental impacts of these appropriations. Thus we propose a “territorial education” in order to understand the many ways of spacial appropriation, the border tensions stemming from these appropriations, the processes which are totally social, cultural and economic in the constitution of these urban territories, as well as the impacts to the ecological conditions deriving from this multiple appropriation.

Key words: environmental education, territorial education, environment, territory, urban space, culture, nature, city, complexity.

1. Introdução

O projeto “Jardim Botânico e a comunidade: preservando a flora nativa” representa uma iniciativa do Jardim Botânico (JB) de Porto Alegre/RS de promover atividades de Educação Ambiental (EA) para as comunidades urbanas que circundam sua área. Esse projeto conta com a parceria do curso de Geografia da Universidade Luterana do Brasil e o incentivo financeiro do Banco HSBC. Atualmente se ocupa de ações educativas na Vila Juliano Moreira, que representa uma comunidade urbana pobre que habita, de forma irregular, uma parcela da área do JB. As atividades de ensino informal envolvem biólogos e geógrafos profissionais, bolsistas e estudantes universitários de Geografia⁴ e Biologia⁵, líderes comunitários, professores da rede pública local e crianças da Vila Juliano Moreira. Tal projeto procura promover ações em educação para entendimento das condições ambientais e territoriais das áreas circundantes ao Jardim Botânico, visando amenizar conflitos de ordem territorial e promover a melhoria das condições ambientais dessas populações.

2. A produção multiterritorial da cidade e os problemas ambientais da Vila Juliano Moreira (Bairro Jardim Botânico, em Porto Alegre-RS)

O primeiro objetivo desse projeto é estabelecer uma ação de EA numa comunidade carente instalada de forma irregular na área do Jardim Botânico de Porto Alegre. Essa comunidade urbana, chamada Vila Juliano Moreira, é caracterizada por precárias condições de vida, baixa capacidade financeira, defasagens educacionais em virtude da condição social e um

⁴ Alexandre Rafael Amaro e Eriberto João Teixeira.

⁵ Juliana Bisol.

sintoma coletivo generalizado de baixa auto-estima quanto às suas vidas e ao lugar onde residem. A “vila” se apresenta como espaço urbano degradado, irregular e, ao mesmo tempo, fechado em suas relações comunitárias locais. Observamos que o fechamento dessa comunidade evidencia uma resistência ao processo urbano moderno, que, através de um planejamento estatal tecnocrático e de uma expansão do capital imobiliário, o qual preza somente a demanda solvável da população, a torna excluída em relação às possibilidades de melhores condições de habitabilidade na cidade. A resistência e o fechamento se apresentam, ao mesmo tempo, pelo fortalecimento de laços sociais e culturais internos e por uma negação ou por relações conflituosas em relação ao exterior, o que produz uma dinâmica socioespacial interna singular ou um fragmento urbano separado do restante que o circunda.

A Vila Juliano Moreira se configura pelo constante processo de fragmentação do tecido sociopolítico espacial que se desenrola nas grandes cidades brasileiras na atualidade, definindo pequenos territórios urbanos fechados a partir de um processo de segregação entre segmentos ricos e pobres da cidade.

Observa Souza (2000, p. 217, grifo do autor):

Como nome indica, a fragmentação do tecido sociopolítico-espacial coloca em primeiro plano a dimensão *política*, vale dizer, a dimensão de *poder*. Está-se diante, portanto, de uma fragmentação *territorial*, no sentido próprio do termo território: um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. Não importa que a fragmentação não diga respeito a territórios estatais e sim a territórios cuja formação é conduzida no âmbito da sociedade civil ou mesmo a territórios ou microterritórios ilegais.

Conforme Haesbaert (2002), a espacialidade da cidade se produz por dois vieses: o primeiro pelo sentido de realização de grandes estratégicas político-econômicas, de ordem do planejamento estatal e investimentos privados do capital imobiliário e empresarial, e o segundo pela conformação de territórios alternativos, no sentido de como se usa realmente o espaço homogêneo produzido e as resistências quanto à massificação de padrões urbanísticos só acessíveis a uma parcela restrita de segmentos médios e altos da população. Nesse sentido, a cidade se produz, ao mesmo tempo, pela hierarquização dos espaços construídos pela dinâmica do planejamento estatal e pela reprodução do capital, assim como pelos desregramentos, contestações, resistências quanto a grupos sociais excluídos dos altos padrões de produção espacial, que constroem outros territórios, bastante singulares quanto a suas dinâmicas internas e relações com o exterior. Os territórios alternativos, evidenciados pelo autor, se constituem por diferenciadas dinâmicas políticas e culturais, sendo muitas vezes autônomos quanto a definições de seus poderes e suas economias, ou seja, os “poderes e economias paralelas” (SOUZA, 2000), que fogem ao dinamismo formal ou às instituições da sociedade moderna.

Nesse sentido, os grupos urbanos se diversificam na cidade, e essa diversificação se estabelece a partir de relações sociais competitivas referentes à apropriação do capital, gerando

inclusões e exclusões quanto à capacidade de consumo e apropriação das riquezas, assim como pelas múltiplas possibilidades de identificação simbólico-cultural dos grupos urbanos. A sociedade urbana capitalista se diversifica pelas várias possibilidades e impossibilidades de consumir, gerando desigualdades e lutas constantes para atingir-se um padrão que mais se aproxime da cultura de consumo moderno. Por esse viés, a apropriação espacial torna-se um processo-chave para a manutenção e o fortalecimento dos grupos sociais na busca e na luta para inserção social e no desejo de atingir e se constituir como um segmento social reconhecido como inserido no sistema de relações padronizadas quanto aos modelos de habitabilidade e consumo da sociedade moderna.

De acordo com Trindade Junior (2001, p. 141):

Considerando que a territorialidade é uma poderosa estratégia geográfica para controlar pessoas e coisas através do controle de uma área, definindo-se, portanto, como tentativa de um indivíduo ou grupo de atingir, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos ou relações, através da delimitação e da afirmação do controle de uma área (Sack, 1983 e 1986), cabe então mencionarmos de que maneira elas decorrem das redes de ação e, ao mesmo tempo, como repercutem na fragmentação urbana, objeto central de nossa discussão.

Nesse sentido, a apropriação espacial - a territorialização - de partes do espaço urbano se constitui como processo fundamental à possibilidade de visualização e de luta política de um segmento social ou grupo cultural quanto à aceitação social de suas condições culturais e à busca da melhoria das condições de vida (consumo, habitação, lazer e trabalho). O território se apresenta como uma possibilidade, uma arma, um trunfo do poder (RAFFESTIN, 1993), essencial à luta num meio urbano competitivo e excludente.

Corrêa (1995) alega que os grupos sociais de excluídos não são agentes produtores do espaço urbano como os proprietários fundiários, os detentores dos meios de produção, os agentes imobiliários e o Estado, uma vez que estão sempre excluídos do processo de produção do espaço da cidade. Tais grupos não possuem condições de morar em um lugar com boa infra-estrutura e serviços urbanos; assim, moram onde sobra, ou seja, em locais não interessantes à classe que constitui a demanda solvável da população. No entanto, o mesmo autor argumenta que esses grupos se transformam em agentes produtores quando invadem uma área da cidade, construindo uma territorialidade autêntica e, mesmo caracterizada pela pobreza e informalidade, apresentando-se como um enclave de poder singular, resistente a processos políticos e econômicos de exclusão social. As invasões se constituem como resistências, produzem territórios alternativos que possibilitam a tomada de voz aos excluídos e causam uma tensão social e a movimentação de várias esferas públicas e privadas para a discussão e a resolução da problemática.

Nesse sentido, a cidade torna-se um emaranhado de múltiplos territórios que se apresentam em grande escala (microterritórios) e se produzem pela diversidade de possibilidades

de consumo e habitação no espaço urbano. A expressão de múltiplos processos de territorialização na cidade, ou da fragmentação do espaço urbano, é a relação entre a economia, a cultura e a política de um segmento social e a parte do espaço que lhe dá base, que se materializa por uma paisagem e que fortalece os laços de uma comunidade.

Observa Sposito (1999, p. 22):

A prevalência dos interesses individuais sobre os coletivos no interior das cidades é expressão do acirramento desse processo seletivo de acesso aos territórios urbanos, resultando não apenas de uma diferenciação a esse acesso, mas uma cisão sócio-espacial, decorrente da convivência e do conflito nos espaços urbanos entre os que podem pagar e os que não têm condições monetárias para acesso à cidade.

As áreas periféricas das grandes cidades são diversas quanto às suas características espaciais. Elas são constituídas por múltiplos enclaves territoriais em curtas distâncias devido a um processo de produção do espaço urbano que é regido pela diversidade de estratégias de reprodução do capital imobiliário, assim como pelo desigual incremento de infra-estrutura estabelecido pelo poder municipal, além dos diferentes enclaves territoriais de baixa renda, muitas vezes produzidos por processos de invasões de áreas públicas ou vazios urbanos. Assim se apresenta a área do bairro Jardim Botânico, com zonas de expansão imobiliária, que promovem a construção de condomínios para classe média-alta, em virtude de novas construções em infra-estrutura produzidas pelo poder público, que dinamizam a circulação nesse bairro (como as obras da Terceira Perimetral, que produzem uma ponte de expansão do investimento imobiliário das áreas ricas dos bairros Boa Vista e Petrópolis); enclaves tradicionais de grandes propriedades públicas, como a Escola Superior de Educação Física da UFRGS e o próprio Jardim Botânico; núcleo de investimentos empresariais que revalorizam o bairro, como o Hipermercado Bourbon; resquícios de classe média, que remetem à origem populacional do bairro; e enclaves de áreas de baixa renda, como a Vila Juliano Moreira, que faz diversificar ainda mais o mosaico territorial dessa região.

Como vimos, o bairro Jardim Botânico é diverso e está em mutação, em virtude dos novos investimentos empresariais, imobiliários e públicos em infra-estrutura que produzem redes de agentes que tendem a transformar o bairro. Nessa transformação, se constrói uma área atrativa à habitação de segmentos sociais de maior renda, evidenciando um extremo dinamismo de destruição de configurações espaciais antigas e reconstrução de novas. O bairro se apresenta num processo dinâmico de múltiplas desterritorializações e reterritorializações (HAESBAERT, 2004) urbanas, onde diversos segmentos sociais disputam seu lugar no espaço.

Em uma área da cidade tão dinâmica e disputada por vários agentes e seus interesses capitalistas, tanto pela necessidade de habitação de diversos grupos sociais como pela manutenção de áreas públicas e de seus serviços tradicionais, vários conflitos de apropriação do espaço são produzidos e, também, inúmeros problemas ambientais são evidentes, devido à

ocupação e construção diversa da malha urbana, sem preceitos de preservação da riqueza natural local. Nesse sentido, nosso trabalho se preocupou, no primeiro momento, com um conflito entre a ocupação humana e os outros componentes naturais de um local da cidade de Porto Alegre que se demonstrou como um problema ambiental: a Vila Juliano Moreira. Porém, verificamos que esses problemas ambientais são, antes de tudo, produzidos pela apropriação territorial de um segmento social pobre em uma área pública do bairro: é a problemática tanto ambiental quanto territorial da Vila Juliano Moreira com o Jardim Botânico de Porto Alegre-RS.

O projeto “Jardim Botânico e a comunidade: preservando a flora nativa” se preocupa, em primeiro momento, com a necessidade de preservação da própria área do Jardim Botânico, caracterizada como uma área que é urbana mas que preserva a riqueza natural da cidade e do próprio Estado. O JB se caracteriza por uma área protegida, contendo coleções de plantas vivas, cientificamente mantidas, ordenadas, documentadas e identificadas; é aberto ao público com finalidades científicas, educacionais e conservacionistas. Com uma área de 43 ha, constitui-se em um local de grande interesse turístico, por ser um dos poucos jardins botânicos consolidados no país. Atua, primordialmente, na conservação de plantas do Estado através da pesquisa, sobretudo no que se refere ao cultivo e propagação de plantas, especialmente de espécies ameaçadas, com potencial econômico, e de espécies necessárias para a restauração de ecossistemas.

Numa área de dois hectares do Jardim Botânico, junto à avenida Cristiano Fischer, está a Vila Juliano Moreira, que se produziu pela invasão dessa área pública pela agregação de população de baixa renda. O conflito territorial se demonstra óbvio, pelo próprio processo de invasão de um terreno público com um propósito bastante específico e, por outro lado, pela necessidade de habitação dessa população. Na continuidade do processo, os conflitos se intensificam pelo próprio processo de valorização imobiliária dessa parte da cidade, em que o próprio JB se constitui como item de propaganda imobiliária, pois representa uma área de preservação natural no espaço urbano, que promove a amenização do ambiente urbano degradado, tornando o seu entorno muito disputado para a habitação dos segmentos sociais de maior poder aquisitivo. Nesse sentido, os enclaves de população pobre degradam a “bela” paisagem necessária ao investimento imobiliário e oferecem risco de habitabilidade a tais segmentos.

Relacionada a essa situação, e sendo o principal motivador de um projeto de educação ambiental, está a própria problemática ambiental resultante desse conflito territorial. A ocupação da Vila é desordenada, seu traçado urbano é orgânico e há muita população em uma pequena área de dois hectares. A Vila se expande e degrada áreas de preservação do Jardim Botânico. O desmatamento é evidente: árvores preservadas dão espaço à construção de pequenos casebres que não possuem saneamento adequado. Os dejetos de esgoto domiciliar não são saneados e

acabam poluindo várias fontes de água natural contidas na área do JB. Por outro lado, a Vila se auto-constrói em um desnível altimétrico e tende a ocupar e desmatar vertentes. Isso causa uma excessiva saturação do solo, agravada pela excessiva umidade natural da região, em virtude dos mananciais, bem como problemas de movimento de massa e alagamentos constantes nas partes mais baixas, constituindo-se como um problema para a própria população da Vila.

Nesse sentido, observou-se a necessidade de agir junto a essa comunidade para a conscientização quanto aos problemas ambientais e à amenização do conflito territorial com o Jardim Botânico. Para isso, pensou-se numa ação de educação ambiental que procurasse agir de forma interdisciplinar, estabelecendo uma rede de agentes, formada por pessoas da própria Vila, universitários, professores de escolas locais e pesquisadores universitários e do Jardim Botânico. A iniciativa partiu da coordenação do Jardim Botânico, e nela se juntaram professores e universitários da Universidade Luterana do Brasil, com a coordenação da Escola Estadual Ivo Courseuil e de líderes comunitários da Vila Juliano Moreira.

3. Educação Ambiental? Educação Territorial? Interfaces entre território e ambiente necessários ao ensino de Geografia e Educação Ambiental.

Percebemos, ao agir com EA junto à comunidade da Vila Juliano Moreira, que deveríamos entender melhor as relações, as preocupações, os conflitos e o modo de ser daquela coletividade urbana. Entender seus problemas remeteria ao entendimento da própria formação da Vila, suas relações extra e intra comunidade e, principalmente, como as pessoas entendiam suas vidas, como se percebiam (a identidade) e como percebiam ou entendiam o lugar onde viviam.

Como já evidenciamos, devido a conflitos com seu exterior, a Vila constitui-se como uma “comunidade territorial” bastante fechada, com relações sociais e constituindo um grupo cultural bastante específico dentro da grande área do bairro Jardim Botânico. Tendo em vista essa experiência, salientamos a necessidade de, antes de nos preocuparmos com os problemas de ordem ambiental, tecermos um entendimento conjunto, entre educadores e educandos, dos problemas ou virtudes (interessante que somente nos remetemos a problemas, mas devem ser salientados as virtudes e o romance que se estabelece com o habitat) de ordem territorial, uma vez que o próprio entendimento desse conceito abrange o conjunto de relações de poder, tanto de ordem política, como econômica e cultural, que se organiza (dependendo do entendimento também desorganiza) para a apropriação ou para a construção do sentimento de pertencimento e de propriedade em relação a uma parcela do espaço geográfico. Por isso verificamos que, para o entendimento das questões ambientais e para a ação pedagógica em Educação Ambiental, deveríamos analisar o contexto territorial em que estávamos atuando e que isso remeteria a entendimento do grupo cultural em que estávamos agindo, seus valores identitários, suas

relações com o espaço apropriado e seu exterior, suas necessidades, perspectivas e entendimentos sobre o “mundo” (local e global).

De acordo com Leff (2003, p. 38): “O saber ambiental se projeta para o infinito do impensado – o por pensar – reconstituindo identidades diferenciadas em vias antagônicas de reapropriação do mundo”. Os problemas ambientais da sociedade remetem a desequilíbrios quanto à apropriação e construção territorial dos grupos humanos, ou seja, a relação desses grupos com o espaço que habitam, em que produzem, em que se divertem e trabalham. As alterações das dinâmicas naturais, que causam prejuízos aos grupos humanos, são produzidas por contextos territoriais diferenciados e, antes de significarem uma relação não-harmônica entre homem e natureza, remetem a uma relação assimétrica entre poderes antagônicos dos diferentes grupos humanos no seio da sociedade e suas diferentes formas e possibilidade de se apropriarem e construírem o espaço em que vivem.

Desde as grandes navegações, se constrói um mundo em vias de globalização, fazendo parecer que a humanidade tende a unificar-se e homogeneizar-se. Por outro lado, mesmo sendo esse o intuito da chamada “ocidentalização do mundo” ou “modernização capitalista”, percebemos que as várias partes desse mundo estão mais conectadas e, ao mesmo tempo, mais diferenciadas territorialmente, sendo produzidos fragmentos territoriais em diferentes escalas. A atualidade da globalização deve ser entendida também como um processo de acentuada fragmentação territorial (HAESBAERT, 2001), desde a fragmentação inclusiva ou integradora, inserida na dinâmica do capitalismo global que procura fragmentar para retirar melhor proveito da produção e consumo dos diferentes territórios, até a fragmentação excludente ou desintegradora, que se refere às resistências, aos movimentos contra modernização/ocidentalização do mundo e as perspectivas excludentes do capitalismo, fazendo gerar configurações territoriais contraditórias e conflitantes com as formas de poder e produção territorial modernas.

Visualizando o espaço urbano, ele se constrói, como vimos, pela diversidade de interesses de reprodução de capital e necessidades de habitação e convivência social. Nesse sentido, se apresenta pela diversidade de apropriações e contextos diferenciados de produção material e simbólica, assim como por diferentes usos e transformação ambiental. A realidade múltipla de construção territorial do espaço, inserida numa ótica caótica, imprevisível e de extremo adensamento populacional, complexifica e multiplica formas em desequilíbrio entre apropriações espaciais e dinâmicas da natureza. É realidade que os problemas ambientais fazem parte da cidade como um todo, na qual a ocupação desordenada de uma encosta, o desmatamento e o fácil carreamento de material sólido para áreas mais baixas acabam provocando o assoreamento dos cursos de água e a maior probabilidade de enchentes, evidenciando que a conformação territorial

de uma parte da cidade acaba produzindo prejuízos a outra. No entanto, o entendimento dos problemas ambientais a partir da ação em EA deve estabelecer-se localmente. Isso não significa dizer que os problemas ambientais da cidade ou daquele lugar da cidade são causados somente por determinada comunidade. Não devemos cair no erro do extremo localismo como causa e consequência de tudo, mas produzir um entendimento conjunto de diferentes realidades territoriais. Devemos inserir-nos profundamente nas relações internas das comunidades urbanas, a fim de extrapolar para suas determinações e determinantes externos, evidenciando relações de poder assimétricas e dicotomias quanto à apropriação e construção do espaço. Isso conduzirá à evidência de que o desequilíbrio ambiental é gerado, antes de tudo, pelo desequilíbrio entre os próprios grupos sociais que produzem a cidade, que se apresenta a cada dia mais fragmentada⁶.

Para desenvolver práticas em educação ambiental e, mais ainda, para se achar o caminho de ação e as práticas a utilizar, o educador deverá partir das relações, conflitos e interações sociais internos e externos à comunidade em que está agindo. Como já mencionamos, Freire (1996) argumenta sobre a necessidade de se fazer uma leitura e releitura do contexto do grupo em que estamos trabalhando com educação, para fazê-lo analisar sua trajetória, compreender sua condição social, incitando a transformação de aspectos que causam conflito, assim como valorizando eventos e características que trazem harmonia, equilíbrio, boa convivência e desenvolvimento coletivo.

Rego (2002), utilizando o conceito de ambiência, salienta a necessidade de se entender o físico e o simbólico para a ação educativa formal e informal, demonstrando que esses dois aspectos são inerentes e se apresentam imbricados na condição das comunidades em que se está agindo em educação. O entendimento e a necessidade de resolução dos problemas ambientais perpassa, ao mesmo tempo, o entendimento dos problemas de ordem físico-natural e os problemas de ordem cultural, ou seja, a condição social dessa comunidade, a percepção sobre a natureza, suas práticas coletivas quanto ao habitar e conviver em um determinado lugar, seus costumes e valores, o que lhe dá prazer ou que lhe provoca ódio ou angústia. Toda ação em educação deve se apropriar das práticas de um grupo cultural para acontecer. É necessário inserir-se nos caminhos, no cotidiano de uma comunidade, captando atos e contratos sociais, percebendo pontos em desequilíbrio, assim como belezas que estão, muitas vezes, escondidas e que devem ser ressaltadas para a promoção da própria auto-estima das pessoas com que estamos trabalhando.

Como observa Rego (2002, p. 201):

Assim, por ambiência, pode-se designar não apenas o que está em volta de um determinado indivíduo ou grupo, mas ressaltar o centro, isto é, a valorização da

⁶ Sobre o conceito de cidade fragmentada, ver Salgueiro (1998).

perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas experiências.

Leff (2003) funda os pressupostos do que deve ser a nova racionalidade ambiental a partir de um pensamento complexo que desvende os elos de processos ideológicos e materiais que integram identidades culturais, aspectos naturais e processos econômicos e políticos no entender e agir ambientalmente. Esse saber ambiental perpassa o entendimento do outro, dos vários contextos socioambientais, da percepção de uma sociedade e de um espaço geográfico que são usos e múltiplos⁷, em que as multiplicidades de contextos se definem por processos particulares, mas que estão interligados por eventos que os costuram. Tais contextos caracterizam um espaço global que é cada vez mais fragmentado pela ordem e desordem de interesses individuais e coletivos diversos e antagônicos no seio da humanidade em escalas variadas. Várias redes de grupos sociais se definem por interesses de diferentes ordens (tanto econômicos, como culturais) e se produzem e reproduzem pela capacidade (técnica, conhecimento, poder financeiro, poder ideológico) de se apresentarem como detentores de poder em suas relações em assimetria com outros.

Nessa complexidade de relações em assimetria, o espaço torna-se componente fundamental para objetivação dos interesses (ou resguardo, ou simples localização, ou exploração, ou permanência, ou desenvolvimento), nas quais partes dele são apropriadas e se tornam específicas ou singulares a determinados agentes (culturais, econômicos, políticos) que excluem outros – ou seja, a alteridade, ou outros agentes e outros interesses que irão produzir-se em outro espaço apropriado. Nesse sentido, a complexidade ambiental perpassa (sendo fundamental) o entendimento do território, da territorialidade ou dos processos de territorialização, que são múltiplos pela definição de suas ordens e escalas de acontecimento.

É preciso considerar que

Os sentidos diferenciados da natureza a ser apropriada dependem de contextos ecológicos, geográficos, culturais, econômicos e políticos específicos. É nesse sentido que as leis-limites da natureza e da cultura, que as categoriais de território, de habitat, estabelecem o vínculo entre um real sem essências, e atores sociais que configuram e criam estratégias diferenciadas para apropriação social da natureza. (ESCOBAR, 1999; GONÇALVES, 2002, apud LEFF, 2003, p. 36)

A natureza torna-se dominada pelos grupos humanos, sendo manipulada por processo político, atividades econômicas e práticas culturais. Nesse sentido ela é componente de um território, regido por interesses e relações complexas que se diferenciam em comparação a outros territórios e que demarcam ou expressam as fronteiras entre eles. Entender o ambiente passa pela necessidade de entender o território, pois, como observa Leff (2003, p. 39), “a complexidade ambiental é o entrelaçamento da ordem física, biológica e cultural; a hibridação entre economia, a tecnologia, a vida e o simbólico”. Pensamos que a emergência dessa

⁷ Sobre espaço geográfico uno e múltiplo, ver a obras de Santos (1997).

complexidade ambiental se estabelece pela complexidade de relações antagônicas da sociedade. Como vimos, diversos processos de fragmentação inclusiva, assim como diversos processos de fragmentação excluente (HAESBAERT, 2001), definem múltiplas formas de apropriação territorial, que expressam múltiplas culturas e múltiplas formas de relações sociedade e natureza.

Por esse viés, fazer educação ambiental passa por um fazer educação territorial. É o território que representa o sentido da apropriação do espaço, assim como as relações inerentes a essa apropriação, as relações entre homem e natureza, e as relações antagônicas, regidas por assimetrias de poder, entre homem e homem, que definem múltiplas apropriações da natureza e desequilíbrios ambientais de diferentes ordens.

O fazer educação ambiental é o fazer educação territorial, e esse “fazer” significa, além de acessar e entender os grupos territoriais, promover um entendimento tanto da sua condição territorial (interno), como de outras condições (externos). Isso se demonstra extremamente importante no contexto espacial atual, que se caracteriza como múltiplo e conflituoso.

Percebemos que esse processo necessita da inclusão do educador-pesquisador no espaço vivido para captar como ele é apropriado e, a partir daí, entender e promover o entendimento das relações em desequilíbrio entre a coletividade e sua base físico-natural. Entender o contexto - para nós o território em produção, mas, por outro entendimento, o ambiente ou, ainda, a ambiência – significa ler esse contexto. Ler esse contexto significa entender a identidade dos grupos culturais, seus códigos, campos simbólicos e práticas culturais.

Ainda valendo-nos das palavras de Leff (2003, p. 49):

Na perspectiva da complexidade ambiental, as identidades se constituem em um processo de reapropriação do mundo. [...] A identidade na complexidade ambiental contribui para um sentimento reconstitutivo do ser coletivo, que a partir de sua origem e uma tradição se reconfigura diante das estratégias de poder de globalização econômica-ecológica através de formas de resistência cultural; mas também como estratégias de construção de uma nova racionalidade social imbricada com as condições da natureza (o real) e os sentidos da cultura (o simbólico).

Bonnemaison (2002) salienta a necessidade de se produzir um entendimento real do espaço geográfico pelo dinamismo das relações vividas, aproximando-se do entendimento da complexidade subjetiva que produz e reproduz os diferentes grupos sociais, o apego aos lugares e a produção simbólica do espaço. Entender as “visões de mundo” é fundamental para análise da realidade espacial, o viver nos lugares, o uso do espaço e sua produção. Para isso é necessário penetrar nas relações cotidianas, entender os fatos mínimos que estabelecem as relações socioespaciais, as rotinas que fazem persistir os movimentos, os funcionamentos e os laços afetivos e/ou objetivos dos diferentes grupos sociais e suas localizações. As produções do social e do material se misturam, se influenciam, se interdependem, estando relacionadas tanto a determinações estruturais, que procuram padronizar/homogeneizar formas e conteúdos, pelo grande poder que exercem as macro-instituições ligadas ao Estado e ao capital, como a

improvisos, a microdefinições de micropoderes locais e à complexidade subjetiva que permeia as múltiplas vivências do social. A sociedade e o espaço devem ser entendidos como interdependentes e analisados tanto por macro como por microresultados, sendo os primeiros constituídos por macromovimentos que procuram fazer *tabula rasa* da produção objetiva e subjetiva do espaço em todos os lugares, em escala global; e o segundo, por “revoluções moleculares” (GUATARRI, ROLNIK apud HAESBAERT, 2002, p. 78), seguindo um constante processo de diferenciação socioespacial que dá atenção ao espaço vivido, produzido pelo cotidiano e pela construção subjetiva do local. Nesse sentido, a prática cotidiana em geografia é de extrema importância, necessitando cada vez da construção de uma abordagem da geografia do cotidiano que se preocupe com a teia de relações localizadas, situacionais, e os processos subjetivos que as constroem para dar conta do complexo movimento da sociedade e de suas relações espaciais.

As relações entre os indivíduos e os lugares devem ser entendidas também por um sentido de afetividade e de identidade, ou seja, por um conjunto de crenças, valores, costumes, desejos e necessidades de relações coletivas. Para entender o espaço, devemos procurar aprofundar as relações emotivas de um grupo e seu espaço vivido, não somente as relacionadas à funcionalidade econômica e/ou jurídico-institucional. Nesse caso, razão (objetividade funcional) e emoção (subjetividade/desejo) devem estar lado a lado para a compreensão do espaço, pois ele também é construído de forma subjetiva e está ligado à identidade e à cultura.

Bonnemaison (2002) sugere a abordagem da etnogeografia, procurando entender o espaço das relações sociais por uma lógica informal, espontânea, construída por conjuntos de experiência pessoais, pelas rotinas, pelo contexto ou cena social e ações normais (e anormais). A etnogeografia, fundamentada no método etnográfico, procura entender os “significados e significantes dos dados culturais dos grupos sociais, buscando descobrir as significações e os sentidos que os indivíduos, enquanto elementos de um grupo social, formulam de suas própria (situ)ações da vida cotidiana” (TEDESCO, 2003, p. 99). Nesse sentido, o espaço vivido toma importância, e ele deve ser entendido pelo “olhar do habitante” (SAUTTER apud BONNEMAISON, 2002, p. 90), como se a construção espacial se estabelecesse pela vivência que cada um tem com o grupo social a que se relaciona. O espaço seria a teia emotiva, o campo de relações, os símbolos (materiais, comportamentais) que solidificam as relações, só podendo ser apreendido pela incursão no grupo, a fim de que possam ser entendidos seus significados e significantes.

Bonnemaison funda uma abordagem geográfica da etnia; essa entendida como grupos culturais, ou seja, grupos humanos reunidos a partir de identidades, de conjuntos de práticas culturais - fundadas na soma de crenças, costumes, rituais, simbolismos - e de suas existências

geográficas, que permite a permanência e a estabilidade desses agrupamentos humanos. De acordo com o autor, “a etnia elabora a cultura e, reciprocamente, a existência da cultura funda a identidade da etnia” (BONNEMaison, 2002, p. 94). A existência geográfica da etnia ou do grupo cultural é o que solidifica a singularidade e a permanência da identidade e da cultura, que contrastam com outras. Nesse sentido, “não existe etnia ou grupo cultural que, de uma maneira ou de outra, não tenha se investido física e culturalmente num território” (BONNEMaison, 2002, p. 97).

A criação e a solidificação da etnia ou grupo cultural se fundamentam pela correspondência entre o espaço e suas representações simbólicas. Nesse sentido, uma coletividade cultural se estabelece pela identificação entre os indivíduos no compartilhamento de sistemas simbólicos em um determinado espaço apropriado. Por esse viés, “o território lembra as idéias de diferença, a etnia e a identidade cultural” (BONNEMaison, 2002, p. 126). Para o autor, o território não se define somente por uma relação com a fixação espacial, mas sim se aproxima de uma malha constituída de lugares e itinerários expressa por uma territorialidade, ou seja, a relação que o grupo social tem com esse conjunto de lugares e itinerários. Dessa forma, o território não se constitui como fechado, mas “é muito mais um núcleo do que uma muralha, e um tipo de relação afetiva e cultural com a terra” (BONNEMaison, 2002, p. 101), cabendo ao geógrafo desvendar a relação que une os homens aos lugares.

Por esse viés, a educação ambiental, ou a ação educativa para melhoria da qualidade de vida de uma comunidade, no sentido de se construir um ambiente saudável a existência dela, perpassa o entendimento do território e, mais ainda, o entendimento de território pelas características culturais e identitárias de apropriação do espaço vivido. Leff (2003) se preocupa com uma pedagogia ambiental que dê conta da complexidade dos ambientes vividos, sendo de extrema importância o estudo dos componentes culturais, identitários; a incorporação de valores; as histórias de vida e a condição social de cada indivíduo como componente de uma comunidade territorializada, que se produziu, produz e se reproduz por uma complexa teia de relações (de poder) externas e internas a ela. Tal pedagogia remonta o entendimento dos territórios dos grupos culturais e sua cotidianidade, ou “territórios do cotidiano”, conforme Mesquita e Brandão (1995).

Ressalta Leff (2003, p. 58, grifo do autor), que,

Além de uma pedagogia do meio – na qual o aluno volta o olhar para seu entorno, para sua cultura e sua história para re-apropriar seu mundo com base em suas realidades empíricas -, a pedagogia da complexidade ambiental reconhece o conhecimento, olha o mundo como potência e possibilidade, entende a realidade como construção social mobilizada por valores, interesses e utopias.

O fundamento do trabalho pedagógico é fazer com que o aluno e o professor (também pesquisador) entendam a realidade em que estão inseridos. Para entender a realidade, é

necessário interpretá-la, vasculhar o “baú” de conhecimentos, valores e perspectivas de vida individuais e coletivas locais, inserir-se na forma de apropriação dessa realidade, do espaço vivido e singularizado pelas identidades e relações sociais. A compreensão da formação e da condição territorial, que permeia aspectos culturais, econômicos e ambientais em alteridade, mas, de alguma forma, conectadas com outras realidades, é fundamental para a ação educativa.

A ocupação/apropriação do espaço transforma a natureza. Conforme Santos (1997), a natureza não é mais natural, ou seja, é apropriada, é transformada, é outra natureza, uma natureza humanizada, uma segunda natureza. A natureza apropriada é vista como um recurso a ser explorado (SUERTEGARAY, 2002) e, pela intensidade e variabilidade com que é explorada, evidencia-se sua extrema degradação, gerando fenômenos e eventos de ordem física altamente descontrolados e desequilibrados em virtude dessa apropriação e extrema exploração.

A esse respeito manifesta-se Heidrich (2004, p. 56):

A apropriação do espaço é a forma primeira que, se reduzida ao sentido de posse (de domínio), resulta apenas na separação de grupos ou comunidades. O seu outro sentido, o de adequação (de tornar um espaço apropriado, favorável ou susceptível), decorre do uso, da transformação que embora não tenha tornado plenamente efetiva a desnaturalização, constrói a humanização do espaço como condição oposta, recriada.

O mais problemático é que as formas de apropriação do espaço são cada vez mais diversas e complexas quanto a suas escalas geográficas e suas temporalidades, produzindo territórios e processos de territorialização em múltiplas escalas (local, municipal, regional, nacional, internacional) e tempos (referimos-nos tanto à durabilidade da configuração territorial – cada vez mais curta e instável – quanto ao seu tempo histórico – com relação aos diferentes tempos dos lugares (SANTOS, 1997), definidos pelo aporte técnico num mundo hierarquizado entre lugares primitivos e lugares de vanguarda). Dessa forma, são produzidas relações territoriais que definem diversas formas de apropriação e humanização da natureza e problemas ambientais decorrentes dessas complexas apropriações. Por isso, ao trabalhar com educação ambiental, no sentido de amenizar questões de degradação e reverter o desequilíbrio dos processos naturais danosos à população, devem-se entender as complexas formas de apropriação e humanização da natureza, ou seja, inserir-se nelas. Mais ainda, isso significa entender os locais onde ocorrem tais eventos e, de forma progressiva, fazer extrações para outras escalas territoriais, porque elas se apresentam sobrepostas e determinantes às questões locais.

Nesse sentido, não conseguimos fazer educação ambiental (EA) sem buscar uma educação territorial (ET), pois é necessário, antes de tudo, entender a multiplicidade de formas de apropriação da natureza (as várias formas de humanização da natureza), os desequilíbrios, os conflitos e as interações geradas por relações de poder assimétricas entre os grupos humanos, em diferentes escalas, e as formas localizadas de apropriação do espaço que constituem singulares

formas de relação sociedade e natureza - o que remete ao entendimento da cultura, da identidade e dos vínculos territoriais desses diversos grupos culturais.

4. Por uma necessária imbricação entre educação ambiental (EA) e educação territorial (ET)

A ação em EA-ET refere-se ao entendimento conjunto dos significados e significantes das condições socioambientais da comunidade em que estamos trabalhando, para, assim, buscar ações conscientizadoras e transformadoras dos problemas gerados pelos desequilíbrios naturais decorrentes da apropriação do espaço.

Observa Rego (2002, p. 204) que

[...] um ponto freqüentemente inicial nesse percurso é a condição de o indivíduo estar existencialmente mergulhado nos fatos cotidianos e locais/globais do espaço geográfico e, ao mesmo tempo, não conseguir relacionar interpretativamente esses fatos entre si.

Nesse sentido é preciso imersão nesse cotidiano nebuloso, fazê-lo revelar-se aos nossos olhos e aos olhos dos educandos; buscar pontos em desarmonia, laços corrompidos, relações conflituosas, sucessos passados, pontos positivos. É necessário fazer um estudo etnográfico; mais ainda, etnogeográfico (BONNEMAISON, 2002), buscando interpretar as relações, desvendar o que está por trás dos discursos, apreender o senso comum e aprofundar sobre a sua construção e a diversidade que ele muitas vezes esconde. Devemos penetrar nos gostos e desgostos, costumes e desacostumes das pessoas e da comunidade que queremos agir. Somente acessando e entendendo o cotidiano e as histórias de vida das pessoas que compõem determinado território vivido é que podemos traçar os melhores caminhos de agir em EA-ET. Nesse sentido, devemos ser desbravadores do cotidiano, descrevendo e entendo as maneiras de ser (socioculturais), de estar (espaciais) e de se apropriar (territoriais) da dimensão do vivido. Devemos entender o vivido e o espaço apropriado por ele na maneira como se apresenta, abrindo os olhos e não deixando a visão obscurecer-se por conceitos pré-concebidos (preconceitos) que, muitas vezes, não conseguem explicar a realidade e suas profundezas. É pelo entendimento do cotidiano que conceitos universais, verdades absolutas caem por terra e precisam ser flexibilizados, reinventados, renomeados e relidos nos seus referenciais teóricos e metodológicos.

Pais (2003, p. 30-33), diante do questionamento sobre em que consiste a perspectiva metodológica do cotidiano, responde que é

Precisamente em aconchegar-se ao calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensível as pluralidades disseminadas do vivido, erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas. [...] E, como etimologicamente método significa caminho e como o caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo quando “nada se passa”.

Um dos objetivos claros da Educação Ambiental é fazer perceber a problemática ambiental que vive determinada comunidade; porém, esse fazer-perceber deve ser trilhado buscando desvendar o cotidiano das pessoas que vivem nela. Não se estabelece qualquer prática de ensino antes de entender as pessoas com quem estamos trabalhando, suas necessidades, interesses, gostos e costumes. Antes de tudo, o educar deve ser aceito, e, para ser aceito, deve entender e assumir as práticas de um grupo cultural, para, posteriormente, tentar interferir. Na verdade, o educador-pesquisador não irá interferir, mas plantar sementes que façam o grupo - que ao mesmo tempo ensina e aprende - perceber as necessidades de transformação da realidade, na busca de uma melhor qualidade de vida.

Tal transformação nunca representa uma mudança total ou uma tentativa de se reconstruir sob modelos já estabelecidos, mas um constante avaliar sobre o vivido, suas relações de interioridade e exterioridade, não só procurando a valorização de alguns aspectos, mas também promovendo críticas e buscando perspectivas de mudanças em relação a outros aspectos. Não basta somente entender as pessoas individualmente, mas principalmente compreender como se estabelecem as relações inter e extracomunidade; mais ainda, a construção territorial a que pertencem. É necessário desvendar os “vínculos territoriais” (HEIDRICH, 2003), todos os conflitos, interações, experiências, valores, necessidades e afetividades que se relacionam ao território vivido. Antes de tudo, como argumenta Bonnemaison (2003), o território é uma convivialidade, uma relação de intimidade com o espaço, de segurança, de sentimento coletivo, de sentir-se conhecido e de poder exercer suas necessidades relacionais, de inclusão.

O fazer em educação, de qualquer ordem, assim como ambiental, necessita apreender esse território de convivialidade, tecer a trama dos vínculos territoriais, impregnar-se deles, sentir como as pessoas com que trabalhamos se sentem em seu habitat, olhar com os olhos do outro. Isso tudo remete, antes de uma postura profissional, a uma postura afetiva, interessada e, até mesmo, informal junto ao grupo cultural. Ao mesmo tempo em que temos que nos fazer como parte do grupo, devemos assumir um papel de mediador e de promotor de educação, uma possibilidade de orientador do grupo na busca de fazerem-se consertos, de chegar-se ao entendimento dos componentes do grupo sobre eles mesmos, de encontrarem-se resoluções de conflitos. E, muitas vezes, embora eles não sabendo, na promoção da auto-estima, na valorização do grupo como entidade cultural, na valorização do território vivido, da qualidade do trabalho e da condição social.

Como diz Barcellos (1995, p. 47):

O lugar é vivido em conjunto com outros, por isso é essencial afetividade. Essa dimensão afetual dá ao território uma noção ampliada que o espaço físico não tem. Não se é ligado a um espaço físico: se é ligado a um território afetivo-existencial. Que ele seja um bairro, lugar ou pura interioridade, não faz menor diferença. O que o território oferece, enquanto lugar, é um ponto de referência, uma âncora para um grupo. Para

Maffesoli, mais que um produto da modificação e trabalho do homem, o território é expressão de um estar-junto sensível.

A compreensão das relações sociais e das práticas culturais sugere a introdução do educador-pesquisador no conjunto populacional em que atua, perambular, conversar com as pessoas, ser conhecido, apropriar-se de discursos aqui e ali, conectar diferentes discursos individuais e achar eixos fundamentais entre diversas percepções para entender “o jogo” do vivido e a profundidade do efêmero que se mostra rapidamente como “fogos de artifício”.

Flickinger (2000), anuncia a hermenêutica de Gadamer como a arte da interpretação que valoriza a experiência ontológica antes de qualquer atividade de reflexão, evidenciando a importância de um conhecimento que é pré-lógico, que se mostra como tal, desrido de qualquer entendimento conceitual (pré-conceitual) e que deve ser descoberto em sua essência cotidiana, que, em primeiro momento, se mostra por um conjunto de ações efêmeras, sem importância, mas que abarcam a trama do viver e do se entender no dia-a-dia dos acontecimentos. O acontecimento efêmero é de vital compreensão, pois ele representa a emergência da profundidade, a ponta do “iceberg”, o “rabo do pavão”, a experiência estética da obra de arte que necessita de atenção para a conexão do que parece insignificante ou de um conjunto de nuances que, em primeiro momento, se apresenta sem sentido ou com “manchas na tela”, mas que, conectadas, revelam a realidade pura, a essência de uma vivência. O efêmero são “fogos de artifício” que se revelam pela explosão e pelo brilho; o mostrar do que não é mostrado, de forma fugaz, mas intensa, evidenciando que toda experiência estética apresenta, como numa explosão, a realidade de uma só vez.

Essa metáfora é tomada de Adorno (apud FLICKINGER, 2000, p. 41, grifo do autor):

O fenômeno do fogo de artifício que, por causa de seu caráter efêmero e enquanto divertimento vazio, dificilmente foi julgado digno de consideração teórica, é prototípico para obras de arte... O fogo de artifício é *apparition* por excelência: aparição empírica, liberta do peso da empiria, enquanto peso de duração, sinal celeste e produzido de uma só vez, *Mené-Tequé*, escrita fulgoramente fugitiva, que não se deixa ler nos seus significados.

Os fogos de artifício podem ser, ao mesmo tempo, belos, mas assustadores. A experiência efêmera pode ser muito estranha e estabelecer um sentimento de repúdio quanto à sua existência, que não condiz com as nossas experiências de vida. Querer compreender o vivido dos grupos culturais tem como regra aceitar o estranho, o querer encontrar-se com o “outro”, mesmo que isso nos perturbe e nos cause repúdio. Antes de sermos aceitos devemos querer ser aceitos. Isso implica abster-se de preconceitos e realmente buscar o fascínio do desconhecido, abrir-se a ele, experenciá-lo e incorporá-lo como trajetória vivida. Somente assim poderemos apreender sua verdadeira essência (o restante do corpo do pavão). O cotidiano se apresenta, conforme Flickinger (2000), como um jogo dinâmico “onde esse só acontece, processa-se, vive, porque os jogadores re-agem ou co-respondem uns aos outros, formando um conjunto indissociável, cuja

coesão não pode ser rompida, até mesmo pela reflexão” (p. 47). Nesse sentido, o educador-pesquisador deverá entregar-se a esse jogo, também jogar e apreender o jogo pelo jogo, descrevê-lo, entender seu desenvolvimento - até porque ele precisa também jogar. O jogo é a essência do vivido, os caminhos, as ações e relações, a experiência coletiva, o conjunto de determinações e determinantes de cada indivíduo que constrói a comunidade, o espaço de convivilidade, ou seja, o território e as interações ontológicas e a significação e importância das coisas naturais. O jogo, composto por jogadores, se apresenta além deles, é a totalidade que abarca todas as ações dos jogadores em suas jogadas, assim como as jogadas produzem e reproduzem os próprios jogadores. O jogo é o território de convivilidade (BONNEMAISON, 2003) ou a ambiência (REGO, 2002).

Reforça Gadamer (apud FLICKINGER, 2000, p. 47-48):

Como já dito, não é o jogador que faz o jogo. É este que o suga para dentro de seu espaço. O jogo desdobra-se e o jogador o vive e o condiciona, por certo, com sua postura, sem tomar, entretanto, consciência deste jogar. [...] O sujeito do não são os jogadores, há apenas o jogo, o qual se apresenta através dos que jogam.

Para compreender o território ou a ambiência, temos que jogar o jogo, comprehendê-lo, deixá-lo levar-nos, revelando-se como experiência vivida. Inserção, vivência, participação, ação conjunta, diálogo, são noções que devem construir nosso caminho na EA-ET. Somente participando, jogando o jogo é que podemos comprehendê-lo, e assim traçar caminhos em educação, plantar sementes na comunidade, dialogar para a conscientização de seu próprio vivido e ação para a construção da melhoria da qualidade de vida. Devemos revelar-nos na “experiência do tu e da palavra, que liga eu e tu” (GADAMER, 2000, p. 134).

Segundo Gadamer (2000), o diálogo se apresenta como matriz do processo. Somente dialogando é que podemos traduzir o texto das vivências cotidianas, mas é importante que essa tradução seja pela língua dos que falam. Como se tenta fazer com as línguas estrangeiras, não devemos interferir com nossa língua, ou seja, devemos estabelecer os significados sem fazer pontes entre uma língua e outra, apropriando-se da palavra e do que ela representa pela própria língua que queremos aprender. O sentido fundamental é aprender o texto – o jogo, as vivências territoriais, a ambiência – mas, antes de fazer reflexões e procurar conceituações, devemos deixar que o texto nos diga algo, por ele mesmo, assumindo uma postura de abertura e inserção, sem pré-conceituações, ao que é dito e feito. Para entender a língua dos outros e, mais ainda, saber ler as formas textuais (que aqui relacionamos ao território ou à ambiência), deve-se viver a língua e tentar escrever o texto como os outros escrevem, ou seja, devemos apropriar-nos das relações vividas, agir e falar como os outros, experienciar a realidade para realmente comprehendê-la.

Nesse sentido, trabalhar como EA-ET sugere que o trabalho seja ao mesmo tempo compreensão, participação e ação, como argumenta Thiolent (2002), pesquisa-ação. A ação

educativa é um caminho complexo de diálogo, participação e ação conjunta entre todos os atores envolvidos nela. Todos se vão constituir aprendizes e professores, todos têm algo a falar, e é pelas falas, mantendo a necessidade de realmente se entender por elas mesmas, sem agregá-las a definições pré-concebidas, que caminhos de ação e processos de aprendizagem vão ser estabelecidos.

5. Considerações finais

Os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos tanto no ensino formal como no informal devem levar a conta o caráter complexo do ambiente. Em primeiro lugar, devem ser planejados e estabelecidos no sentido de buscar a interdisciplinaridade das ações educativas, através de temas transversais que irão costurar as diferentes disciplinas e agentes educacionais envolvidos no processo. Como foi sugerido, a educação ambiental passa pela educação territorial, pois, antes de preocupar-se com os problemas de ordem natural, evidenciados por fenômenos naturais nocivos a comunidades humanas, por se apresentarem em total desequilíbrio por falta ou exacerbação dos seus processos, devemos entender as formas de apropriação territorial, que são múltiplas na atualidade, e as relações de poder antagônicas entre os diferentes grupos humanos e entre esses grupos e suas bases físico-naturais. Para promover qualquer ação em educação, deve-se levar em conta o entendimento e o diálogo com e entre os diferentes grupos culturais, pesquisando, entendendo e fazendo-os entender seus territórios de convivialidade. Aprofundar-se em suas relações cotidianas, e entender o território das ações e intenções coletivas é de vital importância para o sucesso das atividades de ensino que prezam a melhoria da qualidade de vida dos e entre os diferentes grupos culturais emergentes no seio da sociedade.

6. Referências

- BARCELLOS, J. A. S. Territórios do cotidiano: introdução a uma abordagem teórica contemporânea. In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. **Territórios do cotidiano: uma introdução a novos olhares e experiências**. Ed. Universidade/UFRGS e Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul, 1995.
- BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. **Geografia cultural: um século**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2002. V. 3.
- CORREA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1995.
- GADAMER, H. A incapacidade para o diálogo. In: ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2000.
- FLICKINGER, H. Da experiência da arte à hermenêutica filosófica. In: ALMEIDA, C. L. S. de; FLICKINGER, H.; ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2000.

- HAESBAERT, R. Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo. In: HAESBAERT, R. (org.). **Globalização e fragmentação no mundo contemporâneo**. Niterói: EdUFF, 2001.
- _____. **Territórios alternativos**. Niterói: EdUFF; São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HEIDRICH, A. L. Território, integração socioespacial, região, fragmentação e exclusão social. In: RIBAS, A. D.; SPOSITO, E. S.; SAQUET, M. A. (Orgs.). **Território e desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.
- LEFF, E. Pensar a complexidade ambiental. In LEFF, E. **A complexidade ambiental**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. **Territórios do cotidiano:** uma introdução a novos olhares e experiências. Ed. Universidade/UFRGS e Ed. Universidade de Santa Cruz do Sul, 1955.
- PAIS, J. M. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.
- REGO, N. Geração de ambiências: três conceitos articuladores. **Revista Terra Livre**, São Paulo, a. 18, n. 19, p. 199-212, jul./dez 2002.
- SALGUEIRO, T. B. Cidade pós-moderna: espaço fragmentado. **Revista Território**, Rio de Janeiro, UFRJ, a. III, n. 4, jan/jul., 1998.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço:** técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SOUZA, M. L. **O desafio metropolitano:** um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- SPOSITO, M. E. B. Espaços urbanos: territorialidades e representações. In: SPOSITO, E. S. **Dinâmica econômica, poder e novas territorialidades**. Presidente Prudente: UNESP/FCT; GAsPERR, 1999. p. 13-29.
- SUERTEGARAY, D. M. A. **Geografia física e geomorfologia**. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.
- TEDESCO, J. C. **Paradigmas do cotidiano:** introdução à constituição de um campo de análise social. Santa Cruz do Sul: Edunisc;Passo Fundo: UPF, 2003.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- TRINDADE JUNIOR, S. C. da. Redes de ação: uma possibilidade de interpretação da fragmentação intra-urbana. In: SPOSITO, M. E. B. **Urbanização e cidades:** perspectivas geográficas. Presidente Prudente: UNESP; GAsPERR, 2001. p. 127-155.