

MIRANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL SOB A PERSPECTIVA DAS COMUNIDADES INTERPRETATIVAS

Maria Rita Avanzi¹

Apresentação

Este artigo procura pensar elementos para uma proposta de educação ambiental dialógica, partindo da suposição que a mesma permite a manifestação das potencialidades de indivíduos e grupos envolvidos, sendo um caminho para processos emancipatórios.

Apresentarei estas reflexões a partir de um foco: a produção coletiva de conhecimento no interior do grupo de pesquisa em educação ambiental, formado para desenvolvimento do projeto temático *Floresta & Mar: usos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul*. Mas não é possível separar o diálogo que se deu internamente no grupo de pesquisa dos diálogos estabelecidos com os moradores e moradoras do Vale do Ribeira, durante a construção e implementação de propostas de pesquisa-intervenção. É como uma teia, com fios tecidos em diferentes contextos a se entrelaçar e formar outros desenhos a partir de seu encontro.

Desenvolvido no período de 1999 a 2002 por pesquisadores e pesquisadoras ligados/as ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais da Unicamp, o projeto “*Floresta e Mar: Usos e Conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul, SP*” (FAPESP 97/14514-1)² teve como objetivo geral analisar a relação entre uso de recursos naturais, conflitos locais e regionais e formas de intervenção relacionadas à conservação e manejo no Vale do Ribeira - SP, com o intuito de compreender os aspectos da implantação de Unidades de Conservação no Estado. Este objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos desenvolvidos em três temáticas: uso de recursos naturais, conflitos sociais, intervenções e educação ambiental. É nesta terceira temática que se inserem os trabalhos de pesquisa-intervenção em educação ambiental, sob responsabilidade do grupo que estou denominando de grupo-pesquisador³.

¹ Doutoranda junto ao programa de pós graduação da FEUSP. Área temática: cultura, organização e educação. Projeto de doutorado vinculado ao Projeto temático *Floresta & Mar: usos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul*. Endereço: Rua Osvaldo Antunes Vasconcelos, 155. 13084-200 Campinas –SP; tel (19) 3289 3764; email: rioavanzi@hotmail.com.

² A coordenação geral do projeto temático esteve sob responsabilidade de Alpina Begossi (ecologia humana) e Lúcia da Costa Ferreira (sociologia).

³ A noção de *grupo* aqui utilizada está em consonância com o pensamento de Pichon-Rivière, que em sua vertente educativa enfatiza o papel do grupo na produção social do conhecimento. O termo *grupo-pesquisador* provém da sociopoética, proposta de pesquisa criada por Jacques Gauthier e que bebe também da noção trazida por Pichon-Rivière, uma vez que foca o processo grupal de produção de conhecimento. Além deste aspecto há outras convergências da pesquisa que ora apresento com a sociopoética: a valorização das categorias e conceitos produzidos

Das três unidades de conservação que o projeto temático abrangia - Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI), Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (PETAR), Área de Proteção Ambiental (APA) Cananéia-Iguape_peruíbe - os trabalhos de pesquisa-intervenção em educação ambiental se desenvolveram na Barra do Ribeira, um bairro pertencente ao município de Iguape (entorno da EEJI); no Bairro da Serra (PETAR), município de Iporanga; em Pedrinhas, bairro caiçara de Ilha Comprida, além de outras localidades da APA de Ilha Comprida.

No desenvolvimento do trabalho, o grupo-pesquisador esteve em busca de possibilitar um encontro de diferentes formas de interpretação da realidade. Não se tratava de impor um conhecimento construído no universo acadêmico àqueles moradores e moradoras, mas buscar um *confronto comunicativo* (Santos, 1999) de nossas *leituras de mundo* (Freire, 1999) com as suas, construindo a partir daí caminhos para se pensar e atuar sobre a realidade.

Há um tempo tenho procurando rotas que me ajudassem a desconstruir os valores de verdade que se ocultam e os que se expressam nas intervenções denominadas educação ambiental. No contato direto com as práticas, nos debates em encontros, fóruns e grupos de trabalho sobre o tema, via emergir de trás de um consenso construído em torno de uma identidade “educação ambiental”, uma diversidade de posturas educacionais, metodológicas e conceituais, além de posturas políticas e ideológicas de diversos matizes. Essa diversidade tem sido tratada por vários autores e autoras que vêm refletindo sobre a educação ambiental e procurarei trazer algumas reflexões a esse respeito na primeira seção do presente artigo.

Ainda que o aprofundamento na multiplicidade da educação ambiental não seja o objetivo deste estudo, pareceu-me importante refletir sobre essa polissemia para, agora sim apresentando o propósito do texto, trazer a concepção de educação ambiental que foi sendo tecida no processo do grupo-pesquisador.

Na construção da proposta de pesquisa-intervenção, estivemos dialogando direta ou indiretamente com essa mutiplicidade de sentidos que assume a educação ambiental. Na realidade do Vale do Ribeira era muito presente um sentido do ambiental ligado a práticas coercitivas. Inserido nesse contexto e em diálogo com outras leituras do *ambiental*, o grupo-pesquisador realizou suas opções, buscando delinear uma concepção

por grupos populares e a ênfase ao papel cognitivo das sensações, da emoção e da gestualidade como fonte de conhecimento (Fleuri, 2001).

de educação ambiental dialógica. Podemos pensar a construção desta concepção como processo dinâmico a projetar um sentido que se reconfigurava no momento seguinte do trabalho, ampliando a compreensão sistematizada anteriormente, como nos ensina a hermenêutica filosófica⁴.

Assim, o presente texto tece um dos primeiros momentos em que o grupo-pesquisador sistematiza a concepção de educação ambiental que embasa sua prática. Essa concepção, que moveu as fases posteriores do trabalho, é apresentada na segunda seção. Mas por entendê-la como um processo que, imerso na *incompletude* e *inacabamento*, está sempre em construção, vale ressaltar que cada projeto em particular redesenhou esta proposta e trouxe-lhe contribuições próprias.

A terceira e quarta seções procuram relacionar a busca por uma educação ambiental dialógica com a noção de *comunidades interpretativas* (Santos 1999, 2001), um dos fios centrais que inspirou o trabalho do grupo e que recebe aqui alinhavos próprios na relação com o que o foi produzido coletivamente.

Educação Ambiental: diferenças que compõem um “nós”

Trazer a educação ambiental para o debate é um convite a expor diferenças que transitam nas entrelinhas de uma expressão que nos acolhe sob um “nós” – educadores e educadoras ambientais. Na trajetória do grupo-pesquisador, em vários momentos, uma ou outra de suas integrantes repensávamos a inserção neste “nós” mais amplo, enquanto uma outra buscava tecer pontos de consonância de nossa prática com a educação ambiental, ora fiando, ora desfiando o que estava sendo tecido. E os questionamentos permaneciam. Mas a própria heterogeneidade que caracteriza a educação ambiental, resituava-nos num movimento de estranhamento e familiarização, indicando que nossa ação também fazia parte daquela amplitude de sentidos de um campo em constituição.

Acompanhando a trajetória de cinco entre as sete integrantes do grupo-pesquisador⁵ podemos traçar um paralelo com o próprio histórico de configuração do ambientalismo, uma vez que percorremos um caminho que nos trouxe das ciências

⁴ A hermenêutica filosófica apresenta-se como uma racionalidade que se opõe à pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade, opondo-se à aceitação de que há uma verdade objetiva como correspondente de uma realidade também objetiva (Hermann, 2003). A pesquisa que alimentou a produção deste texto recebe orientação da hermenêutica filosófica de Gadamer. Ainda que não seja propósito aqui trazer o pensamento deste autor, cabe destacar, em linhas gerais, que ele foca o caráter interpretativo de nossa experiência, preocupa-se com a questão mais filosófica do que é a interpretação, defendendo a compreensão como um ato histórico.

⁵ Composto por Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto, Alik Wunder, Caroline Ladeira de Oliveira, Érica Speglich, Maria Rita Avanzi, Rita de Cássia Nonato. Vivian Gladys de Oliveira, O grupo, em seu processo, contou também com a participação de Kellen Junqueira, Shaula Maira Sampaio e Susana Oliveira Dias.

biológicas para a educação ambiental. Se retomamos brevemente o histórico da composição do que hoje denominamos ambientalismo, podemos encontrar, em finais do século XVIII e início do XIX na Inglaterra e EUA, um braço de suas raízes que provém das ciências naturais. Daí, possivelmente, advém a forte presença de uma tradição naturalista e científica no campo ambiental.

No entanto, trilhando rotas diversas de aproximação à educação ambiental, algumas pela via das ciências sociais, outras através do movimento ambientalista, outras ainda percorrendo caminhos da educação, cada integrante do grupo-pesquisador a seu tempo passou a assumir uma postura crítica em relação ao reducionismo das ciências biológicas, o que muitas vezes se acompanhou de um processo de negação da mesma e do que identificávamos de predominantemente biológico na própria educação ambiental. Quais seriam então os pontos comuns que poderiam nos reunir sob este “nós”, educadores/as ambientais?

Isabel Carvalho (2001: 45), em sua tese de doutoramento, apresenta as trajetórias de educadores e educadoras ambientais numa relação recursiva com a instituição do campo ambiental⁶, marcado por uma tensão constitutiva, em que “*disputam legitimidade os diversos sentidos do ambiental*”. Apresenta-nos portanto, o campo ambiental como sendo instável e contraditório, com interpretações multifacetadas acompanhadas de um amplo leque de ações.

Se por um lado, a autora visualiza indícios de uma politização da natureza pelos movimentos sociais e lutas ambientais de cunho emancipatório, à medida que os “*destinos da vida conquistam um espaço crescente como objeto de discussão política da sociedade*” (Carvalho, 2000: 62), por outro nota um risco de naturalização da política que pode ser identificada na marca fortemente naturalista presente no campo ambiental, “*que subsume o meio ambiente à natureza e esta como espaço do natural em contraposição ao mundo humano*” (Carvalho, 2001: 46).

Poderíamos acompanhar com Mauro Grün (1995), em um exercício de leitura foucaultiana sobre o discurso da educação ambiental, o cruzamento de uma prática

⁶ Apoiando-se no conceito de *campo social* de Bordieu, “conjunto de relações sociais, sentidos e experiências que configuram um universo social particular”, a autora propõe o *campo ambiental* como “*espaço estruturado e estruturante (...) [que] inclui uma série de práticas políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituída seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais*” (Carvalho, 2001: 28).

discursiva eco-matemática e de outra eco-catastrófica. Na perspectiva por ele apresentada, a prática eco-matemática provém de sua estreita relação com as ciências naturais, especialmente com a ecologia natural, que desde a primeira metade do século XX vem se configurando sobre uma matriz quantificadora. “Levar ‘em conta’ o meio ambiente sob forma de análise e contabilidade – essa é a principal característica das práticas discursivas eco-matemáticas” (Grün, 1995: 166). A partir da segunda metade do século XX, o discurso ecológico assumiria uma configuração que cruza a prática eco-matemática com a eco-catastrófica, sendo que esta última, segundo Grün, “é definida e constantemente atravessada pela questão da sobrevivência humana”. Assim, discorre sobre as obras de Rachel Carson, sobre os trabalhos do casal Erlich e do Clube de Roma como uma “produção discursiva eco-matemático-catastrófica” que influencia a educação ambiental desde sua criação (Grün,1995:166-7).

O autor traz exemplos desse hibridismo na configuração que o discurso ambiental ganha atualmente, em que a eficiência e o grau da complexidade das modelizações matemáticas trazem informações *devidamente calculadas* sobre os danos causados ao meio ambiente que podem ser acompanhados ano a ano. Sob a disseminação e trivialização da situação de crise, Grün identifica uma vontade normalizadora, um desejo de voltar a um estado de equilíbrio e harmonia e a produção de uma impotência política.

Se é possível reconhecer em muitas práticas educativas ambientais esses traços discursivos eco-matemático-catastróficos propostos por Grün, podemos reconhecer, também com ele, que há outros elementos que vêm compor a educação ambiental, essa “prática discursiva complexa, polimórfica e multifacetada” (Grün,1995:172).

Então, à busca de mais elementos em composição ao campo que congrega educadores e educadoras ambientais, encontramos nas rotas de sentido traçadas por Isabel Carvalho (2001) outras raízes do ambientalismo, os movimentos de contracultura no contexto dos anos 1960. Alimentados por um sentimento romântico⁷ e contramoderno, os movimentos ecológicos contraculturais combinam o repúdio ao caráter instrumental da razão, ao individualismo racionalista e à lógica do mercado com

⁷ Citando autores como Guinsburg (1978) e Nunes (1978), Isabel Carvalho refere-se ao Romantismo como visão de mundo, como um evento sociocultural que, situado historicamente entre as últimas décadas do século XVIII e a primeira metade do século XIX, configura-se como reação ao capitalismo nascente e à uniformidade da razão iluminista. Para o Romantismo a natureza é vista como espaço de liberdade e criatividade, configurando uma ruptura com a concepção iluminista de um cosmos organizado, uniforme e racional (Carvalho, 2001).

uma crítica social de caráter emancipatório. Para a autora, à medida que conduz a crítica ecológica à esfera pública, estes movimentos representam um momento fundador da história política no campo ambiental. E ainda acompanhando suas rotas, podemos acessar outros elementos que contribuíram para a configuração do ideário ambiental, as propostas libertárias que alguns denominam de *política em primeira pessoa*. Trata-se da compreensão da dimensão pessoal como espaço de transgressão e de recusa à normatização, que toma a forma de questionamento radical a quaisquer poderes e autoridades constituídas, de onde decorrem as propostas das comunidades alternativas.

Esta composição multi-ramificada presente na gênese do ambientalismo se amplia em outras facetas a partir de meados da década de 1980, e especialmente a partir da Rio-92, com o debate internacional em torno de conceitos como *desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, biodiversidade*. Estes termos, mais especificamente *desenvolvimento sustentável e sustentabilidade*, passaram a fazer parte de discursos dos mais diversos matizes e tendências políticas.

Nas interpretações de Viola e Leis (1992) o ambientalismo assume, a partir da década de 1980, uma configuração multissetorial. Economistas, planejadores de desenvolvimento, agências internacionais, acadêmicos, ambientalistas, organizações não governamentais (ONGs), políticos e público em geral são atraídos em torno do conceito de *desenvolvimento sustentável*, que assume um caráter polissêmico.

Se há um consenso a respeito da diversidade de matizes presente no campo ambiental, as interpretações e abordagens dadas a ela não são consensuais. José Augusto Pádua, por exemplo, identifica diferenças entre ambientalismo, ecologismo e conservacionismo. O conservacionismo, para o autor, é um movimento ligado ao campo científico, destinado a proteger a natureza em si, enquanto o ecologismo propõe uma mudança radical na cultura e na forma de viver. O ambientalismo, um postura intermediária entre os dois, se fortalece a partir de meados de 1980 com a idéia de que “*o conservacionismo não basta, pois são necessárias mudanças econômicas e sociais, menos radicais, porém, do que os ecologistas pregavam*” (Pádua, 1999 *apud* Carvalho, 2001).

No que diz respeito à conservação de florestas, tema de especial interesse para pensarmos a realidade do Vale do Ribeira, podemos reconhecer esse conservacionismo a que se refere Pádua, no entanto aqui ele assume uma posição de contraponto a outra vertente, o preservacionismo. O debate entre preservacionistas e conservacionistas vem

desde o início do século XX nos EUA, num movimento de valorização das paisagens naturais, que se contrapunha à crescente urbanização. Enquanto os preservacionistas, imbuídos da noção de “natureza intocada” (*wilderness*) buscavam preservar áreas naturais de qualquer uso que não fosse recreativo ou educativo, os conservacionistas defendiam a idéia de uso racional dos recursos naturais. No espírito de *wilderness* são criados os Parques Nacionais nos EUA como áreas isoladas da ocupação humana, os quais se disseminaram pelo mundo a partir de 1950 (McCormick, 1992; Diegues, 2000).

“A importação do modelo de parques nacionais para países tropicais pobres, entretanto, trouxe uma série de conflitos inesperados. Muitas das florestas consideradas virgens a olhares externos eram ocupadas, há mais ou menos tempo, por grupos humanos variados que tinham em comum a característica de utilizarem técnicas simples, na maioria das vezes estando pouco inseridos na economia de mercado” (Silveira, 2001: 7)

Recentemente, na discussão sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), lei que regula e integra as unidades de conservação no Brasil, pudemos acompanhar um debate acirrado a respeito do polêmico tema da presença de populações humanas nessas áreas. E aqui aparece mais uma nuance do campo ambiental, o socio-ambientalismo, que neste caso esteve representado pelos que defendiam o direito de populações, que historicamente ocupavam aquelas áreas, permanecerem e utilizarem os recursos. De outro lado estavam os preservacionistas, que apregoam que qualquer ação humana é comprovadamente destrutiva, sendo portanto incompatível o reconhecimento dos direitos territoriais dessas populações com a conservação dos recursos naturais. De um a outro extremo deste debate há diversas tonalidades e posturas. Dentre elas, reside aquela que procura despolarizar a dicotomia entre preservação da natureza e qualidade de vida, buscando tratar da relação entre conservação de biodiversidade e direitos humanos da população residente sob o enfoque dos conflitos socioambientais, reconhecendo a importância de que os atores sociais em conflito participem da busca de soluções (Silveira, 2001).

A partir desta breve passagem pelo ambientalismo que intenta apresentar alguns dos sentidos que o *ambiental* recebe, sem a pretensão de mapeá-los todos, gostaria de retomar os questionamentos do grupo-pesquisador. Chegar às localidades do Vale do Ribeira e nos apresentarmos aos moradores e moradoras como educadoras ambientais representava o quê? Na maioria das vezes, a ação normativa dos órgãos de fiscalização, mas também, em alguns casos, uma possibilidade de um projeto de coleta seletiva de

lixo com turistas ou com a comunidade. Seria uma continuidade daquela ação fiscalizadora que viria dizer o que pode ou não ser feito nestas áreas em nome da preservação das florestas?

Tendo como foco a realidade em que se desenvolveriam os trabalhos do grupo-pesquisador e a amplitude do campo ambiental, muitas poderiam ser as abordagens da educação ambiental. Na heterogeneidade que assumem as práticas podemos encontrar alguns traços que têm sido motivos de crítica para vários autores e autoras: foco na resolução de problemas pontuais, tratamento técnico do problema a partir de conceitos provindos exclusivamente das ciências naturais, desenraizamento da relação ambiente-sociedade do contexto sócio-histórico, foco exclusivo em mudanças de comportamento individuais (Crespo, 1997; Layragues, 1999; Loureiro, 2000; Lima, 2002). Dessas críticas, que partem de diferentes matrizes teórico-metodológicas, um caminho comum apontado é a importância de se buscar nos fundamentos da civilização ocidental as raízes dos problemas que a educação ambiental busca enfrentar, situando as práticas e reflexões num contexto sócio-histórico.

Cabe somar a essas, no entanto, outras críticas que se voltam para os projetos de intervenção nesta área que têm marcada tendência conservadora do ponto de vista político (anti-humanistas, autoritárias, segregadoras sociais), em que os proponentes se vêm imbuídos do poder de decidir sobre o que poderia ou não vir a ser feito pelos sujeitos e grupos sociais que interagem em determinado ambiente

No horizonte dessas muitas possíveis nuances que assume a educação ambiental, o grupo-pesquisador esteve em busca de uma perspectiva dialógica e emancipatória.

Em busca de uma perspectiva dialógica para a educação ambiental

No tratamento autoritário dado ao conflito que se configura na relação entre as comunidades residentes no interior e entorno das Unidades de Conservação no Vale do Ribeira, colecionam-se casos de expulsão dessas comunidades, de enquadramento de suas práticas em uma situação de clandestinidade, ou ainda de apropriação das técnicas que desenvolveram ao longo de seu processo histórico-cultural remodelando-as para que se enquadrem no chamado mercado verde.

Essas práticas têm em comum o fato de não incluírem no debate os destinatários das diferentes propostas. Mas há casos em que se busca essa inclusão. São aquelas iniciativas chamadas participativas, mas que, muitas vezes, assumem a forma de uma reunião conduzida por técnicos ou representantes políticos que dominam um

conhecimento não familiar para aquela população. Então permanece uma imposição, a epistemológica. O conhecimento que chega é validado por uma verdade empírico-racional que se sobrepõe sobre outras formas de se interpretar e modificar a realidade e, portanto, sobre a maneira que a nomeiam e a comunicam entre si.

Revisitando a trajetória do grupo-pesquisador, visualizo esses impasses no tratamento do complexo conflito que se configura no Vale do Ribeira como questionamentos a mover o processo de produção coletiva. O que estarei apresentando aqui é, ao mesmo tempo, uma concepção de educação ambiental resultante dos dois primeiros anos de atividade do grupo-pesquisador, como uma perspectiva do que seria sua atuação com os grupos no Vale do Ribeira. A dinâmica do trabalho, nos anos seguintes, foi reconfigurando e resignificando essa proposta.

Após esses dois anos de atividade, o grupo assim sistematiza o que compreende como princípios comuns de sua proposta de trabalho:

- reconhecimento do papel ativo do sujeito no processo do conhecimento;
- a preocupação com a democratização de saberes (científico e popular);
- a relação entre teoria e prática no processo do conhecimento.” (Costa-Pinto *et alli*, 2001: 2).

O artigo citado foi uma das produções coletivas em que o grupo-pesquisador colocou suas idéias em diálogo com outros/as educadores/as ambientais, encontrando consonância com algumas propostas e, portanto, reencontrando um lugar na educação ambiental. Nessa como em outra produção do grupo, procuramos destacar o conteúdo político de nossa pesquisa-intervenção.

“Partimos do pressuposto de que a educação ambiental está imbuída de um conteúdo político e de que a ação educativa situa-se numa ampla e complexa relação de conflitos histórica, social e culturalmente condicionados. Estas idéias estão em sintonia com autores como Gadotti (2000) e Santos (1996) que compreendem que o processo educativo que se propõe a transformar a realidade é conflitivo, pois estará necessariamente lidando com uma ruptura com algo ” (Avanzi *et alli*, 2001: 8).

O traçado que o grupo assumiu como orientador de sua proposta de pesquisa-intervenção foi a relação entre educação popular e educação ambiental. Nesse sentido, a concepção freireana de diálogo moveu os trabalhos do grupo em sua busca por acolher as diversas formas de compreender a realidade e as linguagens em que elas se expressavam. A idéia de promover uma reflexão sobre esta compreensão da realidade também era um traço marcante da proposta do grupo-pesquisador. Dentre os autores e autoras da educação ambiental que contribuíram para a delimitação de nossa proposta,

destaca-se Marcos Sorrentino, que participou ativamente da trajetória do grupo-pesquisador.

“Com base nestas reflexões, procuramos direcionar nossas diferentes atuações educativas neste trabalho no sentido de “*contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização individual e comunitária e para a auto-gestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida*” (Sorrentino, 1998: 193). Entendemos que este objetivo se aproxima daqueles da educação popular comunitária, fundamentada no reconhecimento da diversidade cultural, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania. Seu motor é a melhoria da qualidade de vida, partindo do princípio que nos educamos na medida em que participamos ativamente dos processos sociais e sobre eles refletimos coletivamente.” (Costa-Pinto *et alli*, 2001: 3).

Portanto, o propósito não era “*estender o conhecimento técnico*” (Freire, 1975) àquelas populações do Vale do Ribeira, assumindo uma postura explicativa. O que nos movia era a possibilidade de diálogo entre as diversas interpretações da realidade e desse encontro/confronto ampliar a compreensão dessa realidade.

“a educação ambiental proposta por este grupo consiste em compreender a comunidade local como parceira das instituições de pesquisa na busca por modelos de desenvolvimento que congreguem os objetivos da conservação e a melhoria das condições de vida destas populações” (Costa-Pinto *et alli*, 2001).

E aqui vinham compor as colocações de Boaventura de Souza Santos (1999), especialmente o conceito de *comunidades interpretativas*, o comprometimento da ciência como *prática social do conhecimento*. Uma ciência em busca de conhecimentos que façam sentido e sejam apropriados por aqueles com que são partilhados.

Poderíamos então compreender, que esses foram os sentidos projetados para a prática do grupo-pesquisador, que foram se reconfigurando com o aprofundamento dos trabalhos. O processo se construiu como uma rede tecida a muitas mãos, com fios se entrecruzando por todos os lados. E espaços vazios entre os fios, lacunas que não se preencheram e para as quais não se tinha pretensão de preenchimento. Fios representados pelas narrativas dos sujeitos envolvidos, por leituras individuais e coletivas, por encontros e confrontos com interlocutores/as, por silêncios, por linguagens diferenciadas.

A utilização de diversas linguagens como formas de expressão foi um traço marcante no trabalho. A perspectiva buscada era de que a linguagem não fosse necessariamente escrita, nem predominantemente científica. A fotografia, a dança, os trabalhos manuais, o canto, a culinária, foram algumas das formas de se aproximar dos grupos do Vale do Ribeira e mesmo de familiarização entre as integrantes do grupo-pesquisador. Compreendo que este foi um dos caminhos que utilizamos para busca de uma “*auto-realização individual e comunitária*” que nos sugeria Sorrentino (1998).

Pontos dispersos tecidos sobre a rede do grupo-pesquisador

Hoje, as contribuições que Eda Tassara (1992) traz para o debate da temática ambiental são algumas das lentes que visto para revisitar as opções do grupo-pesquisador. Refiro-me especialmente a sua proposição de que a crise ambiental é um palco de lutas e conflitos em torno do poder de locução. A crise ambiental é compreendida por essa autora como uma projeção da crise do Ocidente civilizatório, cultural, técnico, que tanto construiu a problemática ambiental como o discurso que a aponta como tema.

Os que estão inseridos no debate são os que dominam as regras lógicas do racionalismo que se impôs como *modus*⁸, a expandir e abarcar outras formas de saber. Os grupos sociais e indivíduos descrevem ou explicam algo através de suas narrativas ou discursos, portanto, quem tem o poder de produzir estes discursos e narrativas irá estabelecer o que tem ou não estatuto de verdade. Sob essa perspectiva, o discurso ambientalista estaria sendo produzido em culturas de consumo que estabelecem referências que são difundidas mundialmente, ofuscando um processo de dominação. Recorto duas das facetas apresentadas pela autora: a divisão da humanidade entre os que têm e os que não têm poder de gerar discursos competentes e eficientes e a negação das “*diferenças de necessidades e desejos que imprimem dinâmica à vida psíquica e social*” (Tassara, 1992).

A disseminação do conceito de *biodiversidade*⁹ poderia ser pensada sob esta proposição de Tassara. Esta noção elaborada no contexto do racionalismo ocidental e

⁸ Citando Umberto Eco (1987), Tassara traz a reflexão sobre o *modus ponens* que caracterizou o modelo da lógica ortodoxa em que se estabelecem as verdades no Ocidente. É composto de três princípios centrais: o da identidade, o da não contradição e o do terceiro excluído. Estes princípios ao lado do princípio ético e de costumes firmado por Horácio prevêm um contrato social: “*A norma lógica é modus, mas o modus é também limite, e, portanto, circunscrição*” (Eco, 1987: A-36).

⁹ Silveira (2001), citando Lewinshon (2001), comenta o caráter “nome fantasia” do conceito, uma popularização do conceito de diversidade usado em ecologia.

negociada internacionalmente entre grupos que dominam a elaboração do discurso, configura-se sobre um imaginário de que a América do Sul e, particularmente, o Brasil são o lugar do natural, o reservatório de biodiversidade do planeta (Carvalho, 2001: 97). Este e outros conceitos, como *sustentabilidade*, *meio ambiente*, *crise ambiental*, chegam às comunidades do Vale do Ribeira, por exemplo, como imposição de uma concepção de ambiente que é alheia à compreensão que estes grupos sociais têm de seu meio. Tanto que expressões como “*Depois que o meio ambiente chegou nossa vida virou um inferno*”¹⁰, “*O meio ambiente prejudicou a gente*”¹¹ são freqüentemente ouvidas naquelas localidades.

Vejo submersa uma tentativa de uniformizar desejos, regulando o uso de recursos naturais nestas áreas em nome do “patrimônio da humanidade”. Em nome do universal, silencia-se a particularidade de desejos e necessidades de cada indivíduo e cada grupo que ali reside.

Visualizo então a proposta do grupo-pesquisador como um exercício de pensar algumas possíveis rotas para trabalhos de educação ambiental, em que a compreensão do ambiente não estaria restrita à elaboração de uma leitura objetivada, que pretende descrever suas leis, mecanismos e funcionamento. Seria a busca por sentidos histórico-culturais que configuram e são configurados nas relações de determinado grupo social com o meio. Neste contexto, pensar uma educação ambiental comprometida com a política e gestão deste ambiente requer a re-composição de espaços de interlocução para que as diferentes possíveis leituras de ambiente, e os desejos desses diferentes grupos e indivíduos, sejam expressos e venham compor um projeto de “construção planejada do espaço futuro” (Tassara, 1992). É sob esta perspectiva que hoje compreendo a relação do trabalho do grupo-pesquisador com o conceito de comunidades interpretativas de Santos (1999, 2001) e com a hermenêutica gadameriana.

As comunidades interpretativas

Para poder trazer a noção de *comunidades interpretativas*, aproximo-me das proposições teóricas e metodológicas de Boaventura de Souza Santos. As *comunidades interpretativas* inserem-se na proposta do autor de contribuir para constituição de um

¹⁰ Depoimento de morador da EEJI a integrantes do grupo-pesquisador, em 1999.

¹¹ Título da dissertação de mestrado de Luis Afonso V. Figueiredo, 2000.

paradigma emergente¹², o que tem implicações não apenas epistemológicas, mas também políticas, sociais e culturais.

Suas reflexões teóricas e o trabalho de investigação que vem desenvolvendo em países como Moçambique, Brasil, Portugal, Colômbia, África do Sul e Índia têm como um dos propósitos problematizar o conceito de emancipação social e escavar à busca de pistas - saberes e práticas sociais - em diferentes contextos, lugares e circunstâncias, que possam ampliar a noção de emancipação para além da concepção utilizada pelas ciências sociais assentes na ciência moderna.

“O que é, afinal, a emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? (...) Todas as lutas contra a opressão, quaisquer que sejam os seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível a emancipação social sem a emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? (...) Se falamos de reinvenção da emancipação social, quer isto dizer que houve outras emancipações antes daquela por que lutamos?” (Santos, 2002: 23-4).

Estes questionamentos vêm como desdobramentos de uma proposta de se reavaliar o *conhecimento-emancipação*. A concepção de conhecimento apresentada pelo autor- a de que “*cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância*” (Santos, 2001: 78), sendo que a ação de conhecer constitui-se numa trajetória que vai de um ponto de ignorância para um ponto de conhecimento - procura justamente se opor à idéia de que a ciência moderna é uma prática social privilegiada porque produz a única forma válida de saber. Em contraposição ao conhecimento científico moderno que se valida pela demonstração e é aspirante a uma verdade intemporal, Santos nos apresenta a proposta de um *conhecimento-emancipação* que se assume incompleto e local, sendo criado e disseminado através do discurso argumentativo (Santos, 2001: 95). Seu caráter local e argumentativo apresenta as *comunidades interpretativas* como possibilidade de um espaço de interlocução para se construir o *conhecimento-emancipação*.

¹² A teoria de Santos busca refletir, citando autores como Koyré (1986) e Kuhn (1970), sobre o período de transição paradigmática que enfrentamos, em que o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final (Santos, 2001: 15). No entanto, contemporaneamente, o paradigma emergente não se configura ainda como um paradigma de fato, mas como um conjunto de fragmentos pré-paradigmáticos que têm em comum a idéia de que o paradigma da modernidade exauriu sua capacidade de regeneração e desenvolvimento. “Têm também em comum o saberem que só é possível pensar para além da modernidade a partir dela” (Santos, 1999: 327).

Mas a inserção histórica do *conhecimento-emancipação* não pode ser percorrida desconsiderando seu reverso, o *conhecimento-regulação*. Se o *conhecimento-regulação* considera o caos como ponto de ignorância e como ponto de saber a ordem, o *conhecimento-emancipação*, por sua vez, tem o colonialismo como ponto de ignorância e a solidariedade como ponto de saber. Segundo o autor, ainda que estas duas formas de conhecimento estivessem presentes na matriz do projeto de modernidade, o *conhecimento-regulação* dominou o *conhecimento-emancipação*¹³. Daí a configuração de um conhecimento hegemônico regido pelo princípio da ordem e pelo colonialismo. Uma rota sugerida para re-construção do *conhecimento-emancipação* seria transformar a solidariedade em forma de saber, em contraposição ao colonialismo, que se constitui como incapacidade de conceber o outro a não ser como objeto.

“A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade” (Santos, 2001: 81).

Está acima apresentada a noção de *incompletude e inacabamento* que residem em toda forma de conhecimento, o que traz em si a possibilidade do diálogo, da abertura ao outro, da busca pelo encontro/confronto entre diversas formas de interpretar a realidade. Assim, a comunidade insinua-se como campo privilegiado para se construir conhecimento emancipatório. A comunidade, este

“conjunto de relações sociais por via das quais se criam identidades colectivas de vizinhança, de região, de raça, de etnia, de religião, que vinculam os indivíduos a territórios físicos ou simbólicos, a temporalidades passadas, presentes ou futuras” (Santos, 1999: 315).

Acompanhando os trabalhos mais recentes de Santos (2002a,b) seria o caso de pensarmos *comunidade interpretativa* como uma *neo-comunidade*. Nesta acepção comunidade não se limita à territorialidade do espaço contíguo, o local, e à temporalidade do tempo imediato – trata-se de “*um local e imediato que pode englobar o planeta e o mais distante futuro*”. A *neo-comunidade* transforma o local numa forma

¹³ O paradigma da modernidade assenta-se sobre dois pilares: a emancipação e a regulação. O primeiro se compõe de três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva, a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática. O outro pilar que sustenta o paradigma da modernidade, o da regulação, é composto, por sua vez, pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade. Segundo as proposições do autor o pilar do mercado e a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental se sobrepuseram aos demais, incentivados pela conversão da ciência como principal força produtiva, o que fez com que a emancipação moderna deixasse de ser o outro lado da regulação para converter-se no seu duplo (SANTOS, 1999: 76-78; 2001: 56-57).

de percepção do global e o imediato numa forma de percepção do futuro (Santos, 2001: 81).

Ao propor a comunidade como princípio para se construir o *conhecimento- emancipação*, Santos (2001) não a compreende como um bem absoluto da humanidade, mas como portadora de um valor relativo que depende da profundidade e do alcance do *conhecimento- emancipação* que conseguirá produzir, ou seja, que depende da trajetória a ser percorrida do colonialismo à solidariedade.

Esta possibilidade de saberes que se constróem no encontro, na abertura ao outro, no estabelecimento de relações intersubjetivas, moveu o grupo-pesquisador em sua busca por uma educação ambiental dialógica. Em *Pela mão de Alice* (1999), Boaventura de Souza Santos apresenta o estabelecimento de espaços de interlocução entre universidade e grupos locais - e, mesmo, entre diferentes setores dentro da própria universidade - como possibilidade de constituição de *comunidades interpretativas*. Buscávamos a possibilidade de exercitá-las internamente em nossa construção acadêmica, permeando este exercício por outro similar junto a comunidades no Vale do Ribeira.

Do ponto de vista metodológico, poderíamos compreender as *comunidades interpretativas* como aplicação da proposta de “*comunidade intercultural de argumentação*”, utilizada como metodologia de pesquisa na antropologia comunicativa. As comunidades de argumentação, propostas por Roberto Cardoso de Oliveira, são criadas entre grupos e indivíduos portadores de culturas distintas inseridos em uma situação intercultural, sob a hipótese de que, num confronto de argumentações e refutações, o conhecimento da realidade que se constrói é mais verdadeiro do que o procedimento “*monológico*” de investigação, em que se estabelece uma conversa unilateral: o pesquisador interroga e o informante responde. A situação dialógica que se deflagra estaria sujeita aos princípios da ética argumentativa de Habermas e Apel: participação livre e igualitária de todos os interessados e livre exame por todos de todos os argumentos (Rouanet, 1993).

Tanto Rouanet como Santos ressaltam que não se trata de assumir uma postura relativista, o que para o primeiro corresponderia a reificar as opiniões e códigos da outra cultura por considerar que “*todas as culturas são válidas a priori*” (Rouanet, 1993: 277). Por outro lado, não se trata de compreender a mudança como sendo algo determinado por uma cultura hegemônica, o que se configuraria como etnocentrismo. O

etnocentrismo desqualifica os membros da outra cultura porque são definidos de saída como inferiores e, portanto, incapazes de argumentação. Para a antropologia argumentativa a mudança é passível de acontecer e a mesma deve ser conduzida de modo a levar plenamente em conta a autonomia das populações interessadas.

Santos procura ressaltar que as *comunidades interpretativas* não são artefato cognitivo, mas são também comunidades políticas, sugerindo um diálogo não apenas entre pesquisadores/as e grupos locais, mas também uma busca de inteligibilidade recíproca entre experiências de diversos lugares do mundo, pertencentes a diferentes culturas ou ainda a diferentes movimentos sociais dentro de um mesmo contexto cultural (Santos, 2002a,b). Caberia então dizer que as configurações de saber em que estão assentes as proposições do autor são sempre configurações de práticas sociais. Aspira-se assim a uma ciência compreendida como *prática social do conhecimento*, envolvida com a construção de um conhecimento em que indivíduos e coletividades se reconheçam e do qual possam se apropriar como alternativas de realização pessoal ou coletivas (Santos, 1999: 328).

Movido por estas colocações, o grupo-pesquisador buscava os contornos de uma educação ambiental que não se afinava com a idéia de que poderíamos pensar alternativas sustentáveis para o Vale do Ribeira, descoladas da realidade e das possibilidades que já se configuravam no local. Um conhecimento pronto a ser exposto aos que lá residiam. Buscávamos um conhecimento permeável a outros conhecimentos, numa rede articulada de diversos olhares e tecida a muitas mãos.

As *comunidades interpretativas* de Santos contextualizam-se em sua reflexão a respeito da construção de uma ciência fundada em uma dupla ruptura epistemológica (Santos, 1999, 2001). Inspirado em Bachelard, compreende a primeira ruptura epistemológica como aquela que se deu entre a ciência moderna e o senso comum, que propiciou um salto qualitativo do conhecimento científico. A segunda ruptura que propõe consistiria em romper com a primeira, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Se a primeira ruptura permitiu o desenvolvimento científico por um lado, por outro expropriou grupos sociais de participar do “*desvendamento do mundo*” e da “*construção de regras práticas*” para conviver com o mesmo (Santos, 1999: 224). Para o autor, o lado prático da dupla ruptura epistemológica seria a “*aplicação edificante da ciência*”:

“O conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida” (Santos, 2001: 109).

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

*Queremos saber, queremos viver
Confiantes no futuro
Por isso se faz necessário prever
Qual o itinerário da ilusão
A ilusão do poder
Pois, se foi permitido ao homem
Tantas coisas conhecer
É melhor que todos saibam
O que pode acontecer
(Gilberto Gil)*

Esses versos de Gil, interpretados por Cássia Eller, entrelaçavam-se como música de fundo às proposições de Santos que me solicitavam a partir do texto que ali se comunicava. Para podermos “*viver confiantes no futuro*”, como reivindica Gil, para termos o futuro como possibilidade, Santos (2002b) nos propõe o que tem chamado *sociologia das ausências e sociologia das emergências*, a primeira com o propósito de expandir o presente e a segunda contrair o futuro.

A expansão do presente consiste em escavar sobre o que foi produzido como não-existência, por se desviar do que tem *status* de verdadeiro, de acordo com os critérios do *modus ponens* de que nos falam Tassara (1992) e Eco (1987). A produção da não-existência, segundo Santos (2002b: 11-14), se dá através de cinco lógicas: a) *monocultura do saber* - que tem na ciência moderna os únicos critérios de verdade; b) *monocultura do tempo linear*- que considera residual tudo aquilo que é assimétrico em relação ao progresso, à modernização, produzindo assim a não-contemporaneidade de muitas práticas contemporâneas por serem tratadas como primitivas, pré-modernas, tradicionais, obsoletas, subdesenvolvidas; c) *lógica da classificação social* - que produz a distribuição da população por categorias que naturalizam hierarquias; d) *lógica da escala dominante* – que determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas que

não sejam aquela adotada como primordial, o que na modernidade ocidental é representado pela escala universal e pela escala global; e) *lógica produtivista* – que compreende crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, tornando também inquestionável o critério de produtividade que conduz a este objetivo.

Tornar presente, expandir o presente é, portanto, o intuito da *sociologia das ausências*. Significa escavar sobre o que foi silenciado, sobre o que não foi feito, sobre as alternativas que deixaram de se efetivar. Relaciona-se, no meu entender, com o que em outro lugar Santos (1999) chama de *arqueologia virtual presente*, uma escavação orientada para os silêncios e os silenciados, “*para as tradições suprimidas*”, “*para as experiências subalternas*”, “*para os começos antes de serem fim*”. O objetivo é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais, credibilizar este conjunto para que possa ser discutido e argumentado e para que suas relações com as experiências hegemônicas possam ser objeto de disputa política (Santos, 2002b: 14).

E a expansão do presente relaciona-se com a contração do futuro. Essa última entendida como intuito da *sociologia das emergências*. Futuro como “*tempo homogêneo e vazio*”¹⁴, construído por uma história que tem direção e sentido determinados – esta é a *monocultura do tempo linear*, a que sua sociologia das emergências se contrapõe. No lugar desse vazio do futuro, propõe um futuro de possibilidades plurais e concretas que resultam do cuidado e da ampliação daqueles saberes e práticas identificados pela *sociologia das ausências*, de modo a notar as tendências de futuro que daí emergem e sobre as quais é possível atuar. Trata-se de conhecer melhor as pistas e sinais das condições possíveis e fortalecer estas pistas e sinais. As pesquisas que Santos tem desenvolvido nos países acima citados buscam por essas pistas e sinais, seja no diálogo de saberes - entre agricultura industrial e agricultura camponesa, entre medicina ocidental e medicina tradicional africana, seja nas práticas de produção – economia solidária, produção eco-feministas, para citar alguns.

Visualizo nas colocações de Santos contribuições importantes para essa busca por uma educação ambiental dialógica à medida que sugere pensar caminhos para a sustentabilidade a partir de conhecimentos que se sustentam em práticas concretas, múltiplas, presentes mas muitas vezes subestimadas, consideradas menores, silenciadas.

¹⁴ Expressão de Walter Benjamin citada por Santos (2002b: 20).

Quando pensamos, por exemplo, na prática de extração de samambaia dos/as caiçaras na restinga do Litoral Sul de São Paulo, ela está permeada pelo próprio meio em que se inserem e pela linguagem que codifica esta prática. Assim, esta ação, socializada com códigos próprios àquele grupo, é parte do ambiente em que vive e este, recursivamente, está vinculado à teia de significados que aquele grupo lhe atribui. Nesse ambiente, portanto, está implicada a história daquele grupo, sua linguagem, sua cultura. Desenvolver um projeto ambiental junto a esse grupo, sob a perspectiva aqui apresentada, significa considerar esses elementos em entrelaçamento. Se é um grupo de pesquisa o proponente do projeto, como no caso do trabalho que está em foco aqui, não se trata de negar o conceito de ambiente que embasa seu projeto e que foi construído também num contexto histórico-cultural próprio, o da racionalidade técnico-científica. Pelo contrário, trata-se de assumi-lo como tal, explicitá-lo no encontro/confronto comunicativo com outros grupos e compreender que desse encontro resultará algo mais amplo, diferente do que se tinha como proposição inicial.

Caminhos como esses vêm sendo trilhados aqui e ali em práticas de educação, gestão e manejo ambiental. A possibilidade de contribuírem para vivermos “*confiantes no futuro*”, se concordarmos com as colocações de Santos, demanda um trabalho de tradução, uma busca por se criar uma inteligibilidade recíproca, dada a *incompletude* do humano e o inacabamento de nossa interpretação, inserida na historicidade. Sob esse mote, o de entender a incompletude de nossa experiência no grupo-pesquisador, é que consideramos que vale a pena contá-la.

Referências Bibliográficas

- AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; NONATO, Rita C.; OLIVEIRA, Vivian G.; OLIVEIRA, Caroline L.; SPEGLICH, Érica; WUNDER, Alik; “Reflexões metodológicas sobre construção coletiva de conhecimento e Educação Ambiental” IN: MATA, Speranza F et alli (org) *Educação Ambiental: Projetivas do século*. Rio de Janeiro, MZ editora, 2001
- CARVALHO, Isabel. *A Invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. Tese de doutoramento. Porto Alegre, UFRGS, Faculdade de educação, 2001.
- COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; WUNDER, Alik; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; SPEGLICH, Érica; JUNQUEIRA, Kellen; AVANZI, Maria Rita; NONATO, Rita de Cássia; SAMPAIO, Shaula Máira V. de; OLIVEIRA, Vivian Gladys de. "Partilhando Saberes: reflexões sobre Educação Ambiental no Vale do Ribeira, SP". *Revista Educação: Teoria e Prática*, vol. 9, nos 16 e 17, Rio Claro, UNESP-IB, 2001 .
- CRESPO, Samyra. “Educação e sustentabilidade na agenda 21: o papel da educação ambiental no programa da globalização” In: *Cadernos do IV Fórum de Educação Ambiental*, Rio de Janeiro, Roda Viva, 1997.
- DIEGUES, Antonio Carlos. *O Mito moderno da natureza intocada*. São Paulo, Hucitec, USP-NUPAUB, 2000 (3 ed.).

- ECO, Umberto. "O irracionalismo ontem e hoje". In: *Folha de São Paulo*, Ilustrada, Sábado, 31/out/1987.
- FLEURI, Reinaldo Matias. "Apresentação". In: GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias & GRANDO, Beleni Salete. *Uma pesquisa Sociopoética: o índio, o negro, o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis, UFSC/NUP/CED, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1999 (9 ed.).
- _____. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- GRÜN, Mauro. "A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo, transcendentalismo". In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org). *Crítica pós- estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. "A resolução de problemas ambientais deve ser tema-gerador ou atividade fim da educação ambiental?" In: REIGOTA, Marcos. *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro, DP&A, 1999.
- LIMA, Gustavo F. "Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória". In: *Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo, Cortez, 2002.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. "Teoria social e questão ambiental: pressupostos para uma prática crítica em educação ambiental" In: LOUREIRO, Carlos F. B.; LAYRARGUES, Phillippe P. & CASTRO, Ronaldo S. *Sociedade e meio ambiente: a educação ambiental em debate*. São Paulo, Cortez, 2000.
- MCCORMICK, John. *Rumo ao Paraíso: a história do movimento ambientalista*. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1992
- ROUANET, Sérgio Paulo. "Antropologia e ética" In: _____ *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo, Cia das Letras, 1993.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 1999.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Vol 1: Para um novo sendo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo, Ed. Cortez, 2001.
- _____. *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos - Vol. 1 Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002a.
- _____. "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências". *Revista Crítica das Ciências Sociais*, Lisboa, n. 63, out. 2002b. Acessado no site: www.ces.fe.uc.pt/bss/documentos em 28/nov/2003.
- SILVEIRA, Pedro Castelo Branco. *Povo da terra, terra do parque: presença humana e conservação de florestas no Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira, SP*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP, IFCH, 2001.
- SORRENTINO, Marcos. "Educação Ambiental e Universidade". In BARBOSA, Sonia R. S. (org.) *A Temática Ambiental e a Pluralidade no Ciclo de Seminários do NEPAM*. Campinas: Textos NEPAM (Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais), Série Divulgação Acadêmica, nº 04, 1998.
- TASSARA, Eda T. de Oliveira. "A propagação do discurso ambientalista e a produção estratégica da dominação." *Espaço e debates*, n.35, 1992.
- _____. *Educação Ambiental: Conhecimento e política no contexto da crise Ambiental*". In: SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Raquel & BRAGA, Tania. *Cadernos do III Fórum de Educação Ambiental*. São Paulo, Ed. Gaia, 1995.

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