



III Epea – Encontro Pesquisa em Educação Ambiental

TRABALHO 42

educação ambiental como intervenção social: desafios e oportunidades de emancipação

Marco Antonio Sampaio Malagodi
(Instituto de Psicologia da USP, São Paulo)

RESUMO

A partir da vivência de desafios à reflexão crítica sobre a atuação prática como educador, esboço um possível encontro entre a perspectiva de invenção da educação ambiental enquanto processo emancipatório, e a abordagem de intervenções sociais. Tendo como eixos a idéia de educação emancipatória de Adorno e a proposta de comunidades interpretativas de Boaventura de Sousa Santos, apresento uma perspectiva utópica de democracia dos autores associada à uma abordagem alternativa do *social* e do *ambiental*. É destacado o pensamento de Eda Tassara sobre a utopia de uma Política Ambiental e sobre a intervenção social. O objetivo do ensaio é contribuir para a perspectiva da *educação ambiental crítica*, abrindo o debate sobre a questão da racionalização e sobre a importância política das estratégias comunicativas no trabalho do educador.

ABSTRACT

Theoretically embedded of Adorno's concept of emancipatory education and Santos' proposal of interpretation communities, this study presents a discussion of an alternative view of environmental education practices as social actions. The article is developed through the analysis of the challenges in the field of critical thinking to educators. It tries to collaborate to a critical perspective of the environmental education.

Introdução

“Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação”

num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo.” (ADORNO, 2003, p.181).

Com esta epígrafe e com a pergunta necessária colocada por TASSARA – “quem está falando por mim?” (informação verbal) (2) – apresento o horizonte de minhas preocupações como educador que se pretende aprendiz no campo das intervenções psicossociais que reconheçam “a necessidade de instauração de processos de reflexividade da socialização e re-socialização como meios centrais catalisadores da autonomia individual e da emancipação coletiva, garantidoras e produtoras da crítica genuína” (TASSARA e ARDANS, 2003). Do círculo de colegas que também atuam como educadores, trago a pergunta: como poderíamos construir práticas *emancipatórias* no campo da educação ambiental? Em nome de quem? Por quê? Para que?

Este texto retoma uma busca pela ampliação de meu entendimento sobre o trabalho com processos coletivos e conflituosos de interpretação do mundo – dentro dos quais geralmente se deseja promover ações transformadoras de uma certa “realidade” –, com especial atenção ao estudo das possibilidades oferecidas pela mediação de tais ações por interações comunicativas e os conhecimentos aí gerados. Anteriormente parti das noções de *comunidades de aprendizagem*, *comunidades interpretativas* em Boaventura Sousa Santos e *processos cooperativos de interpretação* na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas, procurando elementos que me auxiliassem inclusive na melhor compreensão dessa busca (MALAGODI, 2004). De lá para cá tem se destacado para mim a percepção de que muitos educadores (exatamente como eu) encontram muitas dificuldades na reflexão crítica de suas intervenções educacionais, principalmente a partir de suas próprias concepções do social, sobre as estratégias adotadas, os impactos criados, enfim... sobre o sentido sócio-histórico das ações que desenvolvem. O resultado de nossas intervenções parece conduzir involuntariamente – sabendo que a crítica envolve também o sentido social de nossa ingenuidade e/ou precariedade profissional – para a manutenção da

ocultação dos processos de *racionalização*, que na redefinição de Tassara e Ardans:

“... refere-se a afirmações cujas premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas, impedindo o conhecimento da argumentação (que leva da afirmação às suas premissas) e impossibilitando, por consequência, a crítica. “Verdades” cujo fundamento desconhecemos são ideologia, pois, ao serem apagadas as premissas, são as mesmas incorporadas como conhecimento estabelecido, absoluto, a-temporal, o que, entretanto, é ilegítimo, por desvincularmos a “verdade” de sua fundamentação lógica” (TASSARA e ARDANS, 2003, p.18).

Portanto, o que está colocado frente à nossa eventual precariedade de atuação ou ingenuidade é a contribuição 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*; estaríamos assim, entendendo por *racionalidade* o que é na verdade *racionalização* (TASSARA e ARDANS, 2003). Por isso mesmo, para esses autores, intervenções educacionais devem ser entendidas como processos de *reflexividade da socialização*. Que vozes estão falando através de mim em meus pensamentos, intenções, discursos e ações... enquanto estou mergulhado nessa confusão, atuando como educador ambiental?

Continuo perseguindo maior entendimento sobre as implicações para o encontro, produção e manejo de diferentes saberes em um processo educativo que se pretende emancipatório. Como poderia acontecer tal interação? Busco o planejamento e condução de um projeto educativo que me permita vivenciar um processo reflexivo sobre nossas diferentes formas de socialização, elegendo para tanto o encontro e a produção de saberes em espaços coletivos - entre adultos - sob consensos e/ou conflitos, contingentes à validação desse coletivo sobre o que seja “conhecimento” e “realidade”. Entre as questões que formulo a partir dessa minha prática social estão: como trabalhar a construção metodológica de uma intervenção social que busca favorecer a interação comunicativa entre diferentes agentes sociais de modo a alcançar maior inteligibilidade sobre a problemática socioambiental onde estamos inseridos? O que tal interação comunicativa pode revelar como problemático ou paradoxal na forma como os diferentes agentes (inclusive nós, profissionais que desenvolvem no “aqui e agora” a intervenção) interpretam o mundo? Nessa busca, quais as

implicações e significados de se fomentar e vivenciar *processos coletivos de interpretação do mundo*? Que diferenças conceituais e políticas se escondem por trás da aparente homogeneidade dessa expressão?

Proponho aqui o início de um encontro entre as reflexões sobre a necessidade da educação ambiental construir-se enquanto um processo emancipatório, e as reflexões sobre intervenções sociais pensadas no contexto de práticas de educação ambiental. Diante da multiplicidade de educações ambientais, como diz Isabel Carvalho, e mais do escolher uma educação ambiental para chamar de “minha” frente a outras, trata-se de...

“...destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanecia subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes” (CARVALHO, 2004).

Identificando-me assim com a perspectiva da *educação ambiental crítica*, encontro em meu caminho subsídios para a ampliação do entendimento sobre a problemática socioambiental a partir da concepção de *ambiente* de Milton Santos como “organização humana no espaço total” (SANTOS, 2004), na concepção de Política Ambiental de TASSARA como “busca de construção de um ambiente de acordo com a expressão dos desejos num jogo político, implicando em se construir o futuro segundo um projeto político” – supondo a democracia (informação verbal) (2) -, e nas concepções (convergentes, em minha interpretação) de educação trabalhadas no presente artigo. Sem retirar-me, portanto, das demais tentativas históricas de construção de “uma especificidade da prática educativa ambientalmente orientada”, como diz Carvalho, procuro contribuir para a ampliação de sua construção crítica.

Atuando junto a coletivos de pessoas, tem se destacado para mim a necessidade de encarar minha intervenção como “social”, e não apenas como “grupal”. Ocorre que até mesmo para a compreensão do processo grupal tenho encontrado grandes dificuldades, caindo no pantanoso campo das fórmulas mais comuns, alvo dos estudos de Rentería.

RENTERÍA (2004) considerou problemáticas as concepções que profissionais que atuam no chamado campo “social” têm sobre seus trabalhos e sobre os grupos onde intervêm, carecendo de reflexão crítica a respeito do conhecimento “prático” que usam, e

prescindindo de conhecimentos científicos disponíveis. Mesmo em sua revisão da literatura especializada sobre *grupos* encontrou muitas propostas favoráveis à instrumentalização dessas dinâmicas, desconsiderando as pessoas como sujeitos sociais. O autor entende que nas últimas décadas as intervenções em “dinâmicas de grupos” se popularizaram – e continuam crescendo - entre profissionais que atuam em empresas, escolas, comunidades ou na área de saúde. Assim, pergunta também o autor: Como esses profissionais concebem seus objetos e estratégias de intervenção? Havia um planejamento para o que era feito em função do uso crítico do conhecimento científico e uma reflexão sobre as implicações para as pessoas dos grupos com os quais trabalham? Quais os repertórios utilizados pelos profissionais em suas intervenções? Qual o uso do conhecimento científico nelas? O que afinal está em jogo na intervenção?

Em termos de intervenções, Rentería afirma que elas são assumidas como conjunto de técnicas incluídas em métodos, que buscam alcançar objetivos ou metas para pessoas ou grupos específicos. A partir do pensamento de Eda Tassara, o autor redirecionou suas análises para o sentido mais amplo das *intervenções sociais*, questionando a mera aplicação de técnicas junto aos “objetos da intervenção”, o que negligencia a relevância da produção de sentidos pelas pessoas. Sobre essa relevância – envolvendo a produção coletiva de interpretações e significados sobre a “realidade” - que Boaventura de Sousa Santos desenvolve a noção de *comunidades interpretativas*: círculos hermenêuticos, espaços políticos onde se favorece o trabalho intersubjetivo de tradução e argumentação, pressupondo um encontro (e confronto) entre diferentes formas de interpretar (SANTOS, 2002). Através dessa tradução o que se busca é a comunicação entre saberes e práticas que ali se encontram e se confrontam; um encontro desestabilizador que transforma nossas certezas, nossa compreensão e nossa ação sobre o mundo. Mas, como quase nunca chegamos coletivamente a um acordo sobre *o que o mundo tem sido, é, ou deveria vir a ser*, convivemos de forma mais ou menos tensa entre diferentes crenças, percepções, desejos e interesses... e diversas formas de saber são assim confrontadas cotidianamente, em muitas escalas das interações humanas. É importante também pensarmos na disposição a essa desestabilização das certezas, acionadoras de nossas resistências psíquicas. Nesses confrontos, alguns saberes se pretendem mais verdadeiros que outros e, uma vez não contestados, acabam tendo realmente maior poder para construir as realidades que

desejam, em prejuízo de realidades alternativas que parecem assim menos legítimas. Interpretações hegemônicas da realidade dão sustento e são sustentadas por práticas sociais também hegemônicas, contexto onde nossas intervenções estão amalgamadas. Na cultura ocidental, o conhecimento técnico-científico tem predominado sobre outros conhecimentos, silenciando formas alternativas de interpretação da realidade. A proposta do autor das *comunidades interpretativas* volta-se justamente para o favorecimento da reinvenção de alternativas de prática social, assim como a legitimação das práticas silenciadas de hoje e de ontem, tendo como ponto de partida a horizontalidade entre diferentes formas de conhecimento. Fundamental, portanto, é garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade de acesso ao discurso argumentativo, inaugurando a perspectiva da radicalidade democrática, sem esquecermos que as próprias habilidades de argumentação em jogo são muito diferentes. Uma vez que o domínio das regras argumentativas está fortemente ligado à cultura científica é fácil entendermos que as relações entre ela e as culturas silenciadas foram e continuam sendo muito desproporcionais na possibilidade de expressão e realização e, conseqüentemente, na construção de confrontos comunicativos. É por isso que os trabalhos na perspectiva das *comunidades interpretativas* exigem o desenvolvimento do potencial de comunicação e de entendimento do outro, a habilidade para o uso interativo e dialógico da linguagem; mas também exigem uma autocrítica constante quanto à influência da cultura tecnico-científica na qual nos socializamos e a partir da qual, entre outras, construímos nossas interpretações do mundo.

Daí também a importância dada por TASSARA e ARDANS (2003) para os processos argumentativos, resguardando o sentido emancipatório da racionalidade:

“*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 ou seja do ponto de vista do conteúdo da afirmação em questão. Deste modo, crítica e racionalidade são componentes inseparáveis do mesmo processo

epistemológico.” (TASSARA e ARDANS, 2003: p.18).

Para RENTERÍA, se o profissional não consegue sair da racionalidade psicológica na qual está preso e à qual ajuda a sustentar (se não reconhece tal momento histórico, para se saber “quem realmente está conduzindo o processo”), então é provável que muitas das intervenções não tenham sentido nem para ele nem para as pessoas ou grupos envolvidos. Daí que “a crítica sobre a origem das intervenções e o uso da ciência deva manter-se como referencial não apenas da desejabilidade, mas também da necessidade real ou do problema a ser resolvido” (RENTERÍA, 2004, p.45) (3).

Destaca-se assim o caráter problemático de nossa própria possibilidade e capacidade de entendimento da situação onde nos inserimos a partir de nossa prática educacional, nossa intervenção. Poderia a orientação para a emancipação ajudar-nos a entender nossa prática social?

Resgatando o pensamento de Kant diz Adorno que *esclarecimento* - citado como sinônimo de *emancipação* - é “a saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 2003, p.169). Essa *menoridade* é entendida como a dependência de orientação de outros para conquistarmos entendimento; a *auto-inculpabilidade* refere-se à situação em que a causa de tal dependência é a falta de decisão ou coragem para nos servirmos de nosso próprio entendimento. É portanto uma condição de heteronomia tanto em termos epistêmicos, quanto políticos - daí que a emancipação demande *uma certa firmeza do eu*, como diz Adorno. Citando Suchodolski, o autor acredita que a educação deva nos preparar para a superação permanente da alienação. Entende que *consciência* ou *faculdade de pensar* corresponde à capacidade de produzir experiências, e que a educação para a emancipação é idêntica à educação para a experiência: “sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão” (p.150), e “é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas” (p.180). Considera também necessária uma educação para a resistência e para o controle das mudanças (p.153).

Para Adorno assim como para Habermas as idéias de *autonomia* e *emancipação* estão associadas, pensando-se no contexto biográfico individual. Para o contexto coletivo da emancipação, Habermas adotou o termo intersubjetividade ílesa (TASSARA e ARDANS,

2003: p.18), acreditando que é através do desenvolvimento desta que se dá a emancipação (coletiva), colaborando para a desinstrumentalização dos preconceitos, a partir dos espaços abertos de locução (HABERMAS, 1982). O autor critica a cientifização, processo global que através da aplicação tecnológica do conhecimento científico ao cotidiano da vida fez da ciência condição fundamental para a sobrevivência ou aniquilamento da humanidade. Entende que a tentativa de abrir *espaços de locução* teria que vir acompanhada da exposição da racionalidade dominante (operacionalizada como racionalização) que opera sobre os sujeitos psíquicos, epistêmicos e políticos, *para que o entendimento seja a principal forma de coordenação das práticas sociais*, reforçando ainda mais o discurso da racionalidade nos processos comunicativos (HABERMAS, 1987). Assim também para ARDANS e TASSARA (2003), “só há uma possibilidade ética dentro da cultura da racionalidade: a comunicação argumentativa ilesa que torne possível ser-se o que se é, convivendo”.

Isso nos leva ainda a outra dimensão problemática, ponto de encontro das utopias de alguns dos autores aqui trabalhados: a perspectiva democrática. Para Adorno a democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, e para se evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (ADORNO, 2003, p.169). O autor concebe a educação como produção de uma consciência verdadeira, recusando a “modelagem de pessoas” e a “mera transmissão de conhecimentos”. Considera tal projeto de educação como uma exigência política pois “uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas”, e portanto, “uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 2003, p.142). Adorno acredita que em função da idéia de emancipação ser ainda muito abstrata e relacionada a uma dialética, precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. Destaco aqui que para Sousa Santos, o que se busca favorecer nas propostas de *comunidades interpretativas* é justamente a construção de um conhecimento-emancipação, tendo a *solidariedade* como forma de saber em contraposição ao *colonialismo*, que se constitui como incapacidade à reciprocidade e a conceber o outro a não ser como objeto (SANTOS, 2002).

Considerando que para Adorno “...a única concretização efetiva da emancipação consiste

em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003, p.183), a *pedagogia do conflito* proposta por Boaventura de Sousa Santos traz sugestões metodológicas muito interessantes e esclarecedoras.

Inicialmente é interessante entender como Sousa Santos concebe um projeto educativo relevante e emancipatório para o nosso tempo, uma vez que estamos falando da transformação de nossas práticas educativas: o objetivo de uma educação transformadora para ele é transformar a educação, convertendo-a num processo de aquisição do senso comum – um saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam (SANTOS, 1996, p.18). O autor pensa-o no contexto da necessidade de uma transformação social, radical, que se faz necessária: “nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária e a sua impossibilidade política” (p.15). Interessa a essa opção impedir que o presente se repita indefinidamente, e daí o autor vai recomendar a procura no passado e no futuro de tais energias, buscando elementos (imagens desestabilizadoras) que contribuam para a formação do inconformismo, algo que se perdeu e que deve ser recuperado em nós: “o objetivo principal do projeto educativo emancipatório consiste em recuperar a capacidade de espanto e de indignação e orientá-la para a formação de subjetividades incorformistas e rebeldes” (SANTOS, 1996, p.17).

A crítica de tal manutenção do presente também é abordada em Adorno, que considera que as tentativas de transformação efetiva do nosso mundo são prontamente “submetidas à potência avassaladora do existente e parecem condenadas à impotência”. Para quem desejar transformá-lo “provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz.” (ADORNO, 2003, p.185). Retomando as reflexões de Tassara e Ardans sobre *racionalização* e necessidade de *reflexividade da socialização*, entendemos melhor as palavras de Adorno: “...a organização do mundo converteu-se a si mesma imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação” (ADORNO, 2003, p.143). Temos portanto que levar em conta em nossa prática educativa “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente”, a

começar pelas nossas próprias concepções e discursos: quem está falando por mim? Qual o sentido social de minha impotência transformadora como educador ambiental?

Sousa Santos define o projeto educativo emancipatório - e seu desejado perfil epistemológico - como um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduzem no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia (SANTOS, 1996, p.17). Entende o autor que todo conhecimento é uma prática social de conhecimento, pois existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social em suas interações no campo social; assim, não há uma, mas muitas formas de conhecimento. Tal pedagogia deveria partir da conflitualidade de conhecimentos visando à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos: a trivialização do sofrimento humano *versus* o inconformismo com ele; a aceitação do que existe só por existir *versus* a aceitação apenas do que julgam merecer existir; a consideração das decisões pelo que as precede e conversão delas em consequências inevitáveis *versus* a consideração das decisões pelo que as sucede e conversão delas em indesculpáveis opções humanas (p.18). Pensa portanto numa educação para um tipo de subjetividade que submete a repetição do presente a uma hermenêutica de suspeita, uma educação para o inconformismo que tem que ser ela própria inconformista: a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que se optar (professores e alunos), e essas opções não têm que coincidir nem são irreversíveis. Lembra, porém, que essas opções não são apenas feitas de idéias mas também de emoções, sentimentos e paixões.

Para Sousa Santos, três tipos de conflitos de conhecimento devem instaurar esse projeto educativo emancipatório: i) o conflito entre as formas de aplicação do conhecimento; ii) o conflito entre conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação (mais intenso porque diz respeito ao próprio conhecimento a ser aplicado), e iii) o conflito entre imperialismo cultural e o multiculturalismo (o mais amplo dos três, transborda os limites da modernidade eurocêntrica).

Entendo assim que uma intervenção educacional, querendo ou não, está colocada no intercruzamento de processos ideológicos e políticos que, uma vez que comecem a ser explicitados e desconstruídos, em espaços comunicativos que não boicotem os confrontos

argumentativos, podem ajudar-nos a construir uma educação ambiental interessada na emancipação individual e coletiva. Muitos desafios, e muitas oportunidades.

Notas

(1) Engenheiro agrônomo e mestre em Ciências Florestais, doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, sob orientação da Prof^a Dr^a Eda Tassara.

(2) Comunicação durante a disciplina “Intervenção social e conhecimento científico”, Instituto de Psicologia da USP, em 2003.

(3) Traduzi a partir do original em espanhol.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CARVALHO, Isabel C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord.).

Identities da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar editores (trad. de José N. Heck), 1982.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la Acción comunicativa, I: racionalidad de la acción y racionalización social**. Madrid, Taurus Humanidades (versión castellana de Manuel Jiménez Redondo), 1987.

RENTERÍA, Erico. De las intervenciones grupales a las intervenciones sociales: un ensayo sobre el uso del conocimiento científico en el caso de las intervenciones profesionales. **Revista de Estudios Sociales**. Nº 18, p.37-49, ago, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (orgs). **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5ª edição. São Paulo: EDUSP, 2004.

TASSARA, Eda T.d e O. e ARDANS, Omar. Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea. **Imaginário**. São Paulo, nº 9, p.15-31, 2003.

E-mail: marcomalagodi@uol.com.br