

# Geração de ambiências: três conceitos articuladores

Generation of “ambiences”: three concepts of articulation

Generación de “ambiências”: tres conceptos articuladores

Nelson Rego

Doutor em Educação e Professor nos cursos de Graduação e Pós-Graduação  
em Geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Correio eletrônico: [posgeografia@vortex.ufrgs.br](mailto:posgeografia@vortex.ufrgs.br)

## Resumo

O objetivo deste artigo é expor três conceitos, ou nexos ideativos, articuladores do conceito de geração de ambiências: a relação meio *em torno*/meio *entre*, a interpretação instauradora, a relação dialógica das lógicas/dialógica do diálogo. Esses conceitos têm sido consolidados como nexos ideativos e bases operacionais para o conceito de geração de ambiências ao longo de um percurso de diálogos com diversas práticas.

## Palavras-Chave

Geração de ambiências – Geografia – Educação formal e não-formal – Meio  
– Interpretação – Dialógica – Práticas.

Terra Livre	São Paulo	Ano 18, n. 19	p. 199-212	jul./dez. 2002
-------------	-----------	---------------	------------	----------------

### Abstract

The objective of this article is to expose three concepts, or idea connections, articulators of the concept of generation of environments: the relation environment *around*/environment *among*, the establishing interpretation, the dialogal relation of the logics/dialogal relation of the dialogue. These concepts have been consolidated as idea connections and operational bases for the concept of generation of environments along the course of dialogues with several practices.

### Keywords

Generation of environments – Geography – Formal and non-formal education – Environment  
– Interpretation – Dialogal – Practices.

### Resumen

Ese artículo tiene como objetivo exponer tres conceptos, o nexos ideativos, articuladores del concepto de generación de “ambiências”: la relación medio *en torno*/medio *entre*, la interpretación instauradora, la relación dialógica de las lógicas/dialógica del diálogo. Esos conceptos tienen sido consolidados como nexos ideativos y operacionales para el concepto de geración de “ambiências” al largo de un trayecto de diálogos con distintas prácticas.

### Palabras clave

Generación de “ambiências” – Geografía – Educación formal y no formal – Medio  
– Interpretación – Dialógicas – Prácticas.

---

## Introdução

Quando sugeri, em 1999, o conceito de geração de ambiências (durante a concepção do livro *Geografia e Educação: geração de ambiências*, publicado em 2000/2001, organizado por mim e pelos meus colegas, professora Dirce Suertegaray e professor Álvaro Heidrich, no âmbito dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Geografia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul) não pretendi propor um conceito que antecederesse às práticas. Isto é, não pressupus que, uma vez sugerido um novo conceito, passassem daquele momento em diante a serem exercidas inéditas práticas inspiradas por ele. Ao contrário, a sugestão do conceito (elaborado, inclusive, de modo relativamente singelo) é que tinha por base a observação de muitas práticas e, em alguns casos, a minha participação nessas práticas. Refiro-me a um conjunto diversificado de experiências inovadoras no ensino de geografia ou em campos de conhecimento afins à Geografia (aliás, sempre pergunto: qual campo do conhecimento não é, ao menos, tangente à Geografia e às questões do espaço geográfico?), assim como experiências em educação não-formal, ligadas a movimentos sociais ou relacionadas a atuações em políticas públicas. Parecia-me que nesse conjunto de experiências, ao mesmo tempo diversas e pontuais, podiam ser discernidos alguns caracteres comuns, que poderiam ser expressos em termos de esforços para melhorar as condições do espaço geográfico que contextualiza a existência humana, enquanto os sujeitos que realizam esses esforços também se transformam, no sentido da conquista da participação social e da educação para esta. Isso também podia ser expresso de modo inverso e recíproco – esforços para a conquista da participação social e da educação para esta, enquanto os sujeitos desses esforços buscavam melhorar as condições do espaço geográfico que contextualiza as suas existências.

O conceito de geração de ambiências foi sugerido, portanto, com base em práticas em andamento, em escolas agrárias e de periferias urbanas, em movimentos sociais e em experiên-

cias vinculadas a políticas públicas relacionadas a questões ambientais, habitacionais, educacionais.

Contudo, seres que somos imersos em nossas linguagens e constituídos por elas e nossas práticas, uma vez sugerido o conceito, ele foi absorvido por uma rede de diálogos que passou a solicitar a sua elaboração conceitual de modo mais complexo, ao mesmo tempo em que, nessa nova elaboração conceitual, diversas práticas passaram a encontrar um novo suporte auxiliar, teórico e operacional, para se efetivarem e desenvolverem enquanto práticas. Em outras palavras, em alguns casos, fazemos melhor aquilo que já fazíamos quando damos a isso um nome, ou um título e uma orientação explícita, que ainda não havíamos dado.

O objetivo desse artigo é expor três conceitos articuladores do conceito de geração de ambiências, conceitos esses que têm sido consolidados ao longo de um percurso de diálogos com diversas práticas.

### A relação meio *em torno*/meio *entre* (colocar-se na perspectiva de um centro relativo)

O primeiro dos conceitos que articula o conceito de geração de ambiências chama à atenção para a variedade de sentidos da palavra “meio”. Entre esses sentidos possíveis, dois especialmente são agora destacados: “meio” tanto significa aquilo que está em torno de nós, envolvendo-nos, quanto aquilo que está entre nós, intermediando-nos.

A relação entre esses dois sentidos formula o primeiro dos conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências, e que praticamente o define: a relação meio *em torno* com o meio *entre*. Meio *em torno* significa o conjunto articulado de relações materiais e simbólicas que contextualizam a existência humana, condicionando o próprio modo de ser de indivíduos e coletivos. Meio *entre* significa os diversos tipos de mediações que situam indivíduos e/ou coletivos perante uns aos outros, como as relações de trabalho, escolares ou familiares, entre outras formas de relações cotidianas. O conjunto dos meios *entre* é também constituinte dos meios *em torno*, assim como cada um dos meios *entre* é condicionado pelo contexto do meio *em torno*, material e simbólico. Geração de ambiências, nesse caso, significa elencar as questões e os problemas do meio *em torno* como suporte ou veículo para os processos educacionais de algum meio *entre* (uma sala de aula, por exemplo). Isso significa uma valorização dos temas e da cultura do mundo mais proximamente vivido. Esse processo de diálogo, pesquisas e talvez de ações, relativas a um tema do meio *em torno* mais proximamente vivido, resulta frequentemente em retornos do que foi refletido no meio *entre* para o meio *em torno*, em alguma medida modificando-o.

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 perspectiva do indivíduo ou grupo em relação a isso que está em volta e é contextualizador e condicionador de suas existências. Essa valorização efetiva-se sempre como um processo educacional. O processo educacional relacionado à noção de ambiência implica em estabelecer nexos entre aqueles dois sentidos possíveis para a idéia de meio.

O meio *em torno* é também o conjunto de elementos físicos-naturais e físicos-artificiais – mas as relações dos indivíduos e grupos com os elementos físicos são também mediatizadas pelas relações simbólicas estabelecidas pelos meios *entre*. Por exemplo, as diferentes percepções humanas da natureza, variando do sagrado ao aviltamento, passando pela romantização, ou pelo tecnicismo. As relações simbólicas pertinentes aos meios *entre* são também reciprocamente condicionadas pelas possibilidades e limitações representadas pelos elementos do meio *em torno*. E são compostas, essas relações simbólicas, pelas interpenetrações de todas as escalas, do local ao glo-

bal. O processo educacional vinculado à noção de ambiência torna os meios *em torno* em suportes para as relações interpessoais dos meios *entre*. Com a palavra “suporte” quero dizer assunto/veículo/tema gerador/tema catalisador para interpretações/ações. O *em torno* simbólico e físico torna-se, pois, em objeto para as relações entre educadores e educandos, e por inflexão, retorno ou dobradura sobre si, espelhamento ou movimento espiral – como se queira chamar – torna-se veículo ou bumerangue para o progressivo deslocamento da atenção sobre o assunto conversado para a atenção sobre a própria conversa, sobre os modos pelos quais ela se efetiva, sobre os efeitos que gera. Ou, ainda, desloca-se a atenção do mundo já construído para a percepção das possibilidades e condicionamentos do ser construtor. O bumerangue espiral faz constantemente o *em torno* devolver a atenção para o *entre*, e o *entre* devolver-se para as possibilidades e condicionantes postos pelo *em torno*. Nesse caminho, todos são simultaneamente educadores e educandos, e vale lembrar que os *entre* nós podem ser pontes ou barreiras. Aliás, provavelmente serão sempre simultaneamente ambas as coisas, tendendo, porém, mais para uma ou para outra, conforme os modos pelos quais se efetivarem as relações.

No entanto, isso que pode ser facilmente proposto e praticado por uma pedagogia freireana, por exemplo, ainda não é assimilado por grande parte, possivelmente a maioria, das práticas escolares, que barram o mundo mais proximamente vivido da sala de aula, silenciando e distanciando os seus temas e a sua cultura da sala de aula. Desse modo, fazendo desse bloqueio um dos eixos fundamentais do processo conhecido como exclusão escolar, mais propriamente denominado como expulsão escolar. Em outras palavras: é ainda necessário insistir com o óbvio, para que este se torne, de fato, óbvio.

### A interpretação (hermenêutica) instauradora

O segundo conceito que articula o conceito de geração de ambiências é o do encontro da educação (formal ou não) com a geografia e campos afins do conhecimento como uma interpretação instauradora, sendo que a palavra “interpretação” nos remete à noção hermenêutica, conforme procurei expressar no texto dialogado que criei junto com Dirce Suertegaray e Álvaro Heidrich, denominado *O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora*. Os próximos parágrafos, assinalados de 1 a 6, são uma transcrição de parte desse artigo anterior.

1) Cada hermenêutica pode ser entendida como um sistema de conceitos que se definem na relação entre si e que, em seu conjunto, aplicados à análise de um texto, são capazes de enunciar aspectos desse texto inacessíveis a uma leitura restrita ao nível do apenas imediatamente manifesto. O sistema interpretativo acaba por definir o próprio entendimento do que seja texto, para além do que usualmente entendemos como sendo os textos propriamente ditos. Exemplos desses outros textos: os sonhos, as linguagens corporais, o vestuário, os costumes sociais, a arquitetura, as paisagens – cada um desses exemplos pode ser transformado em texto interpretado (objeto de leitura) para os sistemas interpretativos que os constituam como objetos de interpretação. Portanto, o próprio entendimento do que seja texto ou objeto possível de leitura se amplia em função do tipo de hermenêutica com que se trabalha.

2) Porém, independente disso, se é texto escrito, ou texto no sentido mais amplo, hermenêutica sempre supõe a interpretação de um significado que estaria por trás de um manifesto primeiro. Manifesto primeiro é esse texto tal como ele se apresenta para um primeiro olhar. A hermenêutica sempre supõe uma leitura transversal, através da qual ela encontra outras camadas, para além da primeira camada. Um exemplo clássico disso são as interpretações psicanalíticas dos contos de fadas. Os textos primeiros são aquelas histórias que os contos narram, as aventuras, os enredos, os dramas. A interpretação hermenêutica seria aquela que encontraria símbolos do inconsciente, de

dinâmicas do psiquismo por trás destas imagens, como fadas, bruxas, anões, gigantes, e dos enredos que as envolvem.

3) Temos em comum, então, a existência de um texto primeiro, ou de um texto manifesto, e a interpretação que encontra significados outros, por trás ou imanentes nesse primeiro texto. Hermenêutica seria esse processo de abertura do que está fechado. E dependendo do sistema da inter-relação dos conceitos que se faz, varia também aquilo que nós conseguimos perceber como o texto ou o objeto a ser interpretado. Essas são idéias correntes acerca do que seja hermenêutica.

4) Agora, eu gostaria de enfatizar uma postura especial, que é aquela que fala em hermenêuticas instauradoras, com essa postura propondo, inclusive, que as hermenêuticas se agrupariam em dois grandes blocos: as chamadas hermenêuticas arqueológicas e as hermenêuticas instauradoras. Quem propõe esse tipo de classificação não é apenas um autor, mas um que ficou, sem dúvida, fortemente assinalado como propositos deste tipo de classificação foi Gilbert Durand. Em seu hoje já clássico livro *A imaginação simbólica*, ou no conjunto de sua obra, Durand propõe essa classificação. Hermenêuticas arqueológicas são aquelas que enfatizam o que é anterior, o que é passado em relação a um determinado símbolo, a um texto, ou a um conjunto de símbolos que vão ser interpretados. Um exemplo bastante típico de hermenêutica arqueológica seria a psicanálise, pois ela vê num sonho, num escrito, na linguagem, na narração de um paciente, símbolos que são resultados – sintomas – de uma história anterior. A hermenêutica, nesse caso, é arqueológica porque descobre o que estava soterrado, estava no passado e havia gerado aquele símbolo. As hermenêuticas instauradoras seriam aquelas que têm uma ênfase, ou direção, inversa: elas pegam esse determinado texto, isto é, um conjunto de símbolos, e vêem isso não como um ponto final, ponto de chegada, mas como um ponto de partida.

5) Ou seja, a hermenêutica propõe-se ela própria como um agenciamento de futuro, ao invés de uma fixação no passado. Durand propõe como exemplo máximo de hermenêutica instauradora a hermenêutica de Bachelard, com suas poéticas do devaneio, do espaço, dos símbolos cósmicos. Durand fala nessas duas ênfases diferentes que apontam para caminhos opostos. Numa interessa esse desvendamento analítico de um passado que gerou uma determinada produção, na outra interessa o que essa produção agencia em termos de prosseguimento, em termos de futuro, como uma espécie de programa inconsciente, esboçado naqueles símbolos. Sendo que pode ser o mesmo conjunto de símbolos, ou o mesmo texto que podem ser vistos com ênfases diferentes: pela arqueológica ou pela instauradora. Como exemplo, refiro-me novamente a Durand, quando ele contrasta Bachelard e Freud. Durand refere-se à linguagem literária. Enquanto que para Freud a literatura pode ser analisada em termos de um sintoma resultante da vida do escritor e, nesse sentido, Freud vai encontrar os problemas do psiquismo, das neuroses, agindo sobre a feitura da obra literária, produzindo essa obra literária, para Bachelard, ao contrário, interessa na obra literária não o seu passado, não a história do homem que a escreveu, mas a assimilação dessa obra como um ponto de partida para a instauração de um outro mundo, de um outro tipo de vida e sua hermenêutica, então, não é tanto uma hermenêutica que procura analisar essa literatura como se fosse uma espécie de fato último, mas sim como um ponto de partida a partir do qual ele próprio, o intérprete, pode continuar a criar outra vida, outro mundo.

6) Essas duas ênfases, embora opostas, não são necessariamente excludentes. Aliás, na verdade elas devem ser entendidas como complementares e eu citaria, principalmente, as interpretações de Paul Ricoeur e Gadamer, como dois autores que definitivamente não aceitam mais essas dicotomias. Eles entendem que qualquer texto e qualquer conjunto de símbolos é sempre simultaneamente o ponto de chegada de uma história anterior e o ponto de partida de uma história a ser reinventada. E essas duas direções acontecem na medida em que uma reforça a outra, a invenção de uma nova história, de um novo caminho, ajuda na reinterpretção da história anterior, e a contínua

reinterpretação da história impulsiona a reinvenção da nova/mesma história. Essas duas ênfases, então, continuamente se interpenetram e se reconstróem dialeticamente.

Assim, no encontro geografia/educação o objeto a ser interpretado é o espaço geográfico, enquanto que a atitude instauradora, ao convergir com o primeiro conceito (a relação meio *em torno* com o meio *entre*) elegerá os fatos cotidianos do mundo mais proximamente vivido como fatos a serem amplamente compreendidos, relacionados entre si e com os fatos de outras escalas de análise, e sobre esses fatos, que se tornam o objeto de interpretação, procurará agir, em alguma medida modificando-os. O processo educacional, nesse modo, não apenas apreende os objetos, apreende simultaneamente a capacidade de ação dos sujeitos desse processo.

No artigo *O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora*, procurei expressar esse processo com relatos de práticas e com uma seqüência de cinco figuras que representam o percurso de uma situação de escassa leitura do mundo até uma leitura cada vez mais elaborada do mundo e tendo por ponte entre esses dois extremos o exercício de leitura do mundo mais proximamente vivido.

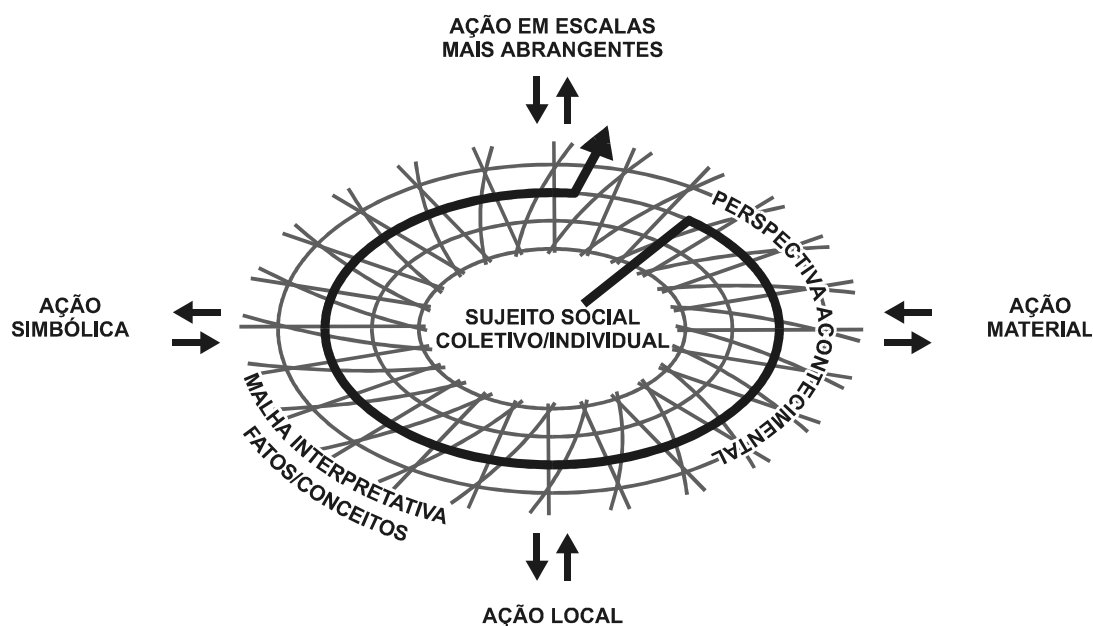
Procurei destacar que um ponto freqüentemente inicial nesse percurso é a condição de o indivíduo estar existencialmente mergulhado nos fatos cotidianos e locais/globais do espaço geográfico e, ao mesmo tempo, não conseguir relacionar interpretativamente esses fatos entre si. Por exemplo, as conexões entre estrutura fundiária agrária, tipos divergentes de prioridades de alocação dos recursos econômicos na agricultura, por parte das políticas estatais (isto é, tipos divergentes de interesses e compromissos políticos/econômicos), quantidade, qualidade e preços dos alimentos, frentes de trabalho, miserabilidade urbana, violência e insegurança. Inversamente, uma interpretação desse texto, ou seja, uma interpretação das conexões entre esses aspectos diversos poderá utilizar deste ou daquele modo (conforme o intérprete) o acervo de conceitos desenvolvidos pelos diversos campos do conhecimento e por diferentes e, muitas vezes, divergentes perspectivas epistemológicas/axiológicas (Não estou dizendo que os rótulos disciplinares ou interdisciplinares dos campos do conhecimento coincidam com os títulos – positivismos, estruturalismos, marxismos, fenomenologias, etc. – das diferentes perspectivas epistemológicas/axiológicas. Há todo o tipo de sobreposição).

Os conceitos, então, atravessam os fatos interpretativamente, interligando-os sob uma determinada ótica, criando uma malha de leitura complexa. Frente à complexidade dessa malha, uma abordagem possível para uma educação que busca um esforço compreensivo ativo é valorizar a perspectiva que elenca o lugar e o mundo mais proximamente vivido como referenciais cognitivos/emocionais essenciais para o processo educacional. A malha de leitura complexa torna-se, desse modo, estruturada segundo um desenho no qual se estabelece um centro – o centro relativo de um sujeito individual/coletivo que lê o meio *em torno* (com as suas diversas escalas interpretativas), valorizando os referenciais locais dos meios *entre* exercidos com seus pares cotidianos. Por exemplo, escolas de periferias urbanas que elencam as suas próprias adversidades sócio-econômicas como suporte ou veículo para o seu processo educacional, instaurando esforços de compreensão ativa das condições de sua existência, o que inclui busca de compreensões tais como as gêneses históricas e macrosociais dessas mesmas condições de existência, assim como as compreensões das atitudes pessoais e interpessoais perante os seus cotidianos, ou as relações de sentidos polissêmicos e contraditórios com o narcotráfico, a violência e a prostituição, ou as relações com o Estado ou com o vácuo deixando pelo desmantelamento do Estado (vácuo rapidamente ocupado por outros poderes), assim como esforços de atuação e busca de melhorias em relação às condições cotidianas de sua existência, sejam condições relacionadas a aspectos físicos, sejam relacionadas a aspectos simbólicos. (Aliás, qual simbólico não é acompanhado de uma dimensão física? E qual físico não é acompanhado de uma dimensão simbólica?)

Esse percurso pode ser caracterizado como uma perspectiva acontecimental, no sentido de que o processo educacional e de ações desencadeadas é simplesmente orientado pelo reconhecimento do óbvio: reconhecimento das necessidades materiais e simbólicas postas por aquele lugar e pelos nexos dos acontecimentos em curso. Quem define esse óbvio a ser reconhecido são os sujeitos envolvidos nos diálogos apropriadores (em alguma medida) das possibilidades do meio *em torno*. Essa leitura ativa do mundo, na própria medida em que modifica um pouco esse mesmo mundo, e na medida em que aprofunda o seu modo de ler, e lê de um outro modo porque está puxada para adiante pelo desejo de ler e agir, pode ser chamada de uma interpretação instauradora.

As cinco figuras em seqüência, expostas no artigo *O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora*, podem ser sintetizadas pela figura apresentada neste novo artigo.

Figura 1  
Interpretações do *acontecido* e interpretações instauradoras do por *acontecer* são puxadas para adiante pelas necessidades associadas aos acontecimentos vividos no lugar



Bastante ilustrativo desse processo é o que vem ocorrendo no bairro chamado Restinga, em Porto Alegre. A Restinga é um aglomerado de quase 60 mil pessoas, vivendo em precárias condições socioeconômicas, na periferia urbana de Porto Alegre. Algo está chamando a atenção nos últimos anos, inclusive ensejando reportagens na mídia porto-alegrense: os números relativos à violência, na Restinga, vêm caindo sensivelmente. Isso não significa que lá não exista violência e forte influência do narcotráfico, nem que deixaram de existir crimes como assassinatos, estupros ou assaltos, nem que eventualmente não ocorra algum crime por demais impactante, devido ao grau de bestialidade nele envolvido. No entanto, chama à atenção que os números gerais, envolvendo todos os tipos de violência, estejam caindo de modo significativo, quando pela cidade, pelo

Rio Grande do Sul, pelo Brasil, pela América Latina, esses números, inversamente, venham crescendo de um modo cada vez mais alarmante. Se na Restinga o desemprego, a falta de policiamento, a precariedade das condições socioeconômicas são similares a tantos outros lugares onde a violência cresce, por que, lá, esses números diminuem? A explicação deve ser múltipla, mas me parece que não há como desconsiderar que, no eixo central explicativo, há de estar o trabalho sistematicamente desenvolvido por muitos professores de escolas municipais, engajados numa linha pedagógica municipal que na Restinga encontrou, talvez, o seu espaço de melhor aceitação e sucesso. Esses professores vêm gradativa e cumulativamente, por toda a década de 1990 e anos iniciais deste século XXI, alicerçando a sua pedagogia numa valorização existencial das questões étnicas, culturais e cotidianas daquele mundo mais proximamente vivido por seus habitantes. E valorizam essas questões não apenas no sentido da compreensão analítica do *já acontecido*, mas no sentido do agenciamento dialógico do *vamos fazer acontecer*. Parece-me que isso deva ser fundamental para a explicação de uma geral e persistente diminuição de números relativos à violência, principalmente considerando que a violência nas periferias dos grandes centros urbanos é exercida sobretudo por adolescentes – ao que parece, os adolescentes, na Restinga, estão encontrando o sementeiro de uma nova escola, mostrando que um outro agenciamento de motivações intersubjetivas é possível.

Referi-me, no início deste texto, que o conceito de geração de ambiências não se pretende como antecedente às práticas. Ao contrário, ele se fundamenta na observação de práticas. A Restinga oferece um bom exemplo dessa relação entre formulação conceitual e observação de práticas. Referi-me também que, em alguns casos, existe a minha participação, direta ou indireta, nessas práticas. Dois orientandos meus de mestrado têm suas práticas profissionais de docência e pesquisa lotadas em escolas na Restinga. São eles Gisele Laitano (a quem já referi demoradamente no artigo *O ensino de Geografia como uma hermenêutica instauradora*) e Carlos Henrique de Oliveira Aigner (que organizou comigo, juntamente com Cláudia Pires e Heloísa Lindal, o livro *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*). Ambos são atuantes junto a seus respectivos grupos de colegas docentes, pedagogicamente articulados em seus trabalhos cotidianos, e ambos realizaram suas pesquisas de mestrado com o objetivo de retornarem os seus resultados para a comunidade da qual fazem parte. Gisele trabalhou/trabalha com os significados das geograficidades expressas pelo movimento Hip-Hop na Restinga, e os embates dessa construção simbólica com o cotidiano de violências e presença opressiva do narcotráfico. Carlos trabalhou/trabalha com a educação ambiental (isto é, lixões, esgotos a céu aberto, ratos, baratas, mosquitos e doenças, assim como depredações dos bens públicos e seu inverso, organização comunitária e auto-estima) como um imã interdisciplinar e com os efeitos que esse imã pode gerar em termos de mudanças nas relações com o mundo mais proximamente vivido. Se esses dois são uma boa amostra do que um coletivo de professores municipais vem construindo, pouco a pouco, nesse bairro, não me surpreende que, a despeito de todas as adversidades, lá a violência urbana venha mostrando os seus números significativamente em queda.

Gratifica-me muito que seguidas vezes escolas da Restinga proponham diálogos e parcerias comigo, tenho por elo nessas trocas o conceito de geração de ambiências.

### A dialógica

O terceiro conceito é a relação dialógica – ou, mais precisamente, a ambigüidade de sentidos dessa expressão e a complementaridade desses sentidos. Atualmente o termo “dialógico” é utilizado quase sempre como sendo relativo ao diálogo. Esse sentido quase unânime com que é utilizado



o termo oblitera a consciência de um outro sentido possível para o termo, sendo que esse outro sentido é fundamental, por exemplo, para o pensamento de Edgar Morin e para a construção de sua lógica da complexidade.

Dialógico é relativo ao diálogo. Mas dialógico pode também se referir a uma divisão, divergência entre lógicas, conforme expressa o prefixo “di”, utilizado para compor palavras que nos transmitem essa idéia significada, aliás, exatamente por palavras tais como “divisão” ou “divergência”, entre outras, que mais proximamente ou mais remotamente nos transmitem a idéia de uma relação feita por oposição. Na própria palavra “diálogo” não será difícil perceber essa noção de embate entre *logos*.

Na perspectiva de uma lógica da complexidade, como a proposta por Morin, a dialógica enfatiza razões divergentes, porém, ao fazer isso, não apenas acentua oposições entre essas, mas igualmente acentua nas divergências as possibilidades de conciliações provisórias, costuras epistemológicas e operacionais para atuar em relação a questões efetivas de nossa existência – nossa existência que, multifacetada e de oposições interpenetradas e dinâmicas, não cabe nos limites de uma só razão, por mais que essa se pretenda totalizante.

Ocorre, contudo, que um suporte concreto, isto é, prático, para a dialógica das lógicas é a dialógica do diálogo. É o diálogo referenciado em práticas que se oferece como o veículo por excelência para a ultrapassagem de querelas discursivas sem fim, em favor de costuras epistemológicas e operacionais (sempre em transição) para atuações efetivas em relação às questões da vida.

Essa lógica da complexidade e que, na dialógica, enfatiza não apenas a divergência mas também a complementaridade na relação de necessidade que um oposto tem pelo outro, não é uma lógica do ecletismo fácil, jamais comprometido, oportunista ou do pastiche informe. Não é a lógica das conciliações pusilânimes, que tentam evitar o esforço agonístico do debate – ao contrário, está sujeita a polemizar em todas as frentes, na mesma medida em que afirma movimentos conjuntivos onde diferentes perspectivas epistemológicas/axiológicas afirmam apenas a disjunção produzida e reproduzida por antagonismos tornados estanques.

Essas formulações parecem-me especialmente pertinentes para quem trabalha com as questões do espaço geográfico (geógrafos ou não), esse híbrido sistema composto pela interpenetração de sistemas de objetos e funções, conforme essa idéia foi continuamente sintetizada e desdobrada por Milton Santos, ao longo de sua obra. Pertinentes, por exemplo, quando Morin propõe que o erro do pensamento formalizante quantitativo não é, de modo algum, o fato de ser formalizante e quantificante, nem o colocar entre parênteses o que não é quantificável ou formalizável, mas, sim, o erro descomunal de “terminar acreditando que aquilo que não é quantificável e formalizável não existe ou só é a escória do real” – acrescentando ainda que essa é uma crença “delirante porque nada é mais louco do que a coerência abstrata” (*Ciência com Consciência*).

Especialmente instigante nesse tipo de formulação é que também podemos lê-la ou dizê-la ao contrário: ultrapassar a disjunção estanque de quem, ao tentar trazer à luz o que não é quantificável e formalizável, termina por acreditar que não existe o que é quantificável e formalizável ou, no máximo, é apenas a escória à margem da fenomenologia pura (?) das mentes. Ou, ainda, ultrapassar a situação em que um e outro desses pólos termina por concluir que o outro existe, mas que, de tão alienígenas que são um em relação ao outro, cada um deve permanecer, em relação ao outro, incomunicavelmente *lá* – o outro definitivamente afastado por rígidos limites do recorte objetual e sistema de leitura que eu estabeleço para constituir o meu inviolável nicho, e para o qual, para legitimar esse nicho, eu obsessivamente continuo a reafirmar o objeto de análise como sendo apenas *ou* isso *ou* aquilo, ou apenas idéia (supostamente não atravessada pela materialidade do mundo), ou apenas matéria (supostamente não recortada objetivamente pelas idéias).

Para Morin, a lógica da complexidade não é necessariamente uma lógica da complicação, muito menos é o inverso da fechada completude – ela se expõe ao aparecimento de suas muitas lacunas, puxada em direções opostas e indissociáveis por suas forças de tensões divergentes, necessárias. Não é necessariamente uma lógica da complicação porque a complicação reside freqüentemente é nos esforços de legitimação discursiva dos reducionismos e das mutilações. Pode, mesmo, a lógica da complexidade chegar a ser algumas vezes, ou muitas vezes, uma lógica da facilitação, na medida em que transgride as autolimitações dos reducionismos e não se autopróibe à apropriação e reelaboração operacional de conceitos e instrumentos de origens diversas, considerando a uma/múltipla condição bio-sócio-antropológica do humano.

A complexidade não tem metodologia, mas pode ser instaurante de seus métodos, articulados sobre os fios condutores das problematizações concretas relativas à vida. Quem pode definir o que sejam as problematizações concretas relativas à vida? A invenção dos métodos, enfatiza Morin, é inseparável da estratégia, porque só a estratégia pode avançar no incerto e no aleatório de nossas existências constituídas por ecologias físicas e simbólicas ao mesmo tempo distintas e indissociáveis, distintas e, ininterruptamente, recursivas umas sobre as outras. Inseparável o método da estratégia (quem pode definir o que sejam as problematizações concretas da vida?) porque a dialógica das lógicas divergentes e necessárias pode ter o seu suporte concreto, isto é, prático, na dialógica do diálogo: quem faz o quê? por quê? para quem? como? a partir de quais condições iniciais? puxados para adiante por quais finalidades conscientes, subconscientes, inconscientes e em esforço de consciência? através de quais recursividades?

Dialógica das lógicas e dialógica do diálogo têm excepcionais oportunidades de encontro quando esforços para melhorar as condições físicas e as relações simbólicas do espaço geográfico contextualizante da existência humana necessitam, para se efetivarem, consorciar-se com esforços que buscam a conquista da participação social e da educação para esta – e vice-versa.

Por exemplo, situações que envolvam um conjunto de aspectos tais como a compreensão da morfodinâmica e o manejo de solos, relevo, recursos hídricos e a recursividade entre humano, flora e fauna, consorciando também recursivamente esse conjunto a outro conjunto de aspectos, tais como a compreensão e invenção e reinvenção dos modos de organização cooperativa que equilibrem transitoriamente as necessidades da privacidade e da relação comunitária, as formas associativas e de propriedade em relação aos meios de produção e gestão do trabalho agrário, a escola e a educação formal e não formal, expansão tanto de práticas participativas quanto da possibilidade de individuação, consorciando recursivamente ainda esses dois conjuntos a outro conjunto de aspectos, tais como compreensões e ações relacionadas à escala macro e outras escalas das dinâmicas, conflituosidades e oportunidades do mercado, dos interesses divergentes de classes e grupos sociais e das lutas articuladas em torno da construção de hegemonias e contra-hegemonias na relação com o Estado, assim como na produção e reprodução coletiva dos agenciamentos culturais.

O indicativo da exemplificação poderia ser dado também na direção do urbano, ou do urbano/agrário. Aliás, voltando a Morin, ele destaca entre os pilares divergentes/necessários da dialógica das lógicas não apenas pilares tradicionais como os do empirismo, da racionalidade e da verificação – destaca igualmente o pilar da imaginação.

### Considerações finais

A recursividade dialógica tem o poder de nos indicar a relatividade das delimitações conceituais. Onde termina a extensão operacional de um conceito e começa a extensão operacional de um outro? Se pensarmos com um mínimo de atenção, os três nexos ideativos recém expostos

não estão, na verdade, implícitos cada um nos outros dois? No estabelecimento de significados e ações nos elos possíveis da relação meio *em torno*/meio *entre* não se encontram necessariamente presentes esforços interpretativos, tanto na direção compreensiva do *acontecido* quanto na direção instauradora do *por acontecer*? E no estabelecimento dessas duas (múltiplas) e associadas direções interpretativas não se encontram necessariamente presentes os embates entre razões divergentes/complementares, que encontram nos diálogos (puxados para adiante pela necessidade das práticas) o seu imprescindível suporte e filtro de legitimação?

Três nexos ideativos que talvez sejam apenas dois, ou apenas um. Ou umnexo que talvez seja dois, três ou tantos mais. Em cada um desses três nexos ideativos expostos não estão presentes os indicativos ou esboços de outros mais?

Os conceitos que articulam o conceito de geração de ambiências pertencem, de fato, ao domínio da práxis, porque são construções de parcerias dialógicas.

Contudo, por mais que um conceito possa se complexificar, em contínuas reposições entre sínteses e novos desdobramentos, ele não tem qualquer riqueza para a efetividade da vida se não puder traduzir-se em palavras simples, encontrando, nessas palavras, o seu poder de sugestão. Por isso, finalizo essa exposição reproduzindo as palavras diretas e luminosas do professor emérito Mário Osório Marques, recentemente falecido, um dos fundadores da Universidade Regional do Noroeste do Estado (Rio Grande do Sul), mais comumente conhecida como UNIJUÍ. São suas essas palavras: "... os lugares que nos fazem são igualmente lugares feitos por nós".

## Bibliografia

- AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. Educação popular em Porto Alegre, geografia e cidadania, In: REGO, N. et al. (orgs.). *Um pouco de do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? muda o ensino? *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 133-152, 2001. (Tema Paradigmas da Geografia)
- \_\_\_\_\_. Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico. In: REGO, N. et al. (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- CASTELAR, Sônia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, 1999.
- CASTRO, Iná Elias de et al. (orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor; CALLAI, Helena Copetti. *Ensino de geografia: práticas e textualizações do cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CORAGGIO, Luis. *Desenvolvimento humano e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Como a ambiência reflete na construção de maquetes. In: REGO, N. et al. (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Trinta e Quatro, 2000.
- DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. São Paulo: USP/Cultrix, 1988.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1991.
- GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1997.
- GUATTARAI, Félix e DELEUZE, Giles. *Os mil platôs*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1995.
- HEIDRICH, Álvaro et al. A itinerância e o acampamento, condição e situação para o ensino de geografia no MST. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, Á. (orgs.) *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- LAITANO, Gisele Santos. O movimento Hip-Hop no bairro Restinga: da prática profissional à descrição fenomenológica In: REGO, N. et al. (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- MACHADO, Nilson José. *Cidadania e educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.
- MARQUES, Mário Osório. *Escrever é preciso*. Ijuí: Unijuí, 2001.
- MOLL, Jaqueline. *Alfabetização possível: reinventando o ensino e o aprender*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MORIN, Edgar. *A natureza da natureza*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O conhecimento do conhecimento*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O método – as idéias: habitat, vida, costumes, organizações*. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda. Iniciação às ciências sociais: os grupos, os espaços, os tempos. *Terra Livre*, São Paulo, n. 11-12, p. 225-236, 1992.
- PEREIRA, Diamantino. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, 1999.
- PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; LINDAU, Heloísa Gaudie Ley; RODRIGUES, Milton Muller. Geografizando lugares: transitando por diferentes ambiências. In: REGO, N. et al. (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- PIRES, Hindenburgo Francisco. “Ethos” e mitos do pensamento único globaltotalitário. *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 153-168, 2001.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). *Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, 1999.
- REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e sua relação com a geografia e a educação. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEIDRICH, Á. (orgs.). *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- REGO, Nelson; AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; LINDAU, Heloísa Gaudie Ley (orgs.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos, geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro (orgs.). *Geografia e educação: geração de ambiências*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.
- REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, Álvaro. O ensino de geografia como uma hermenêutica instauradora. *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p.169-194, 2001.
- RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações, ensaios da hermenêutica*. Porto: Rés Editora, [19--].

- \_\_\_\_\_. *O si-mesmo como um outro*. Campinas: Papirus, 1991.
- SANTOS, Milton de Almeida. *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, Milton de Almeida. *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Espaço e tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SKLIAR, Carlos (org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SPOSITO, Eliseu Savério. A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na geografia contemporânea. *Terra Livre*, São Paulo, n. 16, p. 99-112, 2001.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Espaço geográfico: uno e múltiplo. In: \_\_\_\_\_. *Ambiente e lugar no urbano*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

