

## **Território Cultural e Saber Ambiental em Escolas Rurais**

Cláudia Fernanda Teixeira de Mélo – UFS/UPE<sup>1</sup> -

Giane Florentino Rodrigues – UFS/UPE<sup>2</sup> -

### **1. INTRODUÇÃO**

A escola, como espaço de vivência e mudança social, evidencia a necessidade de potencializar saberes ambientais e desenvolver práticas inovadoras, com vistas à efetivação da educação ambiental numa perspectiva transformadora. Tendo um importante papel no processo de formação, a escola possibilita o desenvolvimento de atitudes e valores expressos por meio de comportamentos e ações que se refletem no meio ambiente físico. Sendo o saber ambiental uma construção social no qual estão imbricados processos biológicos, físicos e simbólicos e onde se amalgamam práticas interdisciplinares, necessário se faz abordar temáticas que alcancem os diversos contextos sociais e culturais nos quais os alunos estão inseridos e que podem interferir, diretamente, no modo como se posicionam em relação às questões ambientais.

---

<sup>1</sup> [clafmelo@yahoo.com.br](mailto:clafmelo@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> [giaflor@hotmail.com](mailto:giaflor@hotmail.com)

Considerando estas premissas, tomaremos como base das discussões o perfil de escolas da zona rural, onde buscaremos, a partir do conceito de território, chegar ao entendimento do modo como as escolas rurais podem potencializar o saber ambiental dos alunos que vivem no meio rural e o modo como vivem o meio ambiente. A análise tem como base teórica obras de Milton Santos (2002), Rogério Haesbaert (2004), Enrique Leff (2011) e Paul Claval (2007), com a finalidade de destacar o modo como os alunos de escolas rurais internalizam o saber ambiental.

O saber ambiental corrobora com a efetivação da Educação Ambiental no âmbito escolar e, se consolida em inúmeras estratégias pedagógicas, ressaltadas através de projetos didáticos que favorecem a descoberta dos fatores valorativos do espaço rural, o que nos possibilita analisar de modo mais efetivo as relações espaço-temporais dos territórios da zona rural.

Nesse contexto, necessário se faz identificar como os estudos dos territórios culturais podem contribuir para o entendimento da apropriação do saber ambiental pelos alunos das escolas da zona rural, com vistas a colaborar com o processo de difusão sobre as atitudes ambientalmente sustentáveis e ecologicamente corretas no cotidiano, fato que elevaria a qualidade de vida da comunidade, tornando-a agente de transformação.

## **2. SABER AMBIENTAL E ESPAÇO RURAL**

Em 1968, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) realizou um estudo comparativo, respondido por 79 países, sobre o trabalho desenvolvido pelas escolas com relação ao meio ambiente. Nesse estudo, formularam-se proposições que depois seriam aceitas internacionalmente, tais como: a Educação Ambiental não deve se constituir numa disciplina e por “ambiente” entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos interrelacionados.

Em 1972, na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, estabeleceram-se o Plano de Ação Mundial e a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano. Os 113 países assinaram esta declaração cujo artigo 19 diz:

“(...)é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto as gerações jovens, como os adultos, dispensando a devida atenção aos setores menos privilegiados, para assentar as bases de uma opinião pública bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente em toda a sua dimensão humana.”

Por ocasião da Conferência Internacional Rio/92, cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o papel central da educação para a “construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, o que requer “responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”. E é isso que se espera da EA no Brasil, assumida como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988.

A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225 entende o meio ambiente como um bem público; anteriormente a esta, a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), de 1981, já promovia a EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente. Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), as temáticas ambientais e do trabalho passaram a ser consideradas como Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. Segundo MEC/SEF (1998), os temas transversais devem ser abordados pelas disciplinas convencionais em seus conteúdos e objetivos, pois são linhas do conhecimento que atravessam e se cruzam entre as diferentes disciplinas, atuando como fator estruturador e fio condutor da aprendizagem, potencializando valores,

fomentando comportamentos e desenvolvendo conceitos, procedimentos e atitudes, que respondem às necessidades pessoais e da própria sociedade.

“A formação voltada à EA necessária ao professor está relacionada a processos de construção e reconstrução de conhecimentos e valores a partir do contexto escolar, das suas disciplinas, da organização do trabalho docente, percebendo as relações complexas que aí se estabelecem.” (MEDINA, 2001, p.149).

Desse modo, a escola rural, como espaço privilegiado de construção de conhecimento, precisa aplicar técnicas pedagógicas inovadoras em EA que promovam empreendimentos rurais capazes de maximizar o desenvolvimento sustentável da comunidade. Para tanto, necessita de envolvimento por parte dos seus atores, capazes de promover a aplicabilidade da práxis pedagógica, de modo que a escola interaja positivamente com o ambiente.

Essa relação teoria e prática não podem ser concebidas enquanto os educandos forem tratados como meros receptores de informações e sim como agentes de transformação, utilizando-se dos saberes ambientais, construídos, “através de processos políticos culturais e sociais que, (...) promovem a realização de suas potencialidades para transformar as relações sociedade-natureza”

(LEFF, 2011, p. 151), protagonizando assim as melhorias no seu ambiente.

A educação ambiental (EA) estimula a participação da comunidade escolar, possibilitando maior envolvimento para a realidade local, integrando as práticas pedagógicas às necessidades e demandas da sociedade. O saber ambiental, construído nas relações de valoração do indivíduo com o ambiente, abre uma nova perspectiva ao conhecimento, gerando novos campos de aplicação onde se constrói a racionalidade ambiental.

Para Leff, “a racionalidade ambiental se constrói e se concretiza numa interrelação permanente entre a teoria e práxis” (2001, p. 86). Assim, a racionalidade ambiental se desenvolve com o surgimento de novos atores sociais que objetivem, pela mobilização e concretização de práticas, princípios e potenciais ambientalmente corretos, ou seja, que promovam desenvolvimento econômico coerente com a preservação e a conservação da natureza, buscando a minimização da degradação ambiental.

O processo educativo no meio rural também deve ter como objetivo contribuir para a elevação da produtividade agrícola, da renda e da qualidade de vida das famílias, sem danos ao meio ambiente. Para o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão (1990), salvo raras exceções, a escola rural no Brasil é uma espécie de escola

urbana mal equipada, com professores leigos e mal pagos, completamente desprovida de uma estratégia voltada para o campo.

Seguindo este posicionamento, conforme Baptista (2003, p. 36),

(...) já existe um consenso sobre as precariedades da educação e da escola rural: elementos humanos disponíveis, falta de processos de formação, supervisão e monitoramento, alto nível de evasão escolar e repetência, defasagem idade-série, turmas multisseriadas, infraestrutura e espaço físico insuficientes, salários desestimulantes. Além dessas condições impera o preconceito de que a escola rural é para o pobrezinho, o matuto, a criança conformada com a pouca aprendizagem, incapaz de ser avaliada com rigor. (2003, p. 36).

Na Declaração de Istambul das Nações Unidas sobre Assentamentos Humanos, realizada em Junho de 1996, reconhece-se que, para fortalecer o desenvolvimento sustentável e integrado no meio rural, é preciso promover programas de educação e formação que facilitem o emprego e a utilização das novas tecnologias.

No ensino esse processo de formação do ser constitui-se pelo pressuposto evidenciado na LDB (1996):

“Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada

região, especialmente: I) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II) organizações escolares próprias, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III) adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1999, p. 14).

Dada às suas peculiaridades, o espaço rural termina por evidenciar as desigualdades sociais, culturais e de aprendizagem, entre outras. O difícil acesso aos meios tecnológicos, de comunicação e informação aliado às questões culturais, à falta de motivação, à baixa estima, leva o alunado do meio rural a desenvolver sentimentos, às vezes, de inferioridade. No entanto, o que fica clara é a condição de falta de acesso à informação, à tecnologia, à práticas pedagógicas voltadas essencialmente para as características e peculiaridades da zona rural, de modo a ampliar as possibilidade de trabalhar e vivenciar a Educação ambiental de modo contextualizado e integrado aos modos de vida locais.

### **3. TERRITORIALIDADE, CULTURA E PERTENCIMENTO**

A territorialidade está ligada às práticas espaciais, ao modo como a história vivida por uma comunidade imprime no



território a sua identidade. O território cultural é o produto da apropriação do imaginário social sobre o espaço (HAESBAERT, 2004). A territorialidade é marcada pelo espaço de vivência, o espaço de ação/apropriação do indivíduo ou do grupo a partir do sentimento de pertencimento com o seu espaço de vivência.

Para Raffestin, “o território é um ordenação do espaço na qual a ordem está em busca dos sistemas informacionais dos quais dispõe o homem enquanto pertencente a uma cultura” (1993, p. 177). Sua leitura sobre território destaca a necessidade em expandir dados que denotem a importância em estruturar novos mecanismos pedagógicos que possibilitem uma nova interação do ser humano com o meio que vivem, por meio da ligação com o saber ambiental.

“As práticas espaciais resultam, de um lado, da consciência que o Homem tem da diferenciação espacial. Consciência que está ancorada em padrões culturais próprios a cada tipo de sociedade e nas possibilidades técnicas disponíveis em cada momento, que fornecem significados distintos à natureza e à organização espacial previamente já diferenciadas. (...) As práticas espaciais são ações que contribuem para garantir os diversos projetos. São meios efetivos através dos quais objetiva-se a gestão do território, isto é, a administração e o controle da organização espacial em sua existência e reprodução”. (CORRÊA, 2001, p. 35).

Nesta perspectiva de pertencimento, de apropriação e de construção do espaço de vivência, “o saber ambiental reconhece a identidade de cada povo, sua cosmologia e seu saber tradicional como parte de suas formas culturais de apropriação de seu patrimônio de recursos naturais. (...) O saber ambiental surge como um processo de revalorização das identidades culturais” (LEFF,2011, p. 232).

Os estudos sobre território cultural e saber ambiental perpassam por uma pedagogia inovadora, possibilitando a aquisição e a aplicação de modernas práticas educativas. Como afirma Milton Santos, “tratando de território, não basta falar de mundialização ou globalização, se desejamos aprofundar o processo de conhecimento desse aspecto da realidade total, o território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado” (2005, p. 255).

Pensando na viabilidade de aplicação desses objetos e ações contextualizadas dentre os estudos sobre espaço, territorialidade e poder, destaca-se a noção de pertencimento, caracterizando-as como os territórios culturais no âmbito escolar. Nesse contexto, a ação educativa complementa a compreensão do saber ambiental, sendo a escola o espaço onde esta compreensão se efetiva.

Os territórios culturais nos tempos contemporâneos possibilitam uma análise dos sentimentos de pertencimento entre a

relação homem-ambiente. Paul Claval, através de estudos sobre a evolução da Geografia Cultural, afirma:

O objetivo da abordagem cultural é entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, compreender a significação que estes impõe ao meio ambiente e o sentido dados às suas vidas. A abordagem cultural integra as representações mentais e as reações subjetivas no campo da pesquisa geográfica (...) O econômico, o político e o social nunca existiram como categorias imutáveis e independentes do espaço onde se encontram. (CLAVAL, 2002, p. 20).

Analisar território cultural permite, entre outras dimensões, um estudo mais criterioso das representações sociais, trazendo uma leitura conceitual sobre territorialização, desterritorialização e reterritorialização, como mecanismos investigativos dos processos identitários do homem no ambiente rural. A cultura seja ela material ou imaterial se consolida por meio das diversas reações econômicas, políticas e sociais presentes no cotidiano do ser humano. Assim, a universalização de todo esse processo se estrutura ou mesmo se completa, através da educação formal.

Os modelos apontados através da contribuição francesa dada por Paul Claval, com seus estudos sobre Geografia Cultural denotam que, “a dimensão cultural do espaço é objeto de interesse no interior da geografia humana, onde as contribuições apontam o papel do gênero de vida, técnicas e força do hábito, e também as

representações simbólicas como pontos de reconstrução dessa geografia sobre uma base cultural” (1999, p. 45).

O pensamento de Paul Claval aponta linhas de estudo aplicadas a território e suas classificações destinadas à cultura, vida social e domínio do espaço. Sendo assim, os diversos tipos de cultura identificam o espaço de certa comunidade, aplicando categorias culturais mediante o estudo do território onde ela está inserida.

“O espaço vivido é, por outro lado, marcado ainda por uma afetividade maior que nas sociedades industriais. A afetividade manifesta-se tanto no que diz respeito ao gostar dos lugares como à movimentação espacial. Lugares e áreas longínquas tornam-se próximos em função da afetividade por eles, como se exemplifica com os lugares sagrados, objetivamente distantes”. (CORRÊA, 2001, p. 33).

Assim, a internalização dos sentimentos de pertencimento torna o indivíduo protagonista das melhorias no seu ambiente, haja vista que, a afetividade manifestada na valoração desse mesmo ambiente contribui com a ordenação do espaço, a informação e a cultura em que estão inseridos.

## **CONCLUSÃO**

A discussão apontou para a necessidade de trazer para o contexto da escola rural a discussão do saber ambiental enquanto construção cultural, entendendo a escola rural como espaço onde é possível a construção de conceitos e discussões das representações sociais presentes no meio rural.

Nesse aspecto, o saber ambiental perpassa o diálogo de valores culturais e sociais de forma coletiva, permitindo a integração conceitual entre sociedade e natureza no âmbito escolar e também fora dele, a partir dos estudos sobre território cultural.

Fica evidente que, quanto mais o indivíduo se apropriar e valorizar a noção de pertencimento do lugar onde vive, mais conseguirá aplicar o saber ambiental em favor do seu lugar, no seu cotidiano de vida.

A participação da comunidade e a interação com a realidade local, mediadas pela educação formal podem ser instrumentos de grande potencial transformador para a preservação do meio ambiente, como forma de minimizar os agravos ao planeta e garantir a sobrevivência, com qualidade, desta e de gerações futuras porque a construção de um espaço socialmente justo e ecologicamente sustentável é a base de uma

educação ambiental transformadora. Sobre isto, temos muito o que aprender com o meio rural.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BRASIL, Congresso Nacional. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC, SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEB, 2006.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. **A volta do cultural na Geografia**. In: Revista Mercator de Geografia da UFC. Ano 1, n. 01, 2002. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/192>, acesso em 20-09-2011..

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de;

GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs). **Geografia: conceitos e temas**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

HAESBAERT, Rogério. **O mito do desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental.** Sustentabilidade, Racionalidade, Complexidade, Poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia ambiental.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDINA, N. M. **A formação dos professores em educação fundamental.** In: MEC; SEF, Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 2001.

ONU - Organização das Nações Unidas – **Declaração de Istambul sobre Assentamentos Humanos,** 1996.

PCN - **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde.** Vol 9. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder.** São Paulo: Ática. 1993.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.**São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **O retorno do território.** In: OSAL: Observatório Social da América Latina. Ano 6, n. 16, jun/2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal116/D16Santos.pdf>, acesso em 01-05-2011.