

## Notas sobre Educação Ambiental e Intervenções Sociais

Maria Rita Avanzi

Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente

**Resumo :** O propósito deste artigo é contribuir para as reflexões sobre o fazer pesquisa em educação ambiental a partir de intervenções sociais no cotidiano de grupos, comunidades ou movimentos sociais, considerados sujeitos de projetos educativos. As reflexões que ora se apresentam principiaram com questões suscitadas durante o desenvolvimento de uma tese de doutorado, inserida no contexto de uma pesquisa-intervenção junto a comunidades residentes no entorno de Unidades de Conservação. Do diálogo com referenciais teórico-metodológicos da pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-intervenção, as questões referentes à temática da educação ambiental e intervenções sociais foram agrupadas em três eixos: aspectos teórico-metodológicos, aspectos éticos da relação pesquisador(a)/educador(a) e grupos, bem como aspectos político-ideológicos do fazer pesquisa como prática social. Na ocasião da realização do III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), em Ribeirão Preto-SP, em julho de 2005, desenvolveu-se um processo reflexivo junto ao Grupo de Discussão e Pesquisa (GDP) *Educação Ambiental e Intervenções Sociais*, em torno dos eixos supracitados. O presente texto estabelece um diálogo com os questionamentos que moveram os trabalhos do GDP, sistematizando-os e procurando trazer contribuições para o debate.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental. Pesquisa-intervenção. Emancipação.

**Abstract:** The aim of this paper is to contribute to enhance the reflection on environmental research through social interventions on the daily life of groups, communities or social movements considered subjects of educational projects. The reflections that now rise had their starting point in issues engendered during the development of a thesis for a doctor's degree, inside the context of an intervention research with

communities resident in the surrounding area of Conservation Units. From the dialog with theoretical methodological references of action research, participant research and intervention research, issues referring to the themes of environmental education and social interventions were grouped into three axes: theoretical methodological aspects, ethical aspects on the relationship between researcher/educator and groups, and also political ideological aspects on the research as a social practice. When the *III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)* took place in Ribeirão Preto-SP, in July, 2005, a reflective process was developed with the Group of Discussion and Research (GDR) *Environmental Education and Social Interventions*, over the above cited axes. This paper establishes a dialog with the questions that have driven the work of GDR, systematizing them and seeking to contribute towards the debate.

**Keywords:** Environmental Education. Intervention Research. Emancipation.

## Contexto

As reflexões desenvolvidas neste artigo foram produzidas em contextos de grupos de pesquisa e discussão. Grande parte delas foi construída durante pesquisa de doutorado (AVANZI, 2005) junto a um grupo de pesquisadoras-educadoras que desenvolviam seus projetos de pesquisa-intervenção com comunidades residentes no interior e entorno de Unidades de Conservação no Vale do Ribeira, no período de 1999 a 2004.<sup>1</sup> As importantes reflexões construídas coletivamente com esse grupo permitiram ampliar os referenciais teórico-metodológicos para nosso trabalho de pesquisa em educação ambiental e desenhar os eixos reflexivos que orientaram as atividades junto ao Grupo de Discussão e Pesquisa (GDP) em *Educação Ambiental e Intervenções Sociais*, durante o III Encontro de Pesquisa em Educação

---

<sup>1</sup> O grupo-pesquisador foi composto por Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, Alik Wunder, Caroline Ladeira de Oliveira, Érica Speglich, Kellen Junqueira, Rita de Cássia Nonato, Shaula Máira Sampaio, Susana Oliveira Dias, Vivian Gladys de Oliveira. O grupo constituía o componente *Intervenção e Educação Ambiental* do Projeto temático *Floresta & Mar*, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais da UNICAMP, com apoio da FAPESP.

Ambiental (EPEA), realizado em julho de 2005 em Ribeirão Preto-SP<sup>2</sup>.

Foram objetivos de trabalho nesse GDP: discutir a relação entre produção do conhecimento em educação ambiental e intervenções sociais junto a grupos sujeitos de processos educativos; estabelecer um ambiente reflexivo sobre a dinamicidade do fazer pesquisa, a partir de problematização da relação entre os referenciais teórico-metodológicos e a prática.

As questões iniciais, propostas ao grupo, foram organizadas em três eixos: 1. aspectos teórico-metodológicos, 2. aspectos éticos da relação pesquisador(a)/educador(a) e grupos, 3. aspectos político-ideológicos do fazer pesquisa como prática social.

O primeiro deles buscou incentivar uma troca reflexiva a respeito dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a prática dos participantes do grupo, considerando o desafio de contribuir tanto para a produção de conhecimento como para a resolução de problemas sociais, desafios inerentes à temática do GDP. O segundo eixo, referente aos aspectos éticos da relação do pesquisador(a)/educador(a) e grupos com os quais trabalha, trouxe o questionamento sobre o acesso desses grupos ao conhecimento produzido no processo, além da tensão entre os padrões culturais do pesquisador(a)/educador(a) e dos grupos com os quais trabalha. O terceiro eixo agrupava questões de cunho político-ideológico: como promover emancipação e autonomia dos grupos? Considerando a reflexão sobre a produção de narrativas e o poder de produzir verdades, conforme será desenvolvido a seguir, quem produz as narrativas expressas por esses grupos? Trata-se de dar voz ou escavar a respeito do que se oculta sob as narrativas da área ambiental?

A dinâmica dos trabalhos privilegiou a interlocução entre diversas interpretações trazidas pelos participantes do GDP acerca da temática em foco, visando construir, do encontro/confronto das mesmas, uma ampliação dos horizontes de compreensão sobre o tema em debate. As discussões ocorreram durante duas tardes. No primeiro dia de trabalho, os 56 participantes do GDP reuniram-se

---

<sup>2</sup> Agradeço as contribuições de Marco Malagodi para estas elaborações reflexivas, o que compreendeu trocas riquíssimas anteriormente e durante as atividades do GDP em Ribeirão Preto. Agradeço também à Daniela Tannus Ramos pelo *abstract*.

em seis subgrupos e agregaram questionamentos e contribuições às questões propostas inicialmente. Entre o primeiro e segundo dia de trabalho, alguns voluntários organizaram as questões em blocos temáticos, dialogando com os eixos propostos e sugerindo questões para aprofundamento. No segundo dia, em plenária, os participantes trouxeram contribuições – teórico-metodológicas, bibliográficas e da experiência – para enfrentamento das questões apontadas.

As questões/inquietações apresentadas pelos subgrupos após o primeiro dia de trabalho reforçam e aprofundam os questionamentos organizados nos eixos supracitados. Sobre o primeiro eixo, que abordou os referenciais teórico-metodológicos, alguns subgrupos comentaram sobre suas dúvidas conceituais no que diz respeito à pesquisa-ação e à pesquisa participante, bem como sobre a relação entre elas. Outro ponto de questionamento foi a relação entre teoria e prática, sendo tecidos comentários sobre a necessidade de adequação teórica com a realidade para evitar uma teoria descolada da prática ou mesmo uma prática sem fundamentação teórica. E ainda, considerando os objetivos da pesquisa e da intervenção social, questionou-se a viabilidade de se contribuir, concomitantemente, para a produção de conhecimentos e resolução de problemas sociais. Neste eixo, também foram agregadas questões sobre a pesquisa-ação no ambiente escolar: quais seriam as potencialidades de realização dessa metodologia, considerando as dificuldades enfrentadas no sistema educacional?

O eixo que trata dos aspectos éticos da relação entre pesquisador(a)/educador(a) e grupos, sob o ponto de vista dos participantes do GDP, desenvolve-se numa atmosfera de tensionamentos entre: a) as expectativas de ambos os lados da relação; b) as percepções, valores e visões no interior do próprio grupo envolvido com o projeto/programa educativo, bem como desse grupo com outros grupos da sociedade e, ainda, desse grupo com pesquisador(a)/educador(a)/academia. E ainda entre: c) conhecimento científico e conhecimento popular; d) interesses divergentes presentes no processo de intervenção social.

Este último aspecto também foi relacionado ao terceiro eixo de debate, aspectos político-ideológicos da relação entre educação ambiental e intervenções sociais. As questões

apresentadas pelos subgrupos, relacionadas a este eixo, foram: Os projetos socioambientais têm autonomia perante os órgãos financiadores? Como trabalhar a questão ambiental dentro desse contexto? Como trabalhar na esfera pública quando há interesses políticos particulares e não coletivos e quando o Estado não representa o seu papel?

Foram ainda apresentadas, pelos participantes, algumas questões que dizem respeito à formação do(a) pesquisador(a)/educador(a)<sup>3</sup>. Como conciliar as diferentes áreas de formação no desenvolvimento de intervenções sociais? Como transformar aquele que pretende transformar (o/a educador/a)? Como lidar com a interferência dos conflitos pessoais? Como garantir a autonomia e participação de grupos e comunidades?

O texto abaixo intenta dialogar com os questionamentos que moveram os trabalhos do GDP, evidentemente sem o propósito de esgotá-los. São notas reflexivas que desenvolvo a partir de caminhos teórico-metodológicos que venho trilhando para construir minhas interpretações sobre a temática em pauta.

### **Por que educação ambiental e intervenções sociais?**

Não é nova a discussão a respeito daquilo que se camufla sob um consenso construído em torno de uma identidade chamada “educação ambiental” – uma diversidade de posturas educacionais, metodológicas e conceituais, além de posturas políticas e ideológicas de diversos matizes. Na heterogeneidade que assumem as práticas, há características que têm sido motivos de crítica por vários autores e autoras: foco na resolução de problemas pontuais, tratamento técnico do problema a partir de conceitos provindos exclusivamente das ciências naturais, desenraizamento da relação ambiente-sociedade do contexto sócio-histórico, dicotomia entre sociedade e natureza, foco exclusivo em mudanças de comportamento individuais, entre outros (CRESPO, 1997; LAYRARGUES, 1999; LOUREIRO, 2000; LIMA, 2002).

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que grande número dos participantes do GDP eram alunos (as) de graduação.

A própria tensão constitutiva que Isabel Carvalho (2001) atribui ao campo ambiental, em que “disputam legitimidade os diversos sentidos do ambiental”, se reflete numa disputa interna que há no campo da educação ambiental, revelada na amplitude de leituras que o termo sugere e na diversidade de posturas políticas de que é composto. Neste contexto, tem sido crescente a proposição de qualificações à educação ambiental, a saber: crítica (CARVALHO; GUIMARÃES In: LAYRARGUES, 2004), transformadora (LOUREIRO In: LAYRARGUES, 2004), emancipatória (LIMA In: LAYRARGUES, 2004; ZERBINI, 2007), popular, dialógica.

A busca por tecer relações entre educação ambiental e intervenções sociais também se insere em um contexto de delimitação teórico-metodológica e posicionamento político frente à heterogeneidade do campo da educação ambiental.

Eda Tassara argumenta que a intervenção social pode ser compreendida, de forma ampla, como o uso de estratégias científicas para resolução de problemas sociais.

[Estas estratégias] condicionam-se pelas delimitações de análises dos problemas que sustentam suas formulações, aspirando também a produção de conhecimento novo, derivado da interação entre análise de problemas sociais, estratégias para enfrentá-los, suas implicações e acompanhamentos de desempenho. (TASSARA, 1996, p. 56)

A intervenção social pode partir, num extremo, exclusivamente das propostas do intelectual–planejador e, em outro, pressupõe estratégias comprometidas com a participação, técnica ou política, daqueles que serão envolvidos pelas ações em pauta.

A relação entre intervenção social e pesquisa é também objeto de reflexão da autora. Numa pesquisa-intervenção, ainda segundo Tassara, o problema de pesquisa relaciona-se com a resolução prática de dificuldades de desempenho do sistema social, sendo que a intervenção compreende a produção intencional e planejada de transformações nesse sistema. No desenrolar da pesquisa-intervenção, busca-se a produção de conhecimento visando, a partir da análise dos elementos de um projeto de intervenção específico, a identificação de relações entre

fundamentos, natureza e implicações de programas de ação. O intuito é avaliar a eficiência e eficácia do projeto como estratégia de intervenção sobre o contexto histórico-social em que estão inseridos tanto o(a) pesquisador(a) como o problema em foco.

Essas proposições se inserem numa discussão a respeito da busca por uma ciência compreendida como *prática social do conhecimento*, envolvida com a construção de um conhecimento em que indivíduos e coletividades se reconheçam e do qual possam se apropriar como alternativas de realização pessoal ou coletiva (SANTOS, 1999; 2001). Boaventura de Sousa Santos defende a busca pela construção de uma ciência fundada em uma dupla ruptura epistemológica.

Inspirado em Bachelard, compreende a primeira ruptura epistemológica como aquela que se deu entre a ciência moderna e o senso comum, que propiciou um salto qualitativo do conhecimento científico. A segunda ruptura que propõe consistiria em transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Se, por um lado, a primeira ruptura permitiu o desenvolvimento científico, por outro, expropriou grupos sociais de participar do “desvendamento do mundo” e da “construção de regras práticas” para conviver com o mesmo (SANTOS, 1999, p. 224).

Uma das condições para que se dê essa dupla ruptura é o reconhecimento de que existem muitas outras formas válidas de saber além do saber científico hegemônico. Para o autor, não reconhecer essas formas de saber implica deslegitimar as práticas sociais a elas atreladas e, portanto, promover a exclusão social de classes e grupos que as constroem: “Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa” (SANTOS, 1999, p. 228).

A concepção de conhecimento apresentada pelo autor procura justamente opor-se à idéia de que a ciência moderna é uma prática social privilegiada porque produz a única forma válida de saber. Em contraposição ao conhecimento científico moderno que se valida pela demonstração e é aspirante a uma verdade intemporal, Santos apresenta-nos a proposta de um *conhecimento-emancipação* que se assume incompleto e local, sendo criado e

disseminado por meio do discurso argumentativo (SANTOS, 2001, p. 95).

Seu caráter local e argumentativo apresenta as *comunidades interpretativas*<sup>4</sup> como possibilidade de um espaço de interlocução para se construir o *conhecimento-emancipação*. A proposta de Santos (2001) seria a de favorecer a reinvenção de alternativas de prática social, assim como a legitimação de práticas silenciadas, tendo como ponto de partida a horizontalidade entre diferentes formas de conhecimento, visando garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade do acesso ao discurso argumentativo.

A noção de *incompletude* implicada nas proposições de Boaventura de Sousa Santos seria própria de toda forma de conhecimento, o que traz em si a possibilidade do diálogo, da abertura ao outro, da busca pelo encontro/confronto entre diversas formas de interpretar a realidade.

Essa perspectiva pode trazer contribuições para práticas de educação ambiental dialógica, em que o desencadeamento de processos educativos se dê a partir de uma escavação em busca de conhecimentos que se relacionam com práticas concretas, múltiplas, presentes, mas muitas vezes subestimadas, consideradas menores, silenciadas. É importante considerar que, no processo argumentativo a ser desencadeado, há relações desiguais entre uma cultura hegemônica – a científica, por exemplo, que tem maior domínio das regras argumentativas – e outras culturas que por essa têm sido silenciadas. O diálogo a ser desencadeado deve buscar uma horizontalidade no ponto de partida, conforme sugere Boaventura S. Santos. Há, no entanto, um esforço de tradução que carece ser empreendido entre o saber hegemônico que fundamenta as propostas de conservação e as outras tantas formas de saber. É o que Boaventura S. Santos denomina *hermenêutica diatópica*, um diálogo entre culturas, buscando identificar diferentes respostas que são oferecidas no âmbito de seus sistemas próprios ao que se coloca como desafio.

---

<sup>4</sup> Para uma relação entre educação ambiental e comunidades interpretativas, cf. Avanzi, 2006; Avanzi & Malagodi, 2006.

## **Diálogos sobre pesquisa-ação, pesquisa participante e pesquisa-intervenção**

Essas proposições apresentadas podem ser compreendidas em diálogo com metodologias caras à pesquisa social e às práticas educativas: a pesquisa-ação e a pesquisa participante. São encontradas várias referências à pesquisa participante e pesquisa-ação como equivalentes. No entanto, encontramos também divergências e controvérsias manifestadas desde os diferentes termos utilizados – enquete operária, pesquisa participante, investigação ativa, pesquisa popular, investigação militante – até os distintos referenciais teóricos que as fundamentam, e até mesmo nos propósitos de sua implementação.

Com Bader Sawaia (1987, p. 17-18), podemos recuperar a utilização da expressão *pesquisa ação participante* como referência às diferentes abordagens de cunho emancipatório que resultam da convergência de três vertentes: a *educativa*, a *social militante* e a *epistemológica*.

A vertente *educativa*, especialmente desenvolvida na América Latina a partir da década de 1960, constrói seus fundamentos nas idéias de Paulo Freire, na crítica a uma educação que separa “*os que sabem*” dos “*que não sabem*” e na busca de alternativas de educação popular comprometidas com a transformação social. Assim, Paulo Freire é citado como responsável pela sistematização desta metodologia que irá redescobrir o conhecimento popular, criando uma proposta de pesquisa ligada à ação educativa.

A vertente *social militante* está relacionada à emergência de movimentos da sociedade civil na América Latina, em que grupos sociais buscam tanto aumentar seu peso político frente ao Estado autoritário e a uma ordem econômica excludente como preservar sua autonomia. A vertente *epistemológica* configura-se a partir do trabalho de pesquisadores e pesquisadoras que, alicerçados no materialismo histórico dialético, buscam romper com a tradição positivista da pesquisa social.

No que diz respeito à pesquisa-ação, Kurt Lewin foi um dos primeiros a utilizar o termo (COSTA, 1991). Durante a Segunda Guerra Mundial, preocupado com a lacuna existente entre as teorias sociais e a dinâmica da prática social, Lewin considerava

ser possível captar leis da vida dos grupos por meio de uma observação e reflexão sobre os processos de mudança social. Utilizou o termo pesquisa-ação para descrever uma ação sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica e de uma avaliação dos resultados, no processo de investigação que propunha. René Barbier (1985, p. 38) descreve a pesquisa-ação de Kurt Lewin como uma “pesquisa psicológica de campo, com objetivo de desencadear uma mudança psicossocial”.

Na década de 1950, nos dois hemisférios, embora com ênfases diferentes, marca-se o desenvolvimento da pesquisa-ação. No Sul, esteve fortemente vinculada aos movimentos sociais populares, ao passo que no Norte era relacionada ao fortalecimento de grupos profissionais ligados ao magistério, enfermagem, serviço social, entre outras áreas de atuação social. Na educação daquela década, foi utilizada pelo movimento *teacher as researcher*, que defendia a idéia da possibilidade de aperfeiçoamento da prática de professores e professoras se estes exercessem o papel de pesquisadores em sua própria sala de aula (COSTA, 1991).

Entre as décadas de 70 e 80, ocorreram encontros internacionais<sup>5</sup> visando discutir os contornos das pesquisas participativas. De um lado, buscava-se enfatizar sua legitimação frente à comunidade científica e, de outro, frente aos movimentos sociais. Num outro enfoque, alguns compreendiam a equivalência entre investigação ativa e educação popular, enquanto outros consideravam importante diferenciá-las. Sawaia (1987) visualiza, a partir de sua gênese ligada a movimentos sociais, a configuração de um certo descaso pelas discussões teórico-metodológicas, com o cuidado de evitar o academicismo. A autora diz que sua relação com as Ciências Sociais se dá mais recentemente. No entanto, para outros (GAJARDO, 1987; RIGAL, 1980 apud COSTA, 1991), ela se origina de uma vertente mais sociológica do que educacional. Neste sentido, é citado o trabalho de Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano que buscou vincular a ação investigativa a

---

<sup>5</sup> Simpósio Mundial de Cartagena, em 1977; Simpósio Mundial da Iugoslávia, em 1980; I Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Peru, em 1980; II Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no México, em 1982; e III Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Brasil, em 1984 (COSTA, 1991).

ações sociais e políticas ao estudar a situação histórica e social de grupos marginalizados.

O trabalho de Borda insere-se na corrente conhecida na América Latina como *investigación acción*, que marca os trabalhos que ocorreram nos anos 70 ao lado da corrente denominada *investigação militante*. Os princípios metodológicos de ambas são o compromisso ombro a ombro com a população, o antidogmatismo, o materialismo dialético como método, a abordagem dialógica e a busca de autonomia das populações em relação aos intelectuais. Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira são representantes da chamada *investigação militante*. Com eles, podemos refletir sobre o papel da pesquisa e da percepção da realidade vivida pela comunidade como ponto de partida do processo educativo. Nesse contexto, a pesquisa-ação traria uma proposta de unir o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica desses processos (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1981).

Na década de 80, a pesquisa participante constrói-se como uma reedição da investigação ativa e militante, dando ênfase à produção coletiva de conhecimento, à participação da população em todas as etapas da pesquisa, desde a elaboração dos objetivos até a reflexão final dos dados, revelando uma preocupação com a democratização da relação pesquisador-pesquisado. Assim, ela congrega a atividade de pesquisa com plena participação da comunidade na análise de sua realidade, compondo-se também de uma atividade educativa e de ação. “É preciso produzir conhecimento não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (COSTA, 1991, p. 50).

Em busca de compreender como se deu esse movimento da pesquisa-ação na escola, podemos acompanhar, com Marisa Vorraber Costa (1991), o movimento de revitalização da pesquisa-ação em educação na Europa, na década de 1970, como reação à imposição da racionalidade técnica ao planejamento do currículo. Nos projetos desenvolvidos na ocasião, os professores e professoras passaram a ser vistos como idealizadores(as) e realizadores(as) do currículo. A pesquisa-ação era compreendida como metodologia que poderia levar professores e professoras a implementarem pedagogias críticas em sala de aula. Ainda segundo

Costa (2002), no Brasil, as propostas da educação popular freireana em hibridismo com as proposições do movimento *teacher as researcher* e da noção de “professor reflexivo” resultou numa proposta de ação coletiva e colaborativa que visa estimular estudantes e/ou docentes a se aprofundarem na compreensão de sua própria prática com vistas à sua emancipação.

A utilização de metodologias participativas tornou-se, a partir da década de 1990, muito presente nos projetos sociais e socioambientais. Carmem Lúcia Rodrigues (2001) apresenta um levantamento, realizado por Chambers (1995, apud RODRIGUES, 2001), que identificou 29 tipos de metodologias participativas<sup>6</sup> ligadas à extensão e pesquisa agrônômica, manejo local de recursos naturais e de diagnóstico local. No entanto, a posição político-ideológica da utilização das tais metodologias participativas muda a partir da referida década. Se originalmente surge como um projeto de resistência de camadas populares à opressão política e econômica, “a participação é percebida atualmente como um instrumento para melhorar a eficiência de projetos econômicos nos quais os pobres surgiram como uma nova fonte de investimento.” (RODRIGUES, 2001, p. 21).

Essa banalização do conceito de participação e apropriação das metodologias participativas por parte do modelo de desenvolvimento hegemônico tem movido, além de críticas a essas propostas, a busca por reeditar os sentidos das pesquisas participativas.

É com esse propósito que Eda Tassara revisita as proposições de Kurt Lewin, em cujo trabalho identifica uma relação entre democracia, intervenção social e método de pesquisa social. Eda Tassara entende que, em Kurt Lewin, a pesquisa-ação e a intervenção social seriam tratadas de forma intrínseca – “a intervenção é uma leitura política da pesquisa ação lewiniana” –,

---

<sup>6</sup> Para citar algumas: Aprendizagem rural participativa (AAP), Diagnóstico Participativo da Pobreza (DPP), Diagnóstico Rural Rápido (DRR), Diagnóstico Rural Participativo (DRP), Estimativa Rápida (ER), Mudança de atitudes e Comportamentos (MAC), Método Acelerado de Investigação Participativa (MAIC), Participatory Action Research (PAR), Rapid Ethnographic Assessment (REA), Seguimiento y Evaluación Participativa (SEP).

propondo-se a reconstruir os contornos científicos e teórico-metodológicos da pesquisa-intervenção.<sup>7</sup>

### **Educação ambiental e intervenções sociais: reintroduzindo o debate**

As reflexões desenvolvidas acima se constituíram como base para as provocações iniciais apresentadas ao GDP *Educação Ambiental e Intervenções Sociais* durante o III EPEA. Permitem também orientar as contribuições e os questionamentos trazidos por seus participantes durante os trabalhos desenvolvidos. Das questões apresentadas pelos subgrupos, aquelas priorizadas para o debate reeditam pontos importantes que marcaram o histórico de construção dos referenciais da pesquisa-ação e da pesquisa participante, conforme tratado anteriormente.

Entre os tensionamentos debatidos por aqueles(as) que trabalham ou tentam trabalhar com a pesquisa-intervenção e que participaram dos debates no GDP, boa parte diz respeito aos contornos da pesquisa e da intervenção – grau de participação dos grupos e do(a) pesquisador(a)/educador(a) nas etapas do projeto; necessidade de explicitação dos resultados da pesquisa e da intervenção a partir do estabelecimento de indicadores de avaliação; tensionamentos na relação entre teoria e prática, entre ambiente acadêmico e cotidiano dos grupos sociais.

A busca de legitimação frente à comunidade científica e frente aos grupos, comunidades e movimentos sociais – tema dos encontros ocorridos nos anos 1970 e 80 sobre pesquisa participativa – continua presente. Foi apresentada pelos participantes uma percepção de desconfiança e/ou medo em relação às pesquisas participativas da parte das agências de fomento e de colegas da academia.

Há, no entanto, outras contribuições que gostaria de trazer para o debate, as quais dizem respeito à aplicação mais direta dessas reflexões à educação ambiental. Entendo que pode ser profícua

---

<sup>7</sup> Trata-se do estudo que a Profa. Eda Tassara desenvolve no Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI), no Instituto de Psicologia da USP. A pesquisa-intervenção está, portanto, em construção, havendo poucas publicações para consulta visando uma fundamentação mais ampla.

uma reflexão a respeito das concepções de ambiente e de educação que embasam nossa prática, sobre a maneira pela qual se estabelecem as relações entre sujeitos no processo de construção do conhecimento deflagrado com essa prática e ainda sobre o que se pretende transformar ao se promover uma prática educativa e uma intervenção social.

Poderíamos refletir sobre a seguinte questão: Quem produz as narrativas na área ambiental e na educação ambiental tem poder de decidir sobre o que poderia ou não vir a ser feito pelos sujeitos e grupos sociais que interagem em/com determinado ambiente?

Recorro mais uma vez às contribuições que Eda Tassara (1992) traz para o debate na área ambiental. A autora compreende a crise ambiental como um palco de lutas e conflitos em torno do poder de locução, uma projeção da crise do Ocidente civilizatório, cultural, técnico, que tanto construiu a problemática ambiental como o discurso que a aponta como tema. A reflexão de Eda Tassara sobre a produção dos discursos na área ambiental é desenvolvida a partir de uma concepção que trata ambiente-técnica-cultura de forma indissociada, tal como nos sugere Milton Santos.

Santos (2001) conceitua ambiente como organização humana no espaço total, o que significa “compreender seu território enquanto suporte da produção em todas as instâncias” (SANTOS, 2001). O autor parte da concepção de território como extensão apropriada e utilizada por grupos sociais, portanto, a partir de uma abordagem histórica. Sob esse ponto de vista, quando vamos definir qualquer pedaço de território, devemos considerar a interdependência e inseparabilidade entre materialidade – que inclui natureza – e o seu uso – que inclui ação humana e, portanto, trabalho e política.

As configurações territoriais são, sob essa perspectiva, o conjunto composto por sistemas naturais, herdados por determinada sociedade, e por sistemas de engenharia, sendo que esses agregam os aspectos técnicos e culturais, historicamente estabelecidos, o que define usos diferenciados pelos diversos grupos sociais e em diferentes momentos históricos. A atualidade das configurações territoriais, bem como sua significação, advém das ações realizadas sobre o território; imprime-se então uma intervenção cultural sobre o mundo natural, transformando-o.

Portanto, ambiente é tratado como uma construção: cada grupo decodifica o ambiente a partir de recortes apreendidos e criados de acordo com sua situação histórico-cultural.

Podemos fazer um exercício de aplicação dessas proposições estabelecendo uma relação com o trabalho desenvolvido por Alfredo Almeida (2004). Ao estudar a relação entre os diversos grupos identitários e os recursos naturais na Amazônia, argumenta sobre a importância de se empreender um esforço de reconceituação da chamada questão ambiental, bem como de um de seus instrumentos, o zoneamento ecológico-econômico. O recurso natural em si, o conceito geográfico de bacias, os critérios de propriedade e posse do Incra ou IBGE não definem o que os grupos – de seringueiros, quebradeiras de coco de babaçu, ribeirinhos, castanheiros, pescadores, entre outros que têm um fazer diário naquele ambiente – reconhecem como suas territorialidades. Essas, portanto, não correspondem às conhecidas “zonas” que servem de base para os zoneamentos ecológicos.

É a partir dessa relação intrínseca – entre ambiente, técnicas de apropriação do mesmo pelos grupos sociais e significados que estes atribuem a ele – que procuro desenvolver a relação entre educação ambiental e intervenção social. A educação ambiental tal qual a tratada aqui é atrelada à política e gestão do meio, o que, na perspectiva apresentada acima, requer a recomposição de espaços de interlocução para que as diferentes possíveis leituras de ambiente e os desejos dos diferentes grupos e indivíduos sejam expressos e venham compor um projeto de “construção planejada do espaço futuro” (TASSARA, 1992).

Pensar a educação ambiental sob essa perspectiva é considerar que o encontro com a cultura do outro depende de olhar o fazer-sobre-o-mundo daquele grupo como manifestação dos significados que atribui à transformação do meio, a qual, por sua vez, representa as trocas sociais e simbólicas que se dão no interior do grupo. Nesse contexto, a intersubjetividade, o encontro com o outro, passa a ser uma das urdiduras da trama de significados que se constrói num grupo social.

As idéias não são, e já não são há algum tempo, substância mental não observável. Elas são significados veiculados, sendo os símbolos os veículos (ou em algumas interpretações, signos), sendo um símbolo

tudo o que denota, descreve, representa, exemplifica, rotula, indica, evoca, retrata, exprime – tudo o que de uma maneira ou de outra significa. E tudo o que de uma maneira ou de outra signifique, é intersubjectivo, donde público, donde acessível a uma interpretação em *plein air*, manifesta e corrigível. Argumentos, melodias, fórmulas, mapas e retratos não são idealidades para serem pasmadas, mas sim textos para serem lidos; como o são os rituais, palácios, tecnologias e formações sociais. (GEERTZ, 1980, p. 169-70)

Se com Geertz acessamos a inerência da noção de intersubjetividade à própria construção da rede de significados, os quais se estabelecem como código compartilhado no grupo, conceber um processo educativo, sob esse ponto de vista, requer o reconhecimento de *que* “há formas próprias e endógenas de transmissão de saber e significados” (BRANDÃO, 1985, p. 77) no grupo ou comunidade que está envolvido/a no processo.

É sobre essa base que são propostas as reflexões a respeito de educação ambiental e intervenção social. Em que os projetos/programas educativos contribuem para a melhoria das condições de vida dos sujeitos que residem no, interagem com e constroem significados sobre seu ambiente, levando em conta seu papel como agentes transformadores de sua realidade? Como tem sido a facilitação do diálogo entre as diferentes formas de significar o ambiente e a proposição de ações transformadoras do mesmo?

E, retomando a questão inicial desta seção, cabe recuperar algumas considerações de Marisa Vorraber Costa quando argumenta que “quem tem o poder de narrar pessoas, coisas ou processos, expondo como são constituídos (...) é quem estabelece o que tem ou não estatuto de realidade” (COSTA, 2002, p. 104). Assim, não basta dar voz a esses grupos para garantir sua emancipação, é também importante indagar sobre quais outros discursos falam por trás de sua fala. Sugere-se, portanto, além de uma busca fundada na reflexão crítica a respeito da crise ambiental, uma análise daquilo que se oculta atrás das afirmações a respeito da mesma. Uma educação ambiental assim compreendida requer o encontro dessas diversas formas de conhecimento, bem como o reconhecimento e explicitação de dissensos que residem sob consensos construídos.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. Os fatores étnicos como delineadores de novos procedimentos técnicos de zoneamento ecológico-econômico na Amazônia. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S. e PÁDUA, J.A. Justiça Ambiental e Cidadania. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

AVANZI, M.R. Tecido a muitas mãos: experienciando diálogos na pesquisa em educação ambiental. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2005.

\_\_\_\_\_. Mirando a Educação Ambiental sob a perspectiva das comunidades interpretativas. In: JACOBI, P. e FERREIRA, L.C. Diálogos em Ambiente e Sociedade no Brasil. São Paulo: ANPPAS, Anablume, 2006.

\_\_\_\_\_. e MALAGODI, M.A.S. Comunidades Interpretativas. In: Ferraro, L. (Org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

BARBIER, R. A pesquisa-ação na instituição educativa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BRANDÃO, C.R. Educação como cultura. São Paulo, Brasiliense, 1985.

CARVALHO, I.C. de M. A Invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental. Tese de doutoramento. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de educação, 2001.

COSTA, M.V. A caminho de uma pesquisa-ação crítica. Educação e realidade, Porto Alegre, 16(2), p. 47-52, jul/dez, 1991.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: \_\_\_\_\_ Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

CRESPO, S. “Educação e sustentabilidade na agenda 21: o papel da educação ambiental no programa da globalização” In: Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental. Rio de Janeiro: Roda Viva, 1997.

GEERTZ, C. Negara: o Estado-teatro no século XIX. Lisboa: Difel, 1980.

LAYRARGUES, P.P. “A resolução de problemas ambientais deve ser tema-gerador ou atividade fim da educação ambiental?” In: REIGOTA, M. Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. (Coord.). *Identidades da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília, Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LIMA, G.F. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C.F.B. Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma *práxis* crítica em educação ambiental In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. & CASTRO, R.S. *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, R. e OLIVEIRA, M.D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. IN: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

RODRIGUES, C.L. Limites do consenso: territórios polissêmicos na Mata Atlântica e a gestão ambiental participativa. Tese de Doutorado. São Paulo, USP, FFLCH, 2001.

SANTOS, B.S. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Vol. 1: Para um novo sendo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

SANTOS, M. e SILVEIRA, M.L. *Brasil: territorialidade e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro, Record, 2001.

SAWAIA, B.B. *A consciência em construção no trabalho de construção da existência*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, Psicologia Social, 1987.

TASSARA, E.T.O. A propagação do discurso ambientalista e a produção estratégica da dominação. In: *Espaço e debates*, n.35, 1992.

\_\_\_\_\_. *Intervenção social e conhecimento científico: questões de método na pesquisa social contemporânea*. In: VI Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP, maio 1996.

ZERBINI, F. *Educação Ambiental Emancipatória: um estudo sobre uma possível pedagogia para as utopias emancipatórias e ambientalistas*. Texto para exame de qualificação de Doutorado. PROCAM, Universidade de São Paulo, janeiro de 2007.