

**MAPEAMENTOS, DIAGNÓSTICOS E
INTERVENÇÕES PARTICIPATIVOS NO
SOCIOAMBIENTE**
Série Documentos Técnicos -

Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

Brasília
2007

Série Documentos Técnicos

Série publicada pelo Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, com o objetivo de divulgar ações, projetos e programas de Educação Ambiental voltados a políticas públicas de abrangência nacional.

Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental

Ministério do Meio Ambiente

Ministra Marina Silva

Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental

Hamilton Vaz Pereira

Departamento de Educação Ambiental

Marcos Sorrentino

Ministério da Educação

Ministro Fernando Haddad

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

André Lázaro

Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania

Armênio Bello Schmidt

Coordenação Geral de Educação Ambiental

Rachel Trajber

Sumário

Introdução ao Documento Técnico	4
Introdução ao MAPPEA	6
Objetivos	7
Roteiro Geral para o mapeamento	7
Síntese do Roteiro de Mapeamento	8
Roteiro Detalhado para o mapeamento	10
1. A terra	10
1.1 O recorte territorial	10
1.2 A história	13
1.3 A socioeconomia	13
1.4 O ambiente	14
1.5 Estruturas de apoio	15
2. O homem	15
2. A mulher e o homem	16
2.1 A base populacional	17
2.2 Diversidade na população e Arquitetura da Capilaridade	17
2.3 Instituições, Movimentos e processos formadores	19
3. A luta	23
3.1 Conflitos, seus Atores e seus Papéis	24
3.2 Estratégias de luta	24
3.3 Arenas, Foros, Coletivos	26
3.4 Experiências socioambientais e educacionais	28
Final: retomando fios das histórias sem fim	30
Bibliografia citada e consultada	31
MAPEAMENTOS, DIAGNÓSTICOS E INTERVENÇÕES PARTICIPATIVOS NO CAMPO SOCIOAMBIENTAL	33
Metódos para Mapeamentos e Diagnósticos	37
O que é “participação”? Como promovê-la?	41
Silêncios e “silenciamentos” no processo participativo – Como entendê-los?	44
O que é “campo socioambiental”? Como delimitá-lo?	48
O que é “mapeamento participativo de um campo socioambiental”?	50
O que é “diagnóstico participativo de uma problemática inscrita em um campo socioambiental”? ..	54
O que fazer a partir do diagnóstico? A intervenção e a pesquisa-ação como resultados possíveis ..	56
Anexo: SOBRE SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS	59
O que é socialização?	60
O que são processos educativos?	61
Como programar as práticas educativas?	63
1. Leituras e discursos - exposições orais, leitura de textos e observação de situações, reflexão introspectiva individual, emissão individual de juízos redação de textos	65
2. Análises e sínteses - realização de experimentos, pesquisa-ação, análises e sínteses teórico-práticas, redação individual e coletiva de relatórios	69
3. Interações sociais - entrevistas, diálogos, discussões em grupo, grupos focais, debates problematizadores (maiêutica), emissões de juízo em grupo (consenso e dissenso e seus desdobramentos)	72
4. Atores e papéis - simulação de situações, representação de papéis, dramatizações	74
5. Mensagens escritas em múltiplas linguagens - cinema, vídeo, teatro, Internet, multimídia e hipermídia	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
Sobre a autora e os autores	81

Introdução ao Documento Técnico

É com um enorme prazer que compartilhamos com vocês esse presente que nos foi oferecido por esses três parceiros do Órgão Gestor da PNEA, Eda Tassara, Luiz Antonio Ferraro Jr. e Omar Ardans. Eles têm contribuído muito com as reflexões e sistematizações que subsidiam o ProFEA e os Coletivos Educadores.

A publicação deste documento técnico é uma grande realização para todos aqueles e aquelas que queiram conhecer e entender melhor o seu território, seu canto no mundo e, mais, que estejam interessados em cuidar desse lugar. A necessidade de organizarmos este material partiu de uma grande demanda dos Coletivos Educadores que têm, como uma de suas primeiras atividades, a realização de um mapeamento e de um diagnóstico socioambiental participativo.

A primeira parte deste Documento Técnico, escrita por Luiz Antonio Ferraro Jr., chamada MAPPEA, tem por objetivo orientar Coletivos Educadores no momento inicial de um programa de educação ambiental para a sustentabilidade do território. Esta etapa refere-se a uma Planificação Estratégica e tem um cunho de Mapeamento, que precede análises éticas, estéticas e políticas da realidade, a que chamamos diagnóstico. O mapeamento realizado pelos Coletivos Educadores é participativo e contribui com a formação do grupo que o compõe, entretanto sua função é, primordialmente, subsidiária. Para desenvolver uma proposta de educação ambiental para o território é preciso conhecê-lo, conhecer a história, a economia, a cultura, as pessoas, os movimentos que ali se organizam, as intervenções, as instituições e instâncias de decisão, os conflitos socioambientais e as possibilidades que todo esse conjunto de elementos oferece.

Ainda que o mapeamento preceda o diagnóstico, esta etapa não é politicamente neutra, aquilo que escolhemos mapear já contém uma perspectiva particular de sociedade e de ambiente. A proposta de mapeamento contida neste documento não tem uma aplicação genérica, ela é especialmente útil às pessoas “inscritas” nos princípios da educação ambiental crítica, popular e emancipatória.

A segunda parte deste texto, elaborada por Eda Tassara e Omar Ardans, refere-se ao segundo momento, quando um denso processo educacional ocorre no diálogo sobre a

realidade anteriormente mapeada, envolvendo tanto os Coletivos Educadores quanto os demais atores sociais do programa. Aqui é mostrado, de modo primoroso, como um diagnóstico socioambiental participativo é fonte infinita de possibilidades educacionais, como ele pode mexer com os sonhos e as realidades de quem estiver envolvido. Eda e Omar discutem alguns conceitos centrais para o fazer pedagógico emancipatório e seu exercício prático na constituição de Coletivos Educadores: a participação como fim democrático em si, o enfrentamento de silêncios e silenciamentos no processo participativo, a delimitação do campo socioambiental, a conceituação de problema e problemática, dentre outros.

Um mapeamento e um diagnóstico socioambiental participativo que foque esses elementos é fundamental para a elaboração de uma política pública estruturante que dialogue com o vivido e que possibilite a emergência do potencial das pessoas e dos locais, que possibilite que tenhamos educadoras e educadores ambientais populares em cada canto deste país sonhando e construindo uma sociedade sustentável.

Por todas essas razões, acreditamos que este documento técnico ajudará na realização de sonhos. Sonhos que ainda não foram enunciados, que não foram sonhados, porque não poderão ser a expressão totalitária de um indivíduo mas da comunhão de todo um coletivo!

Equipe Técnica do Departamento de Educação Ambiental

MAPPEA

Mínima Aproximação Prévia para elaboração de Programas de Educação Ambiental

Luiz Antonio Ferraro Junior

Introdução ao MAPPEA

Quando um Coletivo de movimentos e instituições ambientalistas e educadoras decide elaborar o seu programa de educação ambiental para a região onde pretende atuar, a primeira tarefa que se coloca é a do Mapeamento da realidade socioambiental onde irá atuar. Programas de educação ambiental territoriais devem tomar por base um mapeamento que possa orientar a definição dos públicos, conteúdos, estratégias pedagógicas, combinação entre momentos presenciais e à distância, dentre outros pontos a serem debatidos neste texto. Em suma, todo o necessário para iniciar um Projeto Político Pedagógico para o território.

A preparação de um programa de formação de educadoras e educadores ambientais deve atentar-se a aspectos como a diversidade social, programas, projetos e ações em andamento, instituições e movimentos e diversas organizações e ações que possam produzir sinergia com o programa.

O mapeamento não é um diagnóstico, nele não se agregam juízos de valor de qualquer ordem, sejam éticos, estéticos ou políticos. Ainda assim, um mapeamento não é ética ou politicamente neutro, *o que se mapeia sobre a realidade é fruto de uma escolha politicamente orientada.*

O mapeamento é fundamental para que o programa não se inscreva na região como inauguração ou encerramento da luta, mas sim como uma oportunidade de articulação das forças e desejos existentes. Com o mapeamento torna-se possível orientar melhor o uso do recurso externo para fortalecer os recursos disponíveis e valorizar os indivíduos e organizações que fazem ou podem fazer parte do

caminho para construção da sustentabilidade da região.

Objetivos

- Subsidiar processos de formação de Coletivos Educadores a partir de um esboço do cenário socioambiental do território;
- conhecer e apresentar a diversidade sociocultural que um programa de educação ambiental pretende contemplar;
- gerar uma base de informações para posterior aprofundamento e interpretação dos sujeitos envolvidos;
- apresentar os recursos, estruturas, instituições, coletivos, foros que o programa pretende envolver e articular.

Roteiro Geral para o mapeamento

As sugestões contidas neste roteiro têm por objetivo fornecer uma idéia geral do conteúdo que pode constar num mapeamento inicial, voltado a construção de um programa de educação ambiental territorial. Não há necessidade de ser exaustivo, este mapeamento será complementado ao longo do processo da formação, através do diálogo com as educandas e educandos num processo incremental e articulado.

A evolução do mapeamento é como uma “bola de neve” onde cada novo ponto indica outro, onde cada novo grupo articulado durante o processo, agrega mais informação e categorias de análise da realidade.

Este mapeamento, com o progressivo envolvimento da população, vai evoluindo para um diagnóstico socioambiental participativo e incorporando as análises interpretações que contribuem para definições políticas das ações sobre o ambiente.

Parodiando Euclides da Cunha, no livro Sertões, dividimos o roteiro em três grandes blocos, “a terra”, “o homem” e “a luta”.

Além da divisão do texto, algumas estratégias de leitura da realidade de Euclides da Cunha revelam outra pista para nossa tarefa, ele fala em “*Golpe de vista do alto de Monte Santo*” e ainda em “*Não a observamos através do rigorismo de processos clássicos, mas graças a higrômetros inesperados e bizarros*”. Podemos inferir as idéias do olhar panorâmico, das inferências, do olhar de longe e de perto, do olhar estrangeiro, do estranhamento e da criatividade e inovação para tentar (re)ler a realidade.

Síntese do Roteiro de Mapeamento

A terra

1. *O recorte territorial:* este componente do mapeamento é arbitrário e deve ser o primeiro a ser definido. Sem a definição do recorte territorial de interesse para as instituições reunidas o mapeamento subsequente fica quase impossível. Há inúmeros recortes territoriais incidindo sobre um mesmo espaço geográfico, todos arbitrários. Cabe ao Coletivo levantar os recortes que tem pautado articulações mais consistentes como a que se refere a Comitês de Bacias, Territórios de Desenvolvimento Rural e outros, avaliar estes recortes vis à vis a atuação das instituições e definir, ao menos previamente, o recorte de atuação do Coletivo;
2. *A história:* conhecer a história humana neste território é importante para apoiar as reflexões sobre a realidade do território. Sobre a história é importante conhecer o processo de ocupação, as ocupações anteriores a ocupação afro-européia, as múltiplas ocupações;
3. *A socioeconomia:* os objetivos socioeconômicos das ocupações de um território são definidoras de muitas das relações que se estabelecem com o ambiente, entre as pessoas. É importante mapear aquilo que esta sustentando a vida das pessoas em um território;
4. *O ambiente:* sobre o ambiente é importante conhecer aspectos básicos do Bioma, de seu processo de alteração pela ação humana. Também cabe levantar bases de dados sobre todos os dados biogeoclimáticos possíveis. Onde estão as áreas remanescentes do Bioma original, menos modificadas?;
5. *As estruturas de apoio:* ao longo do processo de ocupação da terra muitas marcas podem ser úteis para programas de educação ambiental, tais como bibliotecas, escolas, salas verdes,

trilhas, dentre outros.

O homem e a mulher

1. *A base populacional*: conhecer informações quantitativas sobre a população deste território é fundamental para planejar um programa que chegue à base. Neste item o IBGE é ponto de partida para entender a distribuição da população em termos espaciais, etários e socioeconômicos;
2. *A diversidade*: a população de um território nunca é homogênea, há grande diversidade de grupos em função de cultura, etnia, história, relação com o ambiente. Além de possibilitar o encontro destas populações no desenho do programa estas, muitas vezes, guardam saberes tradicionais importantíssimos para a sustentabilidade do território;
3. *Instituições, movimento e processos formadores*: a diversidade da população se expressa também em como esta se agrupa, se institucionaliza, atua. Esta parte do mapeamento é muito importante, pois fundamenta a estruturação do Coletivo Educador a partir da riqueza existente. Cabe conhecer neste levantamento as instituições, redes e movimentos associados à educação e às questões sociais e ambientais do território. Também importa reconhecer os processos de formação de educadoras e educadores professoras e professores, agentes sociais e lideranças populares.

A luta

1. *Conflitos e atores*: a sociedade não é, e não há de ser harmônica, a existência de interesses diferentes e muitas vezes conflitantes é inerente à democracia. Onde estão as zonas, quais são os temas, os espaços e recursos objeto de conflito entre atores do território? Quem são estes atores e que papel tem desempenhado?
2. *Estratégias de luta*: as estratégias de enfrentamento dos conflitos são diversas e ajudam a entender a dinâmica entre os atores.
3. *Arenas, foros e coletivos*: há inúmeros espaços nos quais as pessoas se encontram para discutir seus interesses e opiniões. Os espaços variam quanto à legitimidade, representatividade, pauta, poder..., alguns se originam a partir do Estado, outros emergem da sociedade. Todos podem, entretanto, ser espaços de comunicação e de educação.

4. Experiências socioambientais e educacionais: Que grupos estão produzindo inovação? Como são estes grupos? O que tem produzido em termos de métodos, técnicas, instrumentos, conhecimentos, saberes e materiais?

Roteiro Detalhado para o mapeamento

1. A terra

Uma categoria geográfica que Hegel não citou. Como se faz um deserto. Como se extingue o deserto. O martírio secular da terra. Euclides da Cunha em “Os Sertões”

Este bloco do mapeamento pode conter tudo o que, em relação ao contexto biofísico, for considerado pertinente para um futuro projeto político pedagógico. Euclides da Cunha tratou desde a geologia e climatologia até a fitosociologia da região de Canudos. Importante, para efeito de um planejamento é iniciar-se pelo recorte territorial, além dessa, pode-se agregar informações, georeferenciadas ou não, das mais diversas, que tratem de aspectos do Bioma, processos de transformação socioeconômica, dentre outras. Neste bloco apresentam-se algumas contribuições para este mapeamento.

1.1 O recorte territorial

“O mapa não é o território” (Alfred Korzybski) e tampouco o território é o espaço. O espaço é um fato, é um cenário que se encontra. O território não é encontrável, ele é uma peça conduzida por atores-autores sociais, que usufrui e modifica o próprio palco. Um mesmo espaço é palco de inúmeros territórios, são territorialidades em disputa, que expressam diferenças de poder, de perspectiva, de desejo e de projeto.

O território é em si, representação, assim como um mapa, temos um paradoxo, o mapa não é o território, mas o território é um mapa. O mapa é uma representação possível, uma linguagem que expressa uma possibilidade de entendimento do território. O território é uma leitura do espaço, uma imaginação social aplicada. O território expressa relações de poder, é um sistema de objetos e ações e conseqüentemente de opções possíveis de ações e objetos (Santos, 2002; Raffestin, 1993; Saquet, 2004).

Podemos imaginar que um mesmo espaço é um território político definido pelo Estado (é o caso de regiões administrativas, Áreas de Proteção Ambiental...), um território cultural percebido por pessoas que fazem do território um lugar antropológico, um território econômico configurado pelas relações socioeconômicas que vão transformando o espaço, um território biofísico definido pelo caminho das águas (caso das bacias hidrográficas) ou ainda um território imaginado e sonhado, uma Utopia. Os sonhos e intenções em disputa em um espaço não são menos reais e diversos que as histórias do espaço. Um espaço tampouco tem uma única história, cada ser vive uma história única no espaço, decodifica e vive fatos distintos.

No Brasil, esta terra em que o tempo costurou histórias de inúmeras culturas, mesmo assumindo que os territórios se constituíram, desde 1.500, com uma orientação marcadamente econômica, uma “vocação oceânica” que só tinha olhos para o resto do mundo, percebemos o amalgamento de territorialidades, para além dos ciclos do ouro, da cana, do café e agora da soja.

As pessoas vivem em um espaço, um povo, na medida em que percebe e constrói (na subjetividade) a idéia de um território partilhado, produz territorializa o. Territorializa o é, portanto, um processo social, abstrato, que constrói referências históricas, de pertenc a, identidade e políticas na medida em que permite a proje o social do espaço.

Os territórios existem como potenciais. Em todos os espaços em que vivem pessoas, estão submersas possibilidades de configura es territoriais - território das fomes, das artes, dos quilombolas, da soja. Alguns territórios são excludentes em rela o a outros, o território germânico da metade do século 20 não aceitava ser também o território dos judeus, o território da soja, neste início do século 21 não sabe ser território da biodiversidade.

Vêm se construindo, no Brasil, recortes territoriais, propostos a partir do Estado que vão disputar os objetos e a es deste sistema, como as Bacias, as áreas de Prote o Ambiental, os Territórios de Desenvolvimento Rural, os Territórios de Segurança Alimentar.

O território pensado como Bacia Hidrográfica exige que os atores desta territorializa o pensem os objetos e as a es dentro do escopo das águas, recortados pelos divisores de  guas. Os foros, colegiados, comitês, coletivos e conselhos, criados para potencializar estas territorializa es, nem sempre conseguem fazer convergir estes territórios. Os atores podem ser empurrados para um processo de esquizofrenia territorial, em um momento são sujeitos da Bacia, em outros do Sisal (CODES-Território do Sisal-Bahia). Autonomia é a possibilidade de um povo gerir livremente seu território, algo incompatível com a idéia de Estado centralizado e distante destas pessoas (Souza, 2001).

A ambientalização do processo de territorialização busca reduzir esta fragmentação, sem pretender um meta-território, um território definitivo. A existência de territorialidades múltiplas, em disputa, é condição para a democracia. Entretanto, a ambientalização propicia superar a disciplinarização do território, as separações artificiais (saúde, educação, economia, agricultura...) criadas de cima para baixo para facilitar a gestão centralizada do mesmo. A ambientalização busca a democratização e a autonomia da territorialização, grupos sociais pensando seu lugar, como um todo, construindo seu caminho para sua perspectiva de qualidade ambiental e de vida. Um processo ambientalizado de territorialização não impõe limites temáticos ou recortes geográficos à reflexão das pessoas. É um convite à totalidade, à integralidade e à transversalidade nas ações e reflexões.

O ambiente é educador, pensar-agir no ambiente é a fonte original do saber humano, fonte da cultura, assim como o processo de socialização. A socialização entre os atores/autores do território, pautados pelo ambiente, educa, quer se intencione isto ou não.

O recorte territorial de atuação de um Coletivo Educador não é feito a partir de um critério rígido, ele deve ser definido em um processo de territorialização, de produção simbólica, de identidade, pertencimento e de desejabilidade sobre um espaço. Pode referir-se à fração de um município ou a um grande território como um Estado da Federação. O fundamental é que o recorte territorial possa fazer sentido para as pessoas que nele estão circunscritas, esta “identidade” territorial pode ter naturezas diversas como argumentos biofísicos (Bacia Hidrográfica, sub-bacia hidrográfica, entorno de lagos, Costa, Bioma...), histórico-sociais (padrões de ocupação, etnias, peculiaridades culturais, atividades econômicas...), político-administrativos (Estados, regiões administrativas, territórios de desenvolvimento, bairros...) ou outros argumentos. A partir desta perspectiva, a proposta de Coletivo Educador pode ser inteiramente assumida por foros, colegiados, comitês, conselhos ou coletivos relacionados aos mais diversos recortes espaciais. O que se propõe é a ambientalização deste espaço político e incorporação de uma intencionalidade educadora que vise o envolvimento da população na construção da sustentabilidade do território.

O Coletivo Educador pode se tornar o “braço” educador destes diferentes espaços políticos, que potencializa a territorialização, a ambientalização e a educação com todas as pessoas do espaço. O horizonte é o enraizamento destas ações-reflexões de tal modo que o espaço vire lugar, a região vire território e o futuro seja a construção autônoma e democrática de um povo.

1.2 A história

Contar a história de uma região é encontrar um viés ou uma interpretação possível sobre um pequeno conjunto de fatos. Um território tem milhares de histórias de vida. Todas elas contam o território, todas elas diferentes. Assim, não cabe, num processo de mapeamento socioambiental prévio, escolher uma história possível, cabe reconhecer os grandes processos sociais e econômicos que foram construindo a ocupação deste território, reconhecer os atores, mais ou menos poderosos e estimular que os futuros processos de diagnóstico, desenvolvidos com as educandas e educandos, busquem a leitura e interpretação deste mosaico.

Por exemplo, a história de Ribeirão Preto-SP, no século XX, passa pela história do café, do açúcar, do álcool e da progressiva configuração de uma cidade prestadora de serviços. Estes grandes processos econômicos não excluem outras formas de ocupação do espaço e do trabalho, que conviveram. Esta história pode ser contada pelo cafeicultor ou pelo usineiro, assim como pelo escravo, pelo imigrante, pelo pecuarista, pelos pequenos posseiros, pelos operários, pelas mulheres, pelos homens.

A história do território, no campo da educação ambiental, tem, pelo menos dois grandes papéis, o da desnaturalização da realidade e o da formação da identidade. A desnaturalização da realidade cumpre o papel de estimular a incorformidade e a percepção de que é possível desejar, projetar e influenciar o futuro. A identidade com o território, com pessoas que, no passado, lutaram pela sua qualidade ambiental e de vida é um fenômeno aglutinador, os movimentos sociais brasileiros sabem disso e estão sempre, em místicas e ritos, trazendo de volta Tiradentes, Zumbi e Chico Mendes.

1.3 A socioeconomia

Como vivem as pessoas aqui? Do que vivem?

Nesta leitura cabe uma diferenciação entre trabalho e emprego. Empregar-se é a situação daquele que vende sua força de trabalho para que outra pessoa empreenda uma atividade econômica. Não estão empregadas as pessoas desempregadas, empresárias, que vivem como posseiras e autônomas, ou como comerciantes, assentadas, vendedoras de rua, as crianças, aposentadas. Em algumas regiões do sertão, as pessoas vivem nem de trabalho, nem de emprego, mas das aposentadorias, em outras regiões vive-se da soja que é exportada, em outras se vive daquilo que se produz na própria região.

Qual a diversidade de possibilidades de modos de vida? Quão dependente está a região em relação a

poucas atividades econômicas? Quão determinante é a atividade econômica no modo de ocupação do território? Mineração, sojicultura e pecuária determinam modificações do cenário mais que o turismo ou o extrativismo.

1.4 O ambiente

A natureza não cria normalmente os desertos. Combate-os, repulsa-os. Esquecemo-nos, todavia, de um agente geológico notável -- o homem.

Este, de fato, não raro reage brutalmente sobre a terra e entre nós, nomeadamente, assumiu, em todo o decorrer da história, o papel de um terrível fazedor de desertos. Euclides da Cunha em “Os Sertões”.

Como era este ambiente originalmente?

Profissionais da biologia e geologia passam vidas inteiras tentando responder a estas perguntas em detalhes. São infinitas informações que podem e devem estar à disposição de todos que desejam pensar a região, sem que isso implique na necessidade de que toda a diversidade de educadoras e educadores ambientais conheçam sobre botânica ou de recuperação de áreas degradadas. Importa colecionar possibilidades do acesso a estes conhecimentos acumulados. Acessar conhecimento sobre o ambiente original pode ser por meio de museus, bibliotecas, herbários, trilhas interpretativas, mirantes, aulas. Onde estão acessíveis estes conhecimentos, isto poderia compor o mapeamento.

Como este ambiente tem sido modificado?

Geralmente, as modificações promovidas pelas populações originais não rompiam com o equilíbrio dinâmico e a capacidade de recuperação do ambiente. Que tipo de modificações eram estas, o que difere das modificações atuais?

Esta é uma reflexão interessante, que pode estimular uma leitura crítica dos grandes processos modificadores e das formas que os benefícios e prejuízos destes processos foram apropriados distintamente por diferentes grupos. E, nos dias de hoje, é importante entender os processos que estão determinando a configuração do espaço, quem está perdendo e ganhando com estas modificações.

1.5 Estruturas de apoio

Ao longo da ocupação humana o entendimento dos processos que podem arrasar a terra, empobrecer a diversidade, pode ser de grande valia para a formação de educadoras e educadores ambientais, entretanto há também bons exemplos de marcas humanas nesta terra que podem servir de apoio para a formação de educadoras e educadores ambientais. Aqui o mapeamento pode trazer alguns dos espaços e estruturas que serão potencialmente utilizados pelo programa de educação ambiental tais como:

- Escolas;
- unidades de conservação e áreas protegidas;
- telesalas e/ou telecentros;
- viveiros, zoológicos, hortos, espaços e projetos públicos e comunitários;
- Salas Verdes;
- trilhas;
- auditórios, teatros e outros espaços semelhantes;
- centros, salas paroquiais e diocesanas;
- museus, bibliotecas e outros espaços semelhantes;
- Centros e/ou Núcleos de Educação Ambiental (CEAs/NEAs).
-

2. *O homem*

No tempo em que Euclides da Cunha escreveu Sertões não havia uma crítica tão efetiva sobre o patriarcado, o domínio masculino sobre as estruturas sociais, as violências sobre a mulher, assim, este capítulo se chamou simplesmente “o homem”. Na educação ambiental brasileira e no ambientalismo internacional temos costurado, há quase 40 anos, uma aliança com os movimentos de gênero, uma incorporação de suas pautas, no século XXI, Vandana Shiva e o ecofeminismo são marcas da riqueza desta parceria. Por isso, entendendo Euclides da Cunha não repetimos o mesmo título...

2. A mulher e o homem

O brasileiro, tipo abstrato que se procura, mesmo no caso favorável acima firmado, só pode surgir de um entrelaçamento consideravelmente complexo. Euclides da Cunha em “Os Sertões”

Um processo de educação ambiental visa formar educadoras e educadores ambientais, nunca prescrever normas de conduta. O objetivo não é adequar o comportamento dos sujeitos a um padrão pré-existente, definido externamente como sendo ambiental ou politicamente correto. O conteúdo das mudanças de procedimento, atitude, comportamento, opção política, escolhas enquanto consumidor, enquanto produtor, as modificações tecnológicas, devem ser definidas com educandas e educandos, em seus contextos culturais, políticos e ambientais.

As educadoras e educadores ambientais devem encontrar no Coletivo Educador seu espaço de ação, de vida política, de reflexão. A formação de Coletivos Educadores é um fundamento da proposta por entendermos que a educadora e o educador ambiental vive intensamente a condição humana (segundo Arendt) de *inter homines esse*, ou seja, de estar entre humanos.

Teoricamente, encontramos qualificação para metodologia do grupo na “pesquisa-ação” (Kurt Lewin, Michel Thiollent, Renée Barbier), na “pesquisa participante” (Carlos Rodrigues Brandão), na idéia de laboratório social (Kurt Lewin), na “comunidade interpretativa” (Boaventura de Souza Santos e Jürgen Habermas).

Em resumo, são grupos que se tornam coletivos identitários, pesquisadores, críticos e ativos no seu contexto social. A qualidade do diálogo dentro deste Coletivo tem por referencial a “situação lingüística ideal”¹ de Habermas, na qual os preconceitos se desinstrumentalizam, na qual impera o desejo da emancipação individual e coletiva, na qual todos os sujeitos se expressam buscando superar os impedimentos objetivos e subjetivos à comunicação livre e à participação emancipatória. Estes Coletivos se encontram em todos os espaços educadores, no âmbito das intervenções socioeducacionais. O primeiro espaço temos denominado PAP (Pesquisa-Ação Participante) 2, PAP 3 são as educandas e educandos e PAP4 aquelas pessoas com quem os PAP3 trabalham.

Neste bloco, o central é entender a sociodiversidade, os arranjos da população no território, as

1 “A situação lingüística ideal é aquela em que a comunicação não é perturbada nem por coações externas ao processo comunicativo (violência), nem por distorções internas a esse processo, resultantes de deformações sistemáticas da comunicação (ideologias, estereótipos, intransparências, significações lacunares, neuroses, etc.) (ROUANET, 1989, p.294).

instituições, os grupos. Este entendimento é fundamental para todo o desenho do programa. Com este mapeamento em mãos podemos imaginar quantidades e distribuição de grupos locais de ação e reflexão (as COM-VIDAS), que implica no planejamento da distribuição e quantidade de educadoras e educadores ambientais populares que se deseja formar, que, por sua vez, implica em uma quantidade e distribuição “ideais” de sujeitos formadores de educadoras e educadores ambientais. Com o conhecimento das instituições pode-se planejar a ampliação do Coletivo Educador, a formação de parcerias estruturantes, instituições da área de comunicação e busca por recursos.

2.1 A base populacional

Este item deve permitir a visualização da base populacional do território no qual o programa de educação ambiental se inscreve. Apresentar a base populacional significa definir a população em números absolutos e relativos, como:

- População total do território; por município; por zona rural-urbano; por bairros/setores/zonas dentro de um grande município ou metrópole;
- população por classes socioeconômicas, por faixa etária, por gênero.

Tais dados são facilmente encontráveis nos anuários estatísticos, no IBGE e outras bases de dados estaduais.

2.2 Diversidade na população e Arquitetura da Capilaridade

A natureza toda protege o sertanejo. Talha-o como Anteu, indomável. É um titã bronzado fazendo vacilar a marcha dos exércitos. Euclides da Cunha em “Os Sertões”.

Os humanos produzem e são produto da natureza.

A diversidade humana é dinâmica, são inúmeras identidades, cada pessoa se identifica, ao mesmo tempo, com aspectos étnicos, profissionais, culturais, pessoais, comunitários, sociais, políticos. Estas auto-identificações podem ser mais ou menos fortes, mais ou menos incluídas, mais ou menos democráticas. As identidades que negam outras formas de ser e estar no mundo devem ser combatidas, aquelas que favorecem as relações democráticas, o cuidado com o ambiente, a alteridade devem ser

fortalecidas. Viva a diversidade de raças, de cultura, de lazer, de orientações sexuais.

Fora da cidade encontramos as comunidades, as grandes e pequenas propriedades rurais, os trabalhadores e as trabalhadoras rurais e suas famílias, grupos e populações camponesas e originais (indígenas diversos), assentadas, acampadas, posseiras, quilombolas, ribeirinhas, caboclas, sertanejas, caipiras, retireiras, as quebradeiras de coco babaçu, açazeiras, pescadoras artesanais, marisqueiras, jangadeiras, açorianas, praiérias, varjeiras, campeiras, pantaneiras e outras. Em algumas regiões encontramos enormes grupos de extrativistas minerais como os conhecidos grupos garimpeiros ou os não tão conhecidos “canteiros”, quebradores de pedra do interior baiano. Estes grupos se apropriam e modificam ambientes de modos peculiares, dependem de uma relação direta, vivida cotidianamente com o ambiente, além de representativos, são importante pelo universo de saber que possuem e que está fora das instituições.

Na cidade a diversidade social é ainda mais fragmentada, nos bairros, no trabalho, nos grupos mais diversos.

Onde está a população jovens quando não está na escola? Em grupos de skatistas, entre boleiros, nas praças, nos shoppings, nos clubes, vendo TV, em grupos de igreja, nos Coletivos Jovens de Meio Ambiente, nas COM-VIDAs das escolas. Onde mais? Quantos são?

Onde estão e o que fazem as pessoas idosas? Os trabalhadores e as trabalhadoras? As pessoas sem-teto? E aquelas desempregadas?

Que grupos existem e acolhem pessoas segundo suas preferências, suas buscas?

A idéia de que todos e todas têm direito e a obrigação de participar da definição do futuro do país, de que cada pedaço se deve configurar de acordo com os desejos e as ações de 100% de seus;suas integrantes. Este fundamento da proposta também é uma decorrência do princípio da participação ampla e irrestrita da democracia radical. A idéia da participação de todos não significa harmonia, ausência de conflitos ou divergência de interesses, mas tem por objetivo o estabelecimento de equilíbrio dos poderes que conferem hoje, a uma minoria, o direito de configurar todo um estado, bioma, município ou país.

A arquitetura da capilaridade é pensada em cada contexto e tem por objetivo ter educadoras e educadores ambientais atuando em toda a sua diversidade. Qualquer cidadão ou cidadã pode participar de um coletivo de reflexão sobre a sua realidade, no âmbito do trabalho, do bairro, da comunidade... Para que isso ocorra, a arquitetura da capilaridade se inicia no grupo de Pesquisa Ação Participante no

âmbito das instituições do território (PAP2), que contém as pessoas das instituições formadoras. O interlocutor, *a priori*, do PAP2 é o PAP 3 (grupos de educandas e educandos compostos por pessoas com grande capacidade de comunicação e de capilaridade), que são lideranças comunitárias, de ONGs, agentes de saúde, sindicalistas, agentes de pastorais.

Os indivíduos dos grupos PAP3 mediarão e animarão os processos formativos dos grupos PAP4, compostos por pessoas que deverão congrega tal diversidade que permita o envolvimento de toda a população do contexto através das intervenções das educadoras educadores dos grupos PAP4. O planejamento da arquitetura começa com a seleção dos indivíduos que comporão os grupos PAP3. Este é um movimento-chave e deve buscar toda a diversidade possível. O mapeamento das experiências sociais disponíveis permite que se perceba a existência de grupos de ação-reflexão no contexto, que já vêm enfrentando a problemática. Nestes grupos, junto a essas experiências encontram-se possíveis interlocutoras e interlocutores iniciais de um programa de educação ambiental como:

- Ativistas e lideranças de associações, movimentos, sindicatos, assentamentos, populações tradicionais, comunidades, bairros, grupos ligados às religiões, grupos de jovens, de mulheres etc...
- Educandas e educandos, egressas e egressos de processos formativos em EA que estão no território;
- quadros técnicos de ONGs, movimentos sociais e empresas com atuação em EA;
- gestoras e gestores públicos, de empresas e de propriedades rurais;
- pessoas que atuem em comunicação amadora e profissionais com atuação em EA e/ou socioambiental;

O planejamento da arquitetura da capilaridade é condição para a definição da estratégia de seleção de educandas e educandos para cada processo.

2.3 Instituições, Movimentos e processos formadores

-participantes e/ou colaboradoras e colaboradores dos PAP2

Em cada território há sempre um conjunto de instituições que atua na educação formal, na formação política, profissionalização, formação acadêmica, formação cidadã, no ambientalismo, nas lutas do

universo do emprego, na luta pela terra, por moradia, por melhores serviços públicos, por democracia, por respeito à diversidade, por direitos políticos e sociais. Todas podem fazer parte de uma ampla articulação que estabeleça um programa permanente de educação ambiental. Qualquer categorização é arbitrária e tem, neste caso, a única função de facilitar o mapeamento destas instituições e processos que podem compor um programa. Conforme se mapeiam tais instituições, movimentos e processos, é possível, e desejável, buscar um diálogo que construa a adesão destes ao PAP2.

a) Instituições associadas à Educação Formal: Universidades, Faculdades, Centros de Formação Técnica, Sistema “S²”, Escolas Técnicas, Escolas Família, Escolas Comunitárias, Escolas Públicas; Cursos de Pós-graduação (especialização, mestrados e doutorados); Graduações, Disciplinas e estágios programados; Cursos de extensão e cursos de curta duração; Grupos de trabalho, de pesquisa e Profissionais associados à educação ambiental, educação popular, lutas sociais, movimentos.

b) Programas de formação de educadoras, educadores e lideranças populares já implementados:

Conhecer processos de formação de educadoras e educadores ambientais, educadoras e educadores populares e lideranças de movimentos, já existentes pode ser de grande valia, por 3 razões: 1) Articular as instituições e profissionais que os implementam com a formação do Coletivo Educador; 2) tomar a experiência como base para melhorar a elaboração do Projeto Político Pedagógico e; 3) para (re)mobilizar sujeitos egressos destes processos tanto para o Coletivo Educador como para o grupo que forma educadoras e educadores Ambientais. Nacionalmente há alguns processos de formação para ações de liderança que possuem uma rede de egressos por todo o país como:

- Ashoka - já desenvolveu processos de apoio à formação de mais de 200 empreendedoras e empreendedores sociais que atuam em todo Brasil (www.ashoka.org.br);
- AVINA – parceira da ABDL no programa Redesenvolvimento desde 2006 e já atua no apoio à ação e formação de mais de 200 lideranças/parcerias (www.avina.net);
- ABDL – com alguns programas de formação de indivíduos para ações de liderança (LEAD-Brasil que formou 150 profissionais, Prolides que formou lideranças no Mercosul, Pronord que formou lideranças no nordeste, Redesenvolvimento e Participa) – (www.abdl.org.br);
- Formação dos Protetores da Vida e de Educadores Ambientais pela gestão anterior do Programa Nacional de EA que envolveu mais de 15.000 pessoas (esse número denota o potencial de

interesse na sociedade por formação em educação ambiental);

- Curso Realidade Brasileira – desenvolvido em parcerias regionais entre movimentos sociais e universidades para apoiar a formação de indivíduos para ações de liderança junto aos movimentos e ONGs populares. Tem, ou já teve, articuladoras e articuladores no Sul (escolamiltonsantos@brturbo.com.br e o Centro de Formação Irmã Araújo – cefuria@cefurai.org.br), Centro-Oeste (CPT, Univerisdade Católica de Goiás, Centro de Formação do MST/DF), Sudeste (UNICAMP/MST em São Paulo e UERJ/MST/Teatro do Oprimido/UFF/Marcha Mundial de Mulheres/Círculos Bolivarianos/TV Caos no Rio), no Nordeste (UFPE/MST e Fundação Joaquim Nabuco em Pernambuco; UEFS/UFBA/CPT na Bahia e UFMA/MST no Maranhão);
- Programa de Formação em Gestão Ambiental desenvolvido pela CGEAM-IBAMA junto aos profissionais do IBAMA por todo o país;
- Agentes Ambientais Voluntários – curso que mobiliza e anima mais de 2.000 pessoas, principalmente em comunidades mais isoladas das Reservas, FLONAs e Terras Indígenas (www.ibama.gov.br/voluntários), possui grupos mobilizados principalmente na Amazônia, mas também na Bahia, Distrito Federal e outras regiões.

Em cada território, muitas vezes, também ocorreram processos elaborados e implementados por instituições locais como cursos de especialização, cursos de extensão, cursos das pastorais (como o curso de juristas leigos) entre outros. Neste caso pode ser interessante conhecer informações como:

- Público: perfil, número e contatos de egressas e egressos;
- projeto Pedagógico;
- produtos e materiais de apoio gerados;
- docentes e contatos.

c) Instituições associadas à Educação Não-Formal: sistemas de ATER (Assistências Técnica e Extensão Rural), ONGs, pastorais, Sistema “S”:

- Cursos de curta duração;

- formas de comunicação e assessoria aos grupos, comunidades e organizações populares.

d) Instituições associadas à Comunicação (privadas, públicas e comunitárias):

- Alcance/circulação/tiragem;
- conteúdos/linguagem/tipo de comunicação;
- público (perfil);
- abertura para inserção da temática ambiental (voluntária, obrigatória e paga);
- produtos de comunicação socioambientais e/ou comunitários (já produzidos, em produção, futuros);
- perfil sociopolítico da linha editorial e histórico do grupo/empresa de comunicação;
- sistemas informais de comunicação (redes comunicacionais invisíveis e/ou solidárias)
- comunicadoras e comunicadores socioambientais (profissionais ou não).

•

•e) Instituições e grupos associadas ao enfrentamento direto da problemática social e ambiental:

- OEMAS (Organismos Estaduais de Meio Ambiente), Secretarias de Educação;
- IBAMA (NEAs), Funai, Funasa e similares estaduais;
- redes;
- movimentos sociais;
- sindicatos;
- associações e cooperativas;
- comunidades eclesiais de base.

f) Instâncias de Fomento às ações do Coletivo (ou mesmo às COM VIDAs) como Bancos, Instituições Públicas, Fundos Estaduais e Municipais, Grandes Empresas, Fundações Públicas e Privadas.

3. *A luta*

O trato do território, que recortam as cadeias de Sincorá até às margens do S. Francisco, era, havia muito, dilatado teatro de tropelias às gentes indisciplinadas do sertão. Euclides da Cunha em “Os Sertões”

Talvez, também neste caso, coubesse um título plural, as lutas. Há lutas por hegemonia, lutas por resistência conservadora, por transformação modernizante, lutas por direitos civis básicos, lutas por espaço político, por terra. As lutas se expressam em ações e não-ações, silêncios e falas, afastamentos e aproximações, morte e vida. A educação ambiental não é o início da luta ela se inscreve num universo de lutas e se filia, se alia a um conjunto enorme de lutas de diversos matizes. Tampouco a educação ambiental finaliza as lutas, as lutas são inerentes à existência de homens e mulheres na terra. A luta de cada indivíduo em seu tempo biológico é parte da luta de um grupo em seu tempo histórico, de um povo em seu tempo social, de um ambiente em seu tempo geológico. Se o objetivo da educação ambiental não é a morte da luta podemos dizer que seu desejo passa por uma luta com menos morte, menos mortes de pessoas, de espécies, de culturas. Democracia e sustentabilidade, enquanto objetivos da educação ambiental, são critérios orientadores para delinear o papel da educação ambiental em seu tempo histórico.

Este bloco de um mapeamento prévio deve responder perguntas difíceis como:

Quais são as lutas? O que as move? Que atores, grupos e instituições desempenham papéis nestas lutas?

Além disso, é importante que este mapeamento permita colecionar as experiências de luta que são a riqueza da qual as educadoras e educadores ambientais podem partir para desempenhar seu papel, ou melhor, seus papéis.

3.1 Conflitos, seus Atores e seus Papéis

Um conflito pode ser entendido das mais diferentes formas, é, em geral, decorrente de uma divergência entre projetos que incidem sobre um mesmo espaço, grupo social, recursos ou pessoas. As ações e intenções de um jovem, sobre si mesmo, podem levar a um conflito intergeracional com seus pais e professores que o projetam, como pessoa, de modo diverso. As ações e intenções de uma mineradora sobre uma área podem gerar conflito com os interesses e o bem-estar de comunidades que estão na área, que visitam a área para deleite estético ou de cidades à jusante no curso d'água que acolherá seus rejeitos. Este último é do tipo que chamamos “conflito socioambiental”.

No âmbito dos conflitos socioambientais a FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional) coordenou um amplo levantamento descritivo no Estado do Rio de Janeiro. Apenas se atendo às fontes oficiais o documento sistematiza quase 500 casos de conflitos divididos em 18 categorias (Mineração; Disposição não licenciada de resíduos industriais; Depósito licenciado de resíduos industriais; Armazenamento temporário de resíduos industriais; Poluição atmosférica; Poluição de corpo hídrico; Poluição do solo; Poluição sonora; Gasodutos, oleodutos, estações de rádio base e linhas de transmissão; Vazadouros de lixo; Lançamento de esgoto em corpo hídrico; Acesso à água potável; Apropriação de corpo hídrico; Deslocamento compulsório de assentamento humano; Ocupações irregulares; Moradia de risco; Comprometimento da pesca; Futuros empreendimentos).

As fontes para levantar conflitos são as oficiais, como Ministério Público, as OEMAs... através destas podemos conhecer os conflitos que se materializaram em processos, em reações dos desfavorecidos, mas nem sempre é este o caso. Os conflitos silenciados em violências diretas ou simbólicas, que levam a migrações, empobrecimento e esgarçamento do tecido social são mais difíceis de encontrar, eles emergirão ao longo de processos de formação de educadoras e educadores ambientais populares, do desenvolvimento de espaços de comunicação na base da sociedade.

3.2 Estratégias de luta

Como as pessoas tem lidado com os conflitos? Sem pretender desenvolver uma tipologia de estratégias, já existem muitas na literatura sociológica, apresentamos alguns exemplos de como, frente a conflitos socioambientais, os grupos e indivíduos têm reagido:

- a) Violências entre os atores ;

- b) reações jurídicas por indivíduos, por meio de ações civis públicas, audiências públicas e outras;
- c) conchavos políticos nos quais atores buscam interferir nas ações e decisões do legislativo, judiciário ou executivo no que se refere ao objeto de conflito;
- d) manifestações públicas, pacíficas ou não, pontuais ou continuadas, artísticas ou não;
- e) divulgação do conflito pelas diversas mídias locais, regionais ou nacionais buscando mobilizar apoio público para uma das partes interessadas;
- f) desenvolvimento de tecnologias para adaptação às mudanças forçadas pelo conflito (ex. Pescadoras e pescadores artesanais que enfrentam escasseamento de recursos pesqueiros em disputa com empresas passam a modificar estratégias e instrumentos para fortalecer sua pressão de pesca);
- g) mudança de atividade econômica (ocorre quando o ator que depende do recurso em disputa passa a buscar outras atividades que dependem menos deste recurso);
- h) marginalização de práticas (esta estratégia, típica de contextos em que a desigualdade de poder entre os atores é muito grande e são menores as condições de visibilidade da ação dos atores).
- i) Abandono de espaços e recursos públicos ou privados (uma praça degradada é abandonada pacificamente, assim como uma área vendida por uma família de posseiros é deixada, entretanto alguns abandonos de espaços e recursos pode se dar de modo violento, fato muito conhecido nos conflitos de terras);
- j) não-cooperação, bloqueios ou greves;
- k) uma outra estratégia é a ação comunicativa, a esta dedicamos um item a parte...

3.3 Arenas, Foros, Coletivos

A Ágora³ de Atenas foi um símbolo da democracia grega, espaço público, coração da cidadania

³ *A ágora era a praça principal da pólis, um vazio em meio ao casario compacto, típico da Atenas clássica, localizava-se em um dos pontos mais baixos de Atenas, de forma que dali era possível vislumbrar, com um olhar, os outros três espaços importantes na constituição da política da cidade: a acrópole (localizada no ponto mais alto), o areópago e a pnyx (localizados à meia altura entre a ágora e a acrópole). A Oeste era limitada por uma seqüência de edifícios públicos, cada um representando um papel diferente na vida política da cidade. A leste, estava limitada por*

exercitada no cotidiano. Espaço de participação direta, de manifestação pública, local de convívio, de discussões políticas, da igualdade de voz e voto (exclusiva aos cidadãos...), foi a suma arena.

A Ágora não pode (nem deve) ser transplantada no espaço-tempo, ela pertenceu a uma época e padeceu de limites, típicos do contexto, como a participação exclusiva a uma minoria de cidadãos sustentados por uma maioria silenciosa. Limites estes que seguem mesmo no atual auge do consenso sobre a democracia no mundo⁴. Mesmo assim não podemos negar ou ignorar as lições deste espaço. A existência de uma arena, limitada como esta, deu ao mundo as bases da política, da filosofia e da democracia. A limitada e pouco inclusiva Ágora ateniense ofereceu uma aprendizagem social que ecoa há 3 mil anos no Ocidente.

Ainda que possa se advogar que a internet cria, hoje, um espaço acústico que poderia fazer dela uma nova Ágora, esta idéia é inocente. Da *internet* não participa, efetivamente, a grande maioria da população brasileira, na *internet* há dispersão. Ainda que seja um espaço muito interessante e importante, talvez seu papel venha a ser o de facilitar a conexão de arenas presenciais, reais, próximas.

Entendemos por Arena, neste texto, espaços nos quais indivíduos e grupos interagem, comunicando-se a respeito de conflitos e consensos em relação a valores e opções sociais. As arenas podem ser mais ou menos deliberativas, mais ou menos legítimas, mais ou menos transparentes, mais ou menos democráticas, mais ou menos reflexivas, mais ou menos complexas, mais ou menos participativas, mais ou menos oficiais, sem deixar de ser arena.

Neste momento em que a democracia representativa acontece de modo amplo em todo o mundo demonstra toda sua fragilidade, o que induz a necessidade de mudança, socialmente percebida e demandada. A democracia direta, participativa, exige a possibilidade da participação de todos e todas, exige múltiplas arenas.

As arenas são múltiplas no que tange à forma (temporárias ou permanentes, à distância ou presenciais, tripartites ou abertas, formais ou informais, institucionalizadas ou não), aos territórios (bairros, municípios, regiões, bacias, unidades de conservação, territórios), aos temas (temáticas fechadas para saúde, educação, merenda, direitos ou abertas para desenvolvimento regional, rural, municipal...).

mercados e feiras livres. Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.:

http://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81gora_de_Atenas

⁴ *Boaventura nos chama a atenção sobre o paradoxo expresso pelo fato de que a democracia vive um amplo consenso no momento em que é mais frágil e sofre sintomas como absenteísmo, falta de representatividade dos representates, ...*

Com o fim da mal-fadada ditadura militar a sociedade brasileira começou a buscar os caminhos de sua democracia, ressurgimento da sociedade civil, da imprensa. O Estado também começou a se reinventar (e/ou desinventar) e desde a década de 90 vivemos um *boom* de arenas de participação direta:

- Comitês de Orçamento Participativo;
- Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDES);
- Conselhos de Ucs;
- Conselhos Municipais (Saúde, Educação, Merenda, Desenvolvimento Rural entre outros);
- Colegiados territoriais de Desenvolvimento;
- Comitês de Bacia;
- Consórcios Intermunicipais;
- Comitês Municipais de Usuários de Água (COMUAS);
- Conselhos Tutelares;
- Fóruns de Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável (FDLIS);
- Conselhos de Segurança Alimentar;
- Outros...

Este setor de mapeamento tem as funções de:

- 1) identificar os espaços de interação social que podem ser apoiados no seu fortalecimento enquanto um espaço/momento da educação ambiental,
- 2) identificar os colegiados que ajudam na gestão do território para apoiar sua articulação pela sustentabilidade;
- 3) identificar instituições e sujeitos (PAPs 2,3,4) para mobilização no programa de formação de educadoras e educadores ambientais.

3.4 Experiências socioambientais e educacionais

A necessidade é a mãe da invenção.

Há luta permanente pela qualidade ambiental e de vida. A expressão “sal da terra”, tão querida aos primeiros cristãos, refere-se àqueles que buscam construir o sabor da vida. À época o sal era um condimento “caro” e essencial à alimentação de todos, tanto que a palavra salário refere-se ao montante de sal recebida pelos soldados romanos.

Mesmo nos tempos difíceis nos quais vivemos, de falta de democracia, de falta de participação, de sensação de impotência frente aos problemas sociais e ambientais... ser “sal da terra”, continuar ajudar a tecer a teia da vida, urdir o bem comum e buscar o sabor da vida é um impulso cotidiano que se renova todo dia nas entranhas da terra, nos poros de muitas pessoas e que pode incluir todos os lugares e todas as pessoas.

Este é desafio da educação ambiental que se propõe popular, emancipatória, crítica e transformadora da realidade. Um programa de educação ambiental continuado, permanente e voltado à totalidade de um território, pautado nesta perspectiva deve buscar a mobilização, formação, apoio, orientação e articulação de educadoras e educadores ambientais populares, são eles e elas, o “sal da terra” dentro da concepção da educação ambiental defendida neste documento. Uma participação voltada à sustentabilidade do território deve fazer emergir e persistir espaços, sujeitos, grupos, processos dos mais variados, amplos e democráticos. Quem são estes grupos? No mapeamento deve se buscar ao máximo conhecer estes espaços, sugerimos alguns itens para este levantamento:

- identidade e Natureza do grupo;
- elemento aglutinador (conflitos, desejos, resistências);
- interações com o mundo e dinâmica sociopolítica;
- localização espacial (onde e alcance da identidade territorial);
- lideranças;
- percepção e relação com o socioambiente;
- sistema de informações (de onde vêm e como fluem informações);
- apoio externo (institucional ou não);

- ações e estratégias;
- resultados e produtos.

Os sujeitos da luta socioambiental, os grupos diversos, militantes, lideranças, ativistas, equipes técnicas, camponesas e camponeses, artistas e outros, desenvolvem, no contexto das estratégias de luta e de vida, das estratégias pedagógicas, uma riqueza infinita de recursos. Esta riqueza pode ser categorizada de diferentes formas: a) métodos, b) técnicas, c) instrumentos, d) conhecimentos e saberes; e) materiais.

Tais métodos (como os métodos participativos), técnicas (para produção de mudas de árvores, por exemplo), instrumentos (como um pegador de frutas), conhecimentos, saberes e materiais podem ser produzidos no âmbito da academia, da vida das comunidades, do lazer, do trabalho, da arte. Podem ser gerados a partir de conhecimentos tradicionais da adaptação de inovações produzidas externamente, da redução da escala de uma tecnologia (*downscaling*), da criação totalmente inovativa, da pesquisa acadêmica ou local-empírica.

Quando o Coletivo Educador, usualmente, inicia a organização de um cardápio regional de aprendizagem, que reúna os conhecimentos válidos e importantes para a formação de educadoras e educadores ambientais e para apoiar as diversas intervenções pela qualidade ambiental e de vida, tende a listar, em um primeiro momento, apenas os cursos e disciplinas formais, originadas nas instituições e reconhecidas pelas normas do conhecimento erudito. Em alguns Coletivos já começam a lembrar a cultura regional, os poetas e poetizas, as lendas e mitos (ou “causos e assombrações” como diz o pessoal do Coletivo Educador de Cuiabá). Outros já pensam nas experiências das raizeiras e raizeiros, curandeiras e curandeiros, da medicina popular, no conhecimento das populações tradicionais.

A emergência da riqueza destes inúmeros itens deve ser progressiva, conforme o programa de educação ambiental vai se enraizando na base da sociedade é natural que estes se incorporem. Não nos alongaremos neste item, o potencial de sua riqueza é inominável e peculiar a cada território. Basta sabermos e desejarmos que sejam encontrados, valorizados e incorporados como parte da prática da educação ambiental.

Final: retomando fios das histórias sem fim

A educação ambiental tem por principal riqueza ser um campo aberto, em permanente construção.

Assim, a educação ambiental sempre se alimentou a partir do debate ambientalista e de diversos campos do conhecimento, da sociologia à ecologia, da psicologia à economia, da pedagogia à ciência política e antropologia. Esta construção, incremental e articulada, da educação ambiental tem fortalecido suas práticas e reflexões, com a fertilização dos mais distintos campos de saber.

A educação ambiental deve efetivamente incorporar este diálogo no âmbito das práticas sociais. Boaventura de Sousa Santos acusa a modernidade de ter restringido o presente, ou seja, só podemos nos adequar se formos ou fizermos um rol muito restrito de opções de ser, fazer, consumir, produzir.

À educação ambiental cumpre fazer aquilo que Boaventura denomina de Sociologia das Ausências e que pode ser entendido como o reconhecimento, o entendimento e a valorização de todo o conjunto de experiências sociais disponíveis. Tudo aquilo que estiver sendo feito, a agroecologia, os grupos ambientalistas, os grupos de jovens, de mulheres, as receitas alternativas, as plantas medicinais, os grupos de auto-construção, os mutirões e aquilo que parecia anacrônico, arcaico, como cozinhar com lenha, plantar feijão e milho junto, o Cosme e Damião.

Tantas experiências que devem ser alimento para as práticas da educação ambiental, tantos sujeitos que devem ser entendidos como sujeitos da educação ambiental. A educação ambiental, em qualquer contexto, não pode negar sua essência dialógica e desvelar práticas prescritivas. A educadora e o educador deve mediar, facilitar o alargamento do presente através da sociologia das ausências que, ao invés de sugerir a forma certa de ser e estar no mundo, lerá, na realidade, o conjunto de opções que permitem a construção do futuro desejado. Tal processo exige o mapeamento destas opções silenciadas e um posterior processo interpretativo, um diagnóstico participativo. O mapeamento é uma etapa que busca uma leitura mais descritiva dos processos e menos valorativa, o diagnóstico, numa segunda etapa, consiste no julgamento ético (certo ou errado), político (bom ou ruim) e estético (bonito ou feio). Este diagnóstico deve estar acompanhado de um processo de reflexão e interpretação do que se define como problema e do que se define como desejável.

Canudos não se rendeu. Fechemos este livro. Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. Expugnado palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados...(...)..Caiu o arraial a 5. No dia 6 acabaram de o destruir desmanchando-lhe as casas,

5.200, cuidadosamente contadas. (...) Euclides da Cunha em “Os Sertões”

Em uma página final quase em branco, Euclides da Cunha, só com duas linhas, encerra se lamentando... “*É que ainda não existe um Maudsley⁵ para as loucuras e os crimes das nacionalidades...*”, ele reclama a ausência da crítica, da reflexão sobre os crimes e loucuras nacionais, este mapeamento prévio também há de requerer e esperar por seus “Maudsley”, pelas pessoas que, juntas, com apoio de seus resultados olharão para sua realidade e tentarão, a partir de seus diagnósticos, transformar seu território.

Bibliografia citada e consultada

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*, Brasília, Editora Plano, 2002.

BRANDÃO, C. R. (org) *Pesquisa Participante*, São Paulo, Editora Brasiliense, 2001.

_____ (org) *Repensando a pesquisa participante*, São Paulo, Editora Brasiliense, 1999.

CUNHA, Euclides *Os Sertões* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1968.

HABERMAS, J. *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Biblioteca Tempo Universitário 84. 1989.

RAFFESTIN, Claude *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROUANET, Sérgio Paulo. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência** v. 1 de Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999

SANTOS, Milton **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

5 psiquiatra inglês do século 19 que estudou as fronteiras entre a loucura e o crime

SAQUET, Marcos Aurélio O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: Ribas, A D.; Sposito, E.S., Saquet, M. A Território e Desenvolvimento: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder. Autonomia e desenvolvimento. In CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.77-116.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2000.

MAPEAMENTOS, DIAGNÓSTICOS E INTERVENÇÕES PARTICIPATIVOS NO CAMPO SOCIOAMBIENTAL

Eda T. de O. Tassara e Omar Ardans

“A vida é o que fazemos dela.
As viagens são os viajantes
O que vemos não é o que vemos,
senão o que somos”
Fernando Pessoa

Este texto visa refletir, do ponto de vista de seus autores, sobre as relações entre mapeamentos, diagnósticos e intervenções, de caráter participativo, no campo socioambiental, oferecendo uma linha de pensamento sobre a maneira como podem ser enfocadas. Esta linha de pensamento tem como principal referência, através de seu caráter necessariamente participativo, a busca de elementos para a construção de uma sustentabilidade socioambiental democrática. Ou seja, tem como referência ideal uma sociedade emancipada.

Assim é que, as pessoas participam de Coletivos Educadores a partir de suas próprias experiências e vivências e da comunicação, do relato comunicativo, das mesmas. Nesses termos, o “mundo”, para qualquer pessoa, apresentar-se-ia como uma sucessão contínua de imagens refletindo paisagens reais ou imaginárias. Para as pessoas, portanto, o mundo é uma construção do pensamento, construção esta feita em função das paisagens que o povoam, constituindo um repertório pessoal que, porém, se constrói na memória coletiva. São as biografias individuais que vão determinar a forma desses olhares e a natureza das imagens que virão compor seus imaginários.

Olhar o mundo significa, portanto, apreender espaços compostos por cenários naturais e/ou construídos pela ação da mão humana; ou seja, nos dias contemporâneos, significa olhar cenários que englobam, necessariamente, a sua origem planetária e as formas de organização humana neles contidos.

As paisagens podem, então, ser definidas como sendo recortes em movimento, que o olho humano faz nos cenários que a ele se apresentam, no seu caminhar pelo mundo. Paisagens que englobam o

mundo construído e o mundo dado pela natureza podem ser denominadas de paisagens socioambientais, na medida em que se referem a uma dinâmica relação entre a organização humana nos cenários naturais e construídos, e o olhar que as perscruta.

Embora as paisagens pareçam-nos, de forma intuitiva, como algo que nos é dado e das quais seríamos receptores passivos, as paisagens são construções culturais dependentes das experiências de vida dos sujeitos que as observam e com elas se deleitam em função de sua beleza ou com elas se escandalizam em função de seu horror.

Como compartilhar, então, em coletivos participativos, representações verossímeis de paisagens que venham alimentar discussões sobre a sua realidade?

É obvio que, em um coletivo que envolve participação popular direta, dado o caráter pessoal dos testemunhos particulares sobre paisagens e sua realidade, haverá uma polifonia de visões sustentando acordos e desacordos sobre a realidade das paisagens descritas. Caberá, então, ao coletivo, decidir qual será o critério que fundamentará a busca de verossimilhança entre as paisagens e suas representações.

Para isso, torna-se necessária uma análise dos conteúdos da polifonia e uma busca de verificação empírica de seus fundamentos. Ou seja, trata-se de, partindo da veracidade dos testemunhos, identificar acordos e desacordos, comparando um a um os testemunhos e a sua relação entre si, procurando estabelecer as suas correspondências com a paisagem material, em função de seus atributos nela identificados.

Descrever coletivamente, então, uma paisagem significa escolher, de forma participativa, os atributos que melhor a representam, para o coletivo, em função do conjunto de olhares que o mesmo produziu sobre ela. Significa, também, relacionar, na linguagem, atributos característicos das paisagens: como elas são, como elas estão, o que há nelas, o que elas têm, qual a permanência ou mudança no tempo de atributos nelas identificados, quais atributos estão ausentes, entre outros. Esta descrição pode ser definida como mapeamento participativo do território (paisagem) ou *mapeamento socioambiental participativo*.

Por outro lado, a identificação de aspectos temporais nas características das paisagens aponta para a eventual existência de fatores externos à própria paisagem, na determinação de suas características positivas ou negativas.

Esta identificação permite que se veja o mundo (as paisagens, o território, o socioambiente) através de uma ótica da ação humana sobre o mesmo, sustentando a busca de resposta a dois tipos de porquê: o

que levou (na ação humana) à produção da paisagem tal como está sendo descrita; o que levou as pessoas, membros do coletivo, a sentirem atração ou repulsa ao olharem essa paisagem.

A descoberta destas razões, no primeiro caso, leva à identificação dos determinantes (causas sociais ou naturais) da situação socioambiental em análise; no segundo caso, leva à identificação das ideologias que sustentam os julgamentos que as pessoas formulam sobre as paisagens: o que está certo e o que está errado, o que está bom e o que está ruim, o que está bonito e o que está feio – critérios éticos, políticos e estéticos de julgamento. O sistema composto pela articulação de ambas as dimensões constitui um *diagnóstico participativo socioambiental* do território e/ou das paisagens que o compõem.

Sob tal perspectiva, pode-se afirmar que qualquer ação sobre um território (socioambiente), se fundamentada em um diagnóstico participativo (tal como definido acima) sobre ele, constituir-se-á em uma *intervenção democrática* sobre a referida situação socioambiental, visando uma aproximação maior ao ideal desejável para ela, formulado pelo coletivo e que deveria nortear o projeto de intervenção ou a própria intervenção.

Caberia enfatizar que a não presença da segunda dimensão, a identificação das ideologias que sustentam o diagnóstico, transforma a intervenção, nele fundamentada e dele resultante, em uma intervenção que é, para a sociedade, autoritária, e para o coletivo, alienada.

Para ilustrar as palavras pregressas, vamos discutir um encontro (civilizatório?) entre duas humanidades: os Yanomami e os “ocidentais”. Este encontro é narrado pelos Yanomami da seguinte forma:

“Uma vez, no tempo dos nossos ancestrais, uma jovem ficou menstruada pela primeira vez e foi para a reclusão. Mas, o seu marido quebrou o tabu e entrou no lugar onde ela estava. Então as águas do mundo subterrâneo cresceram muito arrasando a maloca. As arariranhas e jacarés-açu comeram seus moradores. As águas ficaram cobertas de uma espuma ensangüentada que foi recolhida em uma folha pela Abelha Ancestral. A Abelha ensinou a cada pedacinho de espuma a sua fala e, depois, os depositou na praia onde eles se transformaram nos primeiros brancos. Os brancos se multiplicaram e ganharam da Abelha panelas, machados, rádios e fuzis. Os Yanomami, que viviam nos confins da Terra, ficaram somente com os rios e a floresta. Antes de ir embora, a Abelha pediu aos brancos que vivessem em paz e ajudassem os índios, porque os índios eram os seus irmãos de origem. Assim falou a

Abelha Ancestral.”.6

Não existe uma narração *equivalente* dos “ocidentais”.

Para avaliarmos as implicações deste encontro, temos que adentrar no território no qual se deu e se dá, a fim de podermos compreender os desenvolvimentos que o seguiram, configurando uma realidade socioambiental contemporânea.

Habitantes da floresta amazônica, os Yanomami sobreviveram, isolados, à destruição impiedosa praticada pelos “ocidentais”, na sua ocupação, ao longo de mais de quatro séculos. Eles eram apenas vinte mil na década de 80 do século XX e viviam na faixa montanhosa que marca a fronteira entre o Brasil e a Venezuela. Naturais do universo mágico da selva, eles resguardaram, quase intacta, a sua cultura original. Livres e donos de si, eles construíram uma sociedade igualitária que se tornou perigosamente ameaçada.

Os “ocidentais”, entanto agentes de um progresso implementado a qualquer custo, embrenharam-se na Amazônia, empenhados em uma forma predatória e devastadora de ocupação. Descobriram, afinal, que o tão perseguido Eldorado não era sonho nem lenda. Descobriram que um Eldorado amazônico estava enterrado no coração da terra Yanomami e que esta tinha o corpo feito de ouro e de minerais radioativos.

A partir de 1974, projetos econômicos fecharam o cerco sobre a vida livre desse povo e já em 1981, ali se implantou um grande garimpo. Decretos governamentais abriram, a grupos econômicos, o acesso às áreas indígenas para a mineração e com isso, abriram também, o caminho para um crime contra a humanidade, exterminando uma forma de humanidade, a Yanomami. Com a penetração indiscriminada dos brancos, foi a própria vida dessa nação indígena que correu o risco de perecer.

Frente a esta situação, abriu-se uma dicotomia de posições radicais. Ou se afirmava o direito de sua “civilização” a qualquer preço, legitimando-a em nome de um “desenvolvimento” do, e no, território autóctone Yanomami, ou se aceitava como premissa que este povo tem o direito de viver como é e como quiser, sem ser forçado a se transformar em branco.

A primeira implicaria a perpetuação de um crime contra a humanidade através da produção intencional de um silêncio, um silenciamento, uma morte da forma Yanomami de viver, sustentado no

6 Mito recolhido junto aos Yanomami pelo antropólogo Bruce Albert in: TASSARA, M. G. *Povo da lua, povo do sangue. Documento Yanomami 1974-1984*. Documentário cinematográfico. São Paulo: 1984.

não-reconhecimento – antidemocrático – dos direitos de uma minoria.

A segunda alternativa foi escolhida pela nação brasileira. Para servir à causa da esperança da sobrevivência Yanomami, em toda a extensão ainda possível, e supondo-se que, de consciência ferida pela ameaça, eles resistiriam, foi criado o Parque Yanomami. Uma ação assentada sobre o reconhecimento da responsabilidade ocidental em garantir essa resistência.

O mito, então, se tornou realidade? O futuro deitou raízes no passado?

Deixamos ao leitor ou leitora a tarefa de responder às questões acima, lendo, na ilustração realizada a partir do caso do povo Yanomami, como se aplicariam os conceitos de mapeamento, diagnóstico e intervenção participativos no campo socioambiental tratados.

A nosso ver, a consciência socioambiental seria uma construção dinâmica de imagens assentada sobre os encontros humanos nos territórios, que a história e as biografias tornaram possível. Ela existindo, propiciaria o agir sobre o socioambiente buscando o bem comum. Este agir é história sendo feita e que retorna à consciência sob a forma de uma re-significação das imagens socioambientais pregressas. E assim sucessivamente.

MÉTODOS PARA MAPEAMENTOS E DIAGNÓSTICOS

“Natureza é fonte primordial?
Três coisas importantes eu conheço:
Lugar apropriado para um homem ser folha;
Pássaro que se encontra em situação de água;
E lagarto verde que canta de noite na árvore vermelha.
Natureza é uma força que inunda como os desertos.
Que me enche de flores, calores, insetos
- e me entorpece até a paradeira total dos reatores.
Então eu apodreço para a poesia.
Em meu labor se inclui o Paraclito.”
Manuel de Barros

O presente texto tem como objetivo contribuir para a construção de uma linguagem comum sobre

questões socioambientais, relacionadas aos propósitos de implementação participativa de Coletivos Educadores voltados para o aprimoramento da efetividade de sua ação nos territórios.

Com estes objetivos, o texto parte da questão da participação, vista como um fim democrático em si, ou um meio para a consecução de ideais de bem comum, compartilhados por um dado coletivo. Analisando a questão da participação como um dos direitos públicos fundamentais em uma sociedade democrática, quais sejam, os direitos de ser, de conviver e de participar na definição das regras de convívio social, o texto leva em consideração, como algo relevante para a ação dos Coletivos Educadores, a relação muitas vezes antagônica entre a democracia representativa e a democracia popular.

Sob tal perspectiva, passa à discussão de como se promover a participação, atentando para a não-exclusão, desta participação, de qualquer participante de grupos e coletivos. Esta atenção assenta-se sobre o entendimento e a compreensão de fatores que podem estar sustentando ausências de participação, consideradas em suas categorias de silêncios, como produções espontâneas da não participação, e “silenciamentos”, categoria definida por Boaventura de Souza Santos, implicando uma exclusão de espaços de locução, intencionalmente produzida por forças sociopolíticas dominantes.

A análise das condições requeridas para produzir a participação democrática em coletivos e grupos, aponta, no texto, para a subjacente problemática da aceitação da polifonia gerada por múltiplos discursos, seja na direção do consenso ou do dissenso. Considerando que o respeito democrático a esta polifonia obriga a que os discursos sobre o socioambiente se fundamentem em leituras intersubjetivas sobre a realidade territorial, constituindo formas de organização humana nos espaços definidores de paisagens e cenários, o texto passa ao estudo do que significa um “campo socioambiental”.

O campo socioambiental é apresentado como uma região de um dado território configurando, de forma indissociável, cenários naturais e sociais definindo paisagens⁷, que serão lidas através de descrições individuais e/ou coletivas, analisadas em função das suas condições espaciais e históricas e

7 “... é nossa percepção transformadora que estabelece a diferença entre matéria bruta e paisagem. A própria palavra *landscape* [paisagem] nos diz muito. Ela entrou na língua inglesa (...) no final do século XVI procedente da Holanda. E *landschap*, como sua raiz germânica, *Landschaft*, significava tanto uma unidade de ocupação humana – uma jurisdição, na verdade – quanto qualquer coisa que pudesse ser o aprazível objeto de uma pintura. Assim, certamente não foi por acaso que, nos campos alagados dos Países Baixos, cenário de uma formidável engenharia humana, uma comunidade desenvolveu a idéia de uma *landschap*, que, no inglês coloquial da época, se tornou *landskip*. Seus equivalentes italianos, o ambiente idílico e pastoril de riachos e colinas cobertas de dourados trigais, eram conhecidos como *parerga* e constituíam os cenários auxiliares dos temas comuns da mitologia clássica e das escrituras sagradas. Nos Países Baixos, contudo, o desenho e uso da paisagem por parte do homem – sugerido pelos pescadores, vaqueiros, caminhantes e cavaleiros que povoam os quadros de Esaias van de Velde, por exemplo, *era* a história, espantosamente auto-suficiente. Com a moda das paisagens holandesas estabelecida na Inglaterra, o artista erudito Henry Peacham incluiu em seu manual de desenho, *Graphice*, o primeiro conselho prático dirigido a seus compatriotas sobre a maneira de elaborar uma *landskip*. “Schama, Simon (1995, p. 21)

avaliadas em função dos seus determinantes e das desejabildades com que se apresentem. Assim, as respostas buscadas para se descrever um campo socioambiental, poderiam atender às indagações: o que é paisagem?, como a paisagem está?, como considero a adequação da paisagem? como decido sobre a permanência, ou não, da paisagem no tempo?⁸

Essas questões dificilmente são respondidas sem conterem, nas respostas, avaliações subjacentes sobre a paisagem, em termos de sua beleza, de sua justiça, de sua correção. Guimarães Rosa, em uma mesma página de seu livro *Manuelzão e Miguilim*, faz duas descrições sobre um território, o Mutúm: “Em um ponto remoto, no meio dos Campos Gerais, mas num covão em trecho de matas, terra preta, pé de serra.” Logo em seguida, alguém aprecia o Mutúm dizendo: “É um lugar bonito, entre morro e morro, com muita pedreira e muito mato, distante de qualquer parte: e lá chove sempre ...” (Rosa, 1964, p. 5)

O texto, visando auxiliar o indivíduo leitor a analisar as atitudes de um sujeito que olha uma paisagem frente à mesma, classifica-as em termos de ações estritamente descritivas, o que implica enunciar seus atributos socioterritoriais relacionando-os na geografia e na história, no espaço e no tempo, denominando-as de mapeamento socioambiental. Ou seja, um panorama descritivo de paisagens, feito mediante a utilização dos verbos de ligação *ser*, *estar*, *permanecer* e *ficar*, para qualificar atributos das paisagens.

Nesse sentido, a grande questão que, no texto, articula o mapeamento com a categoria denominada “diagnóstico socioambiental”, é a introdução da indagação *por que?* no traçado de um panorama descritivo de paisagens socioterritoriais. Por que se produz um resultado socioambiental? Por que determinados resultados me deleitam ou me escandalizam? A resposta à primeira indagação apontaria para a necessidade de se encontrar, no espaço socioambiental e no tempo histórico, a origem dos atributos da paisagem que se olha. A resposta à segunda indagação apontaria para a necessidade de se encontrar, na reflexão sobre a própria biografia do sujeito, os elementos que o levam a valorizar determinados atributos e rejeitar outros: ou seja, identificar se há problemas ou problemáticas no território socioambiental sob análise, e porque os mesmos se constituem em problemas ou aspirações.

O texto defende a necessidade de se encontrar nestas últimas explicações, os alimentos necessários para fundamentar, do ponto de vista racional e afetivo, as intervenções socioambientais. Toda essa

⁸ Podemos ilustrar o presente parágrafo analisando as seguintes expressões. Assim, a expressão “as águas são cristalinas” descreveria uma paisagem. Se a afirmação se referisse a que as águas “estão” cristalinas, significaria a existência de uma alternativa implícita (as águas não “estarem” cristalinas) e, ainda, comportaria, portanto, a realização de uma análise de atributos possíveis das águas; ao se referir a que as águas “ficaram” cristalinas, a afirmação apontaria para a existência de uma constatação de transformações temporais das águas observadas assim como se a afirmação se referir a que as águas “permanecem” cristalinas significaria uma continuidade ao longo do tempo.

discussão é feita tendo-se um compromisso lógico inerente com a questão da vinculação dos ideais de sustentabilidade no território, aos valores da democracia implicando, portanto, na necessária participação no desenvolvimento de tais descrições, mapeamentos, diagnósticos e intervenções compartilhadas.

O texto, ainda, defende que, o foco colimador destas ações participativas, está na busca de configuração de um bem comum representativo das condições políticas definidoras do compartilhar de ideais de desejabilidade, de transformação socioambiental.

Na consecução desses propósitos, o texto se subdivide nos seguintes itens, em sua ordem de apresentação: O que é “participação”? Como promovê-la? Silêncios e “silenciamentos” no processo participativo. Como entendê-los? O que é “campo socioambiental”? Como delimitá-lo? O que é “mapeamento participativo de um campo socioambiental”? O que é um “problema” e uma “problemática”? O que é “diagnóstico participativo de uma problemática inscrita em um campo socioambiental”? O que fazer a partir do diagnóstico? A intervenção e a pesquisa-ação como resultados possíveis.

Ainda, como um anexo, o texto apresenta análises sobre os significados e sentidos do agir educativo, em termos dos processos de socialização e educação, em torno dos conceitos de racionalidade e racionalização, estes últimos pensados como dois pólos separando, respectivamente, a lucidez (a participação consciente) e a alienação (a submissão aos silenciamentos). Apresenta, ainda, algumas formas de ação educativa, compatíveis com a participação democrática.

O que é “participação”? Como promovê-la?

“Faz muito calor durante o dia.
Sobre a tarde cigarras destarracham.
De noite ninguém consegue parar.
Chuva que anda por vir
está se arrumando no bojo das nuvens.
Passarinho já compreendeu,
está quieto no galho.
Os bichos da luz assanharam.
Mariposas cobrem as lâmpadas.

Entram na roupa.
Batem tontas nos móveis.
Suor escorre no rosto.
Manuel de Barros

Participar, como verbo intransitivo, significa “fazer ou ser parte de, associar-se”. Nestes termos, o substantivo *participação*, derivado do verbo participar, implica o ato de se fazer ou ser parte ou, ainda, de se associar.

O uso político do termo participação é, portanto, uma extensão, por analogia, do significado literal do termo, para indicar situações nas quais esta associação ou esse fazer parte aplicam-se à vida social, significando, genericamente, uma adesão ou compromisso com ações inscritas nessa mesma vida, que visa ou não, atingir um fim pré-estabelecido ou identificável.

No primeiro caso, a participação se conduz estrategicamente como um *meio* para a consecução de um fim ou de um projeto. No segundo caso, na impossibilidade de que a finalidade da participação possa vir a ser identificada, ela se apresenta como um fim *em si*. Nesta última configuração, haveria duas possibilidades: uma, em que aparentemente não se consegue apreender os propósitos da participação e outra, em que os propósitos da participação são a sua própria constituição como dimensão política democrática. A esta última se denomina *participação política direta* dos cidadãos.

Assim, esta participação política cidadã, quer espontânea ou induzida, pode ser analisada como uma manifestação do teor democrático da vida social, em função de sua natureza e de como se inscreve nessa mesma vida, demonstrando que, ao sujeito da participação ou ao sujeito indutor da participação, cabem expressões que refletem que os mesmos se consideram, e consideram aos outros, como fazendo parte, legitimamente, da vida social, se envolvendo, ou aspirando a se envolver, nos caminhos e destinos da mesma.

Conforme já referido, a pesquisa-ação, tal como concebida por Lewin, envolve interações sociais centradas sobre a participação democrática dos membros dos grupos e coletivos em questão, ou seja, consiste em uma forma de pesquisa social, politicamente engajada, na qual alguns atores (no papel de condução de processos educacionais ou como educandas e educandos) deverão induzir a participação de outros atores, na direção de uma transparência de condução e de uma redução gradativa da indução da participação à par com o incremento da participação espontânea. A indução da participação em coletivos desta natureza evidencia importantes questões relacionadas à formação democrática e à socialização de cidadãs e cidadãos, sobre as quais gostaríamos de refletir.

Ao refletir sobre este tema, é essencial não perder de vista, de um lado, os *atores* envolvidos nesta construção: o próprio Estado em primeiro lugar, sede do poder planejador das políticas públicas, as cidadãs e cidadãos (individualmente ou enquanto membros de associações, ONG's, etc. integrantes da sociedade civil) convocados por aquele a participar e as equipes técnicas que, fazendo parte do mecanismo estatal de planejamento, execução e avaliação das políticas públicas são, ao mesmo tempo, cidadãs e cidadãos desse mesmo Estado, delicada posição nessa dialética do poder e participação, que a todos implica; de outro lado: os *processos* nos quais esses atores estão envolvidos.

Deste modo, tratar-se-á neste texto de *participação emancipatória* entendida como a *ação de ser (fazer) parte* de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores (convocados *de cima e de fora*, meros receptores das conseqüências das políticas públicas), mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos.⁹

Sob tal perspectiva, é relevante se compreender que, perante problemáticas socioambientais, a educação ambiental deve, para produzir mudanças na *consciência ambiental* (atos de significação sobre o socioambiente), ultrapassar aspectos meramente reivindicativos dos participantes dos coletivos. Nesse sentido, a pesquisa-ação implica, necessariamente, um trabalho de condução de procedimentos voltados para a produção de uma reflexividade crítica de quem participa (auto-questionamento dos pressupostos das próprias opiniões e ações), que seria o único recurso permitindo sustentar, na condução e através dela, a participação real na pesquisa-ação, estendendo-a para outros grupos e coletivos (multiplicadores), e tornando-as - participação, pesquisa ação e reflexividade - irreversíveis.

Se a educação ambiental é o objetivo ao qual serve, como método, a pesquisa-ação através de Coletivos Educadores, é mister não se iludir a respeito do verdadeiro papel democrático transformador de quem participa, na medida em que, dependendo do ator e da instância do Coletivo Educador no qual se situam, os critérios lewinianos não estarão operando da mesma forma. Isto, pelo simples fato que alguns desses atores, ou dessas instâncias, são ou estão integradas por "representantes" de instituições dos mais diversos tipos e presença na sociedade. Tal situação implica que, quem representa, no Coletivo, uma instituição, não poderá ter, porque submetido aos imperativos da instituição que representa, o grau de autonomia e reflexividade que a pesquisa-ação (ou grupos PAP), por definição, exige.

Constituir Coletivos Educadores nos quais se pretende trabalhar com o método da pesquisa-ação,

⁹ Os quatro parágrafos que se seguem abordam questões que foram tratadas no documento intitulado "Educação socioambiental: democracia, sustentabilidade, território", apresentado à Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, em julho de 2006, e do qual somos autores.

então, supõe enfrentar a contradição fundamental de coletivos "representativos", aos quais acabamos de nos referir, e coletivos "populares", ou seja, Coletivos integrados por cidadãos e cidadãs, cuja consciência ambiental não pode ser impingida "de fora" e "de cima" de seu contexto vital, pois se isso acontecer, correm-se os riscos de a consciência ambiental não aparecer nos sujeitos ou, se já existir, de que ela não se desenvolva ao mesmo tempo em que a consciência política, histórica e social.

Em suma, a educação ambiental dispõe de muitos recursos para se realizar, midiáticos e presenciais, mas, se pretender alcançá-la por meio da pesquisa-ação, tal como foi pensada pelo seu fundador (Lewin), deve-se tomar a decisão, política e metodológica, de priorizar os Coletivos Educadores que contemplem a participação direta de cidadãs e cidadãos e enfrentar, até onde seja possível, a contradição entre os já mencionados coletivos "representativos" e os "populares".

Colocadas as questões a serem enfrentadas, das turbulências causadas pelas interações entre a participação representativa e a participação popular, evidencia-se uma outra problemática. Qual seja, de que maneira, então, induzir a participação em coletivos, ou seja, como planificá-la, uma vez que esta planificação, em se tratando de coletivos democráticos e de problemáticas socioambientais, também deverá se processar de forma participativa, pois implicará intervenções visando à construção do futuro social, devendo pautar-se em uma busca de conceituação compartilhada de um bem comum.

Assim, a planificação participativa da pesquisa-ação deverá, ela mesma, ser objeto dos mesmos processos envolvidos na planificação do processo de ensino-aprendizagem entre atores no papel de educanda e educando, de educadora e educador, e deverá ser regida por todos os elementos que compõem as circunstâncias presentes na análise de atividades envolvendo interação social, condicionando seu desempenho.

Portanto, a planificação participativa pressupõe a eficácia de seu projeto na produção de uma articulação adequada entre o plano por ela desenvolvido e a participação dos coletivos populares aos quais se dirige e cuja participação, se induzida, deverá vir a se tornar espontânea.

Se a *política ambiental* pode ser pensada, em uma configuração democrática, como a construção compartilhada do futuro social, a questão nodal que se coloca, para os governos democráticos em regime representativo, é que eles devem se pautar pelo envolvimento participativo máximo da sociedade na definição de suas ações de governo o que, mais uma vez, traz à tona a questão da participação representativa e a participação popular.

Esse compromisso político-analítico implica que a planificação das intervenções socioambientais

através de Coletivos Educadores deva se efetuar por meio de Coletivos “educadores-planificadores-avaliadores”.

A arquitetura da capilaridade, articulando setores planificadores com setores que serão sujeito (e não objeto) das planificações, só será ético-democrática se pressupuser a transformação de qualquer membro do Coletivo em um planificador e, portanto, em um co-governante que se auto-representa nos Coletivos e que, no limite utópico, exauriria a distinção entre democracia representativa e democracia popular.

- ***SILÊNCIOS E “SILENCIAMENTOS” NO PROCESSO PARTICIPATIVO – COMO ENTENDÊ-LOS?***

Em um Coletivo Educador, espera-se que seus membros participem, ou seja, que, além de presentes fisicamente, se expressem sobre os assuntos em pauta. Dessa forma, como compreender os silêncios de participantes no Coletivo ou do próprio Coletivo? Como atuar quando, no papel de condutor de fóruns participativos, as falas de seus membros não se produzirem? O que significa o silêncio de um sujeito, em tais circunstâncias? Esta é uma complexa problemática que requer análises de dimensões lógicas, psicológicas, psicossociais e políticas que tentaremos esboçar a seguir. Pode-se distinguir, do ponto de vista lógico, duas situações psicológicas emblemáticas como sustentadoras de um silêncio.

Em uma primeira categoria, estariam os silêncios produzidos pelo aparente desinteresse e não-motivação, em relação às temáticas sob discussão, ou seja, haveria um desencontro entre os procedimentos de problematização e/ou questionamento aplicados e o mundo interior desses participantes. Este não-encontro poderia ser explicado pelo fato que os conteúdos, e/ou as formas, implícitos no agir educativo, não se compatibilizaram com as experiências do espaço vital dos indivíduos, produzindo ou mantendo um afastamento da atividade, da significação que ela pode vir a ter para os sujeitos. Em outras palavras, estar-se-ia perante um sujeito que pode ser caracterizado como distraído ou apático em relação ao processo coletivo; mas isto não significa que este sujeito não esteja interiormente ativo, dialogando com outras associações mentais de natureza variada, as quais ele não está comunicando ao coletivo. Diante destes silêncios, caberia ao Coletivo tentar articular estratégias comunicativas visando estabelecer um diálogo, produtivo o suficiente, para estimular a expressão efetiva dos sujeitos silenciosos, quebrando o isolamento que tal silêncio perpetua, excluindo-os da participação. O chamado método Paulo Freire, aplicado à educação popular, consiste em um conjunto

de procedimentos a serem utilizados visando-se impedir a exclusão das atividades por silêncios deste tipo.

Em uma segunda categoria, haveria o silêncio substrato de uma reflexão em curso, reflexão esta que pode estar sendo produzida à par com o desenrolar das interações sociais no interior do Coletivo, em maior ou menor grau de indução ou de espontaneidade. Estes silêncios relacionam-se, também, com atributos de personalidades mais ou menos introvertidas, cabendo, às instâncias condutoras do Coletivo, buscar o entendimento comunicativo dos mesmos a fim de distingui-los dos que fazem parte da primeira categoria. Isto implica uma capacidade de leitura desses silêncios, efetuada através de outras linguagens, principalmente, as não-verbais (expressão facial, gestos, posturas, etc).

Tanto na primeira como na segunda categoria, o pensamento, o mundo interior do sujeito, se estrutura sobre instantes de significação, aquilo que Piaget denomina de estados de consciência, os quais, por arbitrarias associações livres ou por reflexão intencional (reflexividade crítica), estão limitados às condicionantes que seu processo de socialização determina.

Tais condicionantes situam-se na esfera psicossocial e vão implicar impedimentos para as manifestações, quer produto da intenção de refletir, quer produto da livre associação intuitiva. Ou seja, a criação do pensamento se faz em função das experiências socializadoras às quais o sujeito foi submetido no transcorrer de sua biografia.

Podem ser identificadas quatro fontes de tais condicionantes que se manifestam em ambas categorias psicológicas de silêncio: a ignorância, o impedimento psíquico, a arbitrariedade semântica e a alienação política.

O silêncio pode ser a expressão de uma *ignorância (desconhecimento de informações)* sobre uma temática, necessárias para se produzir noções, conceitos e argumentos a seu respeito. Esta característica é denominada pelos lógicos de *positividade lógica* (Caorsi, 1994), uma vez que, frente ao desconhecimento da existência de alternativas de pensamento em relação a um dado objeto, tudo se passa como se estas alternativas não existissem. Produz-se, assim, frente à ausência de uma alternativa, uma *não-realidade* de tal alternativa. Muitos movimentos de exclusão implicam, para as pessoas, o não oferecimento (ou escamoteamento) de informações e, portanto, da possibilidade, com base nelas, da percepção de alternativas e de sua conseqüente operação cognitiva, frente à arbitrariedade dos caminhos de pensamento relacionados à análise de uma dada temática.

Por outro lado, há uma espécie de condicionante que se refere ao que a psicanálise denomina de

negatividade psicológica (Freud, 1925; Dor, 1988), uma constrição ao exercício da reflexividade pelo sofrimento gerado pela negação da ordem estabelecida, que coloca obstáculos para a emergência da consciência, dificultando-a ou impedindo-a. A isto chamamos de *impedimento psíquico*.

Assim, a positividade lógica diz respeito à origem da alienação na ignorância, ou seja, na ausência de informações que nunca foram apresentadas ao sujeito. O desconhecimento das informações não permite que elas sejam negadas ou substituídas por outras: não há o “não” (inviabilizando a negação). Já no que se refere a negatividade psicológica, ou seja, quando o sujeito está sob o impedimento psíquico, a situação de alienação ou de silêncio, não é produzida pela ausência do “não”, mas pela incapacidade do psiquismo do sujeito suportar o confronto com sua história, com sua identidade. Trata-se de uma forma de alienação que não vem da ausência da informação, mas da impossibilidade de que esta opere no raciocínio do indivíduo.

O silêncio, resultante da ignorância e/ou do impedimento psíquico, é aparentemente o mesmo, mas a sua produção deriva de caminhos diferentes, requerendo, portanto, procedimentos específicos para o seu enfrentamento, visando-se a transformação de situações não-razoáveis (silêncios) em situações potencialmente racionais (discursos). No primeiro caso, *alienação por ignorância*, via oferecimento de informações necessárias identificadas como ausentes; no segundo caso, *alienação por impedimento psíquico*, através de um trabalho de desconstrução (desmonte) racional de processos avaliados como sustentadores de perdas psicossociais e afetivas (elos e vínculos sociais), ocorridas ao longo do processo de socialização dos sujeitos em pauta, atividade que poderia vir a contribuir para a recuperação de seu sentido.

Estas considerações são baseadas no pressuposto de que a *identidade* é um processo dinâmico que relaciona a história do sujeito, os elos sociais dos quais ele é portador e um tempo arbitrário, refletindo os modelos sociais e suas simbologias, modelos estes aos quais o sujeito teve acesso na constituição de sua condição humana. Na medida em que o Coletivo pudesse se ocupar do enfrentamento destas formas de alienação, estaria se constituindo em uma *clínica psicossocial da identidade* (Ardans, 2001), instância voltada para o esclarecimento crítico e a transformação da *falsa consciência* em uma consciência veraz do real ou uma *consciência crítica*.

O enfrentamento dessas formas de alienação vai oferecer, ao Coletivo, possibilidades de conhecimento da existência de diferentes formas de pensar o real e da variabilidade com que as histórias sociais da constituição dos sujeitos dos grupos, determinam visões sobre este mesmo real; ou seja, *o real é uma construção social* e, como tal, contingente e arbitrário (poderia ser de outra forma).

Tal arbitrariedade não significa o não condicionamento deste real ao próprio processo de socialização do sujeito que o pensa, mas, sim, sendo o pensamento uma função da sua constituição como sujeito, oferece ao mesmo, alternativas diferentes para os participantes do Coletivo, surgidas das minorias e das diversidades (cultural, social, étnica, lingüística, etc.) presentes entre seus componentes.

Assim, esta vivência de um coletivo genuinamente comprometido com a utopia da democracia radical, implica a constatação da *arbitrariedade semântica* com que o real pode ser lido, bem como das verdades contidas nas afirmações sustentadoras de argumentos sobre esta mesma realidade. As práticas, estratégias e discursos dos Coletivos são uma função da própria história de constituição destes Coletivos, abrindo para a diversidade e a polivalência de noções, conceitos, argumentos e verdades. A ignorância dessa possibilidade plural, acima referida, gera uma forma de positividade lógica implicando o desconhecimento de múltiplos, diversos e contraditórios significados sociais e lingüísticos, sustentando uma forma de alienação específica, qual seja, a da gênese (origem) e a da genealogia (filiação) das práticas e linguagens sociais.

Ainda a esse respeito, pode-se identificar uma outra forma de alienação: a *alienação política*, aquela que é produzida, segundo Boaventura de Sousa Santos, por “realidades ausentes por via de silenciamento, da supressão e da marginalização, isto é, as realidades que são *ativamente produzidas* como não existentes” (Santos, s/d, grifos nossos). Ou seja, de acordo com as conceituações acima oferecidas (com exceção da alienação por ignorância produzida por isolamento não intencional), todas as formas de alienação identificadas, podem ser consideradas como formas de alienação política geradas pela exclusão e pelo domínio subjugador no transcorrer da socialização e da constituição da identidade.

Sob tal perspectiva, a alienação política:

“ (...) delimita um campo de forças sociais em conflito tendo em vista interesses de aproveitamento do patrimônio material e não-material comum às humanidades da Terra. As forças em conflito visam a exercer influências imediatas sobre a construção da sociedade, plasmadas segundo seus interesses determinados, particulares e setoriais, portanto, seus interesses não-generalizáveis e nem tematizáveis na esfera pública. Velados os verdadeiros conflitos, corporificam-se os mesmos na colocação em movimento de forças de informação, contra-informação e desinformação estratégicas, as quais, com maior ou menor grau de sistematização, objetivam influenciar as formas de representação da realidade histórica compartilhadas pelos diferentes grupos sociais, na luta pela imposição de uma alternativa como solução. Assim, a esfera da opinião pública, alargada de fato contemporaneamente pela difusão da informação nas mídias eletrônicas e por suas conseqüências sobre as relações humanas, políticas e

sociais, esvazia-se de poder: de um lado mantém latente a natureza particular dos interesses em conflito que se concretizam em imposições de caminhos alternativos; de outro, produzindo a propagação velada de interesses, reduz a participação dos cidadãos à aclamação de escolhas políticas pré-confeccionadas.” (Tassara e Damergian, 1996, p. 297).

O enfrentamento da alienação política nos Coletivos supõe, portanto, o questionamento, via racionalidade, do processo supra-referido, desconstruindo sua produção. Tal processo de desconstrução implica a necessidade de ruptura dos silenciamentos, através de uma *arqueologia virtual do presente* (Boaventura de Sousa Santos), ou seja, da descoberta dos fundamentos do domínio implícitos nas leituras contingentes do real, em função de seus componentes histórico-culturais, aí incluindo os encontros civilizatórios nos territórios, ou seja, no socioambiente.

• ***O QUE É “CAMPO SOCIOAMBIENTAL”? COMO DELIMITÁ-LO?***

Os geógrafos Aziz Ab’Saber e Milton Santos, parafraseando o que o conhecimento desenvolvido pela Geografia ao longo dos séculos XIX e XX consolidou sobre o conceito de ambiente geográfico, o definem como socioambiente, ou seja, “*a organização humana no espaço total, que compreende os fragmentos territoriais em sua totalidade*”. (Ab’Saber, 2002).

Sob tal perspectiva, definir um *campo socioambiental* implica *se delimitar uma unidade territorial configurando uma forma específica de organização humana*, por exemplo “o Parque Nacional do Xingu”, *e/ou uma homogeneidade morfológica na configuração da natureza*, por exemplo “o Cerrado”, *e/ou uma homogeneidade das relações recíprocas entre ambas, a natureza e as formas de organização humana, em um determinado território*, por exemplo, “as franjas de ocupação na cidade de Cáceres”.

Além disso, ao considerarem, em sua conceituação, os fragmentos territoriais em sua totalidade, estes geógrafos sinalizam para a interdependência entre um dado fragmento, cujas fronteiras se estabelecem com maior ou menor grau de arbitrariedade, e o espaço total de seu entorno.

Dessa forma, um campo socioambiental consiste em uma região de um território (domínio territorial), contida no interior de fronteiras estabelecidas por definição, domínio este que poderá:

a) apresentar paisagens naturais refletindo uma homogeneidade, ou seja, um domínio territorial da natureza como, por exemplo, “o Pantanal”;

b) ser delimitado pela homogeneidade com que nele se instituem formas de organização humana, ou seja, pela morfologia das relações sociais e das interações entre as mesmas e os domínios da natureza, por exemplo “uma favela” ou “a periferia norte da cidade de São Paulo”; ou, ainda,

c) ser efetuada, de forma arbitrária, por delimitações político-administrativas já estabelecidas, tais como, por exemplo, “o município de São Carlos” ou “o distrito de Perús”.

Esta definição poderá ocorrer *antes* da delimitação de uma problemática socioambiental, por exemplo, “o estudo do socioambiente na região do Pampa”, ou *após* a delimitação de uma problemática socioambiental sobre a qual se deseja intervir, por exemplo, “o problema da poluição do rio Tietê”. No primeiro caso, as fronteiras do fragmento territorial são dadas pelos limites do domínio da natureza em pauta. No segundo caso, a delimitação das fronteiras do fragmento territorial mostra-se muito mais complexa, requerendo uma análise prévia que fundamentará os limites do domínio territorial a ser abrangido pelo estudo e pela intervenção.

Nesses termos, definir um campo socioambiental, para nele intervir, implica se *delimitar as fronteiras que o contêm como domínio territorial, explicitando-as em função de em qual das três categorias supra-referidas foi fundamentada sua escolha*. Implica, ainda, que se devam *analisar quais as intercomunicações existentes entre esse domínio territorial e os outros fragmentos territoriais com os quais se limita*.

Esta última exigência mostra-se necessária pela interdependência que continua a existir entre os fragmentos territoriais em questão, o escolhido e os de seu entorno, mesmo após a sua escolha e definição. A escolha, portanto, não isola o campo socioambiental em estudo, de influências advindas de comunicações estabelecidas entre fatores externos a ele, situados no plano social ou natural, veiculadas por contatos presenciais ou virtuais, e as características do território a serem conhecidas e descritas através de mapeamentos, analisadas, gerando diagnósticos de problemáticas socioambientais do (e no) território, e as intervenções que, por hipótese, deverão ser implementadas para enfrentá-las.

Estas considerações sobre o significado da expressão *campo socioambiental* e sobre como delimitá-lo, visam oferecer subsídios, para a *escolha* de um campo socioambiental para estudo, bem como para definir suas fronteiras, delimitando-o em uma unidade territorial. *Quanto à definição do campo, dependerá a mesma, dos interesses, valores e motivações que estiverem conduzindo o processo de escolha do mesmo*, “da contingência capaz de determinar uma tensão na situação histórica concreta” (Agamben, 2005) em que cada o sujeito da escolha se encontre.

- ***O QUE É “MAPEAMENTO PARTICIPATIVO DE UM CAMPO SOCIOAMBIENTAL”?***

Supor-se que o ambiente é a organização humana no espaço total, pressupõe o caráter arbitrário de sua produção, produção esta condicionada pela geografia do presente em relação à qual as ações humanas (ou as intervenções) constroem as geografias futuras. Ao introduzirem em sua definição o espaço total, Santos e Ab’Saber inscrevem esta possibilidade nos limites do planeta, ou seja, no *sistema-mundo*.

Se as *forças locais* situam-se em territórios específicos, respeitar a sua articulação geopolítica implica considerar que os mesmos (os territórios) delimitam duas regiões do espaço planetário – suas fronteiras são os limites territoriais definidos para cada estudo em questão, as quais permitem inter-relações entre forças situadas nos territórios e nas regiões complementares restantes. Tais inter-relações seriam veiculadas por *elos de influência e comunicação* que, se exercendo nos níveis técnicos e políticos, configurariam limites para a ação das forças locais nos territórios, ou seja, limites das mudanças socioambientais passíveis de se concretizarem mediante ações intencionais.

A aplicação do modelo de pensamento supradesenvolvido para fundamentar ações, permite o encontro de limites intransponíveis impostos pela realidade à invenção socioambiental. Em outras palavras, se a dimensão geopolítica apresenta-se como essencial para a delimitação de mapeamentos e diagnósticos socioambientais capazes de produzir êxitos *transformadores*, ela também circunscreve a parcialidade dos êxitos *possíveis* aos limites identificados mediante a sua análise.

Por outro lado, condicionando-se também as ações intencionais sobre o socioambiente à sua produção por coletivos participativos comprometidos com a mudança social na direção do incremento ininterrupto do teor democrático das decisões sobre a referida construção geográfica, a expressão dos sujeitos delas participantes estende-se à *multidão*, à humanidade planetária na sua relação com a totalidade do sistema-mundo.

Portanto, cumulativamente, a aceitação de tal conceituação para o ambiente implica o seu caráter socioambiental e envolve a complexa abrangência de inter-relações entre forças locais (que definem geografias territoriais locais) e seus limites técnicos, políticos e geopolíticos, configurando o sistema de análise das problemáticas específicas em pauta.

Tornam-se assim, então, inseparáveis, embora distinguíveis, as categorias de ambiente construído,

ambiente natural, forças locais e forças globais. Portanto, decorre dos argumentos apresentados que o ambiente é necessariamente socioambiente e resulta, em cada instante, das possibilidades políticas e técnicas de construção da geografia planetária, apesar de que circunscritas aos domínios territoriais. Em síntese, *ambiente é, para nós, geografia em processo político de construção histórica*.

Sob tal perspectiva, estudos socioambientais deverão ser *sempre* iniciados através da delimitação do território geográfico escolhido (campo socioambiental), cujas fronteiras deverão ser descritas nos termos de relações sociais, técnicas, políticas e geopolíticas, com o território restante, entre ambas regiões.

À descrição da geografia física, humana e política do território no qual será desenvolvido o estudo, denomina-se *mapeamento socioambiental* (e/ou territorial), subentendendo-se que, se houver um compromisso de vinculação entre as relações território-democracia-sustentabilidade, este mapeamento deverá ser *necessariamente* realizado mediante participação em Coletivos Educadores-educandas e educandos.

À guisa de ilustração, apresentaremos um modelo de mapeamento que poderá ser aplicado no desenvolvimento de uma leitura cuidadosa e participativa de um campo socioambiental. Trata-se de modelo, desenvolvido na região do Vale do Paraíba, SP (Barbosa, 2005), implicando a construção participativa de uma maquete (modelo, virtual ou real, em miniatura, de um espaço) do campo socioambiental em questão.

A sua construção é efetuada por um Coletivo, mediante um processo dinâmico e interativo e sob a direção de uma instância técnica-política. O modelo constrói-se através de reprodução de camadas representativas de diferentes momentos históricos do socioambiente em questão, hierarquizadas em função da cronologia de sua produção, configurando as geografias resultantes de cada momento e em cada momento, geradas pela forma de organização humana ocupante desses espaços, em sua ordem temporal.

Esse processo de construção, conduzido com o apoio em pesquisa de documentos (mapas, registros variados, testemunhos), em fontes primárias e secundárias, permite o esclarecimento objetivo de dúvidas ou ignorâncias sobre o território, reduzindo o potencial conflituoso das interações, nelas ancoradas, no Coletivo.

Esse processo de busca de conhecimento sobre a forma em que o socioambiente se manifesta, ou se manifestou, implica um conhecimento e um reconhecimento, pelos sujeitos do Coletivo, do próprio

espaço no campo delimitado, propiciando um incremento na consciência ambiental de seus membros à par com o conhecimento de diferentes visões e formas de ocupação a eles relativos.

Tal miniatura, uma vez construída, pode se tornar em objeto propício à sua extensão para outros Coletivos, bem como à sua expansão mediante a aquisição de outras e novas informações sobre o campo socioambiental, oferecidas por outros documentos e/ou por outros Coletivos, constituindo-se em objeto de eventos de divulgação e difusão da visualidade do processo histórico-geográfico de construção e configuração do campo socioambiental em questão.

• ***O QUE É UM “PROBLEMA” E UMA “PROBLEMÁTICA”?***

Segundo Lalande (1926), um *problema* é uma situação que requer solução. Logo, aplicando tal definição a um campo socioambiental, significa que um problema socioambiental constitui-se em uma situação que se apresenta, a um sujeito observador-analista que a lê, como perturbadora daquilo que este sujeito considera como “estado natural, ou normal” desta mesma situação.

Isto significa que, na leitura do campo socioambiental, em confronto com um padrão de referência de qual deveria ser seu estado de correção (ou natural ou desejável), ocorre uma não correspondência entre os mesmos. Ou seja, a avaliação da configuração do território observado não corresponde aos padrões de desejabilidade professados pelo sujeito observador do mesmo.

Tal não-correspondência pode se dar em função de critérios éticos (certo/errado), políticos (bom/ruim) e estéticos (bonito/feio), os quais, sustentando a avaliação, criam uma perturbação mobilizadora do desejo de transformação da mesma na direção de uma maior aproximação com os padrões de desejabilidade de quem avalia.

Isto configura que são os valores e crenças que orientam a ação prática do indivíduo, ou seja, que são os paradigmas, naturalizados ou não, que vão sustentar a referida avaliação, determinando os problemas subjacentes que o campo em observação traz, ou definindo situações não razoáveis que requerem, portanto, soluções, via ações transformadoras. Valores e crenças orientando as ações constituem-se, como já referido, em paradigmas cujos fundamentos (a origem histórica desses mesmos valores e crenças), se não forem conhecidos, transformam-se em formas alienadas, em ideologia subjugadora, porque oculta.

Nesses termos, quando se trata da definição de problemas inscritos em campos socioambientais,

problemas socioambientais, faz-se necessário definir, com objetividade, o padrão de referência, em relação ao qual as avaliações produzidas sobre os mapeamentos sócio-territoriais, permitem defini-lo como inadequado ou como contendo aspectos inadequados.

Além disso, torna-se necessário definir com clareza quais valores, crenças e/ou ideologias estão sustentando a avaliação, ou seja, explicitar a ideologia definidora do problema caracterizando a análise como esclarecida, uma vez que, assim, não será produzida mediante a aplicação de uma forma de análise alienada e alienante.

Ainda a esse respeito, torna-se necessário esclarecer que a complexidade com que um campo socioambiental, tal como conceituado, se apresenta em seus mapeamentos, dificilmente configura um problema, mas sim uma *problemática*, ou seja, um sistema interligado de problemas.

Dessa forma, uma *problemática socioambiental* implica a definição de um sistema de problemas socioambientais, sistema esse constituindo uma rede de transformações que se auto-regulam, definindo uma estrutura específica resultante das inter-relações entre os problemas parciais identificados. Cabem, portanto, à análise de problemáticas socioambientais, as mesmas exigências com relação à análise de um problema específico, ou seja, a identificação das ideologias envolvidas na sua configuração como problema.

- ***O QUE É “DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO DE UMA PROBLEMÁTICA INSCRITA EM UM CAMPO SOCIOAMBIENTAL”?***

Os argumentos até aqui expostos mostram uma vinculação entre uma perspectiva ética de ação no socioambiente e a aceitação da indissociabilidade dos valores implícitos no tripé democracia, sustentabilidade e território, como *uma alternativa logicamente fundamentada nesta aceitação*. Consiste, portanto, na perspectiva de construção política de um ideal de bem comum, através do compartilhar, pelos coletivos em sua totalidade, do entendimento sobre o que seria uma *qualidade de vida* desejável e possível em cada momento histórico, para cada território e para cada coletivo. Decorre que a ação resultante deverá se pautar sobre essas definições, avaliando-se os resultados e/ou efeitos da ação com o padrão de referência do ideal definido. É, sob tal perspectiva, que trataremos, a seguir, as questões de diagnósticos e intervenções socioambientais.

Assim, a partir dos mapeamentos participativos podem ser identificados, então, os problemas

socioambientais configurando a problemática eleita para estudo, tendo como referencial as ideologias que fundamentam a avaliação do caráter desejável ou indesejável das configurações socioambientais, ou seja, o *diagnóstico socioambiental*, realizado pelo coletivo. Com esse diagnóstico, serão desenvolvidas as análises permitindo o traçado de um panorama das inter-relações entre as regiões supracitadas (a região em estudo e as regiões no seu entorno), em termos de parâmetros técnicos, sociais, políticos e geo-políticos, caracterizando suas interações.

Ainda a esse respeito, cabe também circunscrever, além dos limites das possibilidades técnicas e políticas de um eventual êxito desse diagnóstico como sustentador de transformações, a busca da *recuperação de perdas socioambientais e psicossociais* ocorridas ao longo do processo histórico ao qual foram submetidos os membros do Coletivo em pauta e a população, em geral, do território.

Tal recuperação deve estar, nesses termos, fundamentada na crítica dos caminhos trilhados ao longo deste desenvolvimento histórico. Essa crítica, se comprometida, eticamente, com a utopia da democracia radical (o que pode ser traduzido pela busca, no coletivo, de expressão intersubjetiva sem coações), significa uma participação crescente dos diferentes membros do Coletivo nas decisões grupais, relativas à configuração geográfica futura da região em estudo. Com base nesta leitura do universo da problemática socioambiental e de suas relações com projetos futuros de intervenções, há que se buscar a orientação de ações segundo etapas que possam abrangê-la.

Estudando as condições para uma política ambiental pensada como construção intencional do futuro da geografia humana, política e física do planeta, Lina Bo Bardi (Tassara, *com. pessoal*) delimitou dimensões de análise que poderiam subsidiar diagnósticos, fundamentando o planejamento de ações de intervenção nas direções aspiradas frente a uma problemática socioambiental.

Dentre estas, e no mesmo horizonte do pensamento supra-exposto, estas ações devem, então, e em primeiro lugar, apoiar-se sobre uma crítica dos caminhos perdidos no processo de desenvolvimento histórico, ou seja, a crítica da falência do projeto iluminista que pressupõe a produção *espontânea* do desenvolvimento social a partir do desenvolvimento científico e de sua secularização (Marramao, 1983, 1994).

Dessa forma, em um Iluminismo legítimo, com o qual estão comprometidos os argumentos até aqui apresentados, a procura da racionalidade e a condição ética, se implicam mutuamente. Expandir a racionalidade significa a *secularização do conhecimento* e não a sua vulgarização, vulgarização essa que implica retirar do outro sua maneira de ser, sob o argumento de que as linguagens, os símbolos produzidos por uma norma cultural, por um específico sistema de interpretação do mundo, entre os

quais se inclui o científico-erudito, não poderão ser compartilhadas, pela complexidade que implicaria a iniciação dos sujeitos, nelas.

A necessidade de uma Política Ambiental, tal como acima conceituada, traz como implicação, de fato, a aceitação da falência do processo histórico civilizatório ocidental em produzir interações humanas inscritas em uma cultura de paz (falência do Iluminismo), em função do fracasso das políticas ambientais dele derivadas. A constatação desta implicação tem, como consequência (corolário), a necessidade de, em um processo de diagnóstico socioambiental, delimitar-se o que se perdeu na trajetória histórica do qual resulta a problemática em pauta, e encontrar a gênese das perdas subjacentes ao referido diagnóstico. Trata-se, portanto, de se materializar, nos diagnósticos daquilo que se apresenta como problemática socioambiental, as manifestações de uma razão pervertida (razão instrumental) e disseminada, através de processos comunicativos subjugadores e, portanto, silenciadores de coletivos humanos.

O diagnóstico socioambiental configura-se, então, como uma ação intelectual de desconstrução dos silenciamentos subjacentes à produção de não-realidades socioambientais, silenciamentos estes lidos em função das perdas psicossociais identificadas em relação a um padrão de desejabilidade apoiado sobre elos indissociáveis entre democracia, território e sustentabilidade.

O QUE FAZER A PARTIR DO DIAGNÓSTICO? A INTERVENÇÃO E A PESQUISA-AÇÃO COMO RESULTADOS POSSÍVEIS

Na esteira do pensamento de Lina Bardí, pode-se considerar, no que se refere ao processo de planejamento socioambiental ou à construção de uma política ambiental, entre outras explicações de origem dessa perversão da razão iluminista, que a mesma estaria situada na pressuposição de que grupos sociais “avançados” (vanguardas técnicas ou políticas), liderando ações legítimas de planejamento, conceberiam, de forma isolada do seu contexto social maior, um projeto competente para uma configuração geográfica sustentável e democrática. Isto não aconteceu! Entendemos que isto não ocorreu, entre outros motivos, porque se deixou de envolver participação ético-política das populações envolvidas, nos territórios, necessária para a construção democrática. Esta participação popular teria conferido sustentabilidade política e técnica aos projetos, ao mesmo tempo em que teria possibilitado a reflexividade, condição necessária, mas não suficiente, para desenrolar processos de desconstrução da razão instrumental e, também, para o cumprimento do pressuposto da secularização dos

conhecimentos, subjacentes aos processos de participação nos coletivos.

A construção da problemática socioambiental à luz da identificação e descrição de aspectos materiais e não materiais que a caracterizam, bem como circunscreveriam ações dela transformadoras, dessa forma, deve produzir-se mediante o *envolvimento participativo* crescente de grupos de indivíduos situados nas diferentes instâncias sociais da intervenção (desde população até técnicos em planejamento e pesquisadores).

Por outro lado, o aumento do teor de coletivização da linguagem e da ação na intervenção pode ser obtido mediante a organização, sistêmica, incremental e articulada, de seus elementos produzidos, com caráter aberto para o futuro, para o exterior social e territorial, e voltado para a produção, extroversão e reverberação de uma pedagogia compatível com os propósitos do projeto - a *memória da participação, seus processos e produtos*.

Os encontros humanos nos coletivos, que se constituam em grupos de pensamento e decisão, que deverão ser capazes de produzir linguagem e ação intersubjetiva, podem se processar, conforme já referido, em *laboratórios sociais*. Tais laboratórios deverão consistir em situações orientadas pela busca de construção de espaços de locução (Habermas, 1981b), os quais, através da transparência e da publicização de seus temas e conteúdos, venham a desinstrumentalizar preconceitos e vieses autoritários sustentadores, por hipótese, da alienação. Para tal, esses espaços comprometem-se, necessariamente, com a utopia da democracia radical.

Isto implica na necessidade de se implementar *procedimentos de intervenção psicossocial* emuladores da intersubjetividade sem coações (ileisa) e soberana. Estes procedimentos, na esteira do pensamento de Lina Bardi, deverão apoiar-se sobre coordenações auto-anuladoras (ou auto-esmaecedoras) que deverão, em seus procedimentos, prever e se dirigir à sua própria caducidade.

A participação ileisa necessita apoiar-se sobre estratégias participativas de pensamento, de planejamento, de implementação e de avaliação das ações estruturadas sobre questionamentos problematizadores, despertadores da autonomia dos sujeitos participantes. Isto significa autonomia da reflexão sobre os atos de pensar, criar e agir. Ou seja, significa desenvolver a reflexividade sobre os repertórios construídos nas experiências de socialização dos indivíduos e grupos. Emular reflexividade em grupos não estereotipados significa produzir heterogeneidade e poderia apresentar, também, a emergência de conflitos políticos de natureza sócio-ambiental. Diferentemente das funções da coordenação descrita anteriormente, a eventual divergência de posições impõe, neste caso, a necessidade de uma coordenação permanente, mas radicalmente “neutra”, evidenciando-se na

transparência da explicitação argumentativa do dissenso e da gerência dos eventuais conflitos.

Há que se identificar lacunas informativas no pensamento, na linguagem e na ação, provendo subsídios para eliminá-las, provisão que deve manter um compromisso emancipatório com a autonomia da consciência dos sujeitos participantes. Perceber e dificultar, ou até inibir, a intromissão de opiniões estereotipadas, ou não argumentadas, avessas à crítica, do *núcleo dogmático de pensamento* (Habermas, 1981a), na emissão, recepção e avaliação das informações oferecidas, constitui-se no grande desafio do processo de busca de emulação da reflexividade crítica, necessários para manter a participação lúcida nos coletivos.

Levando em consideração que todas as ações descritas (mapeamento, diagnóstico e intervenção) implicam que os objetos em investigação são fugazes e etéreos, necessitam os mesmos *materializar-se em documentos/registros que os capturem permitindo uma análise de suas características atemporais-universais*.

Seria desejável, ainda, que tais ações (processos e produtos) possam concretizar-se sob a forma de produtos audiovisuais, permitindo que abstrações conceituais e processuais, venham a materializar-se com base nelas. Tal concretização mostra-se *facilitadora da comunicação sobre procedimentos de operação de processos socioambientais e psicossociais*, que, assim, podem vir a ser reproduzidos por outros sujeitos em outros espaços sociais, *permitindo a generalização do conhecimento*, promotor de aproximações intencionais voltadas para a criação de genuínos espaços de locução nos Coletivos participativos, conforme já caracterizados.

Além disso, a amplitude requerida para que se possa chegar a uma universalização de relações repetíveis entre processos e produtos na busca de conhecimento sobre intervenção psicossocial, obriga a que o processo de registro e documentação se espraie por diferentes realidades urbanas, sociais e geográficas, exigindo *equipamentos passíveis de uso simultâneo, continuado e permanente*.

A materialização destes processos, envolvidos na construção de uma política ambiental promovida por processos participativos em Coletivos Educadores, consistiria em uma memória histórica permitindo às gerações futuras o acompanhamento da transformação gradativa do socioambiente nos territórios, e de sua gênese e genealogia.

“Vejam o que está acontecendo com o rio Xingu. Vejam o que os brasileiros estão fazendo com o meu rio Xingu. Estamos fazendo agora um filme. Um filme é uma forma de guardar a ação depois que ela deixar de acontecer. E por isso estou dizendo a vocês que, o que estamos fazendo, aqui e agora, será

visto nos dias de amanhã.” Cacique Kayapo no documentário *Os Kayapos saindo da floresta* (Beckham, 1989).

Anexo: SOBRE SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

À Carolina M. Bori,
inspiradora deste texto. *In memoriam*

“ ‘Que é que é teatro, mãe?’ - Miguilim perguntara.
‘Teatro é assim como no circo-de-cavalinho, quase ...’

Mas Miguilim não sabia o que o circo era.

- Dito, você vai imaginar como é que é o circo?

- É uma moça galopando em pé em riba do cavalo,
e homens revestidos com farinha branca na cara ...

Tio Terêz disse. É numa casa grande de pano.”

João Guimarães Rosa

A análise que apresentaremos a seguir, sobre algumas das atividades de ensino institucionalizadas como modelos de interações sociais, em processos de comunicação de experiências complexas, pretende mostrar que a escolha das mesmas não pode se dar de forma arbitrária. A comunicação dessas experiências, envolvendo a instrução, ou seja, a seleção e organização de informações segundo critérios do que é útil, do que é lógico e do que é psicológico, constitui-se, por hipótese, em um percurso facilitador da compreensão das vivências que o sujeito (aprendiz ou educando) integrante de Coletivos Educadores, deverá percorrer.

Portanto, cada grupo de atividades educativas, escolhido para a implementação dos processos socializadores envolvidos na comunicação das experiências em pauta, definirá condicionantes que poderão influenciar a natureza e a evolução das interações sociais por eles propiciadas, nos seus aspectos cognitivos, afetivos, socioambientais e políticos.

Sob tal perspectiva, a planificação educativa, seja participativa ou não, deve ser precedida de uma *análise rigorosa do que se objetiva produzir através dela*, definindo suas metas e propósitos e fundamentando, nesta análise, o planejamento do programa de atividades educativas a ser implementado para produzir os resultados socializadores-educativos almejados.

• ***O QUE É SOCIALIZAÇÃO?***

Denomina-se *socialização* aos processos sociais através dos quais os seres humanos são

considerados, pelos outros membros do corpo social ao qual pertencem, aptos para a vida social, constituindo-se, por sua vez, em membros aceitos por (e pertencentes a) essa sociedade. Tal competência para a vida social está vinculada aos sistemas de interpretação do mundo nos quais os sujeitos se constituem em seres sociais, ou seja, o processo de socialização se materializa diferencialmente em função do grupo social no qual o ser humano veio a nascer, tornando-o um ser capaz de linguagem e de ação, nos moldes em que a norma cultural de seu grupo convencionou como “adequada”.

“Educar e socializar tem, em muitos aspectos, o mesmo significado. Educar significa atuar nos processos socializadores de indivíduos e grupos, influenciando sobre as possíveis configurações que emergirão destas ações educativo-socializadoras – os sujeitos a serem constituídos por este agir educativo. Os atributos de tais sujeitos poderão corresponder ou não, em sua totalidade ou parcialidade, àqueles imaginados como atributos desejáveis pelos agentes socializadores nas suas ações educativas. Ou seja, o agir educativo pode ser mais ou menos eficaz na produção de um sujeito tal como idealizado pelos agentes, atores ou instituições educadoras. Se o processo socializador incorpora em sua busca aspectos socioambientais, pode-se denominá-lo de ‘*educação ambiental*’.” (Tassara e Ardans, 2005, p. 203).

Contudo, vale a pena distinguir o processo de *socialização/individualização* desses sujeitos (na infância) e/ou sua ressocialização (na idade adulta) nos casos em que isto se torne imprescindível e até onde seja possível, da *educação*, entendida como reflexividade da socialização. Conceituamos educação, no contexto da dinâmica complexa da sociedade contemporânea, como um processo *ad infinitum*, contínuo, ininterrupto, aberto para o futuro e para o exterior social, no qual ocorre intensa sinergia entre racionalidade, de um lado e, de outro, a racionalização.

Racionalidade faz referência a processos lógicos e epistemológicos nos quais, a partir de determinadas premissas e pela via da argumentação, derivam-se conseqüências legítimas, do ponto de vista formal; a relação lógica implica que se for aceita uma afirmação estarão sendo aceitas as suas premissas. A racionalidade exige, precisamente, tornar transparente essa derivação lógica pela via argumentativa, o que torna possível a crítica, seja do ponto de vista formal, seja do ponto de vista do conteúdo da afirmação em questão. Deste modo, crítica e racionalidade são componentes inseparáveis do mesmo processo epistemológico.

Racionalização, por sua vez, refere-se a afirmações cujas premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas, impedindo o conhecimento da argumentação (que leva da afirmação às suas premissas) e tornando impossível, por conseqüência, a crítica. “Verdades” cujo fundamento

desconhecemos são ideologia, pois, ao serem apagadas as premissas, são as mesmas incorporadas como conhecimento estabelecido, absoluto, atemporal, o que, entretanto, é ilegítimo, por desvincular a “verdade” de sua fundamentação lógica.

Deste modo, é possível afirmar que, quando há um trânsito solapado da racionalidade à racionalização ou, talvez mais apropriadamente, quando se faz passar racionalização como se fosse racionalidade, se está frente a um processo ideológico em que são dadas como verdades afirmações cuja origem foi deliberadamente escamoteada no processo de modernização social a serviço do poder: entende-se como racionalidade o que é *apenas* racionalização. (Tassara e Ardans, 2003, p. 18).

• ***O QUE SÃO PROCESSOS EDUCATIVOS?***

Processos educativos se dão, portanto, emoldurados pelos conceitos que foram, até aqui, apresentados, quais sejam, socialização, educação, racionalidade e racionalização. Cabe acrescentar, ainda, que o agir educativo implica um processo de comunicação através do qual, por meio de linguagem e de ação, transmitem-se experiências supostamente vivenciadas pelo sujeito que educa. A organização das informações que, por hipótese, podem vir a facilitar a transmissão da experiência a ser comunicada, denomina-se *ensino*.

Tal experiência, simples ou complexa, está na base da *comunicação de elos sociais*, qualquer que seja sua natureza e extensão, sendo o objetivo da socialização; esses elos sociais são necessários para a reprodução e aprimoramento da vida social, devendo, para tal, envolver necessariamente a *instrução* - uma seleção, organização e estabelecimento de seqüências de informações consideradas necessárias para comunicar a experiência escolhida. Como processo de comunicação, considera que as práticas sociais a ele relativas tenham inspiração da própria vivência social, ancorada, quer na memória coletiva ou na particular do sujeito, grupo e/ou instância responsável pelo ensino.

Ensinar, portanto, envolve atos comprometidos com os processos históricos dos coletivos e grupos sociais nos quais se inscreve como agir comunicativo. Nesses processos podem ser distinguidos os *atores individuais* com sua diversidade de interesses, valores, conhecimentos, percepções, competências, identidades e pertencimentos, dos *atores coletivos*, com suas práticas, comportamentos, estratégias coletivas e discursos.

Tal distinção implica que a organização das ações de ensino deva obedecer a processos de

planificação diferenciados. No primeiro caso, tal processo pressupõe, na educadora ou educador, atos de reconhecimento (racional e afetivo) da própria vivência vinculada à experiência que pretende comunicar e de valorização da mesma em termos da transmissão dos elos sociais, dos quais ele está incumbido, através de sua ação educativa. O “coletivo” (ou a sociedade e sua história), nestes processos, situar-se-ia na memória social, determinando que, do ponto de vista de uma sociedade democrática, um ensino ético deva apoiar-se na análise crítica (lógica, filológica e hermenêutica) do elo social em questão.

Para que se produza uma comunicação criteriosa, a planificação do ensino deve envolver, necessariamente, a *participação*, inscrita em instâncias coletivas educadoras. Eventualmente, essa participação pode vir a ser estendida à implementação de ações de ensino propriamente dita.

Por outro lado, para os referidos atores coletivos, em processos dinâmicos de produção identitária e em situações de disputa-cooperação entre si, caberia postular uma transmissão de elos sociais comprometida com um ensino ético, sustentado nos conceitos de democracia, de estado democrático e de sociedade democrática (Denning, 2005, p. 223-239), conceitos que, junto ao de liberdade, à par de serem considerados universais, jazem como inquestionáveis. Dessa forma, assim considerados, nunca são criticados.

Tal ausência de crítica tem, pelo menos, duas conseqüências: de um lado, uma cristalização das idéias de democracia e liberdade em estereótipos, levando à pressuposição de que ambas já teriam alcançado a plenitude de sua realização social e política, tendo como conseqüência que qualquer questionamento sobre as mesmas é visto como um problema a exigir a restauração ou a manutenção da ordem pública; de outro, a ausência de crítica dificilmente possibilita a compreensão do significado da democracia (situada no plano do coletivo) centrada na autonomia (situada no plano da liberdade individual). A associação democracia-autonomia conduz, do ponto de vista lógico, à definição de direitos que se compatibilizem com essa representação de justiça, como direitos públicos fundamentais.

Enquanto ético e democrático e, portanto, emulador, promotor e defensor das diversidades e minorias, o ensino deve envolver necessariamente uma *planificação técnica participativa* articulada a uma *participação político-social (processos participativos populares)*, gerando competências, estratégias e discursos inovadores, espelhando as possibilidades políticas em cada instante histórico-social, para cada geração, para cada grupo e para cada indivíduo.

Existiria um conhecimento estabelecido sobre como tornar mais eficiente um ensino quer esteja ele ao serviço da transmissão de um elo social já consolidado ou da geração de um novo? Como otimizar a

eficácia da linguagem e da ação subjacentes ao agir comunicativo e implícitos no ato de ensinar? Programar o ato de ensinar significa programar o arranjo das condições de ensino, ou seja, programar as instruções a serem ministradas para comunicar, por hipótese, elos sociais escolhidos.

• **COMO PROGRAMAR AS PRÁTICAS EDUCATIVAS?**

A ação prática, de investigação ou de comunicação (ensino), sustenta-se sempre em um conjunto de *valores* (como é, idealmente, o ser humano que se pretende formar) e *crenças* (quais os elementos que devem ser oferecidos para venha a produzir-se tal almejada formação) que a orienta. A estes conjuntos de valores e crenças denominam-se *paradigmas* (Guba. 1990), processos dinâmicos, abertos para novas reformulações, alimentadas pelos encontros ou desencontros propiciados pelo desenvolvimento histórico das sociedades humanas. Os paradigmas podem ser conhecidos, com maior ou menor profundidade, pelos praticantes da ação.

No caso específico das ações de ensino, para que o mesmo tenha eficácia, é necessário que este paradigma se explicita em sua profundidade e extensão, expressando-se através das metas e objetivos a serem atingidos por meio dos processos socializadores-educadores, aquilo que se convencionou denominar de *interações entre o ensino e a aprendizagem*. Isto implica que a análise do que se deseja produzir deva ser efetuada em termos dos valores, orientadores das metas de socialização, e de crenças relacionadas aos critérios eleitos definidores daquilo que se considera como útil, como lógico e como psicológico.

Tal análise teria por função maximizar a produção dos resultados almejados, verificáveis na linguagem e ação dos sujeitos em situação de aprendizagem. Logo, os valores orientariam as imagens éticas, estéticas e políticas, às quais tais sujeitos deveriam corresponder, ao término dos processos de ensino.

Sob tal perspectiva, programar as condições de ensino significa analisar e definir metas e objetivos orientadores da ação, e, escolher a sucessão de atividades (programação de ensino) que, por hipótese, propiciará o melhor desempenho do ensino ministrado, avaliado em função das metas e objetivos a serem atingidos. Se as metas e objetivos a serem atingidos envolvem questões socioambientais, como é o caso do presente texto, ou seja, o ensino se inscrever no quadro da educação ambiental, torna-se necessário definir o *campo socioambiental (território)* no qual essa inscrição se dá, bem como os valores que sustentam sua definição. Tais valores comprometem-se, necessariamente,

com as buscas de *maximização (implementação, consolidação ou incremento) do teor democrático e sustentável das sociedades nos territórios*; ou seja, envolvem as inter-relações entre democracia, sustentabilidade e território.

A *natureza* das possíveis atividades a comporem a programação de ensino permitindo a comunicação almejada de experiências complexas, está institucionalizada (convencionada) na prática social, de maneira que é muito reduzida a margem para novas invenções. No entanto, estas invenções poderão ocorrer em nível da *organização* e da *ordem* com que as atividades sejam implementadas, bem como em nível das próprias condições que constituirão as instruções propriamente ditas, *orientadoras do percurso de comunicação do sujeito que está aprendendo*.

Dessa forma, a análise destas atividades institucionalizadas mostra-se extremamente útil para propiciar uma escolha criteriosa da *propriedade* e do *momento* de sua inclusão na programação. Visando subsidiar tais propósitos, ofereceremos a seguir uma análise de algumas destas atividades.

• ***ALGUMAS ATIVIDADES INSTITUCIONALIZADAS NO AGIR EDUCATIVO***

Entre as atividades convencionadas para propiciar encontros educativo-socializadores ou até derivadas desses encontros, pode-se citar:

1. *Leituras e discursos* - exposições orais, leitura de textos e observação de situações, redação de textos, reflexão introspectiva individual, emissão individual de juízos;

2. *Análises e sínteses* - realização de experimentos, pesquisa-ação, análises e sínteses teórico-práticas, redação, individual e coletiva, de relatórios;

3. *Interações sociais* - entrevistas, diálogos, discussões em grupo, grupos focais, debates problematizadores (maiêutica), polêmicas, emissões de juízo em grupo (consenso e dissenso e seus desdobramentos);

4. *Atores e papéis* - simulação de situações, representação de papéis, dramatizações;

5. *Mensagens em múltiplas linguagens* – cinema, vídeo, teatro, Internet, multimídia e hipermídia.

A seguir, oferece-se uma descrição de cada grupo de atividades.

1. Leituras e discursos - exposições orais, leitura de textos e observação de situações, reflexão introspectiva individual, emissão individual de juízos redação de textos

Exposições orais são situações através das quais indivíduos apresentam oralmente uma sucessão de falas sobre um determinado assunto, problema ou problemática. Espera-se que, da concatenação entre as sucessivas falas dos sujeitos na exposição oral, possa emergir, um *argumento* específico relacionado ao assunto/tema, ou seja, que as falas tragam subjacentes um *discurso*. Se o assunto em pauta consiste em um *problema*, espera-se que, das sucessivas falas, possa emergir um *enunciado* esclarecedor da natureza do problema e, até, possam ser indicadas possíveis *estratégias para seu enfrentamento*. Em um nível maior de profundidade, poderão emergir as razões ideológicas que transformam determinada situação em pauta em problema a requerer solução - um *diagnóstico*.

Se o tema for uma *problemática*, ou seja, um sistema de problemas interligados, espera-se que, desta exposição, possa emergir um esclarecimento sobre sua natureza, bem como sobre as razões pelas quais se constitui como problemática. Dada a *complexidade* da análise das problemáticas, é pouco provável que, apenas através de exposições orais, se possa produzir uma análise do sistema de problemas que a constitui.

Dessa forma, exposições orais são situações adequadas para que um coletivo tome conhecimento sobre assuntos relacionados a visões individuais especializadas de uma temática, bem como a maneiras de se definir problemas, problemáticas e suas determinações. Além disso, as exposições orais são, também, situações adequadas para que os indivíduos, membros de coletivos, possam ouvir posições defendidas por outros atores, deles participantes e, ainda, para que possam sintetizar resultados produzidos através do desenvolvimento de quaisquer outras atividades que a tenham antecedido, apresentando formulações originais que possam vir a significar elementos para uma *avaliação do desempenho* dessas referidas atividades. O sujeito que expõe seus conhecimentos e vivências o faz a partir do que?

Ler é atribuir significado às “coisas do mundo”, através do uso de diferentes códigos de linguagem que sustentam a leitura. Dessa forma, qualquer “coisa” pode ser pensada como *mensagem*, escrita em um específico *código*, código este que se apresenta com maior ou menor grau de convencionalidade. Pode-se ler um livro assim como se pode ler o ambiente natural, ou mesmo, o *socioambiente*.

Lê-se uma imagem recortando, no panorama paisagístico, os elementos que a compõem, recorte este efetuado em função de palavras contidas na língua à qual o sujeito teve acesso ao se socializar, gerando uma possível interpretação do *significado* daquela imagem. Contudo, esta forma de leitura não garante

uma precisão de significado (semântica) da mensagem apreendida através dela, gerando dificuldades que podem se constituir em obstáculo para um *processo coletivo de comunicação*, ou seja, dificuldades em se gerar, através dela, um espaço compartilhado de locução social. No entanto, estas leituras podem se prestar a comunicações de caráter poético sobre a vivência ou deleite que geraram no sujeito.

Nesses termos, textos escritos em linguagens verbais, que têm um maior grau de convencionalidade lingüística, podem gerar um processo coletivo mais preciso de comunicação compartilhando significados, muito embora, também as mensagens neles propagadas possam vir a ser objeto de interpretações pessoais, que darão o sentido último para sua apreensão. Assim, estando essa apreensão sob injunções de experiências particulares da biografia do indivíduo, tais colorações apresentam uma *polifonia* favorecedora do caráter democrático com que a diversidade humana poderá compor pedagogias. São estas biografias que possibilitam, aos indivíduos, a vivência de situações específicas garantindo a riqueza de interpretações experienciadas das mesmas imagens ou textos lidos.

Assim, a *leitura individual de um texto*, compartilhado por um coletivo, se seguida de exposições orais nas quais os diferentes sujeitos apresentam suas recepções das leituras propostas, escritas em diferentes linguagens, convencionadas ou não, possibilitará o conhecimento de uma polifonia de *interpretações* que a leitura de uma mesma mensagem, produziu. Tal polifonia de interpretações propiciaria a defesa dos valores máximos da democracia: a aceitação da *diversidade humana* e da *cooperação entre os grupos*, gerando uma instância de locução pautada pela horizontalidade do poder de interpretar.

Os significados lidos constituem-se em substrato das interpretações de seus *sentidos*; assim, as diversas leituras apresentam-se, para o coletivo, como um problema a requerer solução, qual seja, o problema da *gênese das diferenças*. A identificação desta gênese envolve questões atinentes ao símbolo e suas relações com a palavra, a língua, a cultura, a história, a política e a filosofia. Esse processo de esclarecimento do sentido pode ser denominado de uma *hermenêutica (interpretação) horizontal* dos diferentes significados atribuídos a uma mensagem, processo que é essencial no combate ao etnocentrismo, aos fundamentalismos e a quaisquer visões subjugadoras do ser humano por outros seres humanos.

Ainda, nesta ordem de considerações, diríamos que qualquer atividade que envolva a observação do “mundo” pode ser entendida como sendo uma atividade de “leitura” de textos, de imagens, de mídias ou hipermídias. Nesse sentido, observar situações implica uma forma sistemática de olhar imagens e paisagens, estáticas ou em movimento, e, subseqüentemente, decompô-las em elementos que a constituam. Esta decomposição efetua-se mediante recortes de suas partes, que se evidenciam como

figuras destacadas de um panorama-fundo. Tais recortes, conforme já referido, são feitos através da aplicação de códigos lingüísticos, convencionados ou não, de leitura. Esta última visão transforma a *observação sistemática* em uma categoria generalizada de leitura implicando a necessidade de definição de convenções que a sustentem.

A observação, que é sempre um ato solitário e individual, mesmo se contextualizado no coletivo, para se exercer, requer a definição de um código de leitura. Pode-se aplicar, nesta leitura, sistemas de recortes definidos *a priori* ou derivá-los da própria situação, no ato de observar.

No primeiro caso, a inspiração do sistema de categorias que vai orientar a observação, poderá advir de *conhecimentos tradicionais ou científicos* já existentes, possibilitando o cotejar de seus resultados com o acervo daqueles conhecimentos, sobre a paisagem ou a imagem lida; poderá, também, gerar códigos inovadores com maior ou menor grau de inventividade ou idiossincrasia. Quando o sistema de categorias é *a priori* da leitura, sustentaria o mesmo, no coletivo, uma hermenêutica baseada na análise das influências diferenciais que as várias biografias trouxeram sobre a leitura da paisagem-imagem; estas influências derivariam da aplicação de diferentes convenções na leitura, gerando resultados e significados variados que produziriam sentidos diferenciais como atribuição às leituras feitas e à interpretação da paisagem-imagem substrato.

No segundo caso, a inspiração derivaria da própria análise da situação em pauta, constituindo-se em um método denominado de *derivação empírica de categorias*. Nesse caso, quando o sistema de categorias é derivado da leitura, o mesmo sustentaria, no coletivo, uma hermenêutica das influências da história social, dos membros do Coletivo, sobre as próprias interpretações. Esta seria uma hermenêutica dos processos de socialização, podendo subsidiar *processos individuais introspectivos de reflexividade* sobre os mesmos. Ou seja, processos de comunicação profunda entre o mundo interior do indivíduo e o campo das idéias suscitadas pela referida hermenêutica, em dupla mão, alimentando, em reciprocidade, a reflexividade e a hermenêutica.

Tais leituras e observações, sempre individuais, tornam-se socialmente acessíveis quando são objeto de descrições escritas em linguagem verbal ou gráfica e/ou expressadas oralmente, de suas impressões. A descrição escrita – a redação de mensagens – possibilita ao escritor-leitor uma *melhor elaboração retórica*, efetuada em função de uma avaliação da adequação entre a imagem mental e sua representação escrita, após leituras. Esta possibilidade advém do caráter menos “imediatista” da escrita em relação à fala, sujeita às pressões e condições do diálogo e, em geral, da interação verbal em grupo. Dessa forma, o jogo entre atividades orais e escritas, quando intercaladas com leituras e entre si, favorece a emergência de figurações lingüísticas, de caráter poético e racional, no discurso emitido pelo

sujeito para descrever suas interpretações da mensagem apreendida.

Sob tal perspectiva, toda leitura envolve uma dimensão cognitiva e uma dimensão afetiva constituindo, respectivamente, sua apreensão, uma apreensão intelectual, ou denotativa, e uma apreensão emocional, ou conotativa, da mensagem lida. A *apreensão intelectual* refere-se às análises e sínteses racionais geradas pela leitura. Quando, no relato das impressões causadas por essa leitura, houver uma menção ao teor emotivo que a mesma suscitou, qualquer que seja a capacidade de gerar uma comunicação empática das mesmas, pode-se dizer que a leitura correspondente gerou uma interpretação poética da experiência vivida, figurada na retórica do relato. A esta última, pode-se denominar *leitura poética* da mensagem.

Conclui-se desta análise que a leitura de textos, bem como a observação de situações, são atividades propícias a antecederem processos grupais de discussão sobre os sentidos e interpretações gerados, levando à ampliação dos conhecimentos do coletivo sobre ele mesmo e sobre aspectos do mundo envolvidos na leitura. Se estes aspectos envolverem o socioambiente, interagiriam com a formação de um *juízo crítico* sobre ele, emulando-o, *pari passu* com o conhecimento da diversidade de possibilidades de atribuição de significados aos “textos” lidos. Quando o juízo crítico individual ou coletivo for original, constituiria o mesmo um novo conhecimento, para o indivíduo e para o grupo, propiciando *avaliações diagnósticas* sustentadoras de *intervenções* subseqüentes sobre o socioambiente, no sentido de sua aproximação a *ideais de “desejabilidade”*.

A *horizontalidade hermenêutica* propiciada pelo debate das interpretações diferenciais, contribuiria para a criação de um espaço de locução favorável à produção de um *desejo de esclarecimento*, instigando o sujeito à busca de compreensão da gênese das diferenças, abrindo-se para o conhecimento de uma visão de *arbitrariedade* das normas de leitura ou culturais. Este conhecimento, evidenciando preconceitos relacionados a etnocentrismos e/ou fundamentalismos, se incorporado pelo Coletivo, viria a contribuir para a ampliação democrática do debate, no interior do grupo, via *racionalidade*.

2. Análises e sínteses - realização de experimentos, pesquisa-ação, análises e sínteses teórico-práticas, redação individual e coletiva de relatórios

No século VI a.C., Euclides sistematizou uma forma de pensamento que se caracteriza por retirar, a partir de uma série de enunciados verbais pressupostos como verdadeiros (axiomas), conclusões novas. Para Euclides, este ato intelectual aplicava-se às figuras geométricas e às relações intrínsecas e

extrínsecas entre elas. Por esta razão histórica, este método demonstrativo da verdade de conclusões a partir da aceitação de verdades pressupostas, chama-se *método geométrico*. O método geométrico, hoje, aplica-se a qualquer objeto do pensamento, quer seja figura geométrica, número, fatos da natureza, fatos da sociedade, processos humanos.

O método geométrico estrutura-se, portanto, sobre uma técnica intelectual que leva o sujeito pensante a retirar dos fatos do mundo imagens, deles abstraídas, com as quais, e sobre as quais, passa a elaborar discursos demonstrativos. Logo, o método geométrico se assenta sobre duas técnicas intelectuais: a *abstração*, levando aos axiomas, e a *dedução*, levando à demonstração da propriedade da conclusão.

Se hoje o método geométrico pode aplicar-se a qualquer objeto que ocupe o pensamento, esta ampliação deveu-se a alguns acontecimentos que ocorreram nos séculos XVI e XVII, determinando o início da era moderna concomitantemente com o início da ciência moderna. É nesse momento histórico que Galileu propõe o chamado *método experimental*, para permitir a análise de fatos do mundo físico relacionados ao movimento.

Este método, como um esquema orientador das indagações humanas sobre fatos do mundo, um *paradigma*, generalizou-se, ao longo da era moderna, transformando-se hoje em instrumento passível de ser aplicado a qualquer campo natural ou social, ou socioambiental, sobre o qual se desenrola o pensamento.

Este método implica se isolar um *campo* dentro do qual se desenrolam acontecimentos sob observação, a fim de impedir a influência de fatores extrínsecos aos mesmos, tendo em vista propiciar a sua análise geométrica. Ou seja, através da demonstração de verdades sobre o comportamento dos fatos observados no campo delimitado, ou universo de fenômenos em estudo, concluir-se-á pela propriedade de afirmações sobre os mesmos, afirmações estas baseadas na aceitação de verdades pré-estabelecidas. Portanto, o *método experimental* consiste no arranjo de condições materiais do mundo, que permite a aplicação do método geométrico no desenvolvimento de novos conhecimentos sobre os fatos em questão. Este arranjo chama-se *experimento*.

Logo, realizar um *experimento*, significa delimitar um campo de ocorrência de fenômenos (naturais, sociais, socioambientais) de maneira a impedir que fatores externos (àqueles implícitos nas hipóteses sobre as verdades dos acontecimentos a serem verificadas) venham a obstaculizar a análise do comportamento dos fenômenos em observação. Estes fenômenos deverão ser lidos, na sua ocorrência, analisados, ou seja, decompostos em seus elementos, e re-compostos na formulação de uma nova

síntese, que expressa o conhecimento derivado e/ou comprovado pelo experimento em pauta.

Conclui-se daí que um experimento é uma situação padronizada para permitir a aplicação dos processos intelectuais de abstração e dedução a quaisquer fatos do mundo, demonstrando a verdade ou a falsidade de afirmações sobre os mesmos, assumidas *a priori* sob forma de hipóteses ou axiomas que sustentarão a argumentação a ela subjacente.

Logo, a montagem e produção de um experimento implicam na necessidade de uma observação sistemática *anterior* que possibilite o delineamento das condições que levarão à sua execução. Tais observações deverão ser objeto de um crivo rigoroso, decompondo em elementos adequados à sua inclusão nos axiomas ou hipóteses, como parte constitutiva deles. Por outro lado, ao se materializarem em experimentos, produzirão, através da análise do desempenho dos mesmos, as novas formulações ou conhecimentos gerados pela síntese a qual a análise referida sustentou.

Portanto, realizar um experimento supõe precedê-lo de observação sistemática de fatos do mundo natural ou social, abstrair e deduzir propriedades dos mesmos, verificando a verdade destas propriedades sob forma de conclusões por ele sustentadas.

Segue-se, então, que uma *análise* consiste na decomposição intelectual e intencional de elementos componentes de uma totalidade em observação, quer abstraída dos fatos concretos observados ou de suas imagens mentais, constituindo-se, respectivamente, em *análise prática* (ou empírico-manipulativa) e *análise teórica* (ou abstrato-especulativa). E uma *síntese*, consiste na recomposição dos elementos-parte, constitutivos da análise, em uma nova formulação, sustentada, por demonstração, na análise que a antecede.

No entanto, podem-se constatar as dificuldades inerentes à realização de experimentos, no sentido estrito do termo, aplicando-os na análise de situações da vida social. Tais dificuldades advêm do *caráter irreversível* com que os fenômenos sociais se apresentam ao observador externo, por sua vez, parte constitutiva da intervenção experimental e, ao mesmo tempo, de grupos sociais mais ou menos próximos, ou vinculados, ao universo de aplicação das indagações as quais os experimentos poderiam vir a elucidar, gerando comprovações ou negações de verdades, estabelecidas *a priori* da realização dos mesmos, e fundamentando seus delineamentos.

Esta problemática foi objeto de profundas discussões ocorridas nas primeiras décadas do século XX quando, sob influência da ideologia positivista dominante naquele período, negava-se a possibilidade do desenvolvimento de uma ciência quando esta não envolvesse a realização de experimentos,

pensados como atos impeditivos do exercício de influências externas às próprias indagações sobre os fatos em observação.

Visando fazer face ao enfrentamento desta problemática, o psicólogo social Kurt Lewin (1939) propôs a *pesquisa-ação* (*action-research*) como uma forma de ação investigativa sobre o campo social, comprometida com a transformação social e vinculada à busca de intensificação do teor democrático das relações sociais, no interior dos grupos sob investigação, ou da vida social como um todo. Sua proposição inaugurou uma forma de pesquisa social politicamente engajada, tendo como referência a utopia de uma sociedade emancipada, e envolvendo a intervenção, concomitante com a investigação, sobre o campo social em análise. Esta inauguração trazia, como compromisso frente à irreversibilidade das ações de intervenção no social, a necessidade de uma ação ética, vinculada à democracia, e uma cautela metodológica, pensada como uma forma de questionamento dos próprios fundamentos metodológicos vinculados à ação de intervenção-investigação. Além disso, implicaria, também, na busca de *transparência* (na teoria de J. Habermas, chamada *intersubjetividade ilesa*) das interações sociais no interior dos grupos.

Esta forma de ação constitui uma postura *crítica* porque comprometida com o questionamento das verdades veiculadas através das interações sociais, por elas propiciadas e conduzidas. Tais atividades podem, em analogia com as convenções sobre os espaços aonde se realizam experimentos, ser denominadas de “*laboratório social*”. Hoje constituem um paradigma de investigação denominado *Teoria Crítica* (Guba, *op. cit.*), muito utilizado em ações de educação popular para Coletivos.

Os resultados advindos dos atos de demonstração prático-teórica, acima referidos, poderão ser descritos através de *relatos* verbais, escritos ou orais, explicitando o desempenho da sucessão de atividades sustentadoras das conclusões novas. Estes relatos, *relatórios* dos experimentos ou relatos do desempenho de laboratórios sociais, podem se inscrever em atividades didáticas individuais ou coletivas. Quando inscritos em atividades coletivas, poderão gerar uma hermenêutica dos diferentes resultados, quantitativos ou não, obtidos através dos experimentos ou da pesquisa-ação, levando a um mais vigoroso conhecimento sobre a questão das relações qualitativo-quantitativas, sobre o fluxo das interações nos laboratórios sociais e sobre a origem das eventuais diferenças encontradas entre os vários sujeitos, levando, ainda, a uma maior precisão sobre o sentido último do experimento ou pesquisa-ação em pauta. Assim, essas análises-sínteses contribuiriam sobremaneira para a produção intelectual individual de interpretações sistemáticas coletivas, ou intersubjetivas, sobre fatos do mundo natural, social ou socioambiental.

3. Interações sociais - entrevistas, diálogos, discussões em grupo, grupos focais, debates problematizadores (maiêutica), emissões de juízo em grupo (consenso e dissenso e seus desdobramentos)

O sujeito histórico é o sujeito de sua própria história, construída através dos processos de socialização aos quais foi submetido ao longo de sua vida, constituindo uma biografia que o faz sujeito social. Este sujeito social se manifesta através das particulares formas com que interagirá com outros seres sociais, com o mundo, com o socioambiente. Nesses termos, são estes processos de socialização que vão constituir as condições e os limites com que cada ser humano interagirá com os outros, em dupla mão, embora não de forma necessariamente simétrica.

A interação social implica processos de comunicação entre indivíduos e grupos, sustentando e sustentados em ações de transmissão de experiências, informações, etc., pautadas, seja por um agir comunicativo sem interesse de domínio, seja por um agir instrumentalizado por vieses autoritários e/ou ideológicos, visando influenciar o outro, encobrindo a intenção de domínio.

Sob tal perspectiva, qualquer atividade coletiva, em díades ou grupos, envolvendo interação social como recurso didático-pedagógico, só será ética na medida em que não envolver o agir instrumentalizado, compondo-se exclusivamente por ações vinculadas a um agir comunicativo, nos termos acima referidos.

Entre as atividades de interação social convencionalmente utilizadas nos processos socializadores-educadores, situam-se as seguintes: entrevistas, diálogos, discussões em grupo, grupos focais, debates problematizadores (*maiêutica*), emissões de juízo em grupo (consenso e dissenso e seus desdobramentos)

A *entrevista* consiste em uma situação de interação verbal na qual seus participantes (uma díade), assumem os papéis de entrevistado ou entrevistada e entrevistador ou entrevistadora. No papel de quem entrevista, subentende-se, esteja alguém investido de alguma autoridade para indagar sobre, e ter acesso a, informações relacionadas a aspectos da particular biografia de quem é /a entrevistado, ou ao acervo de idéias e conhecimentos que essa pessoa possua. Tal investidura implica a necessidade de que a entrevistadora ou entrevistador explicita seu papel e a finalidade da entrevista, a fim de que a pessoa entrevistada possa julgar a legitimidade da entrevista e deste no papel de quem indaga, e, ao mesmo tempo, possa decidir sobre sua aceitação, ou não, em participar, em função de uma análise sobre a propriedade da entrevista e de sua participação como entrevistada ou entrevistado.

Além disso, a escolha da entrevista como atividade, implica, ainda, em que as ações da pessoa que entrevista estejam sempre pautadas por um agir comunicativo. A extroversão das informações geradas através da entrevista, deverá, também, ser objeto, por parte do indivíduo entrevistado, de um consentimento informado, pautado na avaliação de legitimidade de quem entrevista e dos objetivos desta .

Logo, uma entrevista regida por estas condições é uma atividade que oferece elementos para o conhecimento da natureza de uma eventual heterogeneidade dos membros de grupos, permitindo o planejamento de atividades grupais subseqüentes, de forma mais produtiva e construtiva. Portanto, é uma atividade que, quando precedendo processos coletivos de interação, permite uma maior eficácia na sua condução.

Por outro lado, a entrevista também pode ser utilizada como uma atividade didática convencional. Nesse sentido, ela é útil para permitir que indivíduos ou grupos venham a expressar sínteses avaliativas dos conhecimentos por eles adquiridos, através de seqüências de atividades de leituras, observações, análises e sínteses ou, mesmo, apresentem, para o coletivo, seus conhecimentos pré-existentes. Esses conhecimentos, situados nas esferas tradicional e/ou científica, podem alimentar processos hermenêuticos subseqüentes às referidas atividades.

Em contraposição à entrevista, o *diálogo* pressupõe um agir comunicativo entre pares, ou seja, pressupõe uma comunicação recíproca e bi-direcional entre indivíduos em interação social. Logo, o diálogo é uma atividade didático-pedagógica que alimenta processos de troca de informações e experiências, produzindo e enriquecendo o conhecimento pré-existente através da geração de um conhecimento inerente e específico ao próprio desenvolvimento da comunicação, ou à própria interação. Por estas propriedades, a troca dialógica pode ser extensiva a grupos, constituindo-se em condição necessária e suficiente para o agir comunicativo em Coletivos. O diálogo é o veículo por excelência do agir comunicativo e sua própria condição de existência, devendo compor todas as interações sociais implícitas em atividades didático-pedagógicas comprometidas com relações humanas não dominadoras.

Se tais exigências do agir comunicativo vierem a pautar *discussões em grupo*, torna-se necessário que os indivíduos, ou as instâncias condutoras e/ou promotoras destas atividades, disciplinem seu desempenho por tais exigências. Esta disciplina implica que os mesmos desenvolvam ações de auto-análise crítica de suas razões, intenções e ações, visando avaliar sua coerência, eficiência e eficácia nesta condução.

Quando nesta condução, a mesma se faz centrada no esclarecimento racional de uma temática, temática esta que se constitui, portanto, em foco da discussão, cabe à instância promotora diferenciar e integrar as sucessivas colocações na direção de uma definição de uma *zona semântica comum* (significado comum), caracterizando a temática a partir das colocações dos membros do grupo. A este procedimento convencionou-se denominar *grupo focal* sendo o mesmo útil para a produção de um esclarecimento sobre o diferencial semântico constitutivo das idéias do coletivo grupal. O êxito de um grupo focal pode ser avaliado em função da diminuição de *zonas desconhecidas de indistinção semântica* entre os membros do grupo, as quais se prestam à produção de ruídos, poluidores da comunicação e, eventualmente, geradores de conflitos não-verdadeiros.

Nas situações em que, a partir das diferentes colocações dos membros do grupo em diálogo, surgirem processos hermenêuticos, caberão, à instância condutora do mesmo, as mesmas exigências acima referidas, acrescidas de uma análise intelectual que possa suscitar a *racionalidade* dos participantes, levando-os a discursar argumentativamente. Nesse argumento, devem estar envolvidas as colocações precedentes de todos os participantes, aceitando-as ou negando-as, e delineando-se aspectos de *consenso* e de *dissenso*, de concordância ou discordância. Todo este processo deve ser acompanhado pela instância promotora, à qual caberá a implementação de procedimentos de questionamento, problematização e mediação de conflitos. A esse processo como um todo, pode-se denominar, em analogia com o pensamento socrático, de *maiêutica*.

4. Atores e papéis - simulação de situações, representação de papéis, dramatizações

Retomando o tema da socialização, pode-se lembrar que os processos socializadores implicam a constituição de um sujeito apto à vida social. Isto se dá através da assunção de *papéis sociais*. A estrutura do desempenho dos papéis sociais pode não ter aceitação universal por parte de todos os grupos componentes da sociedade, podendo o mesmo vir a ser aceito por alguns grupos e por outros não. A aceitação ou não da conduta de um ser social por outros, deriva, portanto, da adequação desta mesma conduta às normas específicas dos grupos sociais avaliadores. Esta adequação refere-se a um padrão derivado da análise comparativa do conjunto de situações, a cada uma das quais deverá corresponder um papel, com seu respectivo código de correção de conduta.

Assim, é esperado que, ao sujeito nos papéis de pai-mãe, caiba orientar os processos socializadores aos quais, o sujeito no papel de filho-filha, deverá ser submetido. Isto não implica que esses códigos sejam universais e imutáveis, pois os mesmos, conforme referido, constituem processos dinâmicos de

troca dos quais, e a partir dos quais, derivam, em uma interação recíproca, bi-direcional e complementar.

Assim, esses códigos variam em função de normas culturais e sociais, estando sujeitos a adaptações, reformulações e invenções decorrentes do universo das trocas entre grupos humanos, intensificadas pelas comunicações propiciadas pela globalização-mundialização.

Tais fluxos comunicativos colocam em evidência os *atores sociais* que incorporam esses papéis. Desta forma, entre papéis sociais e atores que os desempenham, existe uma interação dinâmica implicando, para sua crítica, a necessidade de um questionamento sistemático sobre as relações entre os atores, seu lugar social e os múltiplos papéis, dos quais são substratos. Estas relações variam em função do momento histórico e social de uma determinada sociedade ou grupo social.

Analisar a adequação no desempenho de um papel, por um dado ator, implica, portanto, compreender as determinações das suas funções naquele papel, propiciando a avaliação da sua adequação, em função do processo no interior do qual se exerce. Para tal, dada a complexidade das inter-relações entre os papéis a serem exercidos por um único ator, mostra-se útil, para um exercício adequado dos mesmos e sua reflexão, desenvolver atividades auxiliares na tomada de consciência sobre códigos e convenções disciplinadores de condutas no desempenho de papéis, bem como à avaliação da correção de seu desempenho.

O argumento apresentado estrutura-se sobre uma análise do conceito de *personagem* visto como uma unidade integradora de papéis a serem desempenhados pelos sujeitos atores que o representam e, ao mesmo tempo, de sua arbitrária constituição.

Estas atividades têm um caráter eminentemente heurístico, levando a descobrir, no jogo de papéis e personagens, a própria identidade do ator e a maneira como os outros, que com ele interagem, o enxergam e o avaliam, no desempenho do papel. Entre elas, pode-se citar: atividades de representação de papéis, simulação de situações e dramatização. Para apresentá-las, introduzir-se-á um exemplo focalizando uma situação hipotética de laboratório social na qual, por definição, estariam ocorrendo interações entre um ator, no papel de educadora ou educador, e atores no papel de educandas ou educando, vinculados a um Coletivo Educador que pretende abordar uma problemática de reflexão, inscrita em um quadro socioambiental.

A *representação do papel* de educadora ou educador frente a um Coletivo seria uma situação na qual um sujeito, que vai representar esse papel, virá a fazer isso de acordo com *um* acervo de condutas

e conhecimentos previamente estabelecidos, sendo que as reações do Coletivo serão respostas espontâneas e complementares à maneira (forma e conteúdo) como o papel tiver sido desempenhado. Isto significa que a situação, se seguida de uma análise partilhada pelo Coletivo, propiciará uma avaliação do seu *agir intencional*, frente à adequação de aspectos desse desempenho e de seus desdobramentos sobre a conduta dos membros do Coletivo.

Por outro lado, a *simulação de situações* seria uma situação na qual o sujeito que vai representar o papel educador, virá a fazer isso de acordo com a emissão *espontânea* de condutas e conhecimentos que possua, como reação complementar às intervenções dos sujeitos no papel de educandos e educandas. Isto significa que a situação, se seguida de uma análise partilhada pelo Coletivo, propiciará uma avaliação do seu *reagir*, frente ao agir intencional de educandas e educandos, a respeito da adequação do desempenho do papel feito pela personagem educadora ou educador e de seus desdobramentos sobre a interação.

A *dramatização* de um Coletivo Educador-educanda/educando seria uma situação na qual a única previsão que existe *a priori* é a definição, pelos atores, de que a situação é fictícia, isto é, “não é real”, no sentido de sua validade efetiva, mas sim, que é uma simulação de situações nas quais, os diferentes papéis, virão a ser exercidos por ambas partes, através de respostas espontâneas às situações emergentes nas interações entre as mesmas. A dramatização, quando suceder à seqüência de atividades de representação de papéis e simulação de situações, poderá propiciar, mediante análise de seu desempenho, uma avaliação, não só da qualidade da interação, como da evolução que, esta mesma realização anterior das atividades supra-referidas, eventualmente, propiciou.

A análise da questão dos atores e papéis sociais, através de seu exercício simulado, pode evidenciar, ao sujeito da representação, a sua personagem, propiciando uma maior consciência de aspectos subjacentes, sociais e individuais, naturalizados, seja no que se refere à gênese e determinações dos atributos sociais dos papéis, seja no que se refere aos atributos arbitrários que se explicitam na constituição das personagens, refletidos nos desempenhos.

A análise das atividades relativas às operações intencionais sobre o desempenho de papéis pelos atores sociais mostra ser pertinente a sua utilização na preparação de sujeitos para o *exercício de atividades sociais complexas*, como, por exemplo, as de condução de laboratórios sociais dirigidos a coletivos, em situação de pesquisa-ação, voltados para intervenção sobre problemáticas socioambientais, comprometidas, portanto, com a transparência, a democracia e a desinstrumentalização de vieses e preconceitos autoritários a eles subjacentes.

Estas exigências dos referidos laboratórios sociais implicam a necessidade de que, as instâncias educadoras e seus atores, no exercício do papel de liderança, voltem-se para a *redução intencional* da relevância deste papel, na condução do Coletivo. Compreender e implementar esta intenção depende de uma capacidade de “descolamento” das personagens por parte dos atores, personagens estas, postas em jogo no desempenho dos papéis e responsáveis pela carga de emoção e vivências pessoais nelas subjacentes.

A reflexão sobre esta carga, por hipótese, propiciada pela representação de papéis, simulação de situações e dramatização, reduziria, via reflexão, os efeitos da intromissão de fatores desconhecidos na *indesejável* manutenção de lideranças *definitivas*, na produção de resultados de esclarecimento sobre a problemática socioambiental e a eventual intervenção sobre a mesma, pelos Coletivos. Em outras palavras, a eficácia desta intenção, implementada no exercício de condução dos Coletivos, possibilitaria falar-se que, nesse papel de liderança, os atores representaram uma “vanguarda que – *deliberadamente* - se auto-anula” no referido exercício, submetendo, a si mesmos, a um “descentramento” político, *reductor de seu poder de determinação do futuro do coletivo*.

5. Mensagens escritas em múltiplas linguagens - cinema, vídeo, teatro, Internet, multimídia e hipermídia

A sociedade contemporânea é conhecida como “sociedade da informação”. Tal caracterização deriva do fato que o desenvolvimento da tecno-eletrônica, dos computadores, da *Internet* e das linguagens computacionais permitiu que os processos de comunicação, de caráter presencial ou virtual, possam se dar de forma muito semelhante. Esta possibilidade deriva do fato que as mensagens podem ser escritas e lidas através de canais tecnológicos que permitem operações interligando e inter-relacionando várias linguagens de natureza audiovisual, e que sua veiculação e difusão podem se dar à distância, propiciando a interatividade que resulta na formação de redes sociais de comunicação (por exemplo, via *Internet*), amplas e abertas para o exterior social, no presente e no futuro.

Entre estes canais, situam-se os da *multimídia* e da *hipermídia*, definidas, respectivamente, como: uso combinado de diferentes meios de comunicação (no espetáculo, na educação, etc.) e apresentação simultânea de várias manifestações visuais e/ou sonoras; e, integração de vídeo, som e gráficos (em qualquer tipo de combinação) num sistema de armazenamento e manipulação de informação, baseado em referências cruzadas e interligações, que permite ao utilizador efetuar um percurso entre tópicos e assuntos relacionados, na sua busca de informação, que é paralelo ao modo como se processa o

pensamento humano.

Isto significa que a *leitura* de uma mensagem em multimídia e hipermídia implica a aplicação dos códigos convencionados na leitura de mensagens audiovisuais cinematográficas e/ou na leitura de discursos escritos em linguagens icônico-cinéticas (imagens estáticas ou em movimento) e/ou dramáticas (teatro).

Já a *escrita* de uma mensagem em multimídia e hipermídia implica que se conheçam os fundamentos tecnológicos dos substratos nos quais se inscreverão as informações escolhidas para a concepção e a formulação da mesma.

Nestes termos, o discurso escrito através da manipulação de várias linguagens concomitantes (*discurso intersemiótico*) pode assumir duas formas. Se sua escrita se der simultaneamente no tempo com a recepção das ações em implementação, ou seja, “ao vivo”, denomina-se de uma *dramatização ou representação dramática ou teatral* de uma mensagem ou narrativa. Se esta mensagem estiver armazenada em suportes óticos (cinema ótico) ou magnéticos (vídeo), ela poderá ser recuperada (projeção) através da leitura ótica ou magnética efetuada por instrumentos adequados, das informações arquivadas nos referidos suportes, o mesmo se dando quando o armazenamento se efetua por suportes de tecnologia computacional da informação.

Ou seja, tais diferenças implicam que as ações de *escrever* ou *ler* mensagens deste tipo dependem de capacidades completamente diferentes. No primeiro caso, dependem de uma familiaridade com os códigos de escrita cinematográfica e dramática, códigos estes em processo avançado de se tornarem convenções. No segundo caso, dependem de um conhecimento rigoroso sobre os suportes técnicos das informações e das implicações que os mesmos trazem para as mensagens a serem construídas, e o próprio processo de sua construção.

Quando se trata de processos de *mapeamentos e diagnósticos socioambientais* e de *implementação de redes de educadoras educadores ambientais*, inscritas ou não, em Coletivos Educadores, estas linguagens, em multimídia e hipermídia, constituem matéria que vem propiciar uma eficiente comunicação entre os atores, nos diferentes papéis e personagens.

Assim é que os mapeamentos, que *devem preceder* os diagnósticos, poderão utilizar-se de imagens, documentando *territórios e formas de ocupação* dos mesmos, envolvendo, nestes documentos, *informações geo-referenciadas*, dando conta, entre outras coisas, de domínios geográficos e suas escalas, configurando *unidades territoriais de análise*; poderão, ainda, documentar testemunhos

humanos corroborando a *descrição do socioambiente* em cada momento, ou seja, delimitando a organização humana no território em questão, envolvendo as interações, seu passado e seu presente, entre os humanos e entre os humanos e a natureza.

Além disso, tais recursos tecnológicos propiciarão uma interatividade que pode contribuir para a definição de diferentes percursos na leitura das informações armazenadas, bem como, para o enriquecimento que tais percursos podem trazer sobre o *significado* e o *sentido* Coletivos de sua *diversidade*.

Ainda, como uma decorrência, tais recursos permitem a análise circunstanciada, com base em documentos *diacrônicos* (considerados de um ponto de vista histórico-evolutivo) de natureza variada, propiciando sínteses *sincrônicas* (que se realizam em um mesmo tempo), no que se refere aos documentos, às varias manifestações de participantes da rede sobre as mesmas, e à construção de novas idéias e conhecimentos sobre as *formas de intervenção* que a análise do socioambiente, no território, vier a propiciar. Isto implica que as atividades que envolvam a leitura orientada e circunstanciada de experiências filmadas, gravadas e/ou representadas, bem como, que envolvam o estudo da natureza dos suportes tecnológicos com que estas mensagens foram ou são escritas, mostram-se essenciais para a escrita e leitura de mapeamentos e diagnósticos territoriais *competentes* sobre o socioambiente.

• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AB'SABER, Aziz (2002) Entrevista concedida a Marcello Tassara para o vídeo-documentário "USP Recicla". São Paulo: CECAE-USP.

AGAMBEN, Giorgio (2005) "A Política da profanação" Entrevista concedida a Vladimir Safatle. *in*: Folha de S. Paulo, Caderno Mais!, 18/09/05, p. 4.

ARDANS, Omar (2001) **Apontamentos sobre a metamorfose humana. Um ensaio de Psicologia Social.** Tese de doutorado em Psicologia Social. São Paulo: PUCSP.

BARBOSA, Vinicius B. (2005) **Modelagem interativa no espaço social: novas perspectivas para o planejamento.** São José dos Campos, SP: UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional. Orientador: Prof. Dr. José Oswaldo Soares de Oliveira.

- BARROS, Manuel de (1990) **Gramática expositiva do chão (poesia quase toda)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BECKHAM, Michael (1989) **The Kayapo out of the forest** (Os Kayapo saindo da floresta) Documentário cinematográfico. Londres: Granada Films.
- CAORSI, Carlos E. (1994) **Lógica, filosofia y psicoanálisis**. Montevideo: Roca Viva.
- DENNING, Michael (2004) **A cultura na era dos três mundos**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Francis, 2005.
- DOR, Joël (1988) **L'a-scientificité de la psychanalyse**. Paris: Editions universitaires. 2 vol.
- FREUD, Sigmund (1925) "La negación". **Obras Completas**. Trad. José Luiz Etcheverry. Buenos Aires: Amorrortu. 1979, vol. XIX, p. 253-257.
- GUBA, Egon (ed.) (1990) **The Paradigm dialog**. Califórnia: Sage.
- Habermas, Jürgen (1981a) "Dialéctica de la racionalización." In: **Ensayos políticos**. Trad. Ramon Garcia Cotarello. Barcelona, Península. P. 137-176.
- _____ (1981b) **Teoria de la acción comunicativa**. Trad. Manuel Jimenez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. 2 vol.
- LALANDE, André (1926) **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. Trad. F. Correia, M. E. Aguiar, J. E. Torres e M. G. de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LEWIN, Kurt (1948) **Problemas de dinâmica de grupo**. Trad. Miriam Moreira Leite. São Paulo : Cultrix, 2a. ed. 1973.
- MARRAMAIO, Giacomo (1994) **Céu e terra. Genealogia da secularização**. Trad. Guilherme A. G. de Andrade. São Paulo : Ed. UNESP, 1997.
- _____ (1983) **Poder e secularização. As categorias do tempo**. Trad. Guilherme A. G. de Andrade. São Paulo : Ed. UNESP, 1995.
- PESSOA, Fernando (1997) **Livro do desassossego**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- ROSA, João Guimarães (1964) **Manuelzão e Miguilim**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio, 3ª ed.

SANTOS, Boaventura de S. (s/d) “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências” Disponível in: http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf - acesso em 07/06/2006

SCHAMA, Simon (1995) **Paisagem e memória**. Trad. H. Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

TASSARA, Eda T. de O. (org.) (2001) **Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano**. São Paulo: EDUC/FAPESP.

_____ e ARDANS, Omar (2006) **Educação socioambiental: democracia, sustentabilidade e território**. Relatório de pesquisa apresentado à Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente. São Paulo: Universidade de São Paulo.

_____ (2005) “Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da educação ambiental crítica”. in: FERRARO JR., Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, p. 204-217. Versão eletrônica disponível in: <http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf>

_____ (2003) “Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea” in: *Imaginário-USP*, 9, p. 15-31.

TASSARA, Eda T. de O. e DAMERGIAN, Sueli (1996) “Para um novo humanismo: contribuições da Psicologia Social” in: *Estudos Avançados, USP*, 10(28), p. 291-316.

• **SOBRE A AUTORA E OS AUTORES**

Eda Terezinha de Oliveira Tassara: Física. Mestre e Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Livre-docente em Psicologia Social pela mesma Universidade. Professora Titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho do Instituto de Psicologia da USP. Presidente do IBECC/UNESCO – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – Comissão São Paulo. Pós-doutorado (FAPESP) e Professora Visitante no Departamento de Física da *Università degli Studi di Pisa* (Itália) mediante subvenção do INFN - *Istituto Nazionale di Fisica Nucleare* (Itália); Professora Visitante na *Université Paris V* (COFECUB-CNRS-FAPESP); e Professora Visitante na EHESS – *Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales* (governo francês). Coordenou e desenvolveu

pesquisas no exterior subvencionadas, entre outros, pelo MIDIST – *Mission Interministérielle de Développement Scientifique et Technologique* (França), pelo Programa USP/COFECUB, pelo CNRS – *Conseil National de la Recherche Scientifique* (França), pelo INFN (Itália) e pela FAPESP. Implementou e coordena o Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI) do IPUSP. Foi coordenadora brasileira de vários projetos de pesquisa em cooperação internacional. É orientadora de cursos de Mestrado e Doutorado, entre outros no Brasil, dos Programas de Pós-graduação em Psicologia Social (IPUSP), em Ciência Ambiental (PROCAM-USP), em programas da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ-USP) e da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMAT). Orientadora de projetos de doutorado e pesquisadora do *Centre de Recherches Historiques* da EHESS. Membro do Conselho do Instituto ECOAR para a Cidadania e do Conselho do Museu de Ciências da USP, e, Coordenadora do Concurso “Cientistas de amanhã” (IBECC/SBPC/CNPq). Entre suas mais recentes publicações no Brasil, na área ambiental, estão: como editora convidada, o número especial *Psicologia e Ambiente* da revista Psicologia USP No. 16 (1/2), 2005, e as coletâneas *Psicologia e ambiente* (Educ/FAPESP, 2004) e *Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano* (Educ/FAPESP, 2001).

Luiz Antonio Ferraro Júnior: Graduação em Engenharia Agrônoma (1994) e mestrado em Ciências Agrárias (1999), ambas pela Universidade de São Paulo. Concluiu o programa internacional de formação de lideranças para ambiente e desenvolvimento - LEAD (2004). É professor assistente da Universidade Estadual de Feira de Santana desde 2000 e concluirá seu doutorado pela UnB-Centro de Desenvolvimento Sustentável em 2008. Atua como educador na graduação e em cursos de especialização na área socioambiental. Assessora processos participativos de elaboração e avaliação de projetos socioambientais, projetos educacionais, de organização social e de movimentos sociais. Atua em projetos de formação de quadros de movimentos e ONGs, educação ambiental, agroecologia, sustentabilidade e desenvolvimento local. Assessorou a CPT, o movimento CETA, o movimento dos Fundos de Pasto, o Ministério do Meio Ambiente, o WWF e a Superintendência de Recursos Hídricos da Bahia. Publicou diversos artigos nas áreas de educação ambiental e sociologia rural e organizou livros para o Ministério do Meio Ambiente, entre eles "Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores". É membro de algumas redes na área socioambiental, destacadamente a Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental -RUPEA e a Rede de Justiça Ambiental.

Omar Ardans: Licenciado em Psicologia pela *Universidad de la República* (UDELAR), Uruguai. Mestre e Doutor em Psicologia Social pela PUCSP. Pós-doutorado em Psicologia Social pela USP/FAPESP com estudo sobre a obra de J. Habermas e suas eventuais contribuições para o conhecimento das relações entre intervenção psicossocial, identidade e esclarecimento emancipatório. Membro do Conselho Diretor e Vice-presidente (Regional São Paulo) da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO) – Gestões 1997-2003. Membro da Comissão Editorial da revista *Psicologia & Sociedade* (1996-2003). Coordenador Adjunto do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI) do Instituto de Psicologia da USP (IPUSP). Diretor Executivo do Instituto Brasileiro de Educação Ciência e Cultura – IBECC/UNESCO, Comissão Estadual de São Paulo. Consultor da UNESCO ao serviço da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente.