

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E RECURSOS
NATURAIS**

Representações Sociais e Meio Ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas

Christine Storey

São Carlos – SP – Novembro 2003

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E RECURSOS
NATURAIS**

NÍVEL DOUTORADO

Representações Sociais e Meio Ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas

CANDIDATA: Christine Storey

ORIENTADORA: Profa. Dra. Haydée Torres de Oliveira

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais da UFSCar como requisito para obtenção do título de doutor em ciências (área de concentração Ecologia e Recursos Naturais).

São Carlos – SP – Novembro 2003

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária/UFSCar**

S884rs

Storey, Christine.

Representações sociais e meio ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas / Christine Storey . -- São Carlos : UFSCar, 2003.

198 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2003.

1. Meio ambiente. 2. Educação ambiental popular. 3. Representação social. 4. Ecofeminismo. 5. Manaus (AM). I. Título.

CDD: 574.526 (20^a)

Agradecimentos

Coloquei em ordem alfabética pelo hábito, pois gostaria de agradecer todos da mesma forma:

O Amazonas, por ser um lugar fantástico e interessante para morar, trabalhar e estudar, é um espaço onde aprendi muitas coisas com a natureza não-humana, a natureza humana e a natureza construída.

As mulheres do bairro Vale, que foram as agentes fundamentais nesta pesquisa, portanto, agradeço a elas do fundo do meu coração. Estou super-feliz que nossos encontros não tenham acabado e tenho muitas esperanças para o futuro.

Carlos e Alex Lima por agüentarem minha ausência com tanta paciência e amor, agora vou voltar a ser parceira e mãe.

Elyane da Silva Tavares e Marinete Barroso Martins, sem elas a última fase não seria possível, espero que elas também tenham aprendido com a experiência.

Gracilene Teixeira e Eunice Maria Ferreira de Jesus, as duas mulheres que trabalham muito para me ajudar em casa e que já se desdoblaram nestes últimos tempos até durante sábados e domingos para permitir que eu escrevesse em paz.

Genoveva Chagas de Azevedo por ser uma amiga mesmo, intelectual e do coração.

Haydée Torres de Oliveira pela sua paciência, compreensão e solidariedade e os outros membros do curso *Ecologia e Recursos Naturais*, que ajudou me durante minhas visitas esporádicas a São Carlos e que até a hospedagem ofereceram.

Ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia por me proporcionar a oportunidade, seu espaço físico e seu apoio técnico para que eu cumprisse a pesquisa.

Marcos Reigota, que me empurrou nesse longo caminho.

Mônica Ângela Castedo por ser uma grande amiga que acreditou em mim e deu seu tempo para mergulhar na oficina comigo, espero que a gente continue nosso trabalho por um bom tempo.

Sumário

	Lista de figuras	IV
	Lista de figuras nos artigos	IV
	Lista de quadros	IV
	Lista de quadros nos artigos	IV
	Lista de anexos	V
	Resumo	VI
	Abstract	
I. Introdução		
1.1	A Pesquisa	01
1.2	Objetivos	02
1.3	Referência bibliográfica	04
II. Contextualização		
2.1	Antecedentes históricos	05
2.2	A diversidade biológica	05
2.3	Políticas públicas no Amazonas	06
2.4	Colonização	08
2.5	Período da borracha	09
2.6	Período pós-borracha	10
2.7	Zona Franca de Manaus e o Distrito Industrial	11
2.8	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia	12
2.9	Subprojeto <i>Ação Mulher</i>	13
2.10	O bairro Vale	15
2.11	Referências bibliográficas	22
III. Levantamento Bibliográfico		
3.1	Introdução	25
3.2	O cenário ambiental	25
3.3	O paradigma ambiental emergente	29
3.4	Educação ambiental	32
3.4.1	Educação ambiental popular	36
3.4.2	<i>Ecocidadania</i>	41
3.5	Gênero, feminismo e <i>ecofeminismo</i>	42
3.6	A teoria das representações sociais	46
3.6.1	Questionamentos da teoria das representações sociais	49
3.6.2	A teoria das representações sociais na educação ambiental	50
3.7	Referências bibliográficas	52
IV Procedimentos metodológicos		
4.1	Introdução	57
4.2	Abordagens feministas	57
4.3	Métodos e representações sociais	60
4.4	Procedimentos de pesquisa	62
4.4.1	A técnica de grupos focais	62
4.4.2	Os procedimentos dos grupos focais	64

4.4.3	Visitas ao campo	68
4.4.4	Entrevistas semi-estruturadas	71
4.4.5	Oficina: a estratégia da segunda etapa do trabalho	73
4.4.6	Procedimentos da oficina	73
4.5	Referências bibliográficas	76
Artigo I. A contribuição do <i>ecofeminismo</i> para a educação ambiental		
	Resumo	88
	Introdução	89
1.	Educação ambiental	89
I.1	Conceituação de meio ambiente	91
2.	<i>Ecofeminismo</i>	94
2.1	Histórico	94
2.2	Ecologia	96
2.3	Problemática dos essencialismos do <i>ecofeminismo</i>	97
2.4	Teoria no <i>ecofeminismo</i>	100
2.5	Ética no <i>ecofeminismo</i>	100
2.6	A metodologia no <i>ecofeminismo</i>	101
3.	Educação ambiental e o meio ambiente: tomando posições	102
	Considerações finais	107
	Referências bibliográficas	110
Artigo II. Representações sociais e meio ambiente: participação de um grupo de mulheres de Manaus, Amazonas, em uma pesquisa de educação ambiental		
	Resumo	114
	Introdução	115
	Local e métodos	118
	Resultados	121
	Discussão	130
	Considerações finais	134
	Referências bibliográficas	138
Artigo III. Planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular a partir das representações sociais		
	Resumo	141
	Introdução	142
	Métodos	148
	Resultados	155
	Discussão	160
	Referências bibliográficas	168
V. Considerações finais		
5.1	Referências bibliográficas	174
VI. Bibliografia		
		175

Lista de figuras

Figura 2.1	Mapa do Rio Amazonas com a localização da cidade de Manaus	18
Figura 2.2	Mapa da cidade de Manaus com a localizando do bairro Vale e do INPA	19
Figura 2.3	Mapa situando o INPA e o Bosque da Ciência em relação ao bairro vizinho, o Vale	20
Figura 2.4	Cenas do bairro Vale	21
Figura 4.1	Mapa dos lugares visitados nas visitas de campo	70

Lista de figuras nos artigos

Artigo 1

Figura I.	Conceituação de meio ambiente mostrando as inter-relações e interdependências entre as três naturezas	109
-----------	---	-----

Artigo 2

Figura I.	As inter-relações e interdependências entre as três naturezas e os cinco mediadores que influenciam a produção das representações sociais	137
-----------	---	-----

Artigo 3

Figura I.	Relaxamento durante a oficina	165
Figura II.	Grande abraço no final da oficina	165
Figura III.	Mini-cortina – o produto do sub-grupo 1	166
Figura IV.	Mini-divisória – o produto do sub-grupo 2	166
Figura V.	Porta-retratos – um produto do sub-grupo 3	167
Figura VI.	Pote de uso múltiplos – um produto do sub-grupo 3	167

Lista de quadros

Quadro 4.1	Os temas e interações dos encontros de grupos focais	68
Quadro 4.2	Lugares visitados nas visitas ao campo e os objetivos	69
Quadro 4.3	A lista de tópicos utilizada para as entrevistas semi-estruturadas	72

Lista de quadros nos artigos

Artigo 3

Quadro I.	A avaliação feita pelas participantes mostrando os resultados	152
-----------	---	-----

Lista de anexos

Anexo I.	Instrumentos de avaliação	78
	Instrumento 1. Avaliação do grau de integração do grupo	78
	Instrumento 2. Avaliação do nível de participação individual	79
	Instrumento 3. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de materiais recicláveis	80
	Instrumento 4. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de arborização	81
	Instrumento 5. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de artesanato	82
Anexo II.	Cronograma das oficinas	83

Resumo

O argumento central desta tese é promover uma educação ambiental centrada no respeito da leitura do mundo realizada pelas pessoas e daí construir uma participação ambiental fundamentada na solidariedade. Para este fim, o *ecofeminismo* e a teoria das representações sociais foram explorados como possíveis teorias e práticas a serem aplicadas na educação ambiental popular. O relatório será apresentado em três artigos. No primeiro artigo abordamos a teoria e a prática do *ecofeminismo* como um possível rumo para que a educação ambiental alcance este objetivo. Pensamos que o *ecofeminismo* oferece elementos para promover um entendimento sobre a complexidade das inter-relações de poder e as desigualdades ambientais existentes na sociedade contemporânea, assim como propõe a desconstrução das dualidades que existem na nossa sociedade e que alimentam estas desigualdades. Na mesma direção, no segundo artigo pesquisamos a aplicação da teoria das representações sociais para ajudar numa interpretação do “cotidiano”, das “necessidades percebidas” e das “relações ambientais”, de um grupo de 10 mulheres da área urbana de Manaus, Amazonas. Os resultados revelaram as práticas e compreensões ambientais das mulheres, e que a religião, o contexto, a mídia, a identidade e a herança cultural foram cinco mediadores que influenciaram sua produção. Assim, a interpretação ofereceu informações importantes sobre os arcabouços teóricos das participantes. Faltou verificar se estes poderiam ser aplicados ou não no planejamento de uma intervenção educacional, aspecto explorado no terceiro artigo. Trata-se de um relatório sobre o planejamento de uma intervenção educacional, aplicando a estratégia de oficina participativa. Três temas que se destacaram nos resultados da pesquisa foram apresentados às participantes para que elas determinassem qual seria o foco da intervenção educacional. O tema artesanato foi o escolhido, e atualmente estamos em plena atividade. O processo confirmou que a teoria de representações sociais pode ajudar a entender melhor as idéias das pessoas e a trabalhar com elas na construção de uma participação solidária. Esperamos que as abordagens dos três artigos tragam elementos a serem debatidos no campo da educação ambiental, e que o grupo que as mulheres formaram floresça e permita que cresçam juntas.

Palavras-chave: educação ambiental, *ecofeminismo*, representações sociais, meio ambiente, intervenção educacional, Mulheres, Manaus-Amazonas.

Abstract

The central argument of this thesis is to promote the importance of observing peoples' understanding of their environment in order to develop a popular environmental education programme with rather than for them, one that fosters participatory solidarity. As such, ecofeminismo and the theory of social representations have been explored as possible theories and practices to assist environmental educators in this task. This has been approached in three articles the first of which is about the theory and practice of ecofeminismo as possible directions for environmental education. As ecofeminism offers elements to understand the complex power interrelations and the increasing environmental inequalities that exist in contemporary society. Furthermore it proposes the deconstruction of the dualities that permeate our society and feed such inequalities. In the same direction, in the second article we present a research paper that applied the theory of social representations to assist in interpreting of the lifestyles, perceived needs and environmental activities, with a group of 10 urban women from Manaus, Amazonas, Brazil. The interpretation of the environmental social representations revealed some of the women's environmental practices and understanding, and that religion, situation, media, identity and cultural heritage are five mediators that influence the production of such representations. The results offered important information on the participants' theoretical frameworks; the final task was to verify if such data would assist in planning a popular environmental education intervention. The third article is a report on such a verification, which occurred during a workshop with a larger number of residents from the same neighbourhood. In which three themes detected in the research results were presented to the participants for them to choose one for the educational intervention. Handicrafts were selected and the intervention is at the present moment in full activity. This confirms, that although the theory of social representations cannot solve all the difficulties that environmental education faces in an unsustainable society; it can, assist in understanding people better and from this promote the construction of solidarity. The expected outcome is that the three papers bring elements to be debated within environmental education. Also that the group the women formed will flourish permitting them to grow together.

Key words: environmental education, ecofeminismo, social representations, educational intervention, women, Manaus-Amazonas.

I. INTRODUÇÃO

1.1 A pesquisa

A proposta desta pesquisa foi formulada quando trabalhei no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em Manaus, Amazonas, com o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA), em projetos de educação ambiental comunitária e escolar. A experiência no desenvolvimento do trabalho permitiu-me inferir que as intervenções de educação ambiental não deveriam ser somente a transferência de conhecimento *de cima para baixo* ou *de fora para dentro*. Precisamos ter um entendimento do senso comum dos participantes, para construir intervenções com a participação dos envolvidos, ou seja *de baixo para cima*. O meio ambiente não é somente um objeto externo aos indivíduos mas, um fenômeno biológico, estrutural e cultural, sobre o qual as pessoas têm seus próprios entendimentos culturais. Tais entendimentos são influenciados pelo senso comum individual e do grupo, que é, por sua vez, influenciado pela herança cultural dos participantes.

Neste sentido, a intenção desta tese é buscar meios para compreender esta leitura de meio ambiente das pessoas, com o propósito de construir intervenções com elas. Assim, buscamos na teoria do ecofeminismo os apoios tanto para o questionamento dos dualismos existentes entre a natureza e a cultura, quanto para o entendimento de sua influência na leitura do meio ambiente. Tal fundamentação teórica oferece também subsídios para a construção de conceitos complexos sobre meio ambiente. Nessa mesma linha de abordagem procurei verificar a aplicação da teoria das representações sociais para interpretar o senso comum sobre o meio ambiente de um grupo de mulheres e a pertinência em empregá-la num planejamento participativo de intervenções de educação ambiental popular.

O título da pesquisa é “*Representações Sociais e Meio Ambiente: participação de um grupo de mulheres no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular urbana em Manaus, Amazonas*”. De acordo com as normas atuais do curso de *Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais*, a estrutura deste documento inclui três artigos, resultantes da pesquisa. O documento apresenta-se dividido em duas partes, com a intenção de evitar repetição excessiva, cuja ocorrência é constante neste modelo de tese.

A primeira parte contempla três momentos. Inicialmente apresentamos uma contextualização histórica, biológica e cultural de Manaus (AM) e da região. No segundo momento apresentamos um levantamento bibliográfico das linhas teóricas que oferecem as bases da pesquisa, considerando que não há possibilidade de aprofundamento deste aspecto

nos artigos, por questão do limite de páginas imposto pelas revistas científicas. No terceiro momento vamos apresentar os procedimentos metodológicos da pesquisa, também com mais detalhes do que nos artigos.

Os três artigos completos são apresentados na segunda parte deste documento. O primeiro intitula-se “A contribuição do *Ecofeminismo* para a Educação Ambiental”, no qual exploramos a possibilidade de aplicar alguns princípios do ecofeminismo aos processos de educação ambiental. O segundo artigo, “As representações sociais de meio ambiente de um grupo de mulheres de Manaus, Amazonas: a pesquisa de educação ambiental.”, reflete o primeiro momento da pesquisa, trazendo uma interpretação das representações de meio ambiente de um grupo de 10 mulheres moradoras do Bairro Vale, em Manaus (AM). Os resultados subsidiaram o segundo momento da pesquisa apresentado no terceiro artigo: “Planejamento de uma Intervenção de Educação Ambiental Popular a partir das Representações Sociais”. Neste artigo relatamos o processo de planejamento participativo de uma intervenção educacional, centrada na interpretação das representações sociais. As participantes foram oito das mulheres do primeiro momento da pesquisa e outras mulheres do mesmo bairro e o objetivo foi verificar a aplicação da interpretação das representações sociais no processo de planejamento de ações de educação ambiental popular.

1.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as representações sociais de meio ambiente de um grupo de mulheres, moradoras do bairro Vale, em Manaus (AM), visando avaliar a pertinência de utilizá-las como subsídios para futuras ações de educação ambiental popular, para este público específico. A partir de seu desdobramento, definimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as representações sociais de meio ambiente de um grupo de mulheres;
- Verificar a influência destas representações sociais sobre o conhecimento e as ações destas mulheres;
- Verificar se a interpretação das representações sociais pode subsidiar o planejamento participativo de ações de educação ambiental;
- Avaliar o processo de planejamento coletivo de uma intervenção educacional fundamentada nesta interpretação.

Considerando que este trabalho é sobre mulheres e aborda a questão de gênero, e reconhecendo o predomínio da linguagem sexista na língua portuguesa, que reforça os preconceitos e desigualdades entre homens e mulheres, pensamos que este tipo de linguagem precisa ser questionada. Existem várias formas de superar estes *sexismos*. Sato (2002, p. 11), por exemplo, sugere a utilização do “@” para reiterar a pluralidade contra as identidades fixas. Porém, existe uma resistência, em função de ser um símbolo impronunciável e não legível. Uma opção é de utilizar “o(a)” para indicar ambos dos sexos, mas isso dificulta a leitura do texto. Portanto, optamos neste documento pelo emprego de terminologias que evitem a linguagem sexista. Preferimos o termo “seres humanos” a “homem ou os homens”, para referência a um ou ambos sexos e o emprego das palavras no plural, para indicar ambos os sexos. Empregaremos, por exemplo, não o professor, mas “os professores” e “as participantes” para nos referirmos às participantes da pesquisa, já que todas são mulheres.

1.3 Referência bibliografia

SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos, SP: RiMa, 2002. 66 p.

II CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Antecedentes históricos

Nesta contextualização dos antecedentes históricos da região e sua ordem cultural pretendemos desviar um pouco da imagem global sobre o Amazonas, somente como floresta ou como rio, e apresentar a situação histórica, política e sócio-econômica do estado e suas populações. Quando se fala em Amazônia, normalmente visualiza-se a floresta com maior biodiversidade do mundo e uma beleza encantadora. No entanto, o que não se coloca é que, paralelamente, ocorre um processo de urbanização acelerada e desordenada nos estados brasileiros em que a floresta existe, e que em geral acarreta problemas ambientais.

No caso de Manaus, tal crescimento foi influenciado primeiro pela época da borracha (1890 a 1920) e depois pela criação, em 1967, da Zona Franca de Manaus e do Distrito Industrial. Ambos os modelos de desenvolvimento econômico foram estabelecidos através de influências externas (coloniais e políticas) e estimularam a migração de pessoas do interior¹ e de outros estados e países para complementar a força de trabalho em Manaus. Tais movimentos históricos e econômicos trouxeram no seu bojo uma urbanização desordenada, que, como acontece na maioria destes casos, levou a condições ambientais precárias. Vejamos agora um breve histórico desta situação na região, abordando sua diversidade biológica, as políticas públicas na Amazônia e sua passagem pelo colonialismo, o período da borracha, até a implantação do parque industrial.

2.2 A diversidade biológica

A floresta amazônica é dividida entre nove países da América Latina: Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa, Suriname e Brasil. O Brasil ocupa a maior parte, 70%, e portanto tem a maior influência sobre seu futuro. O desmatamento da floresta amazônica, assim como o de outras florestas ameaçadas (a da Malásia e a da China, por exemplo), provoca fragmentação florestal. Ecologistas e ecólogos de vários países demonstram que tal fragmentação tem efeitos negativos no ambiente, sendo um deles o efeito estufa². O desmatamento não é visto somente como sendo de âmbito macro, já que também

¹No contexto regional, a expressão “do interior” normalmente designa a população ribeirinha que mora em pequenas vilas às margens dos rios.

²O efeito estufa é causado principalmente pelo aumento de dióxido de carbono, fazendo a Terra armazenar uma maior parcela da energia que recebe do sol e elevando a temperatura atmosférica. Se no processo natural o carbono é armazenado pela floresta, no processo alterado pelo desmatamento e pelas queimadas a floresta passa a liberar quantidades titânicas de carbono, aumentando o efeito de estufa (KING; SCHNEIDER, 1992, p. 30). Além das queimadas, cabe acrescentar que o principal processo causador do efeito estufa é a queima intensiva de

prejudica os micro-climas regionais, através de mudanças de temperatura e erosão do solo. Tais mudanças influenciam as comunidades de plantas, insetos, mamíferos e aves, trazendo doenças, poluição e enchentes nas margens do baixo Rio Negro e modificando o ciclo de água na região. A causa das queimadas de florestas no estado do Amazonas e no estado de Roraima está sendo discutida há algum tempo no mundo científico, estando ligada às questões políticas e econômicas, com características locais e globais (FEARNSIDE, 1997). Globais, em relação aos problemas mencionados acima e às outras preocupações ambientais que trouxeram a Amazônia para a dianteira da agenda mundial. Para o enfrentamento dos problemas ambientais têm sido propostas políticas públicas, que analisaremos a seguir.

2.3 Políticas públicas no Amazonas

A maior dificuldade na busca de soluções é que as decisões políticas tendem a ser paliativas e, conseqüentemente, menosprezam as particularidades regionais. Isto pode ser observado nas pesquisas científicas sobre o ambiente natural, que têm a tendência de desprezar as condições sócio-econômicas locais que causam impactos através do desmatamento. Como os ecologistas Goulding et al. (1996) argumentam, poucas pesquisas foram aplicadas às possíveis alternativas agropecuárias, que são uma das grandes causas de desmatamento na Amazônia. A criação de gado e a ampliação na produção de grãos e hortaliças aumentaram de forma alarmante quando se iniciaram os incentivos de isenção de impostos pelo Governo Federal e de financiamento, através do Banco Mundial, para a agricultura e criação de gado na várzea. Os dois projetos influenciaram na transformação da floresta em pastos, e, conseqüentemente, em locais desertos, visto que o recurso utilizado é sempre o das queimadas.

O Brasil possui uma legislação ambiental bem constituída. Mas pelo tamanho do país ou por razões econômicas, a legislação ainda tem uma tendência de ser paliativa e não enfrentar as causas dos problemas ambientais. A esperança é que o programa do Governo Luís Inácio Lula da Silva para o Meio Ambiente e Qualidade de Vida, que segundo o caderno do Partido de Trabalhadores (2002), considera 13 pontos prioritários incluindo a educação ambiental, vá mudar esse quadro. A grande extensão territorial impede uma ampla fiscalização mais eficiente dos poderes políticos estaduais e municipais. Por exemplo, o último governador do

combustíveis fósseis no planeta (GOLDEMBERG, 1998). O efeito provocado pelo aquecimento global está ainda em discussão, mas já foi sugerido que uma elevação de poucos graus na temperatura do planeta pode significar o aumento do nível do mar em alguns metros, devido ao derretimento das “calotas polares”, ocasionando catástrofes naturais como maremotos e enchentes, principalmente nas áreas costeiras, em cidades ou até em países com altitude baixa, como na Holanda e nas ilhas pequenas do Pacífico Sul.

Amazonas, Amazonino Mendes, e o prefeito de Manaus, Alfredo Nascimento, mostraram suas preocupações sobre os problemas econômicos e ambientais na região. Porém, na sua maioria, os projetos implantados por eles somente podem ser caracterizados como paliativos, de interesse político ou empresarial. O projeto “Terceiro Ciclo” pode ser citado como a maior demonstração disso.

Segundo o governador, o primeiro ciclo foi o “período da borracha”; o segundo, o projeto “Zona Franca de Manaus e o Distrito Industrial”. O terceiro, dividido em dois momentos, propõe, em sua primeira fase, o processo de integração e desenvolvimento nas áreas que complementam a industrialização, como saúde, educação, energia e turismo. Em uma segunda fase, privilegia a agricultura através de investimentos nas áreas rurais, por meio da criação de empregos e infra-estrutura, para manter as populações interioranas em seus municípios e inibir a migração para a capital. No documento, o projeto original do “Terceiro Ciclo” pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPLAM, 1998), pareceu ter planos inovadores, que poderiam contribuir para a melhoria da situação econômica e ambiental na região. Porém, quando chegamos à página quatro do referido projeto, a proposta é de “gradualmente, substituir subsistência por produção comercial de produtos”, o que não necessariamente significa investimentos nas áreas rurais ou a criação de empregos locais. Fazendo uma leitura mais detalhada da proposta, observa-se que os investimentos aparecem mais na forma de empréstimos para latifundiários ou doações assistencialistas para as populações locais, do que para o desenvolvimento sustentável da região.

Um dos empreendimentos que obteve resultado relativamente bom, segundo a SEPLAM (ibidem., p. 65), foi o de criação de tambaqui a partir de alevinos. Aproximadamente 2.300.000 alevinos e 1.600.000 larvas foram doados aos piscicultores com o objetivo de aumentar a produção de peixes em 50%. Mas, como a safra era destinada à exportação, não houve aumento do estoque de peixes para a população local e nem baixa do preço de peixes no mercado. O projeto deixou de beneficiar a população local, à exceção dos piscicultores, que auferiram lucros com as exportações.³

Resumindo, tais tipos de projetos político-econômicos são criticados por Braidotti et al. (1995), Harcourt (1994) e Mies e Shiva (1993) como atividades que fomentam o crescimento da pobreza, as desigualdades e a devastação da biodiversidade biológica, em vez de promoverem uma vida sustentável e saudável para a população local. Eve e Eve (1998, p. 387) também escrevem sobre a “vulnerabilidade das populações locais”, que estão sem defesa

³Comentário pessoal do dr. Carlos ARAÚJO-LIMA, biólogo do INPA, em 08/07/98.

ou segurança e expostas a riscos, porque os políticos continuam tomando iniciativas inadequadas, como desmatamento para a produção agrícola, que ameaçam a sustentabilidade local e a cadeia alimentar no Amazonas.

Conseqüentemente, Manaus é mais uma cidade brasileira que copiou a mesma forma de desenvolvimento dos países industrializados, sem pensar na possibilidade do desenvolvimento de uma sociedade sustentável, utilizando a riqueza de recursos naturais relativamente renováveis que tem. Shiva (1993, p. 88) confirma que o mesmo cenário é visto em outros países em processo de industrialização. Uma seqüela é a ampliação dos problemas ambientais que afetam a todos, porém mais diretamente as pessoas em situação econômica desfavorável. Como Coelho (2001) afirma, os impactos ambientais, como por exemplo as inundações, são normalmente os resultados de modificações no meio natural, que com freqüência atingem mais as classes economicamente desfavorecidas. Gostaríamos, a seguir, de abordar alguns aspectos da história colonial do Amazonas, em cujas raízes buscaremos características relativas à análise da situação atual de Manaus.

2.4 Colonização

Goulding et al. (1988, p. 29) e Silva (1996, p. 14) explicam que a história da colonização começou com as primeiras expedições de exploradores estrangeiros à Amazônia entre 1499 e 1542. Os detalhes de tais expedições são interessantes, mas, para este trabalho, será suficiente saber que o contato europeu no Amazonas começou nessa época e foi seguido pelas disputas entre Espanha e Portugal sobre a posse de terra durante o século XV até a reunião entre as coroas da Espanha e de Portugal em 1580. Este fato deixou os espanhóis no poder e fez com que os portugueses procurassem novas terras para colonizar. As lutas; porém, continuaram com a interferência da Igreja, instigando uma ruptura da reunião em 1640. Os dois países continuaram opostos até o tratado de Tordesilhas em 1750, que deixou os portugueses com poder decisivo na Amazônia.

As tropas portuguesas estacionaram na área do Tarumã, perto de Manaus, em 1657, e em retaliação os holandeses construíram uma fortaleza chamada São José da Barra do Rio Negro em 1669, onde hoje se situa Manaus. Uma vila chamada Lugar da Barra cresceu em torno da fortaleza, que em 1786 tinha uma população de 300 habitantes, sendo 47 brancos, 240 índios e 11 africanos (FERREIRA, 1983). Logo depois, em 1791, a sede da Capitania de São José do Rio Negro foi movida para Lugar da Barra. Esta vila foi promovida a Vila da Barra do Rio Negro e, quando o alto Amazonas virou uma província, em 1852, ela se tornou a capital. Finalmente, em 1856, a cidade foi chamada Manaus (GUEDES, 1998). O nome originou-se

de um grupo indígena que morava na área, os *Manaos* ou *Manauí*, que significa “mãe das deusas” (FRANCO, 1995, p. 23).

O processo de colonização teve conseqüências culturais para a população indígena da Amazônia, que foi quase extinta pelo contato com os europeus. Deste processo vieram também as novas populações caboclas, resultantes da mistura do sangue e das culturas européia e indígena segundo Monteiro (1994). A outra conseqüência foi a transformação econômica, que, como Leff (2000) alerta, causa impactos nos ecossistemas naturais ou nos humanos. No início do colonialismo, a economia apoiava-se na pesca, caça e extração sustentável para o consumo doméstico. O cacau era o principal produto de extração para lucro (MONTEIRO, 1994; FERREIRA, 1983). Mas, no século XIX, quando o Brasil conseguiu sua independência, a história da colonização não terminou e a mudança foi de uma extração sustentável para uma extração de produtos florestais, como a borracha, o que foi muito lucrativo para os colonizadores, mas negativo para as populações locais e a diversidade biológica.

2.5 Período da borracha

O período da borracha, de 1890 a 1920, trouxe crescimento econômico para o Amazonas. Manaus mudou radicalmente durante esse tempo, de uma vila para uma cidade dentro da floresta segundo Roberto Santos (1980). A cidade foi construída no modelo europeu, com materiais importados para as mansões dos barões da borracha e para outros prédios municipais que foram edificadas. O Teatro Amazonas e o mercado municipal (uma réplica de *Les Halles* em Paris) são duas heranças dessa época. Ruas foram construídas e sistemas de saneamento básico e água encanada instalados, os quais, mesmo sendo inadequados, serviram à cidade e ainda continuam sendo utilizados. Em outras palavras, a urbanização para servir a extração de látex foi planejada.

Uma das dificuldades foi o número limitado de trabalhadores, em função da baixa densidade da população na região. Portanto, migrantes vieram de todas as partes do país, particularmente do Nordeste, para preencher as vagas. A expectativa destas pessoas era achar emprego na extração de látex. Porém, a adaptação do clima árido e seco do Nordeste para o úmido e quente do Amazonas foi difícil, levando muitos à morte por doenças tropicais. Apesar disso, entre 1870 e 1910 a população do estado aumentou de 3,3% para 5,1% da população total do país. No mesmo período, a população total do Nordeste caiu de 46,7% para 36,8% (SANTOS, *ibidem.*, p. 109). Tal crescimento estava acontecendo não somente em Manaus, mas também nas cidades pequenas ao longo dos rios, que antes eram fortalezas ou

missões. Paralelamente, a demanda nas atividades agrícolas mudou, passando da subsistência para a população local para a plantação e a extração de outros produtos silvestres. A extração da juta (para fazer sacos para café e cordas) e do barro (em pequenas fábricas de cerâmica e tijolo), foram parte das novas atividades. Mas a borracha tornou-se a principal fonte econômica da região.

Muitas vezes o período da borracha é elogiado por ter sido um período de prosperidade econômica e urbanização planejada. Entretanto, para muitos dos migrantes que morreram ou ficaram doentes, trabalhando durante uma jornada longa, em condições precárias para coletar látex por pouca remuneração, não foi exatamente assim, como explicam Dore e Nogueira (1994):

A extração de látex no Brasil foi um processo semifeudal, no qual foram dados aos seringueiros instrumentos e comida que depois deveriam ser pagos ao dono da terra com o látex, e jamais lhes permitiram acumular extras, pois ficavam constantemente em débito com o dono da terra. (DORE, NOGUEIRA, 1994, p. 492).

2.6 Período pós-borracha

A queda do mercado de borracha em 1910 pode ser atribuída ao botânico Henry Wickham, que levou a semente da borracha (*Hevea brasiliensis*) para Kew Gardens, em Londres, em 1876. As sementes foram pesquisadas durante 25 anos até a descoberta de que o cultivo da *Hevea brasiliensis* poderia se adaptar melhor na Malásia, segundo Roberto Santos (1980, p. 256). Portanto, como explica Weinstein (1983), depois de 1910 a Malásia começou a dominar o mercado, o que causou efeitos colaterais em Manaus. Tentativas de aumentar a extração de látex foram feitas, mas estas foram mal sucedidas, pois o Amazonas não teve condições de competir com a Malásia. Uma diferença marcou a exploração da borracha nas duas regiões. As árvores de borracha amazônicas estão dispersas em uma floresta densa, o que dificulta a coleta para os seringueiros. Estes precisavam viajar grandes distâncias para coletar o látex. Já na Malásia as árvores foram plantadas em linha, com distância de cinco metros entre elas, tornando a coleta mais fácil e mais produtiva. Smith (1990, p. 283) pergunta se Wickham havia roubado ou não a herança natural do Brasil ou se foi um desenvolvimento sensato de uma exigência global. O argumento do autor é que as condições de coleta eram tão precárias no Brasil que não se podiam cumprir as demandas do século vinte. Talvez ele esteja certo, pois nos trópicos não é aconselhável a monocultura devido ao risco de doenças, como os projetos Jari, Fordlândia e Belterra demonstraram (LINS, 1991). A implicação é de que seria

difícil ter um sistema sustentável dentro da economia global, mas este sistema poderia suprir o mercado local ou nacional, com produtos feitos de coro vegetal ou pneus locais, por exemplo.

Após a queda do mercado de borracha Manaus virou uma cidade fantasma, e, em consequência, seu comércio, que havia crescido para servir a indústria da borracha, também morreu. Entretanto, a urbanização desordenada começou na época pós-borracha, com a migração dos seringueiros que trabalhavam nas cidades pequenas ao longo das margens dos rios, e que não tiveram condições de se sustentar naqueles locais. Em Manaus, as condições sócio-econômicas eram ainda mais precárias. Sem opção, as famílias ocuparam terras difíceis de urbanizar, nas margens dos igarapés, por causa do acesso fácil à água. Com essa primeira onda de urbanização desordenada vieram novos fenômenos: excesso de lixo e dejetos humanos, a poluição dos recursos hídricos locais e as divisões sócio-culturais, espaciais e econômicas.

A situação continuou assim até 1940, quando o presidente Getúlio Vargas declarou sua preocupação com a região e prometeu implementar mudanças, mas pouco aconteceu até a tomada de posse pelo regime militar, em 1964. A preocupação militar era estratégica, baseada na realidade de que a Amazônia era uma região extensa, com uma baixa densidade populacional, deixando vulneráveis as fronteiras com outros países. A resposta foi a instalação de estações militares estratégicas nas cidades fronteiriças. O governo militar queria o desenvolvimento econômico para também estimular a migração para o Amazonas, daí a implantação da Zona Franca de Manaus e do Distrito Industrial.

2.7 Zona Franca de Manaus e o Distrito Industrial

O desenvolvimento de Manaus em 1967 instalou dois projetos: o industrial e o comercial. O primeiro significou a construção do Distrito Industrial, para produzir eletrodomésticos com componentes importados. O segundo foi uma área comercial no centro, a Zona Franca de Manaus, onde produtos importados eram vendidos sem pagar imposto de importação. O objetivo de ambos os projetos foi estimular o crescimento industrial na região. Porém, como diz Fonseca (1980), zonas livres, em geral, não significam desenvolvimento sustentável ou oferecem soluções aos problemas sócio-econômicos locais. Inversamente, costumam criar mais problemas ambientais. Pinto (1987, 1992) também explica que, apesar de considerar todos os pontos positivos, a Zona Franca de Manaus e o Distrito Industrial não constituem um plano de melhoria das condições sócio-econômicas para a população local. Ao contrário, ocasionam a marginalização e a pobreza na cidade, que recebe os trabalhadores, que muitas vezes desconhecem seus direitos trabalhistas. Acreditamos que tais projetos foram uma forma

de pós-colonialismo para multinacionais como Gillette, Sharp, BASF, Philips e Samsung, que são algumas das 208 grandes empresas que se estabeleceram em Manaus. A cada uma foram oferecidos 160 mil metros quadrados de terreno por um preço reduzido, com infraestrutura e incentivos sobre o imposto de renda.

Repetindo a cena da época da borracha, o desenvolvimento de Manaus era visto como atraente em termos de emprego, o que estimulou a migração das zonas rurais e de outros estados na busca de trabalho e de uma vida melhor, acelerando uma urbanização desorganizada, sem planejamento. Esse acelerado crescimento populacional é conferido pelas estatísticas do Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Municipal de Planejamento Urbano e Informática (IMPLAN). Em 1970, Manaus tinha uma população de 588.394 habitantes, que cresceu para 966.211 em 1980, 1.010.558 em 1991 (IBGE, 1992) e 1.282.310 em 1995 (IMPLAN, 1996). Milton Santos (1993, p. 10) chama esse processo de crescimento de “o pólo da pobreza”, utilizando o termo genericamente, como uma descrição da urbanização brasileira, onde a cidade torna-se uma criadora de pobreza e conflitos sobre o espaço, com a destruição do meio natural, e provisões inadequadas de infraestrutura, trabalho, saúde e educação.

Em Manaus, este processo começou depois da época da borracha, como já explicado, quando os seringueiros, por falta de alternativa, migraram do interior a fim de vender sua força de trabalho. Essa primeira onda de urbanização desordenada chegou a seu auge com uma segunda onda de urbanização caótica, que é evidente no perfil de contrastes que existem na cidade e vêm aumentando. Portanto, atualmente encontramos a economia em crise e o governo tentando um resgate através do desenvolvimento de um quarto ciclo para melhorar o quadro sócio-econômico que existe em Manaus. A história da região nos mostra que sua forma de desenvolvimento não pode ser classificada como sustentável, mas a esperança é sempre por mudanças ambientalmente mais corretas. Depois dessas colocações políticas, explicaremos mais sobre o bairro onde essa pesquisa foi realizada.

2.8 Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

O Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em Manaus é um órgão federal, instalado em 1954 pela Secretária Estadual de Ciência e Tecnologia. O instituto foi estabelecido para pesquisa científica natural e desenvolvimento de tecnologia na Amazônia, o que continua fazendo até hoje. Porém, em 1993, como pré-requisito para obter um financiamento do Comitê do Banco Mundial, foi implementado um processo de planejamento estratégico para avaliar os objetivos do INPA. O plano diretor do processo sugeriu que o

Instituto precisava modificar seu rumo de somente produzir pesquisa para a comunidade científica, para passar também a integrar trabalhos na área de desenvolvimento sustentável e social:

Produzir e fomentar a difusão de conhecimento científico e tecnológico na região, que pode ajudar na conservação ambiental, no desenvolvimento sustentável dos recursos naturais e beneficiar a população regional. (INPA, 1994, p. 29).

Em função do novo plano diretor, o INPA abriu um espaço para um Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA) em 1994, no qual a pesquisadora desta tese foi empregada num contrato temporário de 1994 a 1998. Ao mesmo tempo, o INPA estava construindo o *Bosque da Ciência* (BC), um jardim zôo-botânico, no seu *campus* principal, que foi planejado e estruturado visando três objetivos: a promoção da educação ambiental pela extensão de pesquisas científicas na comunidade; a preservação da flora e fauna existentes; e o oferecimento de uma área de lazer.

A área destinada ao BC antes estava abandonada, pois havia sofrido uma ocupação⁴, que foi interrompida por ações legais. Entretanto a população do Vale⁵ ainda entrava na área para atividades de lazer e utilização de seus recursos hídricos, já que seu bairro, como a maioria das ocupações em Manaus, não tem tido muito espaço para recreação, e à época não tinha água. A resposta da diretoria do INPA foi construir um muro para fechar o BC e minimizar a probabilidade de haver mais polêmica. O primeiro projeto de educação ambiental do GPEA no Vale, chamado *INPA e a Sociedade*, tomou como ponto de partida a situação que descrevemos. O projeto foi concebido como um plano piloto de integração, fundamentado no princípio de que um muro não pode ser construído sem explicar aos vizinhos o porquê e convidando-os a participar do processo. O projeto foi estendido a outros espaços que cercam as áreas de conservação do INPA. Para contextualizar essa pesquisa será necessário explicar brevemente o subprojeto do projeto *INPA e a Sociedade* chamado *Ação Mulher*, dentro do qual essa pesquisa se desenvolveu.

2.9 Subprojeto *Ação Mulher*

O subprojeto *Ação Mulher* foi desenvolvido com as mulheres moradoras do bairro Vale como resposta aos resultados de um levantamento preliminar feito pelo GPEA do INPA. Esse levantamento mostrou que as mulheres estavam interessadas em formar um grupo para

⁴A palavra *ocupação* é utilizada por ter um significado menos estigmatizante e prejudicial do que a palavra *invasão*, termo utilizado com mais frequência na região.

discutir temas relacionados à casa, a família e a comunidade, assim como aprender novas habilidades. Algumas autoras como Osterguard (1992, p. 6), questionam a formação de grupos exclusivamente para mulheres, pois aumentariam a marginalização das mulheres. Porém, gostaríamos de argumentar que não podemos colocar regras fixas, já que tudo depende da situação. Às vezes, como no caso desta pesquisa, a maioria das mulheres preferia ter um grupo exclusivo.

O objetivo geral do subprojeto foi desenvolver um programa de educação ambiental comunitário participativo com as mulheres do Vale, em resposta a seus interesses já citados. Inicialmente, foram oferecidos grupos de discussão e cursos técnicos para as mulheres, utilizando o conhecimento e a tecnologia do INPA. Funcionários do Instituto e outros profissionais de saúde e educação ajudaram a ministrar os cursos. Para mais informação sobre esse momento ver Storey et al. (1998). Aproximadamente cinquenta mulheres participavam dos cursos, mas somente um grupo pequeno participava das discussões semanais, que foi o espaço pedido pelas mulheres para discutir vários assuntos já mencionados.

Depois de um ano de andamento, o subprojeto foi avaliado. Os resultados mostraram que as mulheres tinham suas explicações para justificar as ações e os problemas que elas consideram como ambientais. Como exemplo, podemos citar a discussão que envolve a pesca comercial durante a época de piracema, que não era considerada problemática. Como justificativa, as mulheres apresentavam o seguinte raciocínio: “Deus pode providenciar mais ...” ou, “a Amazônia é farta.”

Esses resultados nos levaram a três pressupostos que iniciaram esta pesquisa:

- É inadequado fazer um programa de educação ambiental somente transferindo conhecimentos ou seguindo a agenda institucional. Os facilitadores precisam conhecer mais a realidade das pessoas para entender melhor seu modo de vida, suas necessidades e seu senso comum;
- Para entender seus “estilos de vida”, “necessidades percebidas” e “ópticas do mundo”, é necessário seguir uma teoria que leve em consideração fatores interiores e exteriores que influenciam a construção do seu senso comum;
- Aceitamos que o meio ambiente é uma construção social, pois as pessoas concebem-no de formas diferentes. Neste cenário, para planejar uma intervenção educacional é preciso entender o senso comum dos participantes, para fomentar um conhecimento

⁵Nome fictício dado ao bairro onde a pesquisa foi realizada para garantir o anonimato dos moradores.

fundamentado na realidade das pessoas, a fim de que possam buscar soluções para os problemas ambientais e contribuir para evitá-los.

Considerando esses três pressupostos e os resultados de uma consulta feita ao Dr. Marcos Reigota para o GPEA nesta época, chegamos à conclusão de que a teoria das representações sociais de Moscovici (1978) poderia ajudar o planejamento de uma intervenção educacional mais voltada para a realidade e as necessidades das participantes. Como Moscovici descreve, as representações sociais são as teorias do senso comum, que podem oferecer um arcabouço para entender o posicionamento ambiental das mulheres. O primeiro levantamento para abordar as representações sociais de meio ambiente das mulheres foi feito através da técnica de entrevista estruturada (ROBSON, 1997, p. 236), com 100 mulheres, moradoras do Vale. Entretanto, tal instrumento não alcançou o objetivo. Embora tenha oferecido resultados socioeconômicos, úteis (STOREY, no prelo), não levantou as representações sociais. Portanto, esta pesquisa é o segundo momento de abordar as representações sociais e o meio ambiente, com um grupo de dez mulheres moradoras do bairro Vale.

Antes de apresentar a pesquisa e os três artigos que compõem esta tese, consideramos importante relatar um breve histórico do surgimento do bairro Vale, onde a pesquisa aconteceu, para ajudar os leitores a entender o perfil do local.

2.10 O bairro Vale

A área designada hoje de bairro Vale, antes de se tornar uma ocupação, não tinha um dono oficial, significando que a área legalmente seria retornada ao Estado. A família Bonfim, dona da Hexágon Construções Ltda., tinha posse de terra nas áreas no entorno do Vale. Em 1988, essa família requisitou permissão para construir na área. O plano foi aprovado, mas a construção não foi feita. Portanto, a questão que fica sem resposta é: quem estimulou a ocupação do Vale? O Dr. Julio Bessa, chefe do Departamento de Planejamento Urbano da Prefeitura em 1998, informou-nos (informação pessoal 23/06/98) que as autoridades sabiam que havia interesses financeiros por trás da ocupação da área do Vale. Foi utilizada, por exemplo, uma escavadora industrial na preparação do declive acentuado antes da ocupação, mas as pessoas que lá moram não tinham os recursos financeiros para executar tal serviço. Portanto, é questionável se a família Bonfim estava por trás da ocupação. Como se recusaram a conceder entrevista, foi difícil descobrir a verdade. Isso mostra por que não devemos utilizar sempre a palavra “invasão” quando falamos sobre os novos bairros em Manaus, pois

pode ter havido incentivo das ocupações, com a conseqüente destruição da biodiversidade biológica.

São inexistentes estatísticas sobre o número de habitantes por bairro em Manaus. Podemos estimar, pelos levantamentos feitos por Storey et al. (1994) e Cruz (1998), uma população de 5.000 habitantes para o Vale. As autoras indicaram uma média de 5 pessoas por casa, de 40 casas em média por rua, num total de 24 ruas registradas pela Manaus Energia S/A. A figura 2.1 é um mapa do Rio Amazonas mostrando a posição da cidade de Manaus; a figura 2.2 é um mapa de Manaus, com a localização do bairro Vale e do INPA e a figura 2.3 é um mapa situando o INPA e o Bosque da Ciência em relação ao bairro vizinho, o Vale.

Inicialmente, quando as pessoas chegaram ao Vale, não havia outra infra-estrutura além de duas escolas, que estavam na área para servir a dois bairros vizinhos. A maioria dos moradores construíram suas casas de madeira, normalmente com uma sala, sendo as divisórias construídas ao longo do tempo. Para obter acesso à eletricidade os moradores formaram grupos e colocaram “gatos” (ligações clandestinas com arame farpado) na rede principal. A água foi inicialmente obtida das torneiras comunitárias nas duas escolas. Uma mulher que vive na subida de uma ladeira muito inclinada explicou que a coleta de água era uma tarefa árdua:

“Tinha três crianças pequenas naquele tempo, sozinha, sem família por perto, meu marido ia trabalhar todos os dias e eu precisava coletar a água mais de uma vez todos os dias. Muitas vezes trancava as crianças em casa, porque não dava para levá-las, e carregava a água. Na época da chuva era pior, só lama, molhada, liso, lama em todo canto.”

Alguns moradores colocaram poços artesanais no seu quintal, que eram divididos com o aval do dono, mas trancados quando não estavam em uso, porque “se você deixava aberto, as pessoas sujavam”. Uma outra fonte de água foi um lago no terreno do INPA, na parte destinada a ser o Bosque da Ciência, no qual os moradores entravam para lavar roupas e tomar banho.

Desde aquela época, a prefeitura iniciou o processo de urbanização no Vale. A maioria das casas foi conectada à rede de eletricidade oficial e tem água encanada desde 1994, apesar dos serviços ainda serem intermitentes. Não existem sistemas de esgoto e saneamento, mas isso é normal em Manaus, onde cada casa ou a companhia de construção é que são responsáveis por instalar as fossas e a drenagem de água. As ruas já foram asfaltadas e a iluminação pública instalada. O caminhão coletor de lixo passa somente nas ruas principais, pois as ruas laterais são estreitas demais. Existe um serviço de ônibus, mas apenas nas ruas principais, novamente

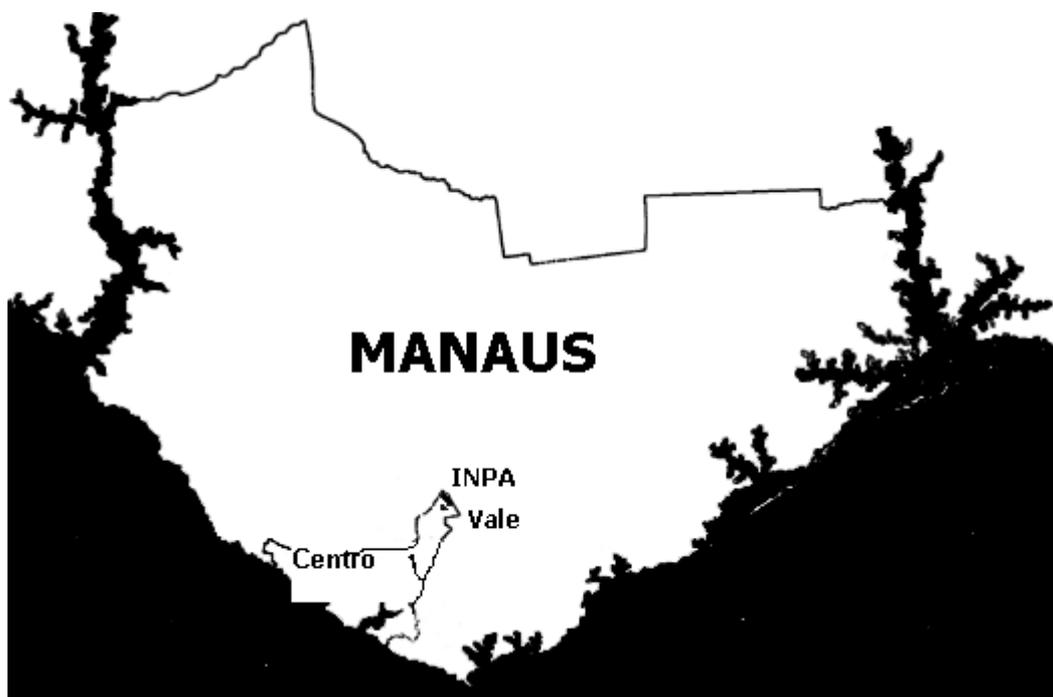
por causa do pouco espaço de passagem. Os telefones públicos foram conectados em 1998. Em relação à escolaridade das crianças do bairro, o levantamento de Cruz (ibidem.) mostrou que 24% não chegaram ao nível de educação estipulada para crianças de 7 anos e 14% não eram registradas na escola, estando 62% dentro das expectativas governamentais.

Como explicado anteriormente, a ocupação de terra no Vale ocorreu sem planejamento. O local foi desmatado, deixando uma área devastada, quente e seca, que durante as chuvas se transforma em lama e enxurradas. O problema foi parcialmente resolvido pelo asfaltamento das ruas, mas a poeira e o calor ainda estão presentes devido à falta de cobertura vegetal. As fotografias 2.1 mostram algumas cenas do bairro.

Esperamos que essa introdução ilustre que, além da Amazônia estar na agenda global em função da sua diversidade biológica, necessitaria estar também pelas suas populações, que têm diversidades sociais, marcadas pela história de colonialismo e do pós-colonialismo, e precisam ser conhecidas, ouvidas e respeitadas. É neste sentido que se coloca a contribuição deste trabalho.



Figura 2.1 Mapa do Rio Amazonas com a localização da cidade de Manaus



Escala aproximada 1:16.000.000

Figura 2.2 Mapa da cidade de Manaus com a localização do bairro Vale e do INPA

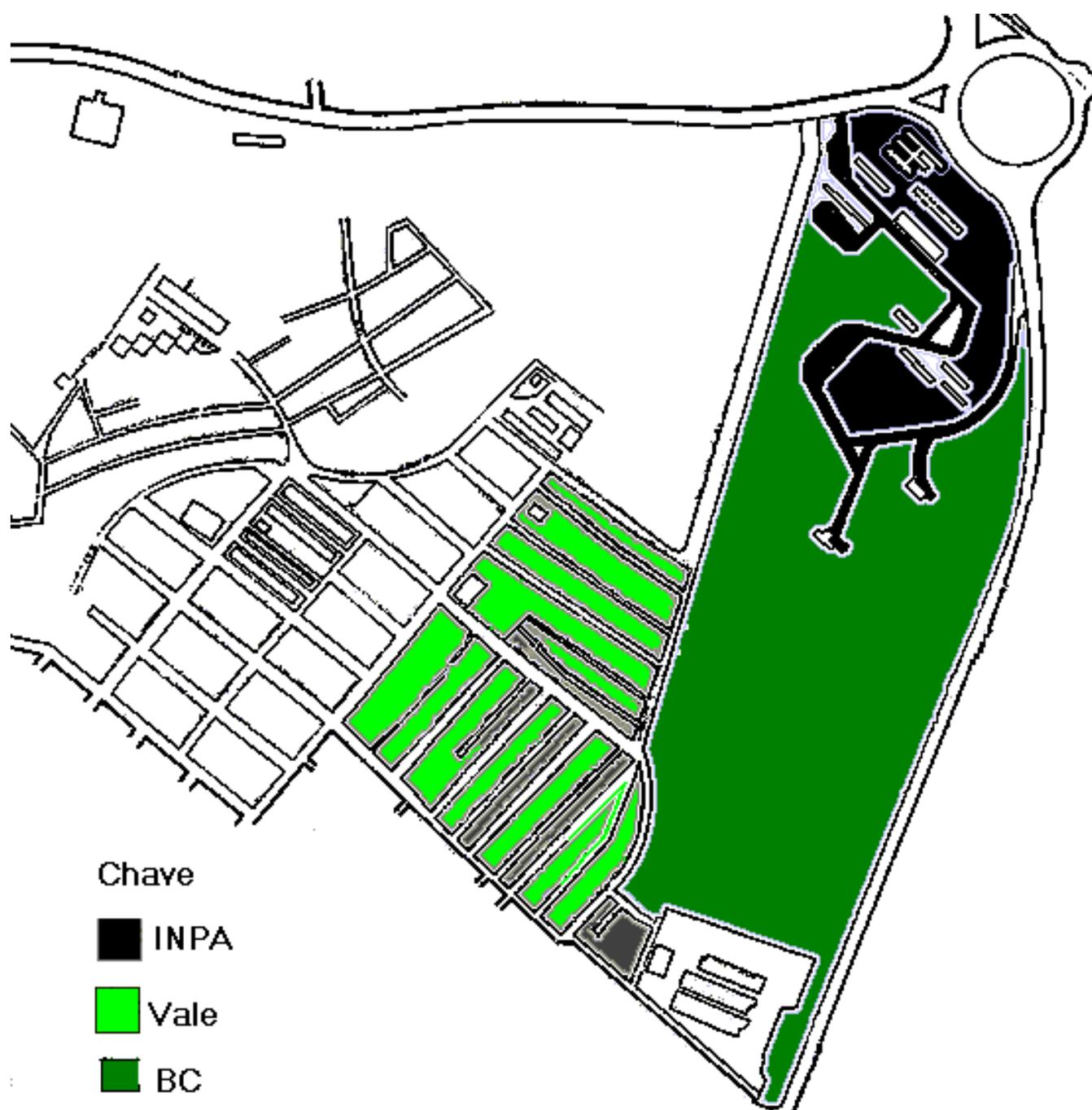


Figura 2.3 Mapa situando o INPA e o Bosque da Ciência em relação ao bairro vizinho, o Vale



Figura 2.4 Cenas do Bairro Vale

2.11 Referências bibliográficas

BRAIDOTTI, R. et al. *Women, the environment and sustainable development: towards a theoretical synthesis*. London: Zed Books, 1995. 220 p.

COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas: teoria, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Ed.). *Impactos ambientais urbanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 19-45.

CRUZ, J. G. *Dados sócio-demográficos da infância no Vale*. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1998. Relatório técnico institucional. 10 f.

DORE, M. H. I.; NOGUEIRA, J. M. The Amazon rain forest, sustainable development and the biodiversity convention: a political economy perspective. *Ambio*, n. 23, p. 491-496, 1994.

EVE, E.; EVE, C. Resource Base of Peasants in the Brazilian Amazon: Planning Solutions for Current Problems of Sustainability. *Bull. Latin American Research*, n. 17, p. 387-487, 1998.

FEARNSIDE, P. M. Limiting factors for development of agriculture and ranching in the Brazilian Amazon. *Revista Brasileira de Biologia*, v. 57, n. 4, p. 531-549, 1997.

FERREIRA, A. C. Manaus: fortaleza - extrativismo - cidade, um histórico de dinâmica urbana amazônica. *Temas Amaônicos*, n. 2, p. 1-9, 1983.

FONSECA, V. Manaus: pólo de desenvolvimento regional. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 1980. 111 p.

FRANCO, R. M. Development and management plans for the Amazon region: lessons from the past. In: CLUSENER-GODT, M.; SACH, I. (Ed.). *Brazilian perspectives on sustainable development in the Amazon region*. Paris: UNESCO, 1995. p. 23-51.

GOLDEMBERG, José. *Energia, Meio Ambiente & Desenvolvimento*. São Paulo: EDUSP/CESP, 1998. 234 p.

GOULDING, M.; CARVALHO, M. L.; FERREIRA, E. G. *Rio Negro: rich life in poor water*. Hague: SPB Academic, 1988. 200 p.

GOULDING, M.; SMITH, N. J. H.; MAHAR, D. *Floods of fortune: economy and economy along the Amazon*. New York: Columbia University Press, 1996. 250 p.

GUEDES, L. A. L. *Fundamentos de história do Amazonas*. 2. ed. Manaus: Novo Tempo, 1998. 133 p.

HARCOURT, W. (Ed.). *Feminist perspectives on sustainable development*. London: Zed Books, 1994. 255 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Vol. 51. *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. p.1119.

INSTITUTO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO E INFORMÁTICA (Manaus). *Divisão geográfica da cidade de Manaus*. Manaus, 1996. 632 p.

- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA DA AMAZÔNIA. *Relatório final do planejamento estratégico*. Manaus: INPA, 1994. 48 p.
- KING, A.; SCHNEIDER, B. *The first global revolution*. London: Simon & Schuster, 1991. 197 p.
- LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: Ed. da FURB, 2000. 373 p.
- LINS, C. *Jari: setenta anos de história*. Almeirim, PA: Prefeitura Municipal de Almeirim, 1991. 236 p.
- MIES, M.; SHIVA, V. *Ecofeminism*. London: Zed, 1993. 328 p.
- MONTEIRO, M. Y. *Fundação de Manaus*. Manaus: Metro Cúbico, 1994. 159 p.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 287 p.
- OSTERGAARD, L. (Ed.). *Gender and development*. New York: Routledge, 1992. 220 p.
- PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Caderno de meio ambiente e qualidade de vida*. Disponível em: <<http://www.lula.org.br/index>>. Acesso em: 23 jul.2003.
- PINTO, E. R. F. *Como se produzem as zonas francas*. Belém: Universidade de Pará, 1987. p. 19-38. (Série Seminários e Debates, 13).
- _____. *Zona Franca de Manaus e o desenvolvimento regional*. *São Paulo em Perspectiva*, n. 6, p. 127-133, 1992.
- ROBSON, C. *Real world research*. 7. ed. Oxford: Blackwell, 1997. 510 p.
- SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993. 157 p.
- SANTOS, R. *História econômica da Amazônia*. São Paulo: Queros, 1980. 358 p.
- SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos: Ri Ma, 2002. 66 p.
- SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL. *Mensagem do Governador Amazonino Armando Mendes à Assembléia Legislativa*. Manaus, 1998. 30 f.
- SHIVA, V. *Monocultures of the Mind*. London: Zed, 1993. 184 p.
- SILVA, C. M. *O país do Amazonas*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 1996. 200p.
- SMITH, A. *Explorers of the Amazon*. London: Viking, 1990. 344 p.
- _____. *Urban gender relations in Amazonas*. No prelo. 25 f.
- STOREY, C.; CRUZ, J. G; CAMARGO, R. Women in action - a community environmental/developmental education. *Environmental Education Research* v. 4, n. 2, p. 187-199, 1998.

STOREY, C.; FARIAS, M. S. M.; HIGUCHI, M. I. G. *Levantamento de informações da comunidade Vale com vista a sua participação no projeto de educação ambiental no INPA*. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1994. Relatório técnico institucional. 18 f.

WEINSTEIN, B. *The Amazon rubber-boom 1850-1920*. Stanford: Stanford University Press, 1983. 356 p.

III. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

3.1 Introdução

No primeiro momento deste levantamento bibliográfico exploraremos o cenário ambiental, para explicar porque estamos buscando meios de entender a leitura de meio ambiente das pessoas para o processo de educação ambiental. No segundo momento exploramos algumas fundamentações da educação ambiental, particularmente a popular, que é aplicada nesta pesquisa. Finalmente, abordamos as fundamentações teóricas do *ecofeminismo* e a teoria das representações sociais, ambos empregados nesta pesquisa.

3.2 O cenário ambiental

Antes de examinar o cenário ambiental é necessário apresentar nossa conceituação de meio ambiente, que pauta-se nas inter-relações e interdependências entre a natureza humana, a natureza não-humana e a natureza construída (Figura 1, p. 109). Estas três naturezas, embora existam em si mesmas, cada uma com seu valor intrínseco, não podem ser pensadas separadamente, em função de suas interconexões. Tal conceituação é necessária para enfatizar que o meio ambiente não pode ser visto somente no singular, ou seja, como a natureza não-humana, mas como uma teia de relações entre as três naturezas. Vamos discorrer mais sobre estas conexões, na nossa abordagem sobre o cenário ambiental, que na sociedade contemporânea está em plena crise.

O cenário ambiental é importante para todos os seres vivos e não-vivos, que formam o conjunto do meio ambiente, porque é de onde tiram suas energias para a sobrevivência. Porém, Nasser e Fumagalli (1996) explicam que o objetivo de investigação do Henri Lefebvre foi a crise ambiental, que se deve ao conflito no planeta:

Pela crise das instituições políticas; pelo esgotamento da religião; pela separação inconciliável entre filosofia, ciência e arte; pelo isolamento das ciências parcelares; pela corrosão das particularidades; pela emergência de novas necessidades sociais (como, por exemplo, as necessidades urbanas), pelas decepções e frustrações do consumidor; pela automatização crescente; pela aguda especialização da divisão do trabalho; pelo aprisionamento do desejo, do sonho, *da vida*. (NASSER; FUMAGALLI, 1996, p. 25).

Topfer (1999) também sustenta que a crise ambiental afeta a todos e a tudo:

É forte a evidência de que os sistemas de apoio à vida dos quais nossa economia depende estão sobrecarregados, e se um movimento para o desenvolvimento sustentável não for feito poderemos enfrentar impactos

severos e irreversíveis no nosso ambiente. Além das implicações éticas e estéticas, é óbvio que a perda da biodiversidade tem custos econômicos e sociais sérios. (TOPFER, 1999, p. 2).⁶

As explicações acima de Nasser e Fumagalli das considerações do Lefebvre e Topfer, versam sobre o colapso estrutural da sociedade contemporânea, que, em função da sua fragmentação, do materialismo e do consumismo, afastam valores e éticas antes existentes. Os autores também ilustram como as inter-relações sócio-econômicas entre a natureza humana e a natureza construída influenciam a destruição da natureza não-humana. Apontam para a necessidade de se dar um basta a esta situação e procurar alternativas sustentáveis.

Certas alternativas podem levar a uma sociedade sustentável, cuja característica básica segundo Sorrentino (2000, p. 112) seria “o avanço em direção à não exploração do ser humano pelo seu semelhante, à melhoria da qualidade de vida para todos e à não exploração ou degradação das condições de vida das demais espécies pela nossa.” Estes são caminhos para todos os países incluindo o Brasil, que tem taxas altas de urbanização, normalmente sem planejamento, tendo por resultado a desordem, que, por sua vez, aprofunda a crise ambiental. Além disso, o Brasil está aberto para a cultural ocidental hegemônica, que tende a padronizar o consumismo e as conseqüentes transições culturais, transformando as inter-relações entre as pessoas, promovendo mais os valores de individualismo e competição, que por sua vez podem agravar os conflitos e as desigualdades na sociedade.

Outro resultado é que os centros urbanos sofrem as mazelas da urbanização, acentuadas pelo processo de êxodo rural. Essa migração ocorre por causa da crença de que nas cidades existe um acesso melhor à saúde e à educação e ao trabalho, o que nem sempre corresponde à realidade. Nas cidades as pessoas encontram um novo espaço social, em que as condições de habitação e saneamento são geralmente precárias.

De fato, a educação é oferecida nas cidades. Contudo, particularmente na esfera pública da região norte, ainda se manifesta como “a educação bancária”, que Paulo Freire (1996) descreveu, nem sempre proporcionando o desenvolvimento de cidadãos e cidadãs solidários, que participem e busquem soluções para seus problemas ambientais. Esta situação é agravada pela expansão capitalista, tendo por base o consumismo sem limites. Para Milton Santos (1998), isto aumenta a competição e o individualismo, que transformam a cultura popular em uma "cultura selvagem". Portanto, as transformações econômicas trazem em seu bojo

⁶“Evidence is strong that the life support systems upon which our economy depends are being overburdened and if a movement for sustainable development is not made we could face severe and irreversible impacts on our environment. Besides the ethical and esthetical implications it is obvious that the loss of the biodiversity has serious economic and social costs” Topfer (1999, p. 02).

impactos ambientais e mudanças na cultura popular, mas raramente estas mudanças são acompanhadas por transformações nos papéis de gênero. O resultado é que nestas mudanças culturais a mulher absorve tarefas adicionais, sem ajuda do seu parceiro, e nem sempre podendo contar com o suporte de familiares.

Como Lavina (1994) explica, o número de mulheres que migram para as cidades é maior do que o de homens. Além das poucas oportunidades de trabalho para as mulheres nas áreas rurais, querem também escapar à opressão patriarcal no espaço público e privado do campo. A autora sugere que a realidade que estas mulheres encontram na cidade muitas vezes não corresponde às suas expectativas. Elas normalmente se tornam trabalhadoras de segunda classe em fábricas, setores de serviços ou como empregadas domésticas, ocupações que, na maioria das vezes, oferecem benefícios precários quanto à educação e saúde. As mulheres que têm crianças freqüentemente trabalham em casa e seu trabalho é desvalorizado, em comparação ao valor de mercado, por não proporcionar retorno financeiro. Assim, elas não ficam independentes da opressão privada ou pública, mas simplesmente mudam o espaço social onde essa opressão acontece.

Neste cenário, apesar da ciência, da tecnologia e do conhecimento disponíveis na sociedade contemporânea, a maior parte da população não recebe benefícios. Assim como Lefebvre e Topfer reconhecem, na nossa sociedade tão “avançada” os mesmos desastres ambientais estão sendo repetidos planetariamente. Isto não significa que se deva aderir a posicionamentos românticos, de negação da ciência e da tecnologia. Mas convém destacar que a problemática é complexa, multi-causal e enraizada nas políticas estruturais, que ignoram ou não levam em consideração as inter-relações e interdependências que existem entre a natureza humana, a natureza construída e a natureza não-humana. Essas políticas, quando propõem ações ou leis, consideram apenas o lucro, alicerçado em uma mentalidade de "ordem e progresso" a qualquer preço, no rumo da modernização, e levando a atitudes antropocêntricas e materialistas. Tal posicionamento ideológico promove uma dominação utilitária da natureza não-humana como algo "exterior", distante dos seres humanos e, portanto, merecedora de considerações éticas diferentes. A natureza é vista como um objeto a ser utilizado para o benefício da humanidade, sem que se considere as repercussões que ocorrem ou poderão ocorrer nos seus ecossistemas. Atitudes assim não só envolvem a natureza não-humana, mas também consolidam a já crescente lacuna entre a maioria da população marginalizada e a minoria, que explora os “recursos” humanos e naturais, sem pensar nas conseqüências.

É evidente que a evolução da ciência e da tecnologia, assim como o crescimento da industrialização e a da urbanização são variáveis causais nos impactos ambientais, e que precisam ser avaliadas em conjunto com a destruição da floresta tropical, a poluição de rios ou o excesso de lixo, que são outras facetas daqueles processos. Uma avaliação desses impactos requer políticas e éticas ambientais, tanto para providenciar um espaço cotidiano saudável, quanto para consolidar uma compreensão das inter-relações e interdependências entre os seres humanos, a sociedade e a natureza. A esperança é que essa compreensão, esse repensar da importância de cada natureza, promoverá novas alianças políticas, em que um dos efeitos seria uma redução nos impactos ambientais, nas desigualdades e opressões humanas.

Estamos conscientes de que não é fácil construir as políticas e as éticas ambientais no sistema global, baseado na produção de produtos descartáveis, que incentivam o consumismo. Neste sentido, precisamos de uma organização alternativa como a educação ambiental, que promove o que Leff (2001, p. 145) descreve como *o novo saber*. O autor sugere uma integração interdisciplinar do conhecimento para diluir sua fragmentação e, a partir daí, criar novas alianças para construir uma racionalidade ambiental, incluindo as práticas e o conhecimento do senso comum.

Este *novo saber* é necessário para questionar os paradigmas estabelecidos pelas ciências e ideologias dominantes (LEFF, *ibidem*) e inverter a exclusão presente na sociedade moderna, a partir da consolidação de atitudes de respeito para com as especificidades e diversidades locais. Muraro e Boff (2002) explicam que a dominação masculina é um fator que influencia a ausência da cooperação, do cuidado e da solidariedade na sociedade contemporânea. Porém, não podemos esquecer que os homens sofrem opressões e desigualdades também. Uma solução seria buscar equilibrar a situação, pela ampliação da presença de mulheres no domínio público, porém com a consciência de que elas devem evitar cometer os mesmos erros que alguns homens já cometeram. Para facilitar o caminho de equidade a situação requer a desconstrução dos dualismos que existem entre homens e mulheres, assim como uma aceitação da diferença entre os dois, compondo uma solidariedade, em que cada um respeita e cuida do outro. Neste sentido, não podemos ignorar a importância de desmascarar as opressões e as desigualdades contra as mulheres dentro do *novo saber ambiental* que Leff propõe.

O *novo saber* é importante na área de ecologia, pois vai além de algumas teorias ecologistas, para integrar os fenômenos naturais e sociais na busca de novos sentidos, compreensões e práticas no mundo. Essa integração compõe a proposta de Boff (2000, p. 90), que utiliza o termo *ecologia espiritual ou integral*, que incorpora não somente o meio

ambiente, mas um *ambiente inteiro*, que dá importância ao sócio-cultural-natural como se fosse uma comunidade. Nossa opinião é que a expressão *ambiente inteiro* é válida, mas poderá ser concebida dentro do conceito de meio ambiente como contextualizado nesta tese. O que podemos verificar aqui é que esses novos pensamentos de Leff e Boff fazem parte, com outros autores e autoras, do paradigma ambiental emergente, que vai além da tendência de perceber a ecologia apenas como uma ciência que estuda a natureza, como Murphy descreve:

A Ecologia, como disciplina, basicamente significa um estudo do ambiente, nas suas relações de *interanimação*, suas mudanças e sua conservação, com a humanidade sendo reconhecida como parte do ecossistema planetário. Ecologia não é então um estudo do ambiente “externo”, no qual entramos, ou um sistema de manejo para os recursos naturais sob o nosso controle. Apesar de algumas pessoas, erroneamente, interpretarem a Ecologia dessa forma, ela é o estudo de inter-relações, lugar e função, tendo como base o reconhecimento de que existe uma diferença entre *coisas-em-si* e *coisas-para-nós*. Estas últimas resultam de intervenção, manipulação e transformação. E, como um corolário, se pudermos fazer de outras entidades *coisas-para-nós*, o reverso também existe: outras entidades podem transformar-nos em *coisas-para-elas*.⁷ (MURPHY, 1995, p. 04).

3.3 O paradigma ambiental emergente

Existem vários autores como Capra (1982, 1996), Mariotti (2000), Morin (2000) e Boaventura Santos (2002), que também abordam os limites do pensamento cartesiano e promovem posições alternativas, dentro de um paradigma ambiental emergente. Emergente, pois indica um processo em andamento e não necessariamente uma rejeição de tudo que aconteceu no passado. Deve-se lembrar que o antigo paradigma fornece elementos importantes para as mudanças, o que significa que estes não podem ser rejeitados em sua totalidade, já que um paradigma não é algo permanente, universal ou absoluto, mas contém elementos que são submetidos a uma reflexão contínua.

O novo paradigma ambiental não é fundamentado somente nas ciências, mas como Boaventura Santos (ibidem, p. 74) descreve “um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. O autor propõe um resgate da comunidade, que é um princípio da regulação na sociedade, que vem sendo negligenciado em nome dos outros princípios da regulação, o “mercado” e o “estado”. Neste processo, a participação e a solidariedade, são

⁷“Ecology as a discipline means, fundamentally, the study of the environment in its inter-animating relationships, its change and conservation, with humanity recognised as a part of the planetary ecosystem. Ecology, then, is not a study of the ‘external’ environment which we enter, or a management system for the raw materials at our command, although some misperceive it in these ways; it is a study of interrelationship, place and function with its bedrock the recognition of the distinction between things-in-themselves and things-for-us. The latter entities

dimensões da comunidade, que vêm sendo marginalizadas pela ciência e tecnologia. O resgate desses valores é importante para potencializar a emancipação e a busca de soluções para a crise ambiental. Este é um outro fator do novo paradigma, que busca a superação do pensamento antropocêntrico, ao considerar que existe uma teia de relações complexas no meio ambiente (CAPRA, 1996), na qual a diversidade biológica e sócio-cultural são partes do mesmo sistema.

O novo paradigma significa um questionamento das fundamentações do paradigma cartesiano. A problemática é apontada também por Morin (2000), para quem o cientificismo criou a crença de que resolveria todos os problemas humanos e planetários. Uma crença que foi acentuada pelo utilitarismo e pelo antropocentrismo, que significa que o sócio-cultural foi, e é, esquecido em nome do desenvolvimento econômico. Igualmente Mariotti (2000) reafirma que a mudança de paradigma é necessária, pois, por definição e função, os seres humanos são organismos complexos:

A cultura do patriarcado, reforçada pelo projeto da modernidade, acabou separando a mente e o corpo. Isto foi apropriado para a produção de energia mecânica, indispensável para atender às necessidades do produtivismo. Quanto à mente, precisava também ser afastada da cena, para evitar que as pessoas pensassem, chegassem às suas próprias conclusões e protestassem contra a apropriação do corpo. (MARIOTTI, 2000, p. 50).

Mariotti argumenta ainda que o lema “ordem e progresso” do positivismo promoveu os benefícios da ciência e da tecnologia, como propiciadores de harmonia dentro de uma “democracia liberal” estruturada. Segundo o autor é difícil acreditar nisso, sabendo que na ordem e progresso referidos existe a massificação da cultura, em que a liberdade é uma ilusão. Consideramos que essa massificação aumenta a cada dia que passa, perante um cotidiano em que os sujeitos têm cada vez menos tempo de se expressar e refletir sobre a sua vida, suas ações e interações. A massificação não permite uma preocupação com os outros, ao contrário, socializa o consumismo, e o prazer do consumismo recalca a realidade da pobreza, da marginalização, das desigualdades e da destruição ambiental. Boaventura Santos explica bem a ausência da liberdade e emancipação na sociedade contemporânea:

[...] os direitos sociais e as instituições estatais a que eles deram azo foram partes integrante de um desenvolvimento societal que aumentou o peso burocrático e a vigilância controladora sobre os indivíduos; sujeito estes mais do que nunca às rotinas da produção e do consumo; criou um espaço urbano desagregador e atomizante, destruidor das solidariedades das redes

sociais de *interconhecimento* e de *entreaajuda*; promoveu uma cultura mediática e uma indústria de tempo livre que transformou o lazer num gozo programado, passivo e heterônimo, muito semelhante ao trabalho. (BOAVENTURA SANTOS, 2001, p. 245).

Na maioria das vezes a ciência oculta essa realidade, pois existe em um campo fundamentado nos dualismos natureza/cultura, corpo/mente e homens/mulheres, que criam uma mentalidade de antagonismos, consolidando fragmentações e divisões na sociedade. Isso é o oposto de se considerar a complexidade e respeitar a diferença, que é uma forma mais ambiental de pensar e agir. Ainda em função da influência de autores como Haeckel, existe uma tendência de se ver a ecologia como uma das ciências biológicas, mas não se pode esquecer dois aspectos importantes dentro da ecologia, o filosófico e o político. Eles foram influenciados por autores como Thoreau e Leopold, que tiveram seu auge nos anos sessenta, em resposta às crescentes preocupações com as agressões humanas à natureza não-humana. Portanto, como Warren (2000, p. 160) explica, a proposta da “ética da terra” de Leopold de 1966, permitiu repensar quem somos e as possíveis implicações das éticas existentes na sociedade, pois questionou o antropocentrismo e o papel dos seres humanos como “conquistadores da terra-comunidade”, colocando-os como simples cidadãos e cidadãs dela. Como membros todos são participantes e precisam ter respeito pelos outros membros e pela terra/comunidade.

Estas colocações estão dentro do paradigma ambiental emergente, que também tem raízes na “ecologia profunda”, sustentada pelo filósofo norueguês Arne Naess. Ele rejeita a dualidade entre a natureza não-humana e a natureza humana e afirma que precisamos ver as duas como uma só (PEPPER, 1996). Neste sentido, a ecologia profunda segue as filosofias orientais do taoísmo e do budismo. Naess foi muito influenciado pela filosofia de mudanças para a justiça social e sem violência de Gandhi (DRENGSON, 2000), perante a qual todos possuem seu direito de se expressar, que é um valor intrínseco ao ser humano. Nesse cenário, o ser humano deve ter uma conexão espiritual com o ecológico-eu (*ecological self*), pois, segundo Naess (1988, p. 20), “Quaisquer que sejam as diferenças entre os seres humanos; o aumento da auto-realização implica num alargamento e aprofundamento do *Eu*.”⁸ Esse *Eu* não tem o sentido de egocentrismo, mas do *eu* ecológico, que é parte dos agentes, aquilo com que elas ou eles identificam-se (NAESS, *ibidem.*). Para o autor essa identificação é necessária para haver compaixão e solidariedade.

⁸“Whatever the differences between beings, increased self-realization implies broadening and deepening of the *self*” Naess (1988, p.20).

Nesse sentido, a ecologia profunda significou uma ruptura com o antropocentrismo, embora os ecologistas socialistas, como Bookchin (1980), critiquem a ecologia profunda em três pontos. Primeiramente, consideram ingenuidade pensar que as mudanças só vão acontecer quando os agentes reconhecerem sua afinidade com a natureza não-humana, para em seguida os códigos da estrutura da sociedade seguirem o mesmo caminho. O segundo ponto é que esse tipo de pensamento está consolidando a superioridade da natureza humana, que sempre teria o poder de instigar mudanças na natureza não-humana. Por último, os ecologistas socialistas questionam a seqüência do processo, já que as pessoas podem estar atentas aos assuntos ambientais, mas nem sempre são capazes ou querem agir adequadamente, devido a constrangimentos estruturais ou pessoais. Isso remete à questão do início das mudanças. O que viria primeiro, “a mudança individual ou a estrutural?”

O ideal é que ocorressem simultaneamente, mas sabemos que isso seria difícil. É mais provável que haja mudanças se, como Naess sugere, as pessoas, além de ficarem alertas, buscarem construir uma identidade com a natureza não-humana. Desta forma seria possível internalizar a noção de natureza não-humana como parte da natureza humana e daí criar a preocupação, o respeito ao valor intrínseco de todas as coisas e o desejo de cuidar delas. Nesse sentido, as fundamentações da ecologia profunda são importantes; mas uma outra crítica vem dos *ecofeministas*. Segundo Warren (2000), a ecologia profunda é neutra sobre o tema gênero, porque possui uma tendência a universalizar o ser humano e não tomar em consideração as especificidades das diferentes culturas. Essa tendência não considera a questão de gênero ou as opressões particulares do contexto, que existem e podem influenciar a capacidade de uma pessoa chegar ao *eu* ecológico. Portanto, podemos concluir que o *ecofeminismo* anda em paralelo à ecologia profunda mas vai além, pois leva em consideração a questão de gênero e as opressões, o que verificaremos expondo suas fundamentações, não antes, entretanto, de expor nossa abordagem sobre a educação ambiental.

3.4 Educação ambiental

A educação ambiental é uma resposta alternativa à crise ambiental, que é uma tarefa ampla, considerando que a crise é uma construção humana e consolidada pela ideologia dominante. Como expusemos anteriormente, essa crise é complexa, significando que não pode ser abordada através de uma perspectiva reducionista, mas precisa ser trabalhada no

nível micro, envolvendo os agentes⁹, e no nível macro dos sistemas estruturais. Essa compreensão em múltiplos níveis veio da teoria de Giddens (1993) de estruturação (“*structuration*”). O autor introduz a noção de *dualidade de estrutura*, em que as estruturas são mediadas por ações intencionais dos agentes, ações que possuem intenções, mas ao mesmo tempo as ações dos agentes são influenciadas pela estrutura, pois essa dualidade é um processo contínuo e mutável. Payne (1999, p. 9) diz que a teoria de estruturação é importante para a educação ambiental, para entender o ser no mundo e suas diferentes formas de entender e interagir com o meio ambiente, permitindo que os educadores ambientais possam considerar as relações de poder subjacentes à estrutura e os agentes que influenciam e impedem a manutenção de inter-relações e interdependências ambientais.

Porém, Archer (1985, p. 82) critica Giddens por unir demais estrutura e ação, o que dificulta entender em quais circunstâncias os agentes transformam ou são transformados. Uma possível solução para este impasse, apontada por Archer, seria o entendimento proposto pela teoria das representações sociais, quando enuncia que as representações são produzidas, reproduzidas e mantidas na comunicação social. É neste processo de comunicação social que os agentes dão sentido ao mundo e agem de acordo com o sentido atribuído. Uma interpretação das representações sociais envolve um estudo da relação dialética entre os agentes e a estrutura, pois é parte do processo da produção delas. Neste sentido, um estudo sobre as representações sociais pode trazer respostas às questões sobre as relações entre agentes/estrutura e voluntarismo/determinismo, que são importantes para entender melhor as leituras do meio ambiente das pessoas.

Esperamos assim construir novas inter-relações e interdependências fundamentadas nas éticas ambientais, na responsabilidade e no respeito para todos. Consideramos essencial fomentar estas atitudes ambientais para criar soluções alternativas para a crise ambiental, pois como Capra (1996) comenta, a natureza não-humana não é revolucionária e não pode criar um ambientalismo, e assim a responsabilidade de construir uma *ecocidadania* e de ter participação solidária para implementar mudanças ambientais e no desenvolvimento econômico e político, é de todos os seres humanos.

Nesse quadro a educação ambiental surge como uma resposta alternativa. Suas diretrizes residem nos vários congressos nacionais e internacionais sobre o assunto desde os anos setenta, os quais, como sempre, foram interpretados de formas diferentes. Tradicionalmente,

⁹O termo “agentes” é utilizado no sentido de que os seres humanos tomam decisões e monitoram seu comportamento pela reflexividade, segundo Giddens (1993), mas tal reflexividade acontece dentro do senso comum, que é uma mediação entre a sociedade e o ser humano.

segundo Sauv  (1999; 2000), a tend ncia era entender a educa o ambiental, e, em alguns casos ainda  , como reformismo¹⁰. Por isso a educa o ambiental passou a ser vista apenas como o ensino da ecologia e a conceituar o meio ambiente no singular, ou seja, como a natureza n o-humana. McKeown e Hopkins (2003) associam essa concep o com o fato dos documentos de Belgrado (1975) e Tbilisi (1977) terem tido como foco principal de sua agenda os impactos do ser humano na natureza n o-humana. J  a  tica, os direitos humanos e a pobreza s  entraram em evid ncia com o *Tratado de Educa o Ambiental para Sociedades Sustent veis e Responsabilidade Global* e a *Agenda 21*, resultados da Confer ncia das Na es Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) de 1992.

O reformismo, em conjunto com a caracteriza o da educa o ambiental como uma educa o para solucionar todos os problemas ambientais, j  foi criticado por Huckle (1993, p. 65) como uma expectativa muito ambiciosa. Mais adiante, Huckle (1999, p. 38) abandona a educa o ambiental para dedicar-se   *educa o para a sustentabilidade*. O autor considera que a educa o ambiental “leva muita bagagem e tamb m   associada de perto aos estudos da natureza e das ci ncias naturais”, ao contr rio da educa o para a sustentabilidade, cuja agenda   mais voltada para a constru o social da natureza e do ambiente. N o podemos negar que as expectativas sobre a educa o ambiental s o ambiciosas. Pensamos, entretanto, que substitui-la por outra educa o, que tem objetivos semelhantes, poder  causar mais fragmenta o e confus o, al m de minimizar o progresso mundialmente alcan ado pela educa o ambiental.

McKeown e Hopkins (2003) tamb m sugeriram que a diferen a entre a educa o ambiental e a educa o para a sustentabilidade,   que a primeira possui a tend ncia de abordar mais a natureza n o-humana e assuntos como polui o e lixo e menos os aspectos sociais e econ micos do desenvolvimento. Mais adiante, a autora e o autor dizem que a educa o ambiental n o alcan a as quatro premissas da educa o para a sustentabilidade de: melhorar a educa o b sica; reorientar a educa o; ajudar a compreens o e sensibiliza o do p blico; e promover treinamento (*training*). Apesar de McKeown e Hopkins explicarem que est o promovendo as duas educa es como complementares e n o como opostas, fica evidente a op o pela educa o para a sustentabilidade. Entendemos que esta compreens o fica prejudicada por um desconhecimento do autor e da autora, que talvez devessem olhar al m dos seus pa ses, os Estados Unidos e o Canad , para saber mais sobre a qualidade da educa o ambiental realizada em outros pa ses e continentes. Discordamos da id ia de que a educa o

¹⁰Aprendizagem de como solucionar os problemas e habilidades de manejo ambiental.

ambiental não está desenvolvendo os quatro impulsos da educação para a sustentabilidade. Acreditamos que ele e ela poderiam perceber que há educadores ambientais preocupados em fomentar uma sociedade sustentável em outros universos. Quanto ao termo *treinamento*, deve ser questionado e propomos alternativamente “fomentar a potencialidade” dos educadores ambientais.

Os teóricos *sócio-críticos* retornam ao assunto, nos anos oitenta., dentre eles Fien e Hillcoat (1996), Huckle e Sterling (1998), Robottom e Hart (1993), questionando as interpretações reformistas da educação ambiental. Estes autores sugeriram que a educação ambiental não é só a transferência de informação, uma disciplina, uma técnica ou uma prática educacional. É, ao contrário, um processo político e filosófico, para ser colocado em prática tanto nas esferas global/local, quanto na privada/pública, enfatizando o papel político da educação ambiental e a necessidade de abordar questões como a justiça social e a erradicação da pobreza. Tais argumentos remetem à conceituação de educação para a sustentabilidade, de McKeown e Hopkins (2003), aproximando essas vertentes.

Payne (1999) ratifica a perspectiva *sócio-crítica* na educação ambiental, mas sugere uma aliança com uma abordagem mais *humana-construtiva*. Assim, o autor segue a teoria de Giddens, pois considera que os seres humanos não são somente processadores de informação, mas agentes que possuem suas próprias teorias de senso comum, diferentes e coletivas, com as quais entendem o mundo. Essas teorias influenciam o conhecimento ambiental e as ações das pessoas, que são o resultado de mediações entre fatores internos e externos. Neste sentido, a educação ambiental precisa levar em consideração os fatores estruturais e a consciência subjetiva.

Perspectivas semelhantes são apresentadas por autores e autoras brasileiros como Carvalho (2001); Grün (1996, 2000); Layrargues (2000); Loureiro et al. (2000, 2002); Reigota (1994, 1998, 1999); Santos e Sato (2001); Sato (2002); Sorrentino (2000) e Viezzer e Ovalles (1994). Eles e elas sugerem que a educação ambiental deveria ser caracterizada como um modo de vida, incorporado por uma consciência coletiva ativa, que promovesse novas solidariedades, sensibilidades, valores, reflexões, estéticas, identidades e éticas. Para chegar a este ponto é necessário que os pesquisadores e educadores ambientais também reflitam sobre seus motivos e ações e conheçam o cotidiano dos seus alunos e os participantes envolvidos no processo educativo.

Assim, este processo reflexivo é um componente imprescindível dos métodos participativos no sentido de fomentar¹¹ o respeito e a responsabilidade para com o “Eu”, o outro diferente e a natureza não-humana. Seria ingênuo sugerir que estes caminhos são opções fáceis para a educação ambiental, pois certamente, é mais cômodo ensinar somente os conceitos ambientais.

Perante estas colocações a educação ambiental transcende as áreas de educação ambiental formal e abrange também a área da educação popular e informal. Apesar de destacarmos as áreas de educação ambiental formal, informal e popular, elas não devem ser pensadas como áreas separadas, mas sim serem tratadas como complementares em suas filosofias, éticas, teorias e práticas. Nessa divisão podemos caracterizar a educação ambiental formal como a mais sistematizada, pois normalmente ocorre nas escolas, nas universidades, nas empresas e em outros espaços que fornecem cursos pautados em currículos. A educação ambiental informal segundo Meed (1998, p. 86), é “aquela que é transmitida informalmente”, incluindo a mídia e outras formas de comunicação social e intercomunicações humanas que permitem a construção coletiva de conhecimento, nem sempre com intenção, consciência ou planejamento. E a última é a educação ambiental na comunidade ou outros lugares informais, que será explorada mais adiante, que é o rumo escolhido nesta pesquisa.

3.4.1 Educação ambiental popular

A lei brasileira nº 9.795, de abril de 1999, traz como definição de educação ambiental

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (Art.1º).

De acordo com o art. 2º do mesmo dispositivo legal, a educação ambiental precisa ser

[...] um componente essencial e permanente de educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (Art.2º).

Tais diretrizes significam que a educação ambiental deve estar presente em todos os espaços que educam ou socializam os cidadãos e as cidadãs, que podem atuar na prevenção, na identificação e na busca de soluções para os problemas ambientais. A lei é promissora, mas pode ser vista com a tendência de “esverdear o capitalismo”, pois não propôs as mudanças

¹¹A palavra fomentar significa promover o crescimento ou desenvolvimento de algo, portanto utilizamos no sentido de insinuar um empreendimento conjunto que está aberto a negociação.

necessárias no sistema atual para promover uma sociedade sustentável, quando enfatiza a responsabilidades das pessoas para melhorar a situação dentro do sistema vigente. Como já foi explicado, será difícil de ter a ética necessária para uma sociedade sustentável dentro de um capitalismo competitivo, fundamentado nos valores de individualismos. Isso é explicitou nos documentos do Rio-92, que segundo Sorrentino (2000, p. 113) promovem “o desenvolvimento de habilidades individuais capazes de conquistar espaços para a geração de renda e empregos que fomentam e sejam fomentados por uma economia voltada à construção de sociedades econômica, ecológica, cultural, espacial e socialmente sustentáveis”, ou seja, uma proposta que implica mudanças no sistema atual.

Assim, esta proposta também aponta a necessidade de uma educação ambiental popular que promova uma educação contínua e a participação solidária para se construir sociedades sustentáveis. Esse papel político leva Quintas e Gualda a enfatizar a importância da educação ambiental popular para a construção da cidadania:

A concretização da cidadania, domínio estabelecido por ato constitucional, deve se efetivar pela construção de uma organização social que privilegie uma nova ética, uma justa distribuição de riquezas com melhor qualidade de vida e bem-estar social. Neste sentido, buscar trabalhar questões afetas às necessidades de um dado grupo significa fazer eclodir do próprio grupo as soluções possíveis para a temática ambiental em causa. (QUINTAS; GUALDA, 1995 *apud* MARCIO OLIVEIRA, 2000, p. 103).

Assim, a educação ambiental popular pode oferecer um espaço que permita às pessoas formarem pensamentos críticos e atingirem seu potencial como cidadão ou cidadã. Por exemplo, em nossa pesquisa, vários tópicos cotidianos foram discutidos durante os encontros com as mulheres. Observamos que, ao longo do tempo, as mulheres começaram a ficar mais à vontade, a falar umas com as outras sobre a posição da mulher na sociedade, sobre o poder público e privado e sobre seus problemas, sendo que até as mulheres bem tímidas começaram a se posicionar. Em outras palavras, as reuniões proporcionaram um espaço para fomentar a sensibilização acerca dos assuntos cotidianos, e as mulheres ganharam mais autonomia para falar de si, por se identificarem mutuamente.

Esta prática de educação popular não é algo novo no Brasil, pois tem suas raízes na pedagogia da liberdade de Paulo Freire (1996), segundo o qual é mister fomentar o potencial de pensar o mundo criticamente através do processo de ação-reflexão-ação, sobre as suas práticas e os sistemas sociais. Ou seja, Freire sugeriu que as pessoas devem ser mais críticas em relação ao sistema onde estão inseridas, porque somente quando elas conhecerem as condições e razões da sua opressão no mundo será possível contribuir para as mudanças e

entender seus direitos como cidadão ou cidadã. Mas, como alerta Gonsalves (2002) precisamos ser prudentes na utilização do conceito de conscientização, pois o fato das pessoas terem mais acesso ao conhecimento não necessariamente significa aumentar suas habilidades de movimentar-se criticamente. Em outras palavras, a construção do saber está intimamente ligada à atribuição de significados dentro do contexto de cada grupo, pois segundo a autora “o indivíduo transforma os estímulos segundo suas exigências” (PEIREIRA, *ibidem.*, p. 74).

Portanto, segundo Freire (1997) a consciência crítica precisa ser fomentada pelo diálogo, que é uma necessidade existencial na vida dos seres humanos e um meio de refletir sobre concordâncias e ações. Para ele, o diálogo é um ato de criação e recriação, que só pode acontecer se os envolvidos no diálogo se engajarem na construção de uma realidade nova. Uma dificuldade apontada pelo autor é que ainda é bastante comum a imposição de idéias, numa tentativa de transformar a consciência, não havendo o estabelecimento de um diálogo verdadeiro. Este engajamento possibilitará uma pedagogia da libertação, atribuindo um papel duplo para os professores e facilitadores, já que eles ou elas precisam estar interessados não somente em construir o conteúdo da matéria, mas também o conteúdo do diálogo que está em processo, e ao mesmo tempo relativizar sua posição de poder, para permitir a emergência dos participantes no processo de construção do conhecimento. Esse procedimento exige um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão para uma avaliação formativa constante e retro-alimentadora do processo.

Freire (1996, p. 82) sugere uma investigação do universo temático das pessoas como um instrumento que permite identificar temas geradores, “que são temas escolhidos dentro do cotidiano dos participantes”, e que permite uma abordagem que leva em conta o universo e o senso comum das pessoas. E como cada universo tem suas especificidades, segundo Brandão (2002, p. 67) precisamos buscar meios de “trabalhar como o povo a partir dos seus próprios recursos e valores”. Perante estas colocações utilizamos uma definição da *educação popular feminista* de Walters e Manicom (1996) como norteadora para a educação ambiental popular:

[] pedagogia participativa, democrática, não-hierárquica, que promove pensamentos criativos que rompem com os formatos embutidos na aprendizagem. Ela valoriza o conhecimento local, trabalhando coletivamente para produzir conhecimento; o princípio é iniciar onde as pessoas estão situadas e trabalhar para desenvolver uma compreensão mais abrangente das estruturas e como elas podem ser transformadas. Portanto, se esforça para fomentar o *empoderamento* social e pessoal.¹² (WALTERS; MANICOM, 1996, p. 7).

Pensamos que esta vertente da educação ambiental é interessante por desenvolver a fundamentação necessária para fomentar a participação solidária, que critica a ideologia dominante. Este tipo de pedagogia pode ocorrer por meio dos trabalhos de organizações não-governamentais (ONGs), dos movimentos sociais ou das políticas públicas, que podem abordar assuntos relacionados ao meio ambiente, e portanto, os programas e projetos podem ser desenvolvidos em vários lugares, desde fábricas até igarapés. Pode ter como objetivo desde melhorar a qualidade do meio ambiente, incluindo a preservação ou a conservação da natureza não-humana, até desenvolver programas comunitários de geração de renda. Para esta vertente, as palavras-chave no processo são participação e solidariedade.

A participação, porém, tem suas ambigüidades. Podemos observar isso no questionamento dos programas de desenvolvimento econômico que foram implementados, particularmente nos países da África, da Ásia e das Américas, entre os anos cinquenta e sessenta, em parceria entre as ONG's e os governos locais e internacionais. O grupo norte-americano *Mulheres em Desenvolvimento* (MOSER, 1991) sugeriu que tais programas tinham uma tendência a ser implementados de *cima para baixo*, criando atividades *para* as mulheres em vez de trabalhar em *conjunto* com elas. Apontava ainda o fato de que as atividades econômicas freqüentemente desvalorizavam os papéis econômicos domésticos das mulheres.

Quando elas são induzidas a trabalhar fora de casa, há um aumento nas suas tarefas, pois suas atividades domésticas sem remuneração não diminuem. Moser (ibidem.) explica que os programas participativos direcionados para minimizar a pobreza nem sempre questionam as relações e os papéis de gênero, ou seja, não conduzem à autonomia feminina. Isso também ocorre em alguns trabalhos de educação ambiental popular, pois, às vezes, as mulheres recebem tarefas e responsabilidades adicionais em nome da preservação e da conservação do meio ambiente, sobrecarregando-as ainda mais.

Em resposta a esse questionamento sobre participação, nos anos oitenta o grupo *Mulheres, Ambiente e Desenvolvimento Sustentável* (WED) (DANKELMAN; DAVIDSON, 1989) abordou as dimensões sociais de poder e as especificidades regionais. Uma prática alternativa sugerida pelo WED foi levar em consideração os aspectos sociais de poder mais abrangente que envolve a questão de gênero, e um desenvolvimento fundamentado no respeito por todos e tudo. A participação do grupo WED no debate sobre desenvolvimento e meio ambiente nos

¹² “[] participatory, democratic, non-hierarchical pedagogy which encourages creative thinking that breaks through embedded formats of learning. It valorises local knowledge, working collectively towards producing knowledge, the principal of starting from where people are situated and working to develop a broader understanding of structures and how these can be transformed. It strives to foster both personal and social empowerment” Walters e Manicom (1996, p. 7).

países em desenvolvimento, é percebida como um dos movimentos que influenciou o *ecofeminismo*. O tema também foi abordado durante a conferência Rio-92, quando uma tenda de mulheres *Planeta Fêmea*, foi construída, colocando as mulheres como as promotoras da paz e de um ambiente melhor. Da mesma forma, o capítulo 24 da *Agenda 21* enfatiza a importância de levar em consideração os assuntos de gênero. Tais eventos afirmam que as mulheres também precisam participar ativamente do gerenciamento ambiental e da produção de conhecimento para ajudar na eliminação de discriminações e opressões contra elas, nas áreas públicas e privadas (SATO; SANTOS, 1999).

É uma proposta para uma nova forma de participação, proveniente do que Sawaia (2001, p. 117) caracteriza como tendo “ênfase no coletivo, na objetividade e na racionalidade”. Nesse contexto, a participação assume um “alto nível de conscientização política e social, mobilização coletiva, e seu alvo de ação é a estrutura social”. Essa nova proposta denota uma participação democrática e não-determinante, a partir das necessidades das pessoas, potencializando suas forças para que elas questionem o autoritarismo estrutural, construam em conjunto com os outros e reflitam sobre suas ações, como meios para alcançarem um fim. A construção dessa nova proposta vem sendo realizada em inúmeros trabalhos de gênero na educação popular feminista, que objetivam incentivar as mulheres a atuarem como agentes participativas e não somente universalizá-las como *cuidadoras* do espaço local ou sobrecarregá-las de tarefas, além de dar valor à criatividade, aos desejos e às suas idéias. (FRIEDMAN; COUSINS, 1996).

Essas colocações sobre a participação são uma resposta às práticas engendradas no materialismo e consumismo sem limites, que alimentam as relações opressivas e desiguais entre as pessoas e das pessoas com a natureza não-humana. Defendemos, pois, a construção de uma solidariedade que esteja atenta às prioridades locais, particularmente das regiões pobres, onde normalmente as condições materiais são menos favoráveis, as pessoas são, na sua maioria, vítimas do sistema de “desenvolvimento não-sustentável” e sentem com mais intensidade os impactos ambientais. Neste sentido, a educação ambiental popular é direcionada à sociedade, às populações, à gestão ambiental participativa, e também ao processo de fomentar a cidadania. O mesmo cuidado tomado com o termo participação precisa, aqui ser tomado com o conceito de cidadania. Propomos, a seguir, a discussão sobre o conceito *ecocidadania*, fundamental para a construção de uma cidadania apoiada nos pensamentos ecológicos.

3.4.2 Ecocidadania

Segundo Layrargues (2000, p. 100), a educação ambiental no Brasil “apresenta como meta o deslanchar da ecocidadania, ampliando assim o espaço político de participação na defesa dos interesses coletivos de bem-estar e de proteção ambiental.” Mas, precisamos fomentar esse conceito na sociedade, pois, como alerta Gadotti (2000), existe uma ambigüidade no conceito de cidadania, visto que existem várias concepções dela: a liberal, a neoliberal, a socialista-democrata e a consumista. Estas, na sua maioria, segundo Boaventura Santos (2001), significam uma cidadania atomizante e estatizante, que são alimentadas pela falsa segurança de que, pelo direito de votar nas eleições públicas, as pessoas têm plena participação cívica. A segunda onda do feminismo também aponta a cidadania existente como uma ilusão, pois o sufrágio dentro do sistema androcêntrico não pode alcançá-la.

Neste sentido, a cidadania não é somente uma construção social nem algo biológico, mas é igualmente uma conquista, concretizada através da aprendizagem de direitos e deveres. Souza (1993) explica que esta conquista não aconteceu no Brasil para todos os brasileiros e brasileiras, em função da hegemonia sócio-econômica que existe no país e que estabeleceu um autoritarismo com relações hierárquicas e desigualdades entre os cidadãos e as cidadãs, e outros marginalizados pela sociedade. Para esse autor (ibidem., p 146), cidadania significa que todos possuem “direitos iguais e estão livres para participar na sociedade, na educação, na saúde e ter segurança na sua vida cotidiana”. Ele afirma ainda que para alcançar uma cidadania com plena participação, a *ecocidadania*, precisamos de mudanças na esfera pública e na esfera privada.

A partir destas considerações, utilizaremos o termo ecocidadania, pois é uma forma de fomentar a participação das pessoas na vida política, nos espaços privados e públicos. Para alcançar essa cidadania participativa, Mariotti (2000) constata a necessidade de haver um desenvolvimento do pensamento crítico, do espírito comunitário e da solidariedade. Tais sugestões caminham paralelamente com o termo *concidadania* utilizado por Boff (1997):

Neologismo que significa a cidadania participativa, vivida pelos movimentos sociais, pelos quais os cidadãos se unem a outros cidadãos para lutar por seus direitos. Cidadania define a posição do cidadão em face do Estado. A concidadania define o cidadão em face de outro cidadão. (Boff, 1997, p. 189).

Esta abordagem sobre a educação ambiental mostra que ela é política e supera a transferência de conhecimento ecológico ou a construção de comportamentos. Similarmente à educação popular, em função da sua natureza política e de seus conceitos complexos, não

existe um discurso único na educação ambiental formal ou popular, mas práxis diversas. Porém, uma consideração que não pode ser esquecida é que o objetivo de ambas é de fomentar inter-relações éticas e ambientais entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza não-humana. Para clarificar mais esta posição explicaremos por que estes pressupostos de gênero, feminismo e ecofeminismo fazem partes do arcabouço teórico que fundamentam a proposta da educação ambiental nesta pesquisa.

3.5 Gênero, feminismo e *ecofeminismo*

A questão feminina está na agenda há muito tempo, com vários movimentos e políticas importantes, que levam as mulheres ao próximo passo de reflexão. Ainda temos muitas coisas a aprender e um longo caminho a percorrer, antes que as feministas possam dormir em paz. Porém, hoje existe um movimento feminista que faz mais do que olhar para os direitos das mulheres, tratando também das opressões que existem dentro da natureza humana e a destruição da natureza não-humana na sociedade androcêntrica. São as *ecofeministas*.

Historicamente, houve feministas antes das sufragistas, mas este foi o movimento que mais se destacou, visto que no início do século passado, na Inglaterra, conseguiu, através de ações passivas, o sufrágio para as mulheres. Posteriormente, o liberalismo das sufragistas foi questionado pela *segunda onda* de feminismo ou as feministas “radicais”. Estas feministas consideravam que as mulheres não poderiam conseguir igualdade somente pelas mudanças políticas e que ainda estavam convivendo em uma sociedade patriarcal, com relações hierárquicas construídas pelos homens, reproduzindo as desigualdades e a opressão das mulheres. Assim, esta *segunda onda* do feminismo, era contra os poderes estruturais diferenciados para homens e mulheres e propôs a necessidade de eliminar a dominação masculina na sociedade para libertar as mulheres. Essa postura teve a tendência, em alguns grupos, a ser separatista e ver as mulheres genericamente, sem considerar as desigualdades entre classes, sexualidade, culturas, raças e etnias. Podemos pensar que essa abordagem não resolve o problema de poder, pois pode produzir novas relações hierárquicas, ao não considerar a diferença, do mesmo modo que aquelas que criticavam.

Esse cenário mostra que não existe um discurso feminista homogêneo. Porém, hoje há uma tendência a se estudar as relações de gênero como relações socialmente construídas entre homens e mulheres e não somente fundamentadas nas diferenças fisiológicas entre os sexos. Nesta conceituação as relações e os papéis de gênero são socialmente construídos, e portanto mutáveis. Mas a concepção de como estas relações são construídas depende da linha de pesquisa de gênero, que Muraro e Boff (2002, p. 21) conceberam em três. A primeira ainda

enfoca as diferenças biológicas entre os sexos e vê as mulheres no singular, o que a leva, às vezes, a se considerar superior aos homens. Essa linha pode ser identificada com o essencialismo.

A segunda focaliza puramente a socialização como formadora de identidades. Neste sentido, uma socialização neutra em termos de sexo pode produzir pessoas andróginas. Portanto, algumas autoras dizem que precisamos de cautela ao utilizar o termo “sexo”. Delphy (1996) argumenta que a conceituação de gênero como uma divisão de duas partes, homens e mulheres, significa que ainda estamos pensando de forma dualista. Porém, a autora está questionando se podemos separar sexo e gênero, pois sexo não é somente biológico, mas também uma construção sócio-cultural:

Todas as feministas rejeitam as hierarquias entre sexo/gênero, mas são poucas as que admitem que a seqüência lógica dessa rejeição é uma refutação dos papéis de sexo e o desaparecimento do gênero. (DELPHY, 1996, p. 35).

Ela sugere que o conceito de gênero precisa ser repensado em termos da sua relação com sexo, que não é somente uma diferença biológica, mas também um valor simbólico, que faz parte da opressão das mulheres na sociedade contemporânea. Delphy (ibidem.) e Flax (1991) afirmam que, se as feministas não repensarem essa relação, vão reproduzir as próprias relações que estão tentando entender e manterão a diferença entre homens e mulheres e também esquecer que a identidade sexual não é somente heterossexual. O caminho lógico dessa linha de pensamento é o androginismo, mas como Warren (2000) constata, não tem sentido e nem é possível neste momento uma descrição “sem gênero” ou de “gênero neutro” dos seres humanos. Tal colocação é coerente, visto que no mundo real existem diferenças entre homens e mulheres, sejam anatômicas ou sócio-culturais. E como o feminismo é ainda relativamente jovem, precisamos entender melhor tais diferenças, para facilitar a desconstrução das relações desiguais e opressivas e a reconstrução de outras, possibilitando uma convivência sem opressão. Em outras palavras, optar pelo conceito de androginia é precipitar uma nova conceituação, sem explicar o que ocorreu antes e desvalorizar a importância das relações entre homens e mulheres, que, sem opressão, podem criar mais harmonia e solidariedade na natureza humana.

Chegamos na terceira linha, que é uma combinação das outras duas linhas e vê as relações de gênero como uma interação entre o biológico e o social. Neste sentido, como afirmam Muraro e Boff (2002), “precisamos abordar como se elaboraram socialmente os dados biológicos referentes à mulher em relação ao homem, em vez de mantê-los como causas

paralelas”. É esta terceira linha que seguimos. Ela enfatiza a necessidade de se estudar as mulheres e os homens nas suas relações e não isoladamente, assim como ver os seres humanos como parte da natureza, diferenciados pelas suas complexas interações sociais.

Os estudos de gênero em geral, além de levarem em consideração as relações sociais entre mulheres e homens, propõem o desenvolvimento de uma reflexão crítica, que permite às pessoas descobrirem como estão inseridas neste mundo repleto de desigualdades. Podemos colocar o *ecofeminismo* nesta linha. Ele é uma aliança entre a ecologia e o feminismo, que surgiu no início da década de 70, fundamentada na estreita associação entre a opressão das mulheres e a destruição da natureza não-humana. Vandana Shiva, uma *ecofeminista*, explica a importância do uso do conceito gênero em suas proposições:

O conceito ocidental de masculinidade que dominou o desenvolvimento e as relações entre gêneros excluía tudo o que a cultura definiu como feminino e legitimou a dominação sobre tudo o que se considera como tal. A categoria de masculinidade como produto socialmente construído pela ideologia de gênero se associa com a criação do conceito mulher na qualidade do *outro*. Nessa relação assimétrica, a feminilidade está ideologicamente construída como tudo o que não é masculino, e deve ser submetido. (SHIVA,1991, p. 15).

Nesse sentido o *ecofeminismo* também questiona o pensamento cartesiano e suas certezas, leis naturais e pensamentos dualistas. O *ecofeminismo* atua no sentido de interrogar a visão reducionista que vê as mulheres como universais, possuidoras das mesmas essências, em vez de aceitar a pluralidade e as especificidades sócio-culturais complexas do universo feminino. Esse questionamento leva Shiva a criticar a noção que a libertação da mulher é pela igualdade, pois isso significa adaptar ou transformar em masculino, o que reitera a dualidade onde os homens são ativos e superiores e as mulheres passivas. Sabemos que nem sempre é o caso, já que tanto mulheres quanto homens são ativos e possuem uma resistência, mas freqüentemente eles e elas têm mecanismos diferentes de manifestar suas ações. Porém, optar pelo caminho da igualdade pode mascarar a diferença ou levar as mulheres a procurar sua identidade no mundo masculino.

Como Rosiska Darcy de Oliveira (1999) explica, a falácia da inferioridade das mulheres chegou a ser fundamentada na falácia de igualdade. Assim, ambos homens e mulheres foram convencidos da superioridade dos homens, deixando a demanda de igualdade pelas mulheres ser reduzida ao questionamento das barreiras que obstruem a entrada delas na esfera pública e não a desconstrução¹³ das relações de poder que Scott (1995) defende. Numa visão pós-

moderna, essa autora vê gênero como uma forma primária de dar significados às relações de poder, que por sua vez estruturam as percepções e a organização da vida. Para ela os dualismos não podem ser eliminados, mas podem ser desmistificados pela desconstrução das hierarquias, porém sem inverter ou criar novas relações hierárquicas. Scott sugere essa técnica, pois leva a uma ação contra as diferenças e as oposições binárias, através da desconstrução das identidades polarizadas que opõem os sexos, sendo possível, então, entender e modificar as relações de poder.

Assim, podemos ver que gênero, como qualquer conceito em construção, tem várias interpretações, que dependem da linha feminista que o está utilizando. Isso significa que precisamos estudar mais o conceito para entender melhor como, através das imagens corporais, dos papéis sociais e das opressões produzidas na sociedade, a identidade de gênero é incorporada, o que acontece para homens e mulheres, mas obviamente de formas diferentes. Nessa colocação não estamos enfatizando as semelhanças para esconder as desigualdades, mas notando que é difícil separar homem e mulher da forma tradicional, pois as relações de gênero são políticas e econômicas, constituídas no sistema capitalista. Também não podemos esquecer que o termo “gênero” permite entender melhor as relações entre homens e mulheres e as desigualdades que existem nessas relações. E não, como bem lembra Scott (*ibidem.*), que existe ainda uma inclinação de algumas feministas em utilizar gênero como um sinônimo de mulher, bloqueando uma re-conceituação do dualismo homem/mulher para homem ↔ mulher. Que é essencial para reconhecer o valor do outro, respeitar a diferença, e sair da representação genérica da mulher como passiva, apolítica, *cuidadora* e inocente.

Porém, o estudo de gênero é aplicável a todos os grupos de pessoas e é essencial, considerando que a marginalização, que está no auge na nossa sociedade, podendo ocorrer por doença, etnia, profissões, sexualidade (não ser heterossexual), classe, situação econômica, habilidades – físicas e mentais – diferentes ou beleza. A marginalização faz parte do sistema de poder e influencia a construção de uma sociedade em plena crise. O sistema pode ser visto como uma teia de inter-relações, e tais problemas, segundo Capra (1982), são apenas facetas diferentes de uma só crise. Portanto, é importante entender as relações de poder, que causam opressão e desigualdades e como estão interligadas na subjetividade e nos sistemas locais e globais. Isso não significa minimizar os problemas de um ou de outro grupo, mas tentar revelar a teia de relações que produz o cenário ambiental apresentado anteriormente, através

¹³“Desconstrução no contexto de uma lógica discursiva, que revela a persistência das relações irreduzíveis na tentativa de esclarecer ou distinguir o significado de articulações culturais e políticas, que normalmente são cheias de ambivalência e ambigüidade, como as relações de gênero” Hesse (1997, p. 390).

de uma visão mais holística e complexa, que toma em consideração as partes em relação ao todo e o todo em relação às partes, em vez de separá-las.

Esse é um dos pressupostos do paradigma ambiental emergente, que vê a importância de retratar a natureza não-humana como um organismo vivo e não somente como um objeto; como tal, sempre está em mutação perante interpretações diferentes, fundamentadas em especificidades culturais. Entramos, na próxima seção, na última parte do levantamento bibliográfico, em que apresentamos nossa compreensão da teoria das representações sociais, empregada nesta pesquisa para verificar o entendimento das especificidades dentro do senso comum sobre o meio ambiente, e, conseqüentemente, ajudar no planejamento de intervenções de educação ambiental popular.

3.6 A teoria das representações sociais

O campo teórico da representação social surgiu com os estudos de Moscovici (1978). O teórico sustenta uma união entre a sociologia e a psicologia, a psicologia social. Todavia, não negligencia as relações entre as dinâmicas simbólicas no ambiente e a organização cognitiva individual. Sua compreensão é de que o conhecimento é socialmente negociado e pode ter significados diferentes para várias pessoas com relação ao mesmo fenômeno. O surgimento da teoria ocorreu da pesquisa de Moscovici (1961) *La psychoanalyse, son image et son public*, que trata das representações sociais da psicanálise em Paris. Ele queria mostrar que, quando uma teoria científica, neste caso a psicanálise, era representada pela imprensa francesa e pelos profissionais da área, gerava novos entendimentos dentro do senso comum, ou seja, as representações sociais (FARR, 1993). Neste sentido, as representações sociais, para o teórico, são produzidas através da comunicação social, que estabelecem relações entre o conceito e a percepção e transformam o objeto, a pessoa, a imagem ou o evento em algo real e conhecido.

Moscovici promove sua teoria dentro da psicologia social, considerando que não se deve estudar os fenômenos psicológicos fora do seu contexto, pois as representações sociais são mediações entre a mente e os fatores exteriores (MOSCOVICI, 1973, p. 13). Portanto, elas são entendimentos coletivos de fenômenos contextualizados sócio-culturalmente, que facilitam e orientam a interação, a comunicação e o comportamento humano. Assim sendo, as representações sociais não espelham a imagem de um objeto, evento ou pessoa, pois são partes de um processo que estabelece uma comunicação entre o conceito e a percepção, que transformam o objeto, a pessoa ou o evento em alguma coisa concreta, a representação social (MOSCOVICI, 1978, p. 56). Porém, Moscovici (1984) critica a psicologia social anglo-americana, dominada pelas perspectivas científicas, individualistas e reducionistas, as quais,

epistemologicamente, consideram que as pessoas reagem cognitivamente ao fenômeno como algo preestabelecido e entendem o mundo como se fosse um espelho:

A psicologia social é obviamente uma manifestação dos pensamentos científicos, portanto, quando está estudando o sistema cognitivo postula que:

- (I) indivíduos normais reagem ao fenômeno, a pessoas ou os eventos do mesmo modo que os cientistas ou os estatísticos e
- (II) entendimento é um processamento de informação.¹⁴ (MOSCOVICI, 1984, p. 03).

Segundo ele, tais postulados negligenciam as relações entre as dinâmicas simbólicas no ambiente e a organização cognitiva individual e coletiva. Em seu enunciado, o conhecimento é socialmente negociado e pode ser diferente para o mesmo fenômeno, pois depende de mediadores variáveis, como a herança cultural e a situação sócio-cultural. Isso significa que as pessoas não são somente processadoras de informação pré-formulada pelo sistema, mas agentes que, pela comunicação, são capazes de autodireção, utilizando as teorias concebidas no senso comum do seu mundo e na sua epistemologia.

A produção das representações, para Moscovici (1978, p. 56), acontece por dois mecanismos: *ancoragem* e *objetivação*. O autor (1984, p. 30) explica que ancorar é classificar e nomear as coisas que não são nomeadas, e sugere que é impossível categorizar sem nomear, embora sejam duas atividades distintas da ancoragem. Classificar é colocar um objeto, uma imagem, pessoa ou evento novo em categorias específicas de grupos ou classes. É um processo que requer teorias que dão valores positivos ou negativos a esses grupos, influenciado pelos protótipos que já existem na memória. Por exemplo, a pesca esportiva é uma atividade recentemente introduzida em algumas áreas, portanto, precisa ser classificada e nomeada. A classificação revela a teoria do grupo sobre a pesca e a nova atividade, se o grupo a aceita ou não, e nomear dá um significado, de modo que a atividade torna-se algo identificado dentro da cultura, o que permite a comunicação e a conceituação da pesca esportiva e dos pescadores. Desta forma, as representações sociais colaboram para o estabelecimento de categorias, explicando elementos distintos culturalmente e compartilhados pelo grupo.

¹⁴“Social psychology is obviously a manifestation of scientific thought and, therefore, when studying the cognitive system it postulates that:

(i) Normal individuals react to a phenomenon, people or events in the same way as scientists or statisticians do; and
(ii) Understanding consists of information processing” Moscovici (1984, p. 03).

O processo de objetivação tem um papel além da ancoragem, pois completa e consolida o processo de tornar o desconhecido em algo conhecido. Moscovici (1984, p. 38) explica que isto se dá pela descoberta da realidade icônica do objeto em questão e pela reprodução do conceito em uma imagem. Neste processo os conceitos abstratos tornam-se algo material e significante, o que era invisível torna-se visível e portanto mais fácil de conhecer, entender e desencadear uma comunicação a respeito. Moscovici explica que o processo de produção das representações sociais rompe com o dualismo interno/externo, uma vez que são duas faces de uma mesma realidade, pois o que é interno ao ser humano faz sentido a partir dos fatores externos que, por sua vez, dão significado para o fator interno. Portanto, por meio desses dois mecanismos, as representações sociais explicam, constroem e direcionam os entendimentos das pessoas sobre a natureza não-humana, a natureza humana e a natureza construída, indicando possíveis formas de agir e interagir com estes.

Segundo Spink (1995), há uma outra duplicidade, relativa à natureza icônica das representações sociais: a natureza simbólica. A autora explica que a faceta icônica reproduz o mundo de uma forma significativa, enquanto a simbólica abstrai o sentido do mundo. Ambas constituem dois aspectos da mesma representação, como se fossem dois lados da mesma moeda. O dinheiro, por exemplo, é icônico, porque dá valor às coisas materiais na sociedade. É também simbólico porque pode criar ilusões falsas sobre o fato de que com ele as pessoas podem comprar felicidade. O que é uma contradição, pois na realidade dinheiro nem sempre traz felicidade, mas tais contradições são comuns nas representações sociais, como os valores de ordem hierárquica, positivos ou negativos (SÁ, 1995, p. 49). Assim, a partir dessas classificações hierárquicas, os julgamentos individuais e coletivos são formados, como a noção de que “as mulheres são frágeis” ou “seu papel é cuidar do lar e das crianças.” Tais julgamentos não somente estigmatizam certos grupo, mas também normalmente criam uma representação social que faz com que a mulher seja a responsável quando há um problema na família. Esses valores e contradições encontrados nas representações sociais as tornam fundamentais para interpretar tanto o senso comum, quanto o comportamento social resultante daquele conhecimento, e como esse comportamento é reproduzido no mundo de conflitos.

Em função da sua produção, as representações sociais são contextuais, o que significa que não são necessariamente de um objeto ou evento, mas são os objetos ou eventos que assumem significados diferentes pelo pensamento socialmente compartilhado do grupo que produz as representações. Como Wagner (1996, p. 09) explica: “uma representação social é uma forma ou característica específica que um grupo ou sociedade dá a determinadas áreas do seu mundo”. Em outras palavras, um objeto pode assumir significações diferentes no curso das

várias interações, carências percebidas, fins e funções, que por sua vez afetam o conteúdo e a forma como os fenômenos e eventos são representados. Precisamos ter cuidado com esse conceito que resvala no antropocentrismo, pois Wagner sugere que, se não há nenhuma representação social, não há um objeto. Esse conceito considera que a natureza não-humana possui um valor intrínseco e existe sem as representações humanas. Além desta questão, existem algumas outras em aberto na teoria das representações sociais, que serão discutidas a seguir.

3.6.1 Questionamentos da teoria das representações sociais

Um princípio estabelecido por Moscovici (1984, p. 22), que merece ser observado com cuidado, é a definição de dois universos distintos do pensamento: o reificado – o universo racional, da pesquisa científica – e o consensual – o universo de conhecimento do senso comum e da realidade cotidiana, cada um sendo caracterizado pelo seu entendimento e sua lógica. Moscovici (1978, p. 520) afirma que o universo científico não é tão importante, mas sim como o conhecimento científico transforma-se em senso comum e como este colabora e influencia a construção das representações sociais. Ele afirma ainda que o objetivo da ciência seria “estabelecer objetos e eventos que são independentes de nossos desejos e estão fora de nossa consciência e para os quais temos de reagir de uma forma imparcial e submissa¹⁵” (ibidem., p. 22). A sugestão de Moscovici, juntamente com a de Wagner (2000), apresenta um discurso paralelo sobre a *ignorância* dos leigos sobre a racionalidade científica, que questionamos neste texto.

Consideramos que uma separação entre o conhecimento científico e o senso comum possa ser justificada argumentando que, constantemente, o primeiro se insere no segundo, e que no seu bojo a ciência traz conceitos desconhecidos, que podem ter impactos nas representações sociais do universo consensual. A diferença desta hipótese é que o universo reificado pode ter impactos no consensual, mas isso não significa que as representações sociais ou o universo consensual sejam separados do mundo científico. Na realidade, a ciência é uma construção social, da mesma forma que os cientistas são agentes sociais. Como tais eles ou elas não podem suspender seu senso comum totalmente. Da mesma forma, as representações sociais também estão na ciência. Além disso, tal separação cria uma relação hierárquica que constrói paredes em lugar de abrir espaços para as inter-relações entre o senso comum e o

¹⁵“To establish objects and events, which are independent of our desires and outside of our awareness and to which we must react impartially and submissively” Moscovici (1984, p. 22).

conhecimento científico, quando, diante do paradigma ecológico, os dois pensamentos deveriam interagir e entender suas interdependências, a fim de propor soluções para os complexos problemas do mundo contemporâneo e pós-moderno. Essa “pseudo” e ao mesmo tempo real dicotomia da teoria das representações sociais demonstra sua fragilidade, mas ao mesmo tempo, como seu próprio autor o diz, a teoria está em construção e a sua flexibilidade permite que se fortaleça e cresça como uma teoria que aceita a complexidade necessária para interpretar o mundo. Passamos, na seção seguinte, à explicação de nossa sugestão da teoria das representações sociais como subsídio à prática da educação ambiental.

3.6.2 A teoria das representações sociais na educação ambiental

Como sugerimos anteriormente, a educação ambiental não é a transferência de conhecimento ecológico para *ambientalizar* o sistema existente. É um processo cujo objetivo é promover mudanças nos níveis micro e macro na sociedade, para fomentar uma sociedade sustentável. Para facilitar o processo de fomentar precisamos conhecer a “realidade das pessoas”, seus “pensamentos ambientais”, seus “modos de vida”, suas “necessidades percebidas”, ou seja seu “senso comum”. Dado que as representações sociais constituem o senso comum, podem ajudar nesse processo.

Na sua proposta, Moscovici (1993) faz perguntas como: Que são os seres humanos? Quais são suas relações em referência o ambiente? Implícito nestas questões está o modo como sua teoria pretende abordar os problemas cotidianos na sociedade contemporânea, como por exemplo a degradação da natureza não-humana e as opressões, as desigualdades, as guerras e as brutalidades entre os seres humanos, para citar alguns. O autor sugere que este cenário contemporâneo devastador não pode ser resolvido somente por meio dos novos movimentos sociais internacionais de paz ou pelo sistema político existente, mas também em conjunto com os movimentos locais e a participação popular. Moscovici adota uma postura crítica da estrutura social que precisa uma re-estruturação, sugerindo que as mudanças também precisam ser internas às agentes, para que fomentem uma responsabilidade individual e coletiva.

Para o autor, este processo poderá ser iniciado pela procura do entendimento das ações influenciadas pelas representações sociais, que para ele são as principais fontes de todo nosso conhecimento, vida e experiência cotidiana. A interpretação das representações sociais envolve a pesquisa sobre como elas são produzidas, circulam e são mantidas nas inter-relações entre a estrutura social e os agentes, para identificar os produtos que resultam deste processo. Desta forma podemos entender melhor como funcionam os universos das pessoas,

suas reflexões ambientais e como estas influenciam suas ações. Os métodos utilizados na pesquisa, relativos ao levantamento das representações sociais, são explicados a seguir, na seção sobre a metodologia.

3.7 Referências bibliográficas

- ARCHER, M. Human agency and social structure: a critique of Giddens. In: EISENSTADT, S. N.; HELLE, H. J (Ed.). *Macro-sociological theory: perspectives on sociological theory*. London: Sage, 1985. p. 58-88.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997. 206 p.
- _____. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 93 p.
- BOOKCHIN, M. *Towards an ecological society*. New York: Black Rose Books, 1990. 360 p.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 256 p.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.
- _____. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p.
- CARVALHO, I. C. M. *A intervenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. 232 p.
- DANKELMAN, I.; DAVIDSON, J. *Women and environment in the third world alliance for the future*. London: Earthscan Publications Ltd, 1989. 210 p.
- DELPHY, C. Rethinking sex and gender. In: LEONARD, D.; ADKINS, L. (Ed.). *Sex in question: French materialist feminism*. London: Taylor & Francis, 1996. p. 30-45.
- DRENGSON, A. Education for local and global ecological responsibility: Arne Naess's cross-cultural, ecophilosophy approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 63- 76, Spring 2000.
- FARR, R. Common sense, science and social representations. *Public Understanding Sci.* v. 2, p.189-204, 1993.
- FIEN, J.; HILLCOAT, J. The critical tradition in research in geographical and environmental education research. In: WILLIAMS, M. (Ed.). *Understanding geographical and environmental education: the role of research*. London: Cassell, 1996. p. 26-40.
- FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (Ed.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 216-250.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.
- _____. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books, 1996. 164 p.
- FRIEDMAN, M.; COUSINS, C. C. Holding the space: gender, race and conflict in training. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for*

empowerment. London: CACE, 1996. p. 61-86.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 217 p.

GIDDENS, A. *New rules of sociological method: a positive critique of interpretive sociologies*. 2. ed. Cambridge: Polity, 1993. 186 p.

GONSALVES, E.P. Desfazendo nós: educação e autopoiese. In: GONSALVES, E. P. (Org.). *Educação e grupos populares: temas (re) correntes*. Campinas, SP: Alínea, 2002. p. 65-78.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.

_____. Hermenêutica, bio-regionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I; SATO, M. (Dir.). *Sujets chosis en education relative à l'environnement: d'une Amérique à l'autre*. Montreal: ERE-UQAM, 2002. Tomo 1, p. 91-99.

HUCKLE, J. Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: a reply to Lucie Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 4, p. 36-45, Summer 1999.

_____. A view from critical theory. In: FIEN, J. (Ed.). *Environmental education: a pathway to sustainability*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1993. p. 69-88.

HUCKLE, J.; STERLING, S. (Ed.). *Education for sustainability*. London: Earthscan, 1998. 256 p.

LAVINA, L. Gênero, cidadania e políticas urbanas. In: RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS, J. O. A. (Ed.). *Globalização, fragmentação e reforma urbana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 169-188.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos sócio-ambientais. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-156.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 255 p.

_____. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. 183 p.

MARIOTTI, H. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000. 356 p.

MCKEOWN, R.; HOPKINS, C. EE ≠ ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, v. 9, n. 1, p. 117- 128, 2003.

MEED, M. Todos fazem educação ambiental. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E

DESPORTO. Coordenação de Educação Ambiental. *A implantação da educação ambiental no Brasil*. Brasília, 1998. p. 85-89.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

MOSCOVICI, S. Introduction. In: HERZLICH, C. (Ed.). *Health and illness: a social psychological analysis*. London: Academic Press, 1973. p. 1-10.

_____. *The invention of society*. Cambridge: Polity, 1993. 403 p.

_____. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. London: Cambridge University Press, 1984. p. 3-69.

_____. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 287 p.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 287 p.

MOSER, C. O. N. *Gender planning in the third world: meeting practical and strategic gender needs*. In: WALLACE, T. (Ed.). *Changing perceptions: writings on gender and development*. Oxford: Oxfam, 1991. p. 158-171.

MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. 287 p.

MURPHY, P. D. *Literature, nature, and other ecofeminist critiques*. New York: State University of New York Press, 1995. 212 p.

NAESS, A. *Self realization: an ecological approach to being in the world*. In: SEED, J. et al. (Org.). *Thinking like a mountain*. Philadelphia: New Society Publishers, 1988. p. 19-30.

NASSER, A. C. A.; FUMAGALLI, M. A opressão equivalência, as diferenças. In: MARTINS, J. S. (Ed.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 25-37.

OLIVEIRA, M. E. *Educação ambiental: uma possível abordagem*. 2. ed. Brasília: Ed. IBAMA, 2000. 149 p.

OLIVEIRA, R. D. de. *In praise of difference: the emergence of global feminism*. New York: Rutgers University Press, 1999. 141 p. Tradução SHARP, P.

PAYNE, P. Postmodern challenges and modern horizons: education “for being in the environment”. *Environmental Education Research*, v. 5, n. 1, p. 5-34, 1999.

PEPPER, D. *Modern environmentalism: an introduction*. London: Routledge, 1996. 376 p.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999. 167 p.

REIGOTA, M. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*.

Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p.11–25.

_____. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 62 p.

ROBOTTOM, I.; HART, P. *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1993. 81 p.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. São Paulo: Paz, 1995. 189 p.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 348 p.

_____. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 524 p.

SANTOS, J. E.; SATO, M. (Ed.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: RiMa, 2001. 604 p.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998. 142 p.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998.

SATO, M.; SANTOS, J. E. *Agenda 21 em sinopse*. São Carlos, SP: Editora Universidade Federal de São Carlos, 1999. 60 p.

SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos: Ri Ma, 2002. 66 p.

SAUVÉ, L. Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating education framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 4, p. 9-31, Summer 1999.

_____. Environmental education: possibilities and constraints. *Connect*, v. 27, n.1/2, p. 1-4, 2002.

SAWAIA, B. B. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p. 115-134.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-91, 1995.

SHIVA, V. *Mulher, ecologia e sobrevivência*. São Paulo: Rede Mulher, 1991. 30p.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J.S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000. p. 105-114.

SOUZA, H. de. *Escritos indignados: democracia x neoliberalismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1993. 176 p.

SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. 311 p.

TOPFER, K. Forward. In: POSEY, D. A. *Cultural and spiritual values of biodiversity*. London: Intermediate Technology, 1999. p. XI.

VIEZZER, M. L.; OVALLES, O. *Manual latino-americano de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1994. 192 p.

WAGNER, W. Queries about social representations and construction. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, v. 26, p. 177-198, 1996.

_____. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Ed.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p. 3-26.

WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. 239 p.

WARREN, K. *Ecofeminist philosophy: a western perspective on what and why it is and why it matters*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2000. 254 p.

IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Introdução

Nesta terceira seção apresentaremos os procedimentos metodológicos em mais detalhes do que permitem os dois artigos da pesquisa, sobre as representações de meio ambiente de um grupo de mulheres e a aplicação dos resultados em uma intervenção educacional. Primeiramente, como o foco principal desta pesquisa são as representações sociais de meio ambiente de um grupo de mulheres, é mister discutir e fazer o elo entre a metodologia da teoria das representações sociais e as perspectivas metodológicas do feminismo. Em seguida vamos explicar os procedimentos e os métodos utilizados.

4.2 Abordagens feministas

Não há uma metodologia feminista, mas várias, que dependem das diferentes vertentes feministas. Algumas teóricas vêem esse fato como problemático, como Maynard (1995), que sugere que perspectivas diferentes conduzem a perguntas de pesquisa diferentes, além de tipos de conhecimento e análise divergentes dos mesmos dados. Harding (1987, p. 2) constata que é difícil identificar um método de pesquisa feminista distinto, porque frequentemente metodologia é confundida com epistemologia, que mistifica a abordagem da pesquisa. A autora sustenta a necessidade de enfrentar os dois assuntos para empregar métodos feministas. Neste caso concordamos com Moscovici que uma teoria não ganha nada em ter uma metodologia fechada e restrita, e explicaremos o porquê.

O debate sobre a epistemologia e a metodologia dentro do feminismo iniciou-se com a *segunda onda* do feminismo nos anos sessenta. Algumas destas feministas romperam com o feminismo liberal, pois acreditavam que a pesquisa sobre mulheres não pode aceitar a fundamentação do positivismo, já que os valores masculinos presentes no positivismo, seriam inadequados para pesquisar o feminino. Em razão dessa divergência, muitas das feministas radicais optaram pela pesquisa qualitativa em detrimento da quantitativa. Maynard (1995, p. 11) explica as duas justificativas para essa mudança. A primeira é que a pesquisa quantitativa só quantifica determinadas declarações e não pode entender as experiências vividas pelas pesquisadas. Já os métodos qualitativos começam com uma exploração aberta das experiências das mulheres, o que é necessário para ver como seus mundos são organizados e até que ponto diferem dos mundos dos homens. A segunda é que a pesquisa quantitativa representa formas masculinas de saber, com o pesquisador ou a pesquisadora precisando manter uma distância dos pesquisados e focalizando nos fatos sociais objetivos que podem ser

estudados sem valores. Para algumas feministas da *segunda onda*, esse tipo de coleta de dados pode produzir um corpo de informação estático, que poderia destorcer os significados dos agentes em lugar de ajudar a investigadora a entendê-las.

Estes questionamentos das feministas incentivaram algumas pesquisadoras feministas a desprezarem o questionário e outras técnicas quantitativas na coleta de dados. Ao nosso ver, é uma decisão um pouco precipitada, já que os questionários não necessariamente fornecem dados detalhados e profundos, mas para certas situações é uma técnica útil, particularmente para oferecer fundamentações informativas para a pesquisa. Finch (1993) consolida esta posição no seu artigo sobre a entrevista de mulheres. A autora sugere que os métodos quantitativos não necessariamente implicam que uma abordagem positivista tradicional será aplicada, pois as abordagens interpretativas também podem ser quantitativas. Maynard (1995) consolida esse pensamento quando explica que as pesquisadoras feministas que rejeitam os métodos quantitativos realmente não andam longe deles. Elas empregam frequentemente métodos mais qualitativos como entrevistas semi-estruturadas ou não-estruturadas, e aplicam análises quantitativas de categorias, pois é difícil não levar em consideração a frequência ao interpretar discursos ou construir categorias.

Portanto, rejeitar os procedimentos quantitativos seria construir uma dicotomia falsa entre os métodos qualitativos e quantitativos. Seria também uma atitude determinista, pois poderia privar a coleta de dados de pesquisa de ângulos e aspectos diferentes. A resposta é usar o “bom senso” como o *ecofeminismo* ensina; não há uma necessidade de se ficar de um ou do outro lado da cerca, pois o fundamental na determinação dos métodos utilizados é o objetivo da pesquisa.

Diante desta fragmentação epistemológica e metodológica da pesquisa feminista, Usher (1996) propôs que, como a natureza das mulheres tem suas especificidades, não podemos ter uma teoria única para a pesquisa feminista. Com esta constatação, a autora também desafia as suposições que promovem a existência de conceitos universais de verdade e objetividade e a neutralidade do observador. Usher (*ibidem.*, p. 127) explica que a resposta feminista a esse tipo de pensamento seria que não é o papel dos pesquisadores e das pesquisadoras descobrir verdades absolutas como sugerido pela epistemologia do iluminismo. Em vez disso, a pesquisa feminista deve interpretar os significados e entender o mundo social, entender como todas as formas de conhecimento são produzidas nas relações entre os pensamentos humanos e a existência humana. Então, a produção de conhecimento não existe para fazer uma distinção entre o conhecimento objetivo e o subjetivo, pois todo conhecimento é mediado pela especificidade da história e da cultura. A autora está sugerindo que a pesquisa feminista

precisa desenvolver alternativas que não somente adaptem metodologias existentes ou opostas, mas que considerem óticas novas (“*new ways of seeing*”), para interpretar as experiências cotidianas.

Interpretar as experiências cotidianas para Usher (ibidem.) significa a necessidade de unir, e não separar, a teoria e a prática, o que pode oferecer um entendimento melhor do mundo e da formação de relações específicas. Maynard (1995, p. 240) também sugere que, se o feminismo quer confrontar as desigualdades que as mulheres enfrentam, a pesquisa feminista não pode ficar somente teorizando as experiências, mas também precisa considerar a práxis. Concordamos com o discurso destas autoras de que, para chegar a seu auge, a pesquisa feminista precisa trabalhar a teoria, os métodos e a práxis e incorporar os três para alcanças óticas novas. Mas tomando em consideração a cautela das *ecofeministas*, a metodologia, como a teoria, não deve impor regras fixas, e sim ser vista como um processo flexível e não pré-determinado. Assim, importam mais o assunto central, a situação e os acontecimentos durante a pesquisa, que por sua vez, influenciarão os métodos e a práxis aplicados.

Outro assunto importante quanto às questões metodológicas do feminismo é a ética. Finch (1993, p. 163), no artigo mencionado anteriormente, é cética sobre a forma como a questão da ética é abordada nos livros de pesquisa e prática, que freqüentemente representam domínios patriarcais ou arenas políticas. A autora sugere que destas discussões dizem respeito a problemas éticos de acesso ou coleta de dados, mais pertinentes do que as discussões sobre a utilização dos dados. Para resolver essa dificuldade, Finch afirma que a pesquisa feminista precisa criar seu próprio código de ética, para lidar com os assuntos emocionais que ocorrem, pois o pesquisador ou a pesquisadora poderia ser influenciado pela situação do pesquisado ou da pesquisada. Este tipo de situação pode criar um compromisso emocional e não somente intelectual para promover os interesses das participantes. Isso porque a pesquisa feminista tem como função trazer *insights* sobre as experiências cotidianas e não somente coletar dados ou cumprir os requerimentos de institutos de pesquisa.

A experiência desta pesquisa mostrou essas dificuldades emocionais, que estão presentes não somente durante, mas depois da pesquisa. Não é muito ético coletar o que você quer e depois dispensar as pessoas, e às vezes estes assuntos não são pensados. Até um certo ponto, encontros com as emoções são inevitáveis, e não somente na pesquisa feminista. Ao longo do processo de pesquisa, particularmente durante um período extenso de interação e troca de confianças, é difícil não construir uma relação com as participantes. Se a resposta é que não precisamos perguntar, que tipo de pesquisa é essa?

Como Holland e Ramazanoglu (1995, p. 130) sugerem, ao invés de ver as emoções como uma lacuna que precisa ser controlada, a metodologia feminista deve tentar interpretar os papéis destas experiências, emoções e subjetividades no processo de pesquisa. É preciso analisar estes elementos não só das participantes, mas também do pesquisador e da pesquisadora. Isto não significa sugerir que podemos nos tornar *nativos* (“*go native*”), uma vez que isso não seria possível nem desejável, mas trata-se sim de construir uma forma de aproximação daquela cultura para conhecê-la, sem pensar que pode vir a ser igual aos participantes da pesquisa, pois os pesquisadores sempre seriam pessoas de fora (*outsiders*).

Finalizamos este primeiro momento concordando com Warren (2000) que a teoria, a metodologia e a ética deveriam ser processos reflexivos e contextualizados, que incluem valores como cuidado e inteligência emocional, além do raciocínio. Agora explicaremos porque escolhemos os métodos utilizados para pesquisar as representações sociais.

4.3 Métodos e representações sociais

As representações sociais são produzidas nas inter-relações entre os símbolos ambientais e a cognição individual. Precisam ser pesquisadas dentro das suas origens e contextos, para se verificar como são construídas, reproduzidas e mantidas nestas inter-relações. Moscovici não define regras específicas metodológicas para cumprir isso, pois há autores como Potter e Linton (1985) que o criticam por não prescrever uma metodologia específica. A resposta de Moscovici é que ele não tem interesse em criar uma teoria fechada com normas específicas, mas prefere uma perspectiva aberta que deixa o pesquisador ou a pesquisadora com a liberdade de utilizar diversas perspectivas e instrumentos nas suas pesquisas sobre como podem ser estudados vários fenômenos e objetos existentes no mundo sócio-cultural. Para Moscovici (1978) os métodos precisam ser adaptados de acordo com o assunto e a população do estudo.

Assim, como já foi explicado no levantamento bibliográfico, para responder aos problemas na sociedade contemporânea Moscovici (*ibidem.*), volta à fonte primária do nosso conhecimento, à *vida cotidiana* e à *experiência vivida*. Assim, a tarefa da pesquisa de representações sociais é explicar seu processo de produção, como estão mantidas na vida cotidiana e seu produto, de forma isolada ou associada. Então, é necessário entender a situação social dos participantes, para interpretar as representações sociais, como Farr explica:

Uma representação é ao mesmo tempo de alguma coisa e mantida por alguém, e normalmente também aparece em algum lugar. Precisa-se interceptar e analisar as informações que circulam na sociedade a respeito do

objeto da pesquisa, além de verificar as percepções das pessoas sobre o objeto.¹⁶ (FARR, 1993, p. 191).

Em outras palavras, as representações sociais não podem ser vistas como universais, pois são fortemente influenciadas pelos mediadores no contexto da sua produção. Neste sentido, utilizamos mais de uma técnica para obter um quadro multi-dimensional da situação social, que é complexa, pois como Spink lembra,

Há um mundo de diferença entre as representações trabalhadas individualmente e aquelas do indivíduo no grupo e a consciência oferecida pela sociedade. Em cada um destes níveis as representações têm significados diferentes. (SPINK, 1996, p. 37).

Isso levou nos também escolher técnicas mais participativas, ou seja, que davam oportunidade de observar as participantes em interação com as outras, individualmente e em espaços não conhecidos, para ampliar as discussões. Não utilizamos técnicas diferentes para quantificar os resultados, pois desconsideramos a afirmação de Doise et al. (1993, p. 05), sobre a necessidade de considerar o papel das técnicas de análise de dados estatísticos nas representações sociais. Esse tipo de análise, segundo o autor, pode ser um elo operacional na dinâmica coletiva e cognitiva das representações sociais, visto que a quantificação de dados pode ajudar a tornar mais concreto o lado abstrato e, ao mesmo tempo, transformar a abstração do conhecimento científico em algo palpável. Porém, como foi explicado na contextualização (ver 2.9), em uma tentativa inicial de trabalhar as representações das mulheres utilizamos um questionário, mas os dados quantitativos e análises estatísticas deste não captaram as representações sociais na sua íntegra, ou seja, como elas ocorrem no contexto onde se acham inseridas. Portanto, escolhemos técnicas que enfatizam os aspectos qualitativos da realidade em estudo (participativas) que não necessariamente são abertas para uma análise estatística.

Segundo Apel e Camozzie (1996), as técnicas participativas para trabalhos comunitários devem acontecer no espaço em que a comunidade se localiza. Nesta pesquisa isso não aconteceu, pois não existia um espaço adequado para as reuniões no bairro Vale, e também porque as mulheres preferiram ir ao Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), onde a pesquisa foi administrada, para participar. Elas disseram que “é bom sair de casa” e “quebra a rotina”, e isso foi respeitado. Julgamos que era importante conhecermos o bairro Vale, o que foi feito em visitas para organizar as atividades práticas e para outras ações do

¹⁶“A representation is both of something and held by someone, It usually also appears somewhere. One needs to intercept and analyse the information circulating in society concerning the object of one's study as well as sampling the people's perceptions of that object” Farr (1993, p. 191).

projeto de educação ambiental *INPA e Sociedade* do INPA (ver 2.9). Na próxima seção detalharemos os procedimentos empregados nesta pesquisa, para complementar as informações dos artigos dois e três.

4.4 Procedimentos de pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas etapas, envolvendo procedimentos distintos de coleta de dados. Na primeira buscamos interpretar as representações sociais de meio ambiente de um grupo de 10 mulheres, moradoras do bairro Vale em Manaus (AM). Para tal recorreremos às grupos focais, entrevistas semi-estruturadas e visitas ao bairro. Na segunda etapa procuramos verificar se as representações sociais identificadas poderiam ajudar no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular com um grupo maior de mulheres do bairro. Para esta etapa o procedimento consistiu de observações *direcionadas* e observações flexíveis de uma oficina proposta ao grupo. Iniciamos com uma abordagem sobre os grupos focais.

4.4.1 A técnica de grupos focais

Johnson (1996, p. 518) explica que historicamente a técnica de grupos focais tem sido utilizada nas pesquisas de *marketing* e opiniões políticas, o que a levou a ser associada ao positivismo, ao behaviorismo e ao empirismo. Mas o autor constata que essa técnica também pode ser utilizada para entender atitudes, convicções, valores, idéias e percepções dos participantes, pois abre um diálogo entre estes. Então, o encontro requer os participantes e um moderador ou moderadora, o trabalho dele ou dela é verificar que todos ouçam e respeitem as opiniões dos outros. Portanto, Gilbert (1993, p. 137) explica que essa técnica oferece uma oportunidade para discutir vários tópicos e observar a interação em um grupo de pessoas. Ele reitera que o papel do moderador ou moderadora é facilitar a discussão pela sua participação, suas sugestões e suas observações e garantir que a informação coletada seja reproduzida com precisão e rigor, pois precisa ser um diplomata e minimizar conflitos dentro do grupo. O conflito pode ser positivo em termos de mostrar opiniões diferentes, mas não pode haver pessoas discordando sem ouvir as outras ou todas falando ao mesmo tempo, o que dificulta a coleta de informação. Flick (1998, p. 115) complementa dizendo que o moderador ou moderadora tem que equilibrar seu comportamento entre guiar o grupo diretamente e moderá-lo indiretamente.

Flick (*ibidem.*, p. 123) sugere que a técnica de grupos focais deveria reunir pessoas desconhecidas entre si, e não grupos que se conhecem, porque, quando se agrupam pessoas conhecidas, elas carregam códigos comuns cheios de sentidos implícitos. Reconhecemos a

pertinência da recomendação, mas sugerimos que depende da natureza da pesquisa. Nessa pesquisa, o fato de termos tido contato anterior com o grupo facilitou o trabalho. O conhecimento do cotidiano das participantes permitiu um entendimento melhor dos diálogos e do espaço social que estavam normalmente em decurso, o que é importante para interpretar a informação coletada. Como os papéis da moderadora são amplos, seria ideal ter uma outra pessoa presente como moderadora, para trocar impressões e observações, assim como para esclarecer pontos pertinentes. Nesta pesquisa, duas alunas de pós-graduação participaram em dois encontros, ajudando no processo, mas em função de outros compromissos a continuação dessa atividade não foi possível.

Os livros sobre métodos não especificam a quantidade de participantes ou o número de encontros necessários para realizar uma pesquisa utilizando a técnica de grupos focais. Acatamos aqui a sugestão de Gilbert (1993) e Khan e Manderson (1992), que sugerem que um número de 8 a 10 pessoas tende a ser executável para os grupos focais. Nessa pesquisa o número foi de 10 participantes. Afirmamos que ter mais de 10 seria difícil, não somente para ter uma interação melhor entre as pessoas e manejar o grupo, mas também para decifrar as falas das gravações em áudio depois.

Khan e Manderson (ibidem.) recomendam que, para fornecer informações mais profundas, os grupos focais precisam ser flexíveis, especialmente em países *em desenvolvimento*, e não como tradicionalmente se estrutura entrevistas e pesquisa, com regras relativamente rígidas. Concordamos com essa posição, mas os grupos focais precisam ser flexíveis em todas as localidades onde se utilize a técnica, para responder à situação social, ao tempo disponível dos participantes e ao objetivo da pesquisa, que inclui a condição sócio-econômica do local.

Khan e Manderson concluem que deve existir uma escala contínua de grupos focais de formais até informais. Os formais são mais estruturados e em um lugar determinado, e os informais consistem de conversações de grupo, que ocorrem quando o investigador está no campo de pesquisa. Adotando esta sugestão de Khan e Manderson, nossa técnica de grupos focais foi um meio-termo entre formal e informal.

Em referência a quantos encontros de grupos focais são exigidas para assegurar uma coleta de dados adequada, não existe muita informação a respeito. Khan e Manderson (ibidem.) sugerem que quando a técnica é utilizada em complementação a outras, o número delas depende de considerações pragmáticas. Já outros autores propõem que pelo menos dois encontros devem ser feitos para cada variável pertinente à investigação. Essas informações não ajudaram muito na nossa pesquisa, tendo os encontros cessados quando os campos de investigação ficaram repetitivos e já havíamos coletado material suficiente para analisar as

representações sociais. Agora vamos explicar os procedimentos e algumas dificuldades que enfrentamos empregando esta técnica.

4.4.2 Os procedimentos dos grupos focais

Foram feitos 17 encontros de grupos focais, em uma sala no INPA, com a participação média de 8 das 10 mulheres; para os temas e as interações ver quadro 4.1. Não foi feito um contrato escrito com as mulheres, mas os objetivos da pesquisa e a posterior utilização das informações para publicação, sem seus nomes, foram explicados, e as normas das reuniões estipuladas. Os encontros aconteceram uma vez por semana, no mesmo dia e horário, os mais convenientes para as mulheres. A duração dos encontros foi em média de uma hora, todos foram gravados em áudio e as transcrições feitas no mesmo dia pela pesquisadora.

Em relação ao tempo de transcrição, Khan e Manderson (1992, p. 65) dizem que cada hora de registro requer cinco horas de transcrição. Mas isso depende da situação e do equipamento. Nessa pesquisa o tempo foi em torno de oito horas para transcrever cada hora registrada, talvez porque o português seja o segundo idioma da pesquisadora. Em alguns momentos foi difícil entender o discurso na fita, nestas situações uma outra pessoa, brasileiro ou brasileira, ajudou. Mas nem sempre ele ou ela conseguiram, e nestas ocasiões as discussões foram interpretadas de memória. Isto demonstra a importância de gravações em áudio ou outros registros serem transcritos no mesmo dia e preferivelmente pelo pesquisador. Porque há certos momentos de silêncio ou trocas e olhares que só alguém presente na ocasião pode entender e estar atento a estes momentos, além das partes que são difíceis de decifrar.

Uma dificuldade nas transcrições foi de como colocar as falas das mulheres do grupo em uma forma escrita legível, pois elas não tinham um vocabulário elaborado, se repetiam muito, às vezes não terminavam suas frases e frequentemente respondiam às perguntas fazendo outras para afirmação (como “não é?”, por exemplo). Para que as transcrições não apresentassem um discurso sem sentido seguimos as sugestões de Patai (1988, p. 147) e colocamos as falas em textos legíveis, tendo por produto registros escritos distantes dos falados.

Finalmente, através da experiência desta pesquisa afirmamos que a técnica de grupos focais é mais do que um meio de coletar dados. Observamos que também poderá ser vista como um ambiente para acomodar a pedagogia dialógica “freireana”, pois deu um espaço para a construção de conhecimento em grupo. As mulheres construíram conhecimento através de intercâmbios de informação, podendo discutir assuntos pertinentes e influentes nas suas vidas. Este fato é ilustrado nas declarações das mulheres, como “Eu aprendi coisas”, “é

bom interagir e falar com outras mulheres”, “eu me sinto mais à vontade com pessoas e discutir coisas que eu nunca ouvi mencionar antes”, “eu pensei que eu era a única com este problema” e “minha vida mudou”. Existem autores como Patton (1990, p. 335) que dizem que a técnica de grupos focais não deve ser vista como um fórum para resolver problemas ou tomar decisões. Diante dos exemplos colocados nesta pesquisa não concordamos com Patton, mas afirmamos que é uma técnica que permite múltiplos usos, que deve ser mais explorada como uma possível ferramenta para a educação ambiental. Explicaremos a seguir as visitas ao campo, que foram complementares aos grupos focais. O detalhamento dos encontros de grupos focais encontra-se em o artigo dois.

Quadro 4.1 Os temas e interações dos encontros de grupos focais

Temas	Interação
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução aos procedimentos das reuniões; • Discutir a visita ao bairro; • Utilização de plantas medicinais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos ambientais e problemas como violência, lixo, desemprego e crianças na rua no bairro; • Utilização de remédio alopático em vez de plantas medicinais. Histórias sobre algumas simpatias, principalmente utilizadas no interior.
<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo sobre lixo; • Discutir materiais recicláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclagem, logomarcos de reciclagem, mudança na sociedade; • Como o lixo do interior é diferente do da cidade; • Coleta seletiva de materiais recicláveis; • Os outros são responsáveis pelo problema de lixo no bairro.
<ul style="list-style-type: none"> • Trazer itens com o símbolo de reciclagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciclagem; • Possibilidades de criar renda familiar; • Saúde em relação ao lixo.
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir a visita à Reserva florestal. 	<ul style="list-style-type: none"> • As representações sociais de fauna e a flora; • Abundância de floresta; • A necessidade de ter áreas de conservação; • A fauna e a flora no bairro Vale.
<ul style="list-style-type: none"> • Floresta e mata – uma explicação sobre a diferença entre elas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferença entre floresta e mata; • Desmatamento e os animais; • Vida no interior; • Contraste entre o bairro e o Bosque da Ciência.
<ul style="list-style-type: none"> • O desenvolvimento em Manaus. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manaus cresceu muito, tem mais pessoas, carros, <i>shopping</i>, violência etc.; • Manaus como ponto turístico; • Saúde e educação ainda precárias; • Gostaria de voltar para o interior mas não daria devido à qualidade de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Campanha sobre lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de ação pelas mulheres; • Organização das atividades, camisetas e folhetos.
<ul style="list-style-type: none"> • Violência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos diversos sobre violência no bairro e na sociedade, causas, desemprego e falta de educação; • Violência doméstica; • A dominação masculina.
<ul style="list-style-type: none"> • A visita ao Hotel Tropical. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lugar bonito e luxuoso; • Lazer, elas quase não têm;

	<ul style="list-style-type: none"> • Poluição dos rios.
<ul style="list-style-type: none"> • Campanha sobre lixo • Problema do lixo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parou, pois não teve efeito; • Os outros são responsáveis; • É difícil mudar as pessoas.
<ul style="list-style-type: none"> • A visita a Presidente Figueiredo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fonte da água; • Abundância de água no Amazonas; • As consequências da construção de uma estrada; • Lazer e o cuidado da natureza não-humana.
<ul style="list-style-type: none"> • A visita ao encontro das águas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesca predatória; • Os peixes não podem acabar, tem tantos; • Memórias do interior, histórias da prática da pesca lá; • Um problema na cidade é que nela se vende peixe pequeno.
<ul style="list-style-type: none"> • Assistimos aos vídeos das visitas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assistimos duas vezes; • Conversas sobre as visitas, e sobre quem fez o quê; • Querem voltar.
<ul style="list-style-type: none"> • Bairro Vale 	<ul style="list-style-type: none"> • A esperança; • Se o interior é melhor ou não; • É melhor, mas pode melhorar; • As casas que elas querem construir em tijolo.
<ul style="list-style-type: none"> • Fumaça 	<ul style="list-style-type: none"> • Problema da fumaça; • Agricultura; • Apocalipse.
<ul style="list-style-type: none"> • Fumaça 	<ul style="list-style-type: none"> • A fumaça não era mais um assunto, pois a crise já passou; • Religião – as diferenças.
<ul style="list-style-type: none"> • Assuntos sociais no Vale; • Como as mulheres podem participar ou agir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Violência, lixo, desemprego; • A importância do trabalho e do estudo; • Falta de espaço social; • Podem limpar e falar com as outras para que limpem também.

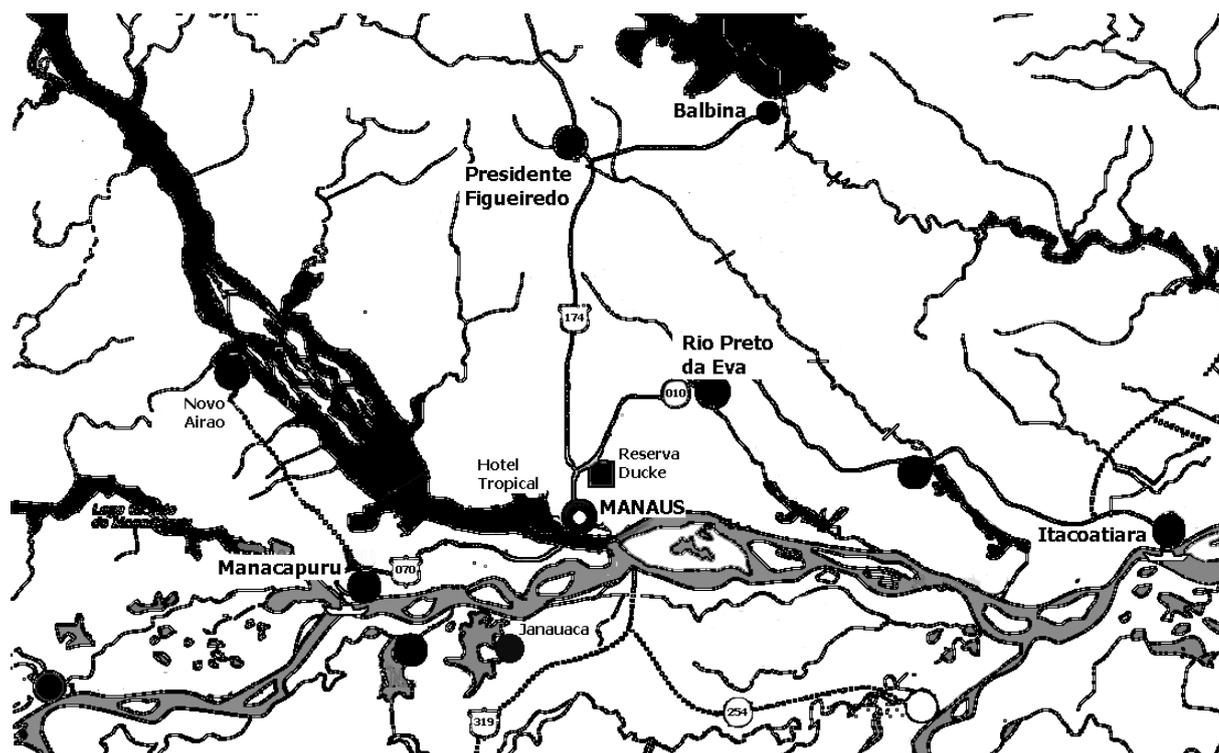
4.4.3 Visitas ao campo

Hammersley (1993) descreve que existe uma divisão entre uma pesquisa natural, em que o investigador não controla a situação, e uma artificial, onde o investigador controla a situação. Porém, a proposta de ter uma pesquisa natural é ingênua, pois quando um pesquisador ou pesquisadora entra em um local, sua participação pode alterar a situação social. Isto significa que todas as pesquisas comportam elementos artificiais. A técnica de visitas ao campo, nesta pesquisa, foi escolhida para oferecer tópicos aos grupos focais, assim como para minimizar esse aspecto artificial, já que a maior coleta de dados ocorreu principalmente no INPA, que era o espaço da pesquisadora. Portanto, as visitas ao campo ofereceram um local “neutro”, por não serem domínio da pesquisadora ou das participantes. Um resultado fundamental das visitas ao campo foi que as mulheres gostaram, expressaram sua vontade de ir e foram ansiosas para a próxima. Para elas, tais visitas significaram lazer e tempo de comunicação fora da unidade doméstica, fatores que não fazem parte das suas vidas cotidianas. O fato delas gostarem das visitas também foi importante para a pesquisa, por criar um ambiente informal e provavelmente ter incentivado a participação das mulheres em outras reuniões. A participação mais informal permitiu observar o ambiente das mulheres e compreender melhor seus discursos durante as entrevistas.

Os locais das visitas ao campo foram escolhidos e organizados em conjunto com as participantes da pesquisa (conforme os quadro 4.2 e figura 4.1), mas obviamente com a pesquisa e as logísticas em mente. Como as visitas duravam metade ou o dia inteiro, foram gravadas em momentos selecionados. O detalhamento destas atividades encontra-se no artigo dois.

Quadro 4.2 Lugares visitados nas visitas ao campo e os objetivos

Local	Objetivo
O bairro Vale.	Conhecer melhor o bairro e buscar as representações e as imagens que as mulheres tinham do seu ambiente e dos problemas ambientais.
Cidade de Deus, um bairro na periferia da cidade, que está numa fase semelhante de desenvolvimento do Vale cinco anos atrás.	Interpretar as representações sobre o crescimento urbano, refletir sobre a situação atual no seu bairro e comparar o uso de uma reserva florestal para moradia.
Reserva Florestal Adolfo Ducke do INPA na periferia de Manaus, que é vizinha ao bairro Cidade de Deus (ver figura 4.1).	Discutir as representações sobre a floresta no ambiente atual e lembrar a época em que as mulheres moravam no interior.
Hotel Tropical de cinco estrelas em Manaus.	Ver os contrastes que existem na nossa cidade. A maioria das mulheres nunca o visitara.
Parque municipal Mindu, um jardim botânico semelhante ao Bosque da Ciência do INPA.	Comparar Mindu com o Bosque e discutir os jardins botânicos, que são um fenômeno novo em Manaus.
Presidente Figueiredo, uma cidade a 180 quilômetros de Manaus, conhecida por suas cachoeiras.	As mulheres quiseram ver as cachoeiras porque tinham ouvido falar delas. Discutir a questão de água, lazer, turismo e urbanização.
Encontro da águas e várzea.	Era uma decisão unânime, particularmente porque uma das mulheres nunca pegou um barco e para as outras era um lugar especial.
Rio Preto de Erva, uma cidade a 80 quilômetros de Manaus, com vários projetos ambientais.	Refletir sobre a urbanização de uma cidade interiorana.
Teatro Amazonas.	Discutir sobre o patrimônio cultural e a história da cidade.
Balneário, a 30 quilômetros de Manaus.	Esta foi uma surpresa para a última visita das mulheres, um presente para agradecer a elas o tempo que deram para a pesquisa.



Escala aproximada = 1:16.000.000

Figura 4.1 Mapa dos lugares visitados nas visitas de campo

4.4.4 Entrevistas semi-estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas foram feitas individualmente com cada uma das dez participantes. Essa técnica foi escolhida porque, como diz Flick (1998, p. 16), oferece a oportunidade de explorar idéias diferentes com os participantes, como assuntos abertos, dando mais flexibilidade em comparação a um questionário. As entrevistas seguiram os tópicos indicados no Quadro 4.3. O objetivo era aprofundar em nível individual os temas que ocorreram nos encontros de grupos focais e oferecer à entrevistada uma oportunidade de explicar coisas ou fazer perguntas que talvez ela não tivesse se sentido à vontade para fazer no grupo. Os tópicos não foram seguidos cronologicamente, mas introduzidos em momentos apropriados, para deixar o diálogo fluir ao máximo, ou quando a conversa se desviou dos assuntos da entrevista. Assim, o roteiro permitiu a abordagem de temas comuns e a inclusão de assuntos das participantes.

Os procedimentos e os objetivos das entrevistas semi-estruturadas foram explicados às mulheres, e perguntada sua preferência de local para a atividade. A maioria preferiu o INPA e isso foi respeitado. As entrevistas normalmente duravam cerca de uma hora; foram gravadas em áudio integralmente e o mesmo método de transcrição utilizado para os grupos focais. A gravação não inibiu as mulheres, que tinham se acostumado com o gravador de fita cassete nas entrevistas de grupo focal. O detalhamento das entrevistas semi-estruturadas encontra-se no artigo dois. Terminamos de descrever as técnicas utilizadas para o primeiro momento da pesquisa. Vamos então abordar as do segundo momento da pesquisa.

Quadro 4.3 A lista de tópicos utilizada para as entrevistas semi-estruturadas

Tema	Conteúdo	Objetivo
Histórico familiar	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura familiar • História no Vale • Educação, trabalho e saúde. 	Iniciar a entrevista com tópicos conhecidos e verificar a homogeneidade das mulheres pelas informações mais objetivas.
Ambientes	<ul style="list-style-type: none"> • Nível planetário, nacional e local; • Diferenças ambientais. 	Descobrir o que é o meio ambiente para elas e verificar as representações sobre a natureza não-humana, a natureza humana e a natureza construída.
Amazonas	<ul style="list-style-type: none"> • As representações a respeito; • Tem problemas? • Desmatamento, poluição e pesca predatória. 	Abordar as representações sociais sobre os problemas ambientais locais.
Problemas ambientais	<ul style="list-style-type: none"> • Nível planetário, nacional e local; 	Abordar as representações sociais sobre os problemas ambientais de uma forma mais complexa e abrangente.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Modernização e mudanças; • Melhorou? Se sim, como? 	As representações sobre as mudanças em Manaus e o papel da Prefeitura e do Governo estadual.
Interior	<ul style="list-style-type: none"> • Como era a vida lá? • Imagens e costumes; • Gostaria de voltar? 	Verificar por que saíram de lá, memórias e imagens.
Mídia	<ul style="list-style-type: none"> • O que assiste, rádio ou televisão? • Por quê? • Opiniões sobre os meios de comunicação. 	Verificar a influência da televisão ou do rádio na produção das representações sociais.
Geral	<ul style="list-style-type: none"> • Desejos para o futuro; • Algum esclarecimento? 	Entender as esperanças das mulheres para o futuro e oferecer um espaço para fazer perguntas.

4.4.5 Oficina: a estratégia da segunda etapa do trabalho

Como explicamos, a segunda etapa da pesquisa foi de verificar a aplicabilidade das representações sociais no planejamento de uma intervenção de educação ambiental. A estratégia “oficina” foi escolhida para cumprir esse objetivo. Isso porque a oficina é uma estratégia educativa e interativa de construção de conhecimento, que segundo Magnólio (2003 p. 36) permite aos participantes trazerem suas representações no espaço em que ocorre a atividade, durante a qual as representações são discutidas, comportando inclusive mudanças e a formulação de uma nova representação, construída com a coletividade. Também oferece um espaço para a sensibilização coletiva, que de acordo com Santos e Ruffino (2002, p. 23) é possibilitada pelos processos de alertar, envolver e aprofundar o grupo na problemática sendo discutida. Nesse sentido, a oficina oferece um espaço para observar a dinâmica de grupo e as identidades dos participantes, sendo portanto uma forma interativa de construir o planejamento de uma intervenção com eles.

4.4.6 Procedimentos da oficina

A oficina foi planejada e implementada em conjunto com três facilitadores e a pesquisadora. As participantes foram 16 mulheres do bairro Vale em Manaus, 8 das quais participaram no primeiro momento da pesquisa. Mais informações sobre as participantes estão expostas no artigo 3.

A oficina foi feita no INPA, devido à falta de espaço no bairro. A carga horária foi de 10 horas, durante quatro tardes seguidas. Os procedimentos foram combinados com as mulheres no primeiro dia (ver Anexo II), estando também expostos no artigo 3 na forma de avaliação. A avaliação da oficina foi importante, por ser parte integrante da pesquisa, uma técnica para ajudar no processo de verificar se a teoria das representações sociais pode ou não ajudar no planejamento de uma intervenção educacional de educação ambiental popular. Os seguintes pontos foram avaliados durante a oficina:

- Se as representações sociais do grupo de participantes da pesquisa foram compatíveis com as das outras convidadas;
- O nível de integração das participantes na oficina;
- O nível de participação individual;
- As identidades das participantes;
- Habilidades das mulheres em buscar soluções para os problemas;

- A possibilidade de planejar uma intervenção educacional a partir das representações sociais.

Para fazer a avaliação preparamos cinco roteiros pré-determinados com 6 ou 7 escalas de indicadores pré-codificados (Anexo I). O objetivo dos roteiros não era de fazer um análise estatística, e sim estruturar as observações *direcionadas*, já que o tamanho do grupo não permitia uma análise estatística. O instrumento foi construído diante do conhecimento do perfil do grupo e algumas adequações foram feitas durante a oficina, como a frequência de notações e a substituição de palavras por outras mais adequadas. Um roteiro de registros foi planejado dentro do cronograma da oficina (Anexo II), mas nem sempre foi cumprido, devido ao intenso movimento das participantes durante as dinâmicas. Um total de 15 roteiros foram completados.

O planejamento da oficina foi feito com a intenção de abordar os seguintes pontos:

- A formação de um grupo a fim ajudar no processo posterior de continuar o trabalho da intervenção educacional em planejamento, que provavelmente precisaria um grupo de trabalho;
- Apresentação de três temas geradores identificados nos resultados do primeiro momento da pesquisa;
- A escolha pelas participantes de um dos temas geradores;
- O planejamento de uma intervenção educacional sobre o tema escolhido.

Uma dinâmica de grupos foi utilizada todas as tardes para abordar estes pontos. Dinâmicas, pois segundo Atunes (2000), elas não vão mudar os pensamentos das pessoas, mas oferecem um espaço e elementos para a reflexão, e portanto facilitam a construção de relacionamentos dentro do grupo. Também, segundo Gonçalves e Perpétuo (2001) dinâmicas permitem a conhecer o “Eu” e o “eu” interagindo com o outro. Neste sentido, os objetivos das dinâmicas foram estimular o conhecimento de si e o conhecimento das outras e iniciar o processo de socialização para formar um grupo. Também incorporamos assuntos como participação democrática, identidade, cidadania e razões para a busca de soluções de problemas cotidianos. O diálogo sobre esses temas propiciou a abordagem de exclusão e inclusão de pessoas dentro do grupo, e a importância de aceitar a diferença e a força que um grupo pode ter quando trabalha em conjunto. Este processo foi necessário para introduzir as mulheres no processo de planejamento da intervenção educacional.

Porém, o cerne do trabalho da oficina foi expor os três temas para as mulheres escolherem um para planejar uma posterior intervenção educacional sobre o tema gerador. Isso foi feito utilizando os tópicos abordados nas discussões das dinâmicas e acrescentando outras informações sobre os três temas geradores. A votação foi feita na terceira tarde de forma individual, para que uma mulher não influenciasse a outra.

O planejamento da intervenção educacional de *artesanato* foi feito na última tarde a partir de uma dinâmica para integrar a possibilidade de trabalhar em conjunto a construção de um objeto de artesanato. Depois combinamos em conjunto os procedimentos para a intervenção educacional, explicado no artigo 3.

No final de cada encontro foi aplicado um relaxamento, que também foi importante no processo de integrar o grupo. As técnicas utilizadas foram abraços, olhares, toques, massagens e respirações coletivas. Estas são formas de se comunicar sem falar e têm seus próprios mecanismos para aprofundar as inter-relações de confiança entre cada um e o outro. Depois do relaxamento sempre havia o momento do lanche para reforçar a confraternização, comentar o que aconteceu e falar da atividade seguinte.

No fechamento da oficina uma avaliação individual foi aplicada, mas ainda é difícil dizer se este foi um instrumento preciso de avaliação. Podemos dizer que a participação da maioria das mulheres, vindo todos os dias durante quatro dias, foi a prova maior da aprovação da oficina, o que será verificado mais tarde com a participação das mulheres nos próximos encontros da intervenção educacional. Portanto, como explicamos, os resultados da pesquisa e da intervenção educacional, em que as técnicas expostas foram aplicadas, serão expostos e discutidos no artigo três.

4.5 Referências bibliográficas

- APEL, H.; CAMOZZI, A. Adult environmental education: a handbook on context and method. *Adult Education and Development*, 47, p. 1-197, 1996. sup I.1.
- ATUNES, C. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2000. 190 p.
- DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLD, F. *The quantitative analysis of social representations*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993. 170 p.
- FARR, R. Common sense, science and social representations. *Public Understanding Sci.* v. 2, p.189-204, 1993.
- FINCH, J. It's great to have someone to talk to: ethics and politics of interviewing women. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). *Social research, philosophy, politics and practice*. London: Open University Press, 1993. p. 166-179.
- FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. London: Sage, 1998. 293 p.
- GILBERT, N. (Ed.). *Researching social life*. London: Sage, 1993. 366 p.
- GONÇALVES, A. M.; PERPÉTUO, S. C. *Dinâmica de grupo na formação de lideranças*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 152 p.
- HAMMERSLEY, M. (Ed.). *Social research, philosophy, politics and practice*. London: The Open University Press, 1993. 255 p.
- HARDING, S. *Feminism and methodology*. Milton Keynes: Open University Press, 1987. 193 p.
- HOLLAND, J.; RAMAZANOGLU, C. Coming to conclusions: power and interpretation in researching young women's sexuality. In: MAYNARD, M.; PURVIS, J. (Ed.). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor and Francis, 1995. p. 125-148.
- JOHNSON, A. It's good to talk: the focus group and sociological imagination. *The Sociological Review*, v. 44, n. 3, p. 517-538, 1996.
- KHAN, M.; MANDERSON, L. Focus groups in tropical disease research. *Health Policy And Planning*, v. 7, p. 36-65, 1992.
- MAGNÓLIO, P. R. S. O. *Educologia: a educação ambiental ativa*. Guararema, São Paulo: J. Pádua, 2003. 103 p.
- MAYNARD, M. Methods, practice and epistemology: the debate about feminism and research. In: MAYNARD, M.; PURVIS, J. (Ed.). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor and Francis, 1995. p. 10-26.
- MILITÃO, A.; MILITÃO, R. *S.O.S. dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. 152 p.

- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 287 p.
- PATAI, D. *Constructing a self: a Brazilian life story*. *Feminist Studies*, v. 14, p. 143-166, 1988.
- POTTER, I.; LINTON, I. Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology* v. 2, n. 4, p. 81-90, 1985.
- SANTOS, S. A. M.; RUFFINO, P. H. P. Sensibilização. In: SCHIEL, D. et al. (Ed.). *O estudo de bacias hidrográficas: uma estratégia para educação ambiental*. São Carlos, SP: RiMa, 2002. p. 23-23.
- SPINK, M. J. P. O discurso como produção de sentido. In: Nascimento-Schultz, C.(ed), *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, ,1996. p. 37-45.
- USHER, P. Feminist approaches to research. In: SCOTT, D.; USHER, R. (Ed.). *Understanding educational research*. London: Routledge, 1996. p. 120-142.
- WARREN, K. *Ecofeminist philosophy: a western perspective on what and why it is and why it matters*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2000. 254 p.

Anexo I. Instrumentos de avaliação

Instrumento 1. Avaliação do grau de integração do grupo

Nº	Solitária	Superior	Grupinho	Rejeição	Integração		
					I	II	III
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

- Solitária - a pessoa não interage com as outras e não está a fim de participar das atividades;
- Superior - a pessoa mostra que é superior às outras pessoas do grupo;
- Grupinho - pessoas formam um grupinho que exclui as outras;
- Rejeição passiva - não ajuda as outras;
- Integração I - tem interesse, mas não se manifesta por timidez ou dificuldade de se expressar;
- Integração II - interage com a maioria no grupo;
- Integração III - interage espontaneamente com todas as pessoas, chegando a ser solidária.

Instrumento 2. Avaliação do nível de participação individual

Nº	Desinteresse	Atenção	Rejeição	Participação		
				I	II	III
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						

- Desinteresse - não participa nas atividades nem comunica sua opinião;
- Não presta atenção - fica cochichando com pessoas ao seu lado;
- Rejeição passiva - negatividade sobre as atividades e o processo em geral;
- Participação I - participa nas atividades;
- Participação II - faz perguntas sobre as atividades ou sobre os assuntos;
- Participação III - faz perguntas e coloca opiniões sobre as atividades e os assuntos.

Instrumento 3. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de matérias recicláveis

Nº	Não é um problema	Problema pequeno	Problema médio	Problema grande	Outras são responsáveis	Todos são responsáveis	A prefeitura é responsável
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

- A presença de lixo não é problema no bairro;
- A presença de lixo é um problema pequeno no bairro;
- A presença de lixo é um problema médio no bairro;
- A presença de lixo é um problema grande no bairro e precisa ser resolvido;
- As outras pessoas no bairro são responsáveis pelo problema;
- Todos nós somos responsáveis pelo problema;
- A prefeitura é responsável pelo problema.

Instrumento 4. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de arborização

Nº	Tirar todas	Bastantes árvores	Ambiente Bairro +	Ambiente Bairro -	Saudável	Atrai animais	Atrai organismos
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

- Deve-se tirar todas as árvores que existem no bairro, fica melhor, mais limpo;
- Existem bastantes árvores, então não é um problema;
- O ambiente climático no bairro é positivo;
- O ambiente climático no bairro é negativo;
- Precisa mais árvores, pois dão um ambiente mais saudável, com sombra e uma brisa;
- Precisa mais árvores, pois atraem pássaros, borboletas, outros insetos;
- Precisa mais árvores, pois atraem outros organismos (trepadeiras, musgos, líquens).

Instrumento 5. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de artesanato

Nº	Desemprego -	Desemprego +	Mulheres ajudam +	Mulheres ajudam -	Fácil +	Fácil -	Precisa de atividade
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							

- Desemprego não é um problema;
- Desemprego é um problema grande pois gera outros problemas sociais;
- Mulheres devem ajudar no orçamento familiar;
- As mulheres não devem trabalhar, somente cuidar da casa, do marido e das crianças;
- É fácil gerar uma fonte de renda informal;
- Não é fácil gerar uma fonte de renda;
- Precisa arranjar uma atividade para ganhar dinheiro.

Anexo II. Cronograma das Oficinas

21/05/2003

1. Assinatura de papel com nome completo e contato e preparo dos crachás individuais;
2. Agradecimento pela presença das participantes, apresentação das facilitadores, de suas funções e de um breve resumo sobre o que acontecerá **(10 minutos)**;
3. Primeira dinâmica para introduzir as pessoas do grupo – “Eu sou você” – Militão e Militão, (1999, p. 9) **(30 minutos) (Avaliação – integração):**
 - Formar duplas em que as pessoas se sentem de costas uma contra a outra, cada participante verbaliza informações a seu respeito enquanto a outra apenas ouve. Depois de 10 minutos, ainda de costas, a primeira pessoa faz sua apresentação como se fosse a outra, por exemplo, “meu nome é fulano e eu gosto... faço... sou etc.” Quando todas que estão dentro da roda já se apresentaram, inverte-se o processo com as pessoas que estavam fora. No final discutir com o grupo todo como se sentiu ao ser a outra e de se apresentar assim.
4. Apresentação dos objetivos da oficina **(15 minutos) (Avaliação – participação):**
 - Uma oficina participativa para planejar uma posterior intervenção educacional de educação ambiental popular que seja escolhida pelas participantes;
 - Fomentar a participação comunitária para atividades que buscam soluções para seu bairro;
 - Planejar uma intervenção educacional em conjunto com as participantes.
5. Apresentação resumida dos três temas pensados: **(15 minutos):**
 - Lixo **(5 minutos) (Avaliação – representações sociais)**;
 - Arborização **(5 minutos) (Avaliação – representações sociais)**;
 - Artesanato **(5 minutos) (Avaliação – representações sociais)**.
6. Construir condições e acordos para as reuniões: **(25 minutos) (Avaliação – participação):**
 - Dias, horário e local;
 - Quem está interessado nas propostas e deseja participar das Oficinas;
 - Presença – comprometimento;
 - Horário - evitar atrasos;
 - Participação - envolvimento com a proposta;

- Explicar que os registros e as imagens coletados na oficina fazem parte de uma pesquisa, de modo que é necessária a colaboração das participantes na coleta dessas informações e pedindo sua autorização.

7. Relaxamento **(15 minutos)** (**Avaliação de integração**):

- Com música, caminhar só, caminhar em dupla, formar a roda, fechar os olhos, sugerir movimentos e respiração que auxiliem no relaxamento e na integração do grupo, finalizar com um grande abraço, sonorizando o ar expirado.

8. Lanche – **(10 minutos)**.

22/05/2003

1. Boas-vindas, agradecimentos pela participação, pedir a assinatura do consentimento do comitê de ética em pesquisa, um formulário explicando a pesquisa e pedindo permissão para utilizar os dados obtidos através das atividades comitê de ética em pesquisa um formulário esclarecendo a pesquisa e pedindo permissão de utilizar os dados **(10 minutos)**.

2. Recapitular os acontecimentos e acordos feitos na última reunião **(15 minutos)**.

3. Dinâmica – “Minha Característica Maior” Militão e Militão, (1999, p. 20) **(35 minutos)** (**Avaliação – integração**):

- A facilitadora explicará ao grupo que todas temos características que são mais marcantes e visíveis para as outras. Cada participante precisa pensar sobre isso e recebe um crachá onde escreve sua característica maior (ajuda será oferecida para aquelas que não têm facilidade para isso). Com os crachás colocados todas passeiam na sala lendo as crachás das outras. A facilitadora pede que se façam duplas ou trios com as pessoas cujas palavras chamam a atenção e que precisam dialogar a respeito do que cada um é, o que faz e por que está ali etc. Depois de 15 minutos retorno para o grupo geral, onde cada membro explica por que escolheu essa palavra da outra.

4. Perguntas e discussão **(30 minutos)** (**Avaliação – participação**):

- O que temos em comum?
- O que é um grupo?
- É necessária a aceitação da outra diferente?
- O que é cidadania? Somente o direito de votar?
- O que é participação?
- Temos problemas?

- São problemas em comum?
 - Por que precisamos resolver nossos problemas?
- 5. Relaxamento (15 minutos) (Avaliação – integração):**
- Com música suave, todas se sentam em roda, umas de costas para as outras, trabalhando a respiração e usando suaves movimentos de ombros, cabeças e costas para massagearem umas às outras.
- 6. Lanche (15 minutos).**

23/05/2003

1. Boas-vindas novo agradecimento pela participação **(5 minutos)**.
2. Recapitular os acontecimentos da última reunião **(10 minutos)**.
3. Dinâmica “Rompendo o Cerco” Militão e Militão (1999, p. 36) **(30 minutos) (Avaliação – integração):**
 - Formar um círculo, de modo que as participantes ficam com os braços entrelaçados e firmes, pede-se uma voluntária sem explicar a dinâmica. A voluntária fica no meio do círculo e é instruída a tentar, por todos os meios, sair dentro de um minuto, enquanto as demais precisam impedir sua saída de qualquer forma. Depois de um minuto a voluntária escolhe outra, repetindo o processo até que todas tenham participado. A possibilidade de todas fazerem o papel de voluntária depende do tamanho do grupo;
 - Quando a atividade terminar, fazer alguns comentários para o grupo:
 - O que você sentiu sendo a voluntária?
 - As pessoas que formaram o círculo tiveram vontade de ceder às pessoas lá dentro quando estas pediram para sair?
 - O que significa romper o cerco?
 - O que isso tem a ver com a realidade do nosso dia-a-dia?
 - Quais são as palavras mágicas para o relacionamento humano? Licença, desculpe, por favor, obrigada, amo você, volte sempre ou disponha são algumas, fazer uma lista e discutir.
4. Apresentação dos temas:
 - Artesanato (resíduos vegetais e animal) - definições, possibilidades de trabalhá-los **(15 minutos) (Avaliação – representações sociais)**.
 - Lixo – definições, possibilidades de trabalhá-lo **(15 minutos) (Avaliação – representações sociais)**.

- Arborização - definições, possibilidades de trabalhá-la **(15 minutos)** (**Avaliação – representações sociais**).
5. Sintetizar as idéias colocando as opções discutidas no quadro utilizando uma fala interativa para permitir que relembrem e construam junto com as facilitadores **(10 minutos)** (**Avaliação – representações sociais**).
 6. Lanche **(10 minutos)**.
 7. Votação individual com fichas coloridas na caixa **(10 minutos)**.
 8. Resultado da votação e preparação dos pensamentos para o dia seguinte **(5 minutos)**.

24/05/2003

1. Boas-vindas, novos agradecimentos pela participação **(5 minutos)**.
2. Recapitular os acontecimentos da última reunião **(35 minutos)** (**Avaliação – participação**).

Conceitos trabalhados:

- Grupo;
 - Individualidade x grupo;
 - A importância de um trabalho em grupo;
 - A importância de um convívio saudável, amigável;
 - As propostas: artesanato, arborização e lixo;
 - O artesanato foi escolhido;
 - Rever a proposta.
3. Dinâmica: trabalhar em grupos e produzir um produto com recursos naturais **(100 minutos)**
(Avaliação integração):
 - O objetivo dessa dinâmica é aproximar as participantes dos materiais para confecção de artesanato, observar habilidades, desenvoltura, criatividade, desperdício x economia de material;
 - A proposta acontecerá em trio, elas deverão discutir um produto, os materiais que irão usar e como irão confeccioná-lo e produzi-lo;
 - No fechamento terão que falar das escolhas, dos materiais e apresentar o produto final ao grupo.
 4. Lanche **(15 minutos)**.
 5. Planejamento para as próximas reuniões **(30 minutos)** (**avaliação participação**).
 6. Perguntas:
 - Espaço disponível?
 - Dias da semana?
 - Manhã ou tarde?
 - Sugestões?
 - Marcar próximo encontro.

- Montar programação dos próximos encontros.
7. Avaliação individual pelas participantes da oficina (**20 minutos**).
 8. Encerramento e agradecimentos (**15 minutos**).
 9. Relaxamento de pé com suaves movimentos para soltar o corpo, respiração e finalização com um grande abraço para confraternizar (**20 minutos**).

A CONTRIBUIÇÃO DO *ECOFEMINISMO* PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Christine Storey e Haydée Torres de Oliveira

Resumo

A crise ambiental existente gerou uma preocupação mundial quanto à destruição da natureza não-humana e, mais tarde, quanto às desigualdades e opressões que existem na natureza humana. Uma resposta alternativa à crise tem sido a educação ambiental, que tem, em algumas de suas vertentes, um caráter político e transversal. De diferentes interpretações do termo ‘meio ambiente’ decorrem várias correntes de educação ambiental que, conseqüentemente, oferecem diferentes práticas educativas.

Entendemos que o objetivo principal dos educadores ambientais é fomentar pensamentos ambientais, o que não é uma tarefa fácil, por duas razões. A primeira porque no desenvolvimento global atual os seres humanos se socializam com éticas, ações e políticas individualistas e egocêntricas. A segunda é que nesse cenário não existe um caminho comprovado para promover a *ecocidadania*. Buscamos, neste artigo, contribuir com a exploração de um desses caminhos, examinando possibilidade de que o *ecofeminismo*, com suas fundamentações teóricas na ecologia e no feminismo, possa contribuir para alcançar esses objetivos. Consideramos que a teoria e a prática do *ecofeminismo* oferecem elementos para entender a complexidade das inter-relações de poderes e desigualdades ambientais, assim como as suas dimensões sociais dentro da sociedade contemporânea. Esperamos, ainda que esta fundamentação possa ajudar as pessoas a construir conhecimentos e participar na solução dos problemas e das desigualdades ambientais.

Para abordar esses assuntos, o artigo é dividido em três momentos. O primeiro focaliza a conceituação de educação ambiental e de meio ambiente, o segundo aborda os pressupostos teóricos e as práticas do *ecofeminismo*, e o terceiro explora os motivos de estarmos sugerindo que o *ecofeminismo* pode contribuir para que a educação ambiental alcance seus objetivos. Portanto, esperamos com este artigo corroborar a consolidação das teorias e práticas da educação ambiental.

Palavras-chaves: educação ambiental, *ecofeminismo*, ecologia, complexidade, *empoderamento* e meio ambiente.

Introdução

Este artigo propõe explorar a possível contribuição da teoria e prática do *ecofeminismo* para as atividades de educação ambiental. Consideramos que um dos objetivos da educação ambiental é ajudar a promoção da *ecocidadania*, em que as pessoas possuiriam uma consciência ambiental e uma sensibilização às inter-relações e interdependências que existem na natureza humana e entre ela e a natureza não-humana. E o *ecofeminismo* poderá contribuir para que a educação ambiental cumpra este objetivo.

Para abordar essa proposta, iniciamos com nosso posicionamento sobre a educação ambiental, que percebemos como uma abordagem alternativa, que é pedagógica, filosófica, ecológica, política, crítica, pessoal e coletiva. A seguir, elaboramos um resumo dos pressupostos teóricos e das práticas do *ecofeminismo*. Finalmente, exploramos porquê pensamos que o *ecofeminismo* pode dar apoio teórico e prático aos educadores ambientais.

1. Educação ambiental

A educação ambiental surgiu como uma resposta às preocupações crescentes sobre a degradação dos recursos naturais, desde os anos setenta do século passado. A partir disso, vários congressos nacionais e internacionais foram realizados para construir suas diretrizes. Desse modo, propomos como base de informação sobre o tratado, os congressos e a história da educação ambiental, os textos de: Pardo-Díaz (2002); Reigota (1994, 1998, 1999); Sato (2002); Santos e Sato (2001) e Zacarias (2000). Tais textos vêm ao encontro do objetivo deste artigo, que é abordar as preocupações políticas e conceituais sobre a crise ambiental e o papel da educação ambiental nessa crise.

No âmbito político, observa-se a dificuldade de se alcançar os objetivos almejados pela educação ambiental, uma vez que os sistemas estruturais, políticos e econômicos, que influenciam o desenvolvimento global atual, promovem um consumismo sem limites, no qual os seres humanos se socializam com valores, éticas, ações e políticas individualistas e egocêntricas. Assim, é necessária a desconstrução e a reconstrução desses conceitos promovidos globalmente, o que não acontecerá com a transferência de conhecimento, mas através de mudanças nos âmbitos políticos, econômicos e educacionais. Diante desse posicionamento, os educadores ambientais precisam considerar as relações de poder, subjacente aos sistemas estruturais, e as subjetividades individuais e coletivas, que podem impedir a conceituação das inter-relações e as interdependências ambientais.

Nesse contexto, Lima (2002) define dois pólos de educação ambiental, a *conservadora* e a *emancipatória*. O primeiro pólo teria a função de “esverdear o capitalismo”, enquanto o segundo constrói uma sociedade sustentável com as mudanças ambientais. O autor também cita uma terceira categoria, o *conservadorismo dinâmico*, que opera a partir de mudanças paliativas. Essa última categoria daria uma idéia de segurança à população, de que a conservação ambiental está sendo feita, de que as pessoas podem ficar tranquilas e não precisam participar ou agir. Huckle (1993), dentro da linha *sócio-crítica* da educação ambiental, que pode ser incluída na linha *emancipatória*, também aponta que não podemos aceitar a educação ambiental somente como a gestão ambiental no capitalismo.

Todavia, essa proposta reducionista vê a educação ambiental como a transferência de informação ecológica para a conservação e a preservação da natureza não-humana dentro dos padrões de desenvolvimento econômico global não-sustentável. Nessa circunstância, o autor explica que a educação ambiental funciona como um “band-aid”, que trata o ferido, mas não questiona o sistema que produz e promove as desigualdades, as opressões e os dualismos que agravam os impactos ambientais. Porém, para os autores *sócio-críticos* como Fien e Hillcoat (1996), Huckle (1993) e Robottom e Hart (1993), a crise ecológica é uma construção social. Eles acreditam que a educação ambiental e os problemas ambientais precisam ser localizados dentro das estruturas que influenciam o desenvolvimento das opressões e desigualdades, e isto requer transformações nas políticas estruturais, para que se chegue a uma sociedade sustentável.

Entretanto, não se necessita somente de mudanças nas políticas estruturais, pois ao mesmo tempo precisamos entender os quadros teóricos conceituais que influenciam os conceitos ambientais das pessoas e conseqüentemente suas ações e interações. Esta é uma área importante pois, uma compreensão destas teorias poderá desmascarar as relações de poder estrutural e pessoal, que produzem pensamentos antagônicos e hierárquicos, que por sua vez influenciam a produção das desigualdades e as opressões na nossa sociedade e a degradação da natureza não-humana. Portanto, a educação ambiental deveria orientar-se pelas diretrizes descritas no *Tratado de Educação Ambiental* e na *Agenda 21*, que sugerem a necessidade de repensar as interações e ações, particularmente as econômicas e humanas, incluindo os sistemas estruturais que estão perpetuando a degradação dos recursos naturais. Estas diretrizes implicam não somente uma conscientização, considerando que as pessoas podem estar conscientes da situação ou do problema ambiental, mas por razões diversas e culturais, não necessariamente os internalizam para chegar um ponto de sensibilização. Tal sensibilização é complexa, difícil de construir e, de um modo geral, requer um entendimento sobre as inter-

relações, interdependências e cadeias causais existentes. Gomez-Granell (1993) sugere que isso significa que a consciência ambiental seja, freqüentemente, de curto prazo ou relacionada a um assunto restrito, como materiais recicláveis, em vez de representar um posicionamento político crítico mais abrangente no âmbito público e no privado.

Talvez a proposta de Payne (1997) possa ajudar neste sentido. A proposta do autor é que além do suporte da tendência *sócio-crítica*, precisamos recorrer também à *sócio-construtivista*, para delinear uma abordagem crítica e política, mas reflexiva¹⁷. A reflexão é proposta não só para os participantes, mas também para os facilitadores, educadores e pesquisadores, que precisam fazer uma avaliação contínua sobre o pano de fundo de suas atitudes, valores, objetivos e ações, bem como de suas instituições. Payne reafirma a importância da reflexão, porque, se os agentes puderem entender sua própria ambivalência ou resistência para compreender os problemas ambientais e buscar soluções, eles ou elas poderão agir adequadamente e ajudar os outros agentes no mesmo processo. O autor aponta a necessidade das pessoas desenvolverem uma autoconsciência com o objetivo de promover uma transformação prudente da vida política pessoal e pública, pela construção da autonomia ambiental de cada um (*selfhood*), em vez de examinar somente as estruturas subjacentes e os mecanismos da sociedade.

No campo da educação ambiental *emancipatória* uma associação entre as posições *sócio-crítica* e *sócio-construtivista* é importante para fomentar ações de educação ambiental a fim de se “pensar globalmente, agir localmente e trabalhar-se interiormente” (Sorrentino 2000, p. 51). Porém, como explicamos, para alcançar esse fim precisamos de uma reviravolta estrutural, política e ética com plena participação dos cidadãos e das cidadãs, assim como repensar nossa conceituação do meio ambiente. Antes de discutir como o *ecofeminismo* poderá ajudar a fomentar esta conceituação, abordamos a dificuldade, na educação ambiental, da conceituação de meio ambiente.

1.1. Conceituação de meio ambiente

A conceituação do meio ambiente é importante para entender o cenário ambiental e sua crise atual, enraizada nas políticas antropocêntricas e androcêntricas¹⁸ dominantes, que

¹⁷Para Giddens, reflexividade é uma característica da ação humana, que ficou mais importante desde a modernidade e a ruptura com as normas tradicionais relativamente estáveis (1979 *apud* Cassell, 1993).

¹⁸Antropocentrismo é o ser humano como o centro do mundo, deixando a natureza não-humana ser um objeto ou instrumento sem valor em si mesma, podendo e devendo ser usada para o bem-estar do ser humano, sem que se pense eticamente nas conseqüências. Androcentrismo é a dominação sistemática de homens por instituições, comportamentos e modos de pensar, que nomeiam valor mais alto, privilégio e poder aos homens, em comparação àqueles determinados para as mulheres (WARREN, 2000, p. 64).

contribuem para a degradação dos recursos humanos e a construção de opressões e desigualdades entre os seres humanos. Portanto, apontamos, como uma das dificuldades para a educação ambiental, o reconhecimento, pela sociedade, da complexidade do tema meio ambiente.

Ferreira (1986, p. 1113) define meio ambiente como o “o conjunto de condições naturais e de influências que atuam sobre os organismos vivos e os seres humanos”. Tal definição é insatisfatória ao ver o meio ambiente como algo que cerca as pessoas, e, portanto, não necessariamente incluir os seres humanos como parte do ambiente. Essa definição perpetua a tendência de haver uma percepção de meio ambiente no singular, como sinônimo da natureza não-humana. Por essa razão, sugerimos uma conceituação do meio ambiente como um conjunto de inter-relações e interdependências da natureza humana com a natureza não-humana e a natureza construída (figura I). Pensamos que essa conceituação é importante no processo de sensibilização sobre as raízes dos problemas ambientais e a necessidade de união e participação para solucioná-los e construir uma sociedade sustentável em conjunto.

A divisão das três naturezas é para explicar que cada uma existe em si e tem seu valor intrínseco, mas na realidade elas não podem ser pensadas separadamente, pois existem dentro de uma teia de retroação ou em inter-relações e interdependências. Assim, não estamos oferecendo uma definição fechada, mas tentando mostrar as interfaces entre as três naturezas, que são baseadas no paradigma emergente (CAPRA, 1982, 1996; MARIOTTI, 2000; MORIN; LE MOIGNE, 2000; WARREN, 2000) pelas seguintes razões:

- A natureza não-humana inclui os ecossistemas com suas características bióticas (fauna e flora) e abióticas (água, terra e atmosfera). É uma entidade que existe em si mesma, como Leopold explicou na sua “ética da Terra”, em que tudo é interligado como um organismo, ecossistema (1977 apud WARREN 2000, p. 160). O problema é que a natureza não-humana recebe impactos da natureza humana e da natureza construída e é representada sócio-culturalmente pela primeira. Tais representações sociais possuem uma tendência a serem antropocêntricas ou androcêntricas, o que influencia a construção de dualismos entre a natureza e a cultura, sendo a segunda normalmente vista como superior. Historicamente, estes dualismos não só afastaram os seres humanos da natureza não-humana, mas também, legitimaram a superioridade dos homens sobre as mulheres e dos homens sobre outros homens, em função da sua identidade diferente. Ou seja, as pessoas de cor, as economicamente desfavorecidas, as que têm identidades sexuais diferentes, as doentes como as portadoras do vírus HIV, ou aquelas com habilidades (mentais ou físicas) diferentes, são marginalizadas.

- A natureza humana não é universal ou imutável, mas diversa e flexível. Os seres humanos são agentes culturais, “racionais”, inovadores e comunicativos. Isto os distingue, mas não os separa de outras espécies, pois os seres humanos fazem parte do meio ambiente. Dentro da natureza humana o raciocínio e a comunicação são mediados pelas representações sociais, que são culturalmente específicas e que mantêm e constroem as interpretações de meio ambiente. Portanto, o ser humano tem a capacidade de construir e transformar o meio em que vive, mas, devido à socialização estrutural e à promessa de bens materiais, há uma tendência a se socializar cidadãos e cidadãs consumistas e *estatizantes* (BOAVENTURA SANTOS, 2001). Segundo BOFF (2000), esta forma de cidadania torna alguns seres humanos passivos, no sentido de serem indiferentes à necessidade de protestar e agir contra as desigualdades que são evidentes na sociedade e em prol de uma igualdade biocêntrica. Esta problemática não é fácil de resolver, pois nas inter-relações e interdependências os seres humanos também estão produzindo a sociedade que os socializa, já que a estrutura influencia a produção das representações sociais.
- A natureza construída é a estrutura social, incluindo-se todos os espaços onde haja interferência humana, de forma abstrata ou concreta, que engloba a tecnologia, a ciência, a política, o estado, a economia etc.. A natureza não-humana pode dificultar sua construção, pelas condições ambientais oferecidas, e a natureza humana determina sua construção pelas suas políticas, que tendem a ser antiéticas e a provocar impactos negativos nas três naturezas.

Portanto, essa contextualização de meio ambiente envolve vários ecossistemas, nos quais existem ordem, desordem e organização. O que, segundo Soffiati (2002), é um estágio aceitável, em que se precisa, entretanto, promover relações dinâmicas e complementares, mas não de exclusão. Por isso, são necessárias novas alianças éticas, para desviar da fragmentação fundamentada na marginalização existente, e estabelecer interconexões dialógicas que cheguem às representações sociais ambientais. No entanto, segundo Leff (2001), isso se torna uma tarefa complicada, considerando que as entidades estruturais tendem a marginalizar a natureza não-humana do domínio humano, e a separar os grupos humanos dentro de seu próprio domínio. Mariotti (2000) consolida esse pensamento e explica que é difícil aceitar os pensamentos complexos, pois necessitam de um questionamento do que o autor descreve como o “antiquado” paradigma cartesiano, com seus dualismos e certezas inerentes.

Na sua proposta Mariotti recomenda que a sociedade considere a teoria da complexidade não somente como uma teoria, mas também como uma realidade de vida, pois na vida os elementos são interdependentes, nem sempre podendo ser reduzidos aos pensamentos lineares (dualistas) ou sistêmicos. Para Mariotti (ibidem., p. 42) a postura sistêmica, com suas dimensões mitológicas/simbólicas/mágicas, é matriarcal, e a postura linear, com suas dimensões racionais/lógicas/empíricos, é patriarcal. Isso não é no sentido de classificar homens e mulheres dentro das duas posturas, pois como o autor explica, existem mulheres com tendências patriarcais e vice versa. Sendo assim, o autor conclui que a teoria da complexidade pode fornecer um elo entre as polaridades e, desta forma, permitir que os ecossistemas sejam examinados de todos os ângulos. Na educação ambiental, isso pode fomentar um entendimento da complexidade dos problemas ambientais, questionando as atitudes e ações humanas e promovendo a noção de que a responsabilidade é de todos.

O quadro apresentado por Leff e Mariotti é importante para uma interpretação que questiona a ideologia dominante. Podemos comparar a educação ambiental a uma ervilha verde flutuando em um caldeirão enorme de caldo de carne vermelha, ou seja, podemos vê-la, mas, para que seja saboreada, entendida e multiplique-se, seriam necessárias mudanças¹⁹ na consistência estrutural e nos ingredientes. A consistência representa a estrutura da nossa sociedade, que promove o individualismo, o alto-consumismo e o egocentrismo, ou seja, éticas não ambientais. Os ingredientes são os seres humanos, que constroem sabor da consistência. Nesta situação para conseguir mudanças ambientalmente amigáveis, precisamos trabalhar o dualismo e os poderes estruturais e privados, mencionados na introdução deste texto. Sugerimos que o *ecofeminismo* pode ajudar a educação ambiental com estes dois pontos problemáticos. Para explorar essa posição, abordaremos a seguir a teoria e a prática do *ecofeminismo*.

2. Ecofeminismo

2.1. Histórico

A questão de relações de gênero foi incluída na Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD) no Rio de Janeiro, em 1992. As diretrizes do

¹⁹Aqui significa uma mudança gradual de posição, características e forma, ou uma substituição de uma coisa por outra, e não uma transformação total, que além de difícil também negaria a existência de aspectos benéficos do passado.

Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e da Agenda 21, enfatizam a importância de considerar o eixo temático gênero:

Os países, em colaboração com as instituições acadêmicas e os pesquisadores locais, devem desenvolver bancos de dados, sistemas de informação, pesquisas participantes orientadas para a ação e análise de políticas sensíveis às diferenças de sexo sobre os seguintes aspectos: (d) Análise das relações estruturais entre as relações de gênero, meio ambiente e desenvolvimento. (Agenda 21, capítulo 24 número 24.8, UN, 1992).

A proposta desse capítulo era sugerir novas formas de compreender as relações de gênero, objetivando novas direções nas pesquisas e ações ambientais. Entretanto, sem mudanças filosóficas, teóricas e práticas dentro das instituições e centros de pesquisas, tornou-se difícil alcançar as mudanças propostas. Além disso, desde aquela época, pouca atenção foi dedicada às teorias feministas na educação ambiental. Di Chiro (1987), Carreira (1997) e Storey (1998) comentam que, se a educação ambiental propõe estimular inter-relações e éticas novas entre os seres humanos e entre os seres humanos e a natureza não-humana, uma teoria sócio-crítica e um foco de gênero são pré-requisitos para incluir todos os grupos marginalizados pela sociedade. A introdução do conceito de gênero, segundo Osterguard (1992), significa que as feministas não somente estudam as mulheres, mas fazem uma análise das relações produzidas sócio-culturalmente entre homens e mulheres.

De acordo com o conceito de gênero, não há diferenças biológicas entre homens e mulheres, e, portanto, as características e atributos biológicos não podem ser utilizados para explicar ou justificar as desigualdades e a marginalização econômica, política e sócio-cultural das mulheres. Este questionamento é importante, pois se a opressão das mulheres não é somente biológica, mas construída socialmente, pode ser desenraizada pela desconstrução e pela reconstrução de relações de gênero produzidas sócio-culturalmente. O *ecofeminismo* leva o conceito de gênero mais adiante e inclui as relações com a natureza não-humana, ponto central da sua filosofia. Nesse sentido, Di Ciommo (1999), Fawcett (2000) e Fry (2000) sustentam que o *ecofeminismo* pode ajudar os educadores ambientais a questionar a destruição da natureza não-humana pelas ações humanas e a promover as interconexões entre a responsabilidade ambiental e as éticas e as políticas ambientais.

Para o aprofundamento sobre a história do *ecofeminismo* sugerimos a leitura de Armbruster (2000); Di Ciommo (1999); Kelly (1997); Mellor (1997); Sturgeon (1997) e Warren (1997, 2000). Aqui é suficiente saber que o *ecofeminismo* desenvolveu-se nos anos setenta, como uma aliança entre o feminismo e a ecologia, e está associado à ecologista Françoise d'Eaubonne, que em 1974 propôs o início de uma revolução ecológica, potencializada pelas

mulheres. Em consequência, o *ecofeminismo* é freqüentemente visto como uma proposta feminista dentro do ambientalismo radical, e não como uma possibilidade de união entre feminismo e ecologia, que oferece, na nossa opinião, uma análise sócio-crítica das dualidades entre a natureza humana e a natureza não-humana, e entre os seres de natureza humana, conforme Mellor (1997). Neste sentido o *ecofeminismo* é político e através desta análise fornece ferramentas não só para um diagnóstico da situação, mas também para a promoção de ações políticas, que visem construir soluções para os problemas encontrados.

Além de ser político o *ecofeminismo* é inovador, por contribuir para o debate sobre as *inter-relações* das mulheres com a natureza não-humana, e questionar a dominação androcêntrica sobre elas. Assim o *ecofeminismo* pesquisa os impactos da dominação e opressões que ocorrem na sociedade, particularmente nas áreas de saúde, da natureza não-humana, da qualidade de vida e do desenvolvimento de crianças. Normalmente são as mulheres que sofrem mais os impactos nestas áreas, em função da sua identidade feminina, cabendo a elas a responsabilidade de cuidar da unidade doméstica. Portanto, a teoria do *ecofeminismo* é fundamentada no pressuposto de que as desigualdades entre os gêneros e a destruição da natureza não-humana são produzidas dentro do sistema androcêntrico, com seus arcabouços conceituais hierárquicos e poderes estruturais e pessoais, os quais alimentam os dualismos e as opressões. Estes, por sua vez, licenciam a destruição da natureza não-humana e a marginalização de grupos vistos como diferentes, supostamente inferiores dentro da natureza humana. As ligações entre o *ecofeminismo* e a ecologia serão demonstradas a seguir.

2.2. Ecologia

A aliança entre o *ecofeminismo* e a ecologia é fundamentada em vertentes específicas da ecologia, já que esta tem uma pluralidade teórica, por ter sido historicamente influenciada por várias disciplinas, tais como a história natural, a morfologia, a fisiologia, a antropologia e a biologia.

Isso leva McIntosh (1985, p. 01) a comparar a ecologia com um arbusto, composto de vários galhos e raízes, e não com uma árvore, na qual predominaria o tronco. Os galhos significam, por exemplo, a ecologia humana, a ecologia de sistemas, a ecologia cultural, a ecologia social, a ecologia antropológica, a *etnoecologia*, e outras ramificações.

Rappaport explica que, apesar de existirem ecologias com fundamentações teóricas diversificadas, o conceito geral é:

Estudar as transições entre todos os sistemas vivos – organismos, populações e ecossistemas –, procurando explicá-las em termos de alguns princípios gerais, especialmente os que dizem respeito à conservação e dissipação da energia, à manutenção da homeostase e à adaptação. (RAPPAPORT, 1982, p. 253).

Sob esse aspecto, a ecologia também questionou as ciências clássicas, por serem fragmentadas e reducionistas, fundamentando-se na Teoria Geral dos Sistemas. Por sua vez, o *ecofeminismo* adotou esse “insight” ecológico sobre as interações entre o mundo humano e não-humano na sua teoria e prática. Morin e Le Moigne (2000, p. 202), afirmam que na teoria de sistemas “o todo é mais do que a soma das partes”, acrescentando ainda que “o todo é igualmente menos do que a soma das partes, porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto”. Desse modo, não existem apenas as relações ou causalidades lineares nos sistemas, mas teias de inter-relações e interdependências complexas, sustentadas pelas interdependências e as múltiplas retroações. Isso leva Merchant (1992) a sugerir que a ecologia tem uma responsabilidade política de explicar os fenômenos da natureza não-humana, assim como as causas sociais dos problemas ambientais. Neste sentido, o *ecofeminismo* pode também apoiar a ecologia, embora o *ecofeminismo* também encontre dificuldades conceituais em seus pressupostos teóricos. Mas, à semelhança de todas as teorias, possui vertentes criticáveis, como se perceberá a seguir.

2.3. Problemática dos essencialismos no *ecofeminismo*

Assim como existem vários tipos de ecologia, também existem vários tipos de *ecofeminismo*, pois a maioria das vertentes do feminismo, com exceção do feminismo Liberal²⁰, pode ser incluída no *ecofeminismo*. Podemos dizer que as demais vertentes convergem em muitos pontos, mas algumas podem ser criticadas por serem excessivamente essencialistas ou espiritualistas (MELLOR, 1997; STOREY, 1998; STURGEON, 1997; SYDEE; BEDER, 2001.).

O essencialismo e o espiritualismo mostram sua fragilidade ao tentar explicar a opressão por leis reducionistas naturais, ou seja, inclinam-se a ver as mulheres como um grupo homogêneo em função dos seus atributos biológicos inerentes, atributos que lhes dão uma afinidade com o mundo natural, uma característica que seria inexistente nos homens. Discordamos desse pensamento, pois consideramos ser importante reconhecer as diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas, como explicamos anteriormente, a aplicação do

conceito de gênero nos anos setenta enfatizava as diferenças no âmbito das construções sociais em torno do papel dos homens e mulheres nas suas comunidades. Portanto, enfatizar as diferenças biológicas pode dificultar ainda mais as relações de gênero, separando homens e mulheres em vez de uni-los em relações de respeito mútuo. Nesse sentido, o essencialismo e o espiritualismo podem universalizar as características, as qualidades, as identidades e os comportamentos das mulheres como membros de um grupo, e não como indivíduos de culturas com pensamentos e experiências diferentes. Assim, reproduzem-se as relações hierárquicas e dualistas, às quais o *ecofeminismo* se opõe, e desprezam-se as relações fundamentadas no respeito pela diferença, que são essenciais para o *ecofeminismo* na desconstrução de dualismos. Tais críticas não representam uma rejeição total dos essencialismos ou universalismos, pois eles podem servir para afirmar que as mulheres têm um papel importante na preservação e conservação do meio ambiente, por possuírem, tanto quanto os homens, relações profundas com os assuntos envolvidos, entendendo-os também em profundidade.

Uma posição alternativa, sugerida por Ynestra King (1981 apud MELLOR, 1997, p. 40), é a de perceber o essencialismo como uma "identidade política" que une as pessoas diferentes. Por exemplo, o caso das mulheres que participaram do acampamento de paz no *Greenham Common*, na Inglaterra em 1982. Apesar de pertencerem a culturas diferentes, elas formaram um acampamento e criaram, em sinal de protesto, uma corrente humana em torno do local onde as armas nucleares eram implantadas. Por mais que as mulheres tivessem identidades diferentes, estavam lá por um objetivo em comum, ou seja, o protesto contra as armas nucleares. No entanto, isto não necessariamente significa que essa ação política pertença somente ao sexo feminino, uma vez que os homens também participaram, mas indica que essencialismos podem ultrapassar divisões de gênero para alcançar uma identidade política.

Apesar dessa crítica, não se pode rejeitar o *ecofeminismo*, pois ele é pluridimensional, e existem apoios teóricos que vão além do essencialismo e do espiritualismo (ver Armbruster (2000); Mellor (1997); Sturgeon (1997) e Warren (1997, 2000)). Essas autoras afirmam que o foco principal do *ecofeminismo* é a conexão entre a dominação e as opressões, não justificáveis, das mulheres, dos outros marginalizados e da natureza não-humana. Essa afirmação significa que a proposta feminina não parte somente do ponto de vista das mulheres, pois, como Kelly (1997) explicou, o *ecofeminismo* detém-se não somente sobre as

²⁰Porque as fundamentações das feministas liberais ou neoliberais não criticam o sistema antropocêntrico, no qual o ser humano é o centro do mundo, e as mulheres podem obter o direito à igualdade dentro do sistema existente.

injustiças contra mulheres e a natureza não-humana, mas também rejeita todas as formas de dominação e todos os dualismos. Esta rejeição é fundamental para o *ecofeminismo*, pois as *ecofeministas* consideram que os dualismos vão além de divisões binárias ou dicotomias, sendo mais a separação de dois reinos, onde um lado é subordinado a outro. Como Moyer explica:

Dualismo é visto como uma separação e dominação impregnada e naturalizada na cultura e caracterizada por exclusão radical, distanciamento e oposição entre ordens, que são construídas sistematicamente como mais alta ou mais baixa, como inferior e superior ou como governado e governante.²¹ (MOYER, 2001, p. 80).

Consoante o que foi explicado anteriormente, isto ocorre porque no paradigma dominante as partes estão separadas, como por exemplo, a natureza e a cultura. Neste caso, a uma parte é normalmente atribuído mais valor do que a outra, por uma ordem hierárquica, e tais valores são socializados pela estrutura social. Assim, a desconstrução²² de dualismos é importante, pois poderá desmascarar as opressões sociais que eles mantêm. A partir dessa desconstrução, as pessoas e as representações escravizadas pelos dualismos podem ser liberadas. Abrem-se, desta forma, as possibilidades de fomentar uma aceitação da diferença e caminhos para entender as inter-relações e interdependências entre a natureza não-humana e a natureza humana, e destas aceitações melhorar o entendimento da importância e da riqueza de diversidade.

Podemos sintetizar, afirmando que o *ecofeminismo* é um movimento que promove novas relações ecológicas e éticas, e atitudes baseadas no *cuidado sensível*, entre os seres humanos e entre eles/elas e a natureza não-humana, o que por sua vez pode abrir caminhos para a construção de identidades novas. Esses caminhos são necessários para a reavaliação do egocentrismo, do individualismo e do materialismo, presentes nos sistemas baseados nas relações hierárquicas. Tal fundamentação pode ser vista nos posicionamentos teórico, ético e metodológico do *ecofeminismo*.

²¹“It is seen as a separation and domination inscribed and naturalised in culture and characterised by radical exclusion, distancing, and opposition between orders, constructed as systematically higher and lower, as inferior and superior, as ruler and ruled” Moyer (2001, p. 80).

²²“Desconstrução no contexto de uma lógica discursiva, que revela a persistência das relações irreduzíveis na tentativa de esclarecer ou distinguir o significado de articulações culturais e políticas, que normalmente são cheias de ambivalência e ambigüidade, como as relações de gênero” Hesse (1997, p. 390).

2.4. Teoria no ecofeminismo

A teoria para as *ecofeministas* não é fechada ou estática, mas um processo contínuo, reflexivo, contextualizado e autocrítico, que estuda as situações e necessidades em contexto. Essa postura é apropriada para estudar o meio ambiente, as relações de gênero e do poder, suscetíveis a mudanças e novas contextualizações no tempo e no espaço. Warren (2000), para explicar o posicionamento teórico do *ecofeminismo* utiliza a metáfora da construção de uma colcha. Nesse processo, a borda delimita as condições da estrutura da colcha (teoria), sem determinar como o interior (desenho e estampa) deva ou possa ser visto. Conseqüentemente, as perspectivas da teoria emergirão de várias vertentes do *ecofeminismo*, conforme o engajamento dos participantes nos contextos políticos, históricos e sócio-culturais.

Segundo Wells e Wirth (1997), isso significa que a teoria no *ecofeminismo* é contextualizada, por ser construída a partir da experiência das pessoas, pela observação e pelo diálogo com elas. Assim as *ecofeministas* estipulam que a teoria não deva ser transformada em ideologia ou dogma, pois isso negaria o que é atual. Em outras palavras, precisamos perceber as interdependências de maneira contextualizada (*situated knowledge*), o que refuta a superioridade inerente na ciência androcêntrica cartesiana. A preferência é dialogar com as pessoas e reconstruir em conjunto os sentidos das suas experiências cotidianas. Essa contextualização é importante para pesquisar e entender melhor as opressões entre as pessoas e a dominação da natureza não-humana e, com este conhecimento, promover éticas ambientais alternativas. A ética, fundamental na teoria do *ecofeminismo*, é discutida a seguir.

2.5. A ética no ecofeminismo

Segundo Warren, a ética é uma parte integrante da teoria do *ecofeminismo*, e este é importante para as éticas ambientais, pois:

O prefixo feminista tem uma força crítica na cultura contemporânea, pois serve como uma lembrança do sexismo, racismo, classismo e naturalismo que existem na cultura. Portanto, uma posição sem o prefixo funciona como uma posição de dominação. Quer dizer, sem o prefixo feminista, as “éticas ambientais” são apresentadas como se não houvesse nenhum preconceito, incluindo os preconceitos do gênero masculino, que é exatamente o que as *ecofeministas* rejeitam, pois a falha em notar as conexões entre a dominação de mulheres, pessoas de cor e a natureza não-humana é um preconceito do gênero masculino.²³ (WARREN, 2000, p. 92).

²³“The prefix feminist has critical bite in contemporary culture: it serves as an important reminder that in contemporary sex-gendered, raced, classed, and naturists culture, an *unprefixed* position functions as a privileged and “unmarked” position. That is, without the prefix feminist, one presents “environmental ethics” as if it had no

Portanto, segundo a autora, as éticas ambientais estarão incompletas se não levarem em consideração as opressões androcêntricas e trabalharem para erradicar tais dominações. Isto poderá ser feito por meio da desconstrução dessas opressões e dominações e da construção de situações em que as vozes de todos os grupos sejam ouvidas. Isso significa o estabelecimento de ocasiões que promovam a inclusão, a liberdade, a igualdade e a solidariedade e que abracem a diferença, permitindo que a ética seja vista não como uma reforma dentro do sistema existente, mas como uma reviravolta conceitual.

A ética do *cuidado-sensível*, proposta por Warren (ibidem.), não está fundamentada em regras ou direitos universais, mas na potencialidade de se cuidar e de cuidar das outras pessoas ou das coisas. Cuidado, neste sentido, não é simplesmente um ato, virtude ou atitude, mas um componente da consciência humana, que, tal como a inteligência emocional do ser humano, tem a potencialidade de influenciar as inter-relações entre o “eu” e os outros. É uma potencialidade não somente para solucionar conflitos ou aceitar regras absolutas oferecidas pela sociedade, que até hoje não forneceram solidariedade ou aceitação de diferenças, mas para sensibilizar a solidariedade. Como afirma Boff (1999), as pessoas requerem cuidado desde o seu nascimento e, se não o recebem, podem ser classificadas como carentes ou subnutridas e talvez tenham que buscar outros modos para suprir a lacuna que a falta de cuidado abriu. Segundo o autor, esta satisfação poderá ser encontrada no alto consumismo, violência, vícios de substâncias tóxicas ou outro comportamento que chame a atenção. A ausência de cuidado, percebido como uma necessidade sócio-cultural e biológica, pode inibir a construção de éticas ambientais. Sendo assim, podemos afirmar que o cuidado é indispensável no sentido de construir éticas.

Como o tratado das éticas para o *ecofeminismo* envolve as pessoas em relações de cuidado, a construção das éticas precisa ser também um processo reflexivo e contextualizado. Isto não é uma negação de que existem éticas universais (como "você deveria respeitar os outros"), mas estas éticas ainda são contextualizadas ou servem como guias, que expressam generalizações dentro de situações específicas. Esta visão das *ecofeministas* sobre a ética influencia a metodologia.

2.6. A metodologia no *ecofeminismo*

A metodologia do *ecofeminismo*, como sua fundamentação teórica e ética, não prescreve regras fechadas, mas propõe a adoção de um processo que se adapte à pergunta central da

bias, including male gendered bias, which is just what Ecofeminist deny: failure to notice the connections between the domination of women, people of colour, and nature *is* male-gendered bias” Warren (2000, p. 92).

pesquisa, a qual influenciaria os métodos escolhidos. Os métodos utilizados são interpretativos (qualitativos e quantitativos), e normalmente mais de um método é utilizado na mesma pesquisa. Isso não é necessariamente para comprovar os dados, mas para construir um quadro completo do contexto e ter métodos que são abertos e flexíveis para buscar dados de ângulos diferentes. O contexto é importante, porque o *ecofeminismo* rejeita universalismos e aceita as incertezas e diferenças que ocorrem no contexto.

Em vista dos tipos de perguntas centrais na pesquisas do *ecofeminismo*, freqüentemente as pesquisadoras optam por métodos participativos. Isto implica, como em toda a pesquisa e prática feminista, que as *ecofeministas* enfatizam a necessidade da ética, no sentido de levar em consideração o bem-estar e os direitos dos participantes. O processo precisa ser continuamente avaliado pela reflexão dos pesquisadores, facilitadores ou pedagogos, de tal forma que se tornem parte do processo de pesquisa ou intervenção. Nessa participação integral eles ou elas devem adotar uma atitude humilde, em vez de serem controladoras do planejamento e dos conhecimentos, lembrando a necessidade de haver a transparência das intenções do trabalho e a descentralização de poder. Isso significa que os conhecimentos leigo e o científico devem ser valorizados, por serem ambos importantes. Tais códigos são cruciais, pois a pesquisa e a prática (*práxis*) do *ecofeminismo* podem incluir conflitos de interesses, e normalmente é necessário entender as identidades, representações, competências e necessidades dos participantes e, a partir destas, planejar a pesquisa ou a intervenção educacional pelo consenso da conjuntura. Continuamos essa exploração através de uma discussão de como a teoria e a prática do *ecofeminismo* são importantes para a educação ambiental considerando alguns pontos.

3. Educação ambiental e meio ambiente: tomando posições

O ecofeminismo para a educação ambiental por abordar as relações de gênero no tema meio ambiente, conforme é sugerido no *Tratado de Educação Ambiental* e na *Agenda 21* O *ecofeminismo* poderá também contribuir nos processos de sensibilização sobre as inter-relações e as interdependências ambientais no meio ambiente; na desconstrução dos dualismos e na construção de novas éticas que promovem a aceitação das diferenças. Estes processos não somente questionam os poderes pessoais e estruturais, mas também incentivam a prática do *empoderamento*.

Em relação o processo de sensibilização, defendemos que o *ecofeminismo* pode ajudar a educação ambiental neste caminho, considerando que ele não somente promove a teoria como algo não determinado, mas como um processo. E ao mesmo tempo requer a *práxis* que inclui

a desconstrução dos dualismos, para então construir relações baseadas na aceitação de diferenças.

Como já explicamos, os dualismos para as *ecofeministas* ocorrem quando uma parte é vista como diferente ou inferior à outra e em função da identidade das pessoas ou das representações dos fenômenos, que provocam preconceitos. Nesse sentido, podemos ver os dualismos como mediadores, que influenciam a elaboração de representações sociais na nossa sociedade, e conseqüentemente, as inter-relações ambientais construídas às vezes através de ilusões projetivas. Esses dualismos normalmente estão na subconsciência das pessoas, que nem sempre entendem ou vêem a falta de respeito que ocorre nas relações. A onipresença dos dualismos pode levá-los a serem considerados como padrões de vida. Moreno (1999, p. 40) explica que os dualismos estão subentendidos em frases como “Minha mãe faz comida” nos livros do ensino fundamental, e isto significa que o autor ou a autora do livro e os professores, ao utilizarem esses termos, estão socializando tais preconceitos sobre os papéis das mulheres.

Esse posicionamento levanta questões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram introduzidos no ensino formal público no Brasil em 1997, para construir uma referência curricular comum no país. Esse documento propõe a incorporação de cinco temas transversais, nas sete áreas básicas de conhecimento, que teriam a função de educação para a cidadania (STOREY et al., 2002). Os temas transversais são meio ambiente, saúde, ética, pluralidade cultural e orientação sexual. Porém, perguntamos: já que os dualismos estão onipresentes nas instituições de ensino, será possível, somente pela leitura dos manuais, que os professores ensinem a pluralidade cultural ou a orientação sexual? A resposta é que será difícil, considerando que a desconstrução de dualismos (que promovem “ismos” como o racismo e o sexismo) e a construção de alternativas requerem uma abordagem complexa. Tal abordagem precisa analisar as palavras, as terminologias, as metáforas e as ações discriminatórias utilizadas cotidianamente e que reforçam os “ismos” negativos na subconsciência. Essa mudança requer um trabalho em conjunto com a escola, os professores, a mídia, as comunidades, a política, na economia e na sociedade, onde os dualismos são fabricados.

Isso é congruente com a sugestão de Payne (1997) mencionada anteriormente, sobre a necessidade dos facilitadores, educadores e pesquisadores realizarem uma reflexão sobre seus preconceitos e objetivos. Sugerimos a inclusão nessa reflexão da des(re)construção dos dualismos para completar o processo, pois ainda existem profissionais trabalhando na área que precisam questionar como suas éticas ainda são influenciadas pela ideologia dominante, cuja tendência é o antropocentrismo e o androcentrismo. Esta des(re)construção pode

promover o auto-respeito, o respeito aos outros, à diferença e à natureza não-humana. O respeito passa a ser uma palavra chave, pois se as pessoas não se respeitam, como podem respeitar os outros e trabalhar para que haja uma sociedade sustentável? Isso significa que a desconsideração dos dualismos pode levar a uma ação de educação ambiental deflagrada de conflitos interpessoais, que dificultam a reflexão. Quando o ambiente pessoal ou público é dominado pelas relações hierárquicas ou violentas é difícil entender ou melhorar as inter-relações e interdependências nos espaços sociais.

Isso leva à nossa última consideração sobre a contribuição do *ecofeminismo* para a educação ambiental, relativa ao processo de *empoderamento*, que questiona os poderes estruturais e pessoais. Segundo Vieira (2002, p. 12), o termo *empoderar* ainda não foi incluído em dicionários. Trata-se da tradução do termo em inglês *empowerment*, utilizado por feministas desde 1960 em estudos e trabalhos sobre desenvolvimento, em países na África, na Ásia e na América do Sul. Patel (1996) explica ainda que o conceito também surgiu em trabalhos de educação popular na América Latina, que tinham como objetivo melhorar as relações sociais. O *empoderamento* é uma forma de questionar as ideologias dominantes, que consubstanciam as discriminações e desigualdades na sociedade. O conceito propõe um processo de fomentar o poder individual e coletivo, no sentido das pessoas tomarem decisões e buscarem alternativas para os problemas enfrentados em suas vidas.

Na práxis o *empoderamento* é proposto através da sensibilização para a auto-estima, a auto-reflexão e a autoconsciência, que podem ocorrer com o compartilhamento de experiências e a valorização do conhecimento pessoal, visando a percepção das opressões internalizadas. Segundo Rowlands (1997, p. 13), o aumento da capacidade das pessoas para tomar decisões em suas próprias vidas não pode ser concretizado a partir de um poder externo, controlador, ou manipulatório, pois o ponto de partida é o poder interno. Ou seja, a força espiritual e a singularidade que residem em cada um de nós é que fazem realmente o ser humano. Tais aspectos possuem sua base na auto-aceitação e no auto-respeito, que, por sua vez levam à aceitação dos outros como iguais. Essa aceitação vai preparar as pessoas para o segundo passo, que é o poder coletivo, a partir da compreensão de que o grupo é mais forte do que a soma de indivíduos, particularmente quando tomam decisões, agem e solucionam problemas em conjunto. Isso poderá levar ao terceiro passo de poder gerador ou produtivo (às vezes incorporando ou manifestando formas de resistência), que cria novas possibilidades de participar e entrar construtivamente nas dimensões relacionais e coletivas com as outras pessoas, sem opressão. A esperança é que a partir daí as pessoas possam perceber seu

potencial para mudar sua situação e participar na busca de soluções para os problemas ambientais, além de questionar as ideologias dominantes.

O *empoderamento* abraça os espaços pessoais e públicos, individuais e coletivos, assim como a participação e os direitos, e poderia ser incorporado à nova teoria de democracia sugerida por Boaventura Santos, que

[] permita reconstruir o conceito de cidadania, uma *nova teoria de subjetividade* que permita reconstruir o conceito de sujeito e *uma nova teoria da emancipação* que não seja mais que o efeito teórico das duas primeiras teorias na transformação da prática social levada a cabo pelo *campo social da emancipação*. (BOAVENTURA SANTOS, 2001, p. 270-271).

O autor explica que essa forma de democracia abrirá caminho para uma nova teoria da emancipação, com a cidadania fundamentada não somente nos direitos e deveres das pessoas, mas também na participação, ou seja, na subjetividade, pela criação de um novo *sensu comum político*. Isso significaria uma transformação da cidadania atual, que Boaventura Santos descreve como *atomizante, estatizante* e consumista, por inibir o potencial de ação e incubar a passividade nas pessoas. O conceito “potência de agir” vem da obra *Ética, demonstrando à maneira dos geômetras*, de Spinoza (Claret, 2002). Portanto, apesar de o conceito de emancipação ser semelhante ao de *empoderamento*, o segundo é considerado mais apropriado a este artigo, pois questiona os pilares patriarcais da estrutura da sociedade (Walters, 1996). Também de acordo com Boaventura Santos (2001), a capacidade de agir politicamente nos espaços públicos e privados é influenciada pela passividade das pessoas, que é ligada à identidade que é construída socialmente num mundo patriarcal, dominado pelas relações de opressão. Porém, essa situação não vai se transformar sozinha e precisamos, num primeiro momento, do *empoderamento* para construir uma solidariedade a partir do poder interno, para depois desconstruir as opressões e despertar nas pessoas um poder que lhes permita crescer juntas.

Nesse cenário, a prática do *empoderamento* requer que os facilitadores tenham um conhecimento do contexto dos participantes, que facilita uma compreensão dos quadros teóricos deles ou delas para trabalhar em conjunto e não somente com conceitos abstratos ou alienantes. Esse conhecimento é normalmente coletado por meio de programas ou pesquisas participativos. Entendemos que nem todos os projetos classificados como participativos levam automaticamente ao *empoderamento*, pois é um processo paulatino e nem sempre o tempo, o espaço ou as pessoas estão predispostos. É necessária uma participação apoiada na construção de redes de relações com as pessoas, entre as pessoas e as questões ambientais, o que lhes

permite formar pensamentos críticos e ganhar a capacidade de tomar decisões. Isso seria concretizado através de uma prática construtivista e dialógica, contemplando a compreensão dos problemas de uma maneira mais contextual e que possibilite a construção de pensamentos e atitudes.

Podemos buscar tais elementos dentro da prática pedagógica de Paulo Freire (1996), adotada na educação popular feminista, que também promove *empoderamento*. É importante para a educação ambiental ser *emancipatória*, pois, segundo Ruscheinsky (2000) e Sato (2002), ela somente pode ser libertadora se for fruto da própria comunidade e promover um caminho para a autonomia. Isto reporta ao ponto final, os métodos participativos do *ecofeminismo*.

Como já explicamos, os métodos utilizados pelas *ecofeministas* dependem da área de pesquisa, que pode ser político-estrutural ou político-comunitária. Mas frequentemente requerem uma compreensão do contexto, o que normalmente significa o uso de métodos participativos e dialógicos, que por sua vez alimentam a práxis (a prática). Os métodos usualmente incluem entrevistas estruturadas, semi-estruturadas, não-estruturadas, grupos focais, questionários, histórias orais, entre outros. Eles também são pertinentes para a educação ambiental, considerando que podem igualmente incluir processos de aprendizagem, ajudar no planejamento de intervenções educacionais e colaborar com o processo de *empoderamento*, segundo Hollanda e Ramazanoglu (1995) e Wells e Wirth (1997).

Essas autoras explicam que diálogos ocorridos durante entrevistas permitem a discussão de tópicos polêmicos, cotidianos, políticos e sensíveis e de conflitos de interesses, o que pode ser um processo educativo por si. Este fato contempla a definição de diálogo exposta por Freire (1996) como uma necessidade existencial nas vidas cotidianas dos seres humanos e que é um modo de unir reflexão, concordâncias e ação. Wells e Wirth (1997) descrevem isto como uma práxis metodológica, uma prática pela qual os agentes dão sentido ao seu mundo pelo intercâmbio de experiências vividas, construindo assim valores e conhecimento pessoal e coletivo. Esse diálogo, particularmente em grupos, poderá induzir à conclusão de que “não sou eu” ou “não estou sozinho”. O processo tem o potencial de reunir as pessoas a participar de uma ação em conjunto, discutir as dificuldades e problemas enfrentados no cotidiano e trabalhar as opressões impressas no corpo e na mente. Porém, a metodologia de sensibilização das *ecofeministas* não termina com a coleta de dados, pois a teoria sempre leva à práxis com uma intervenção ou uma ação política. Portanto, a pluralidade de métodos propostos pelas *ecofeministas* pode facilitar a educação ambiental e levar à ação *emancipatória*, e não

somente “preencher a fenda” que Kollmuss e Agyeman (2002) dizem existir entre a posseção do conhecimento ambiental e o comportamento ecológico.

Considerações finais

Historicamente, é difícil estipular o momento exato em que o antropocentrismo e o androcentrismo separaram os seres humanos entre si e da natureza não-humana, pois aconteceu em tempos e espaços diferentes. Porém, não pode ser negado que a conjuntura da modernização, com seu conhecimento baseado na ciência e tecnologia voltadas para as sociedades industrializadas, com seus sistemas econômicos capitalistas e seus políticos liberais, cumpriu e cumpre um papel nessa separação. Tal processo, que se iniciou no coração da Europa com suas políticas colonialistas, expandiu-se globalmente de uma maneira desordenada, provocando mais impactos, desigualdades e injustiças planetárias. Esta conjuntura é, então, uma incubadora para os onipresentes dualismos e a dominação que existem na sociedade contemporânea e para a crise ecológica. Esta história confirma a noção de que a crise ambiental planetária é uma construção dos seres humanos, considerando que foi diante da dominação antropocêntrica que a degradação dos recursos naturais aconteceu.

Diante destas considerações, esse artigo explorou como o *ecofeminismo* pode contribuir para a educação ambiental. No sentido que as *ecofeministas* não pode descansar antes o sistema atual, com suas divisões hierárquicas que reproduzem desigualdades, opressões, marginalizações e destruição dos recursos naturais, não passar pelo processo de des(re) construção. A educação ambiental também não pode descansar antes que o cisma existente entre o mundo atual e o mundo ecológico que ela propõe seja superado. Nesse sentido, o *ecofeminismo*, com sua pluralidade de teorias, métodos e éticas, pode abrir caminhos para “mudar a consistência estrutural e os ingredientes do caldo de carne vermelha, equilibrando-o pela adição de mais ervilhas”. Isso pode ocorrer pela promoção da teoria e da práxis *ecofeminista* que oferecem uma compreensão das inter-relações e interdependências entre a natureza humana, a natureza não-humana e a natureza construída. Assim pela desconstrução dos dualismos estruturais, que inibem uma compreensão da complexidade e alimentam as desigualdades e ilusões projetivas. Essas duas promoções, em conjunto com o *empoderamento* e os métodos participativos, podem abrir caminhos para ações de educação ambiental e os educadores ambientais cumprirem seu objetivo de fomentar a *ecocidadania*.

Finalmente, o resultado esperado é que essa exploração contribua, em longo prazo, oferecendo posições ambientais pelas quais as pessoas possam refletir e avaliar suas ações, agindo adequadamente em qualquer contexto a partir de qualquer informação. Portanto, não

afirmamos que o *ecofeminismo* vá resolver todos os problemas, mas que aponte possíveis caminhos que possam contribuir para a educação ambiental. Isto deve ser explorado em lugar de trocar a educação ambiental por educações com outros significados, como por exemplo a “educação para sustentabilidade”, que tem objetivos semelhantes, mas com conotações diferentes, o que não resolveria a situação, apenas complicaria. Desse modo, como já mencionado, a teoria, a ética e a metodologia do *ecofeminismo* são complementares à educação ambiental. Essa discussão está apenas começando, pois o próximo debate será sobre as práticas de uma pesquisa de educação ambiental que utilizou as perspectivas *ecofeministas* e as representações sociais.



Figura I. A Conceituação de meio ambiente mostrando as inter-relações e interdependências entre as três naturezas

Referências bibliográficas

- ARMBRUSTER, K. Ecofeminismo. *NWSA Journal*, v. 12, n. 1, p. 210-220, 2000.
- BOFF, L. *Saber cuidar: ética humana – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999. 200 p.
- _____. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 93 p.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.
- _____. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p.
- CARREIRA, D. Cruzando olhares: gênero e meio ambiente. *Meio Ambiente e Educação Ambiental para a Cidadania*, v. 2, p. 21-23, 1997.
- CASSELL, P. (Ed.). *The Giddens reader*. London: Macmillan, 1993. 356 p.
- CLARET, M. *Ética demonstrada à maneira dos geômetras: Baruch de Spinoza*. São Paulo: Martin Claret, 2002. 423 p. Tradução de: Jean Melville.
- DI CHIRO, G. Environmental education and the question of gender: a feminist critique. In: ROWBOTTOM, I. (Ed). *Environmental education: practice and possibility*. Victoria: Deakin University Press, 1987. p. 23-48.
- DI CIOMMO, R. C. *Ecofeminismo e educação ambiental*. São Paulo: UNIUBE, 1999. 264 p.
- FAWCETT, L. Ethical imagining: ecofeminist possibilities and environmental learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 134-148, Spring 2000.
- FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.
- FIEN, J.; HILLCOAT, J. The critical tradition in research in geographical and environmental education research. In: WILLIAMS, M. (Ed.). *Understanding geographical and environmental education: the role of research*. London: Cassell, 1996. p. 26-40.
- FREIRE, P. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books, 1996. 164 p.
- FRY, K. Learning, magic & politics: integrating ecofeminist spirituality into environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 200-212, Spring 2000.
- GOMEZ-GRANELL, C. Development of conceptual knowledge and attitude about energy and the environment. *International Journal of Science Education*, v. 15, n. 5, p. 553-565, 1993.
- HESSE, B. It's your world: discrepant multiculturalisms. *Social Identities*, v. 3, n. 3, p. 375-394, 1997.
- HOLLAND, J.; RAMAZANOGLU, C. Coming to conclusions: power and interpretation in

researching young women's sexuality. In: MAYNARD, M.; PURVIS, J. (Ed.). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor and Francis, 1995. p. 125-148.

HUCKLE, J.A. _____. A view from critical theory. In: FIEN, J. (Ed.). *Environmental education: a pathway to sustainability*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1993. p. 69-88.

KELLY, P. Women and power. In: WARREN, K. (Ed.). *Ecofeminism: women, culture and nature*. Indianapolis: Indiana University Press, 1997. p. 122-119.

KOLLMUSS, A.; AGYEMAN, J. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, v. 8, n. 3, p. 239-260, 2002.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação ambiental e cidadania. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Educação ambiental: repesando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-141.

MARIOTTI, H. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000. 356 p.

MCINTOSH, R. P. *The background of ecology: concept and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 383 p.

MELLOR, M. *Feminism & ecology*. Oxford: Polity, 1997. 221 p.

MERCHANT, C. *Radical ecology*. London: Routledge, 1992. 276 p.

MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999. 80 p.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000. 263 p.

MOYER, J. Introductory comments about Kant and ecofeminism and why their respective philosophies are incompatible and antithetical; subsection "normative dualism". *Hypatia: a Journal of Feminist Philosophy*, v. 16, n. 3, p.79-109, 2001.

OSTERGAARD, L. (Ed.). *Gender and development*. New York: Routledge, 1992. 220 p.

PARDO-DIAZ, A. *Educação ambiental como projeto*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 168 p.

PATEL, S. From a seed to a tree: building community organization in India's cities. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. p. 87-101.

PAYNE P. Embodiment and environmental education. *Environmental Education Research*, v. 3, n. 2, p. 133-153, 1997.

RAPPAPORT, R. A. Natureza, cultura e antropologia ecológica. In: SHAPIRO, H. L. *Homem, cultura e sociedade*. São Paulo: Martins, 1982. p. 251-282.

REIGOTA, M. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p.11–25.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999. 167 p.

_____. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 62 p.

ROBOTTOM, I.; HART, P. *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1993. 81 p.

ROWLANDS, J. *Questioning empowerment*. Oxford: Oxfam, 1997. 180 p.

RUSCHEINSKY, A. *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 183 p.

SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 348 p.

SANTOS, J. E.; SATO, M. (Ed.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: RiMa, 2001. 604 p.

SANTOS, S. A. M.; RUFFINO, P. H. P. Sensibilização. In: SCHIEL, D. et al. (Ed.). *O estudo de bacias hidrográficas: uma estratégia para educação ambiental*. São Carlos, SP: RiMa, 2002. p. 23-23.

SATO, Michèle. *Educação ambiental*. São Carlos: Ri Ma, 2002. 66 p.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; DE CASTRO, R.S. (Ed.). *Educação ambiental: repesando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23-67.

_____. EA pode combater a miséria. In: TAMAIO, I.; SINICCO, S. (Org.). *Educação ambiental: seis anos de experiência*. São Paulo: WWF Brasil, 2000. p. 51-53.

STOREY, C.; CRUZ, J. G; CAMARGO, R. Women in action - a community environmental/developmental education. *Environmental Education Research* v. 4, n. 2, p. 187-199, 1998.

STOREY, C.; JESUS, E. de L.; NELSON, S. P. Interação escola e comunidade: os desafios da transversalidade no contexto de uma experiência amazônica. *OLAM*, v. 2, n. 1, p. 132-156, 2002.

STURGEON, N. *Ecofeminist natures: race, gender, feminist theory and political action*. London: Routledge, 1997. 260 p.

SYDEE, J.; BEDER, S. Ecofeminism and globalisation: a critical appraisal. *Democracy and Nature*, v. 7, n. 2, p. 281-302, 2001.

UNITED NATIONS. *Agenda 21*. New York: UNICED, 1992. 294 p.

VIEIRA, V. *Gênero e educação para intervenção na mídia*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2002. 160 f.

WALTERS, S. Training gender-sensitive adult educators in South Africa. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. p. 23-39.

WARREN, K. *Ecofeminism: women, culture, nature*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1997. 453 p.

_____. *Ecofeminist philosophy: a western perspective on what and why it is and why it matters*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2000. 254 p.

WELLS, B.; WIRTH, D. Remediating development through an ecofeminist lens. In: WARREN, K. *Ecofeminism: women, culture, nature*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1997. 453 p.

ZACARIAS, R. *Consumo, lixo e educação ambiental: uma abordagem crítica*. Juiz de Fora: FEME, 2000. 88 p.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E MEIO AMBIENTE: PARTICIPAÇÃO DE UM GRUPO DE MULHERES DE MANAUS, AMAZONAS, EM UMA PESQUISA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Christine Storey e Haydée Torres de Oliveira

Resumo

Globalmente, já foi reconhecido desde 1970 que a educação ambiental tem um papel importante em promover uma compreensão das inter-relações e interdependências ambientais e melhorar estas relações para fomentar uma sociedade sustentável. O debate teórico de como isso pode ser concretizado na práxis é, porém, contínuo. Neste artigo, esperamos contribuir para a defesa da tese de que se deve interpretar as compreensões divergentes do meio ambiente para fomentar uma sensibilização sobre as inter-relações complexas que existem entre a natureza, os seres humanos e a sociedade. Consideramos que esta abordagem é necessária para trabalhar dentro dos arcabouços ambientais das pessoas, ao invés de se impor conceitos não conhecidos, que provavelmente não têm significado para as pessoas, diminuindo, portanto, a probabilidade de construir compreensões ambientais em conjunto com elas. Assim, neste artigo apresentamos uma pesquisa sobre as representações sociais de meio ambiente de um grupo de 10 mulheres moradoras da área urbana de Manaus (AM), com o objetivo de posteriormente verificar a possibilidade de utilizá-las na interpretação “dos estilos de vida” e “das necessidades percebidas” das pessoas e, a partir desta informação, planejar as intervenções de educação ambiental em conjunto com as participantes. Os resultados da pesquisa mostraram que as representações sociais sobre o meio ambiente influenciam sua visão de mundo e conseqüentemente suas ações. Constatamos também que as representações sociais foram influenciadas por cinco mediadores: herança cultural, identidade, mídia, religião e contexto. Isto sugere que a interpretação das representações sociais oferece informações importantes sobre os arcabouços teóricos das participantes e que poderiam ser aplicadas no planejamento de uma intervenção educacional. O resultado esperado desta pesquisa é contribuir para o debate sobre a educação ambiental e a prática dos educadores ambientais.

Palavras-chaves: educação ambiental, representações sociais, meio ambiente, mulheres e Manaus – Amazonas.

Introdução

A educação ambiental se desenvolveu a partir de preocupações crescentes com a degradação dos recursos naturais pelo desenvolvimento econômico global sem limites, que representa uma crise ambiental global. Em resposta às recomendações da conferência intergovernamental de Tbilisi em 1977 (UNESCO, 1978), foi proposto que a educação ambiental devesse ser praticada nas áreas educacionais e políticas e alcançar todas as populações, instituições e indústrias. Como tal, a responsabilidade ambiental seria dividida com a população e não ocorreria somente nas estruturas sociais, ou seja, as instituições abstratas e concretas que formam a organização da sociedade cívica. O debate sobre como este objetivo pode ser alcançado continua. Por esse motivo, a educação ambiental tem sido praticada de diversas maneiras.

Uma tendência dentro da educação ambiental é a reformista, que a percebe como um instrumento utilizado por programas de conscientização ambiental. A expectativa é que o ensino de conceitos ecológicos nesses programas mude atitudes e comportamentos individuais. Assim, o reformismo propõe caracterizar o meio ambiente no singular, como a natureza não-humana, o que é uma proposta questionada pelas tendências *sócio-críticas* (FIEN; HILLCOAT, 1996; HUCKLE, 1993; ROBOTOM; HART, 1993) e *sócio-construtivista*: (CARVALHO, 2001; GRUN, 1996, 2000; LAYRARGUES, 2000; LOUREIRO et al. (2000, 2002); REIGOTA (1994, 1998, 1999); SANTOS; SATO, 2001; SATO, 2002; SORRENTINO, 2000; VIEZZER; OVALLES, 1994). Estes autores e autoras dessas duas tendências questionam o reformismo, pois consideram que o meio ambiente deve ser entendido como uma teia complexa de inter-relações e interdependências (CAPRA, 1996), entre a natureza não-humana, a natureza humana e a natureza construída (figura I). Assim, dentro dessa teia existe uma diversidade de naturezas constituídas pelos processos sócio-culturais (MACNAGHTEN; URRY, 1998), e entendemos que essa especificidade pode significar uma gama de possibilidades que devem ser consideradas quando o tema é o meio ambiente.

Os teóricos e as teóricas das tendências *sócio-crítica* e *construtivista* consideram que os seres humanos não são apenas processadores de informação, mas agentes históricos. Agentes, porque são seres reflexivos que podem tomar decisões e monitorar suas ações e relações sociais, e que possuem um papel ativo na construção do senso comum. Essa produção acontece através de uma mediação entre os seres humanos e a estrutura social, a partir do que é elaborado no senso comum. Este posicionamento rejeita a noção de uma relação linear entre

a transferência de conhecimento ambiental e as mudanças de atitudes. O que Gayford (2001) sugere é que se trata de uma forma simplista de pensar uma situação muito complexa. Isso porque é necessário entender a construção do senso comum em contexto, para fomentar uma autoconsciência ambiental em conjunto com as pessoas durante intervenções de educação ambiental. Uma autoconsciência ambiental seria um pré-requisito para fomentar a *ecocidadania*, que por sua vez é essencial para promover a sensibilização sobre as inter-relações e interdependências entre a cultura e a natureza.

Nesta pesquisa seguimos as tendências *sócio-crítica* e *construtivista* na educação ambiental, e propomos verificar a aplicabilidade da teoria das representações sociais de Moscovici (1978) na interpretação das diferentes visões sócio-culturais do tema meio ambiente. A pesquisa foi feita com dez mulheres urbanas residentes no bairro do Vale em Manaus (AM). É uma região pertinente para uma pesquisa ambiental, pois atrai o interesse global devido a sua biodiversidade biológica impressionante, que precisa ser conservada e preservada. Os interesses internacionais, no entanto, também precisam estar conscientes de que o Amazonas não consiste apenas na natureza não-humana. Existem também pessoas que lá vivem e que precisam ser reconhecidas, ouvidas e respeitadas. Como tal, além do objetivo principal, este artigo de pesquisa visa também a compartilhar com o leitor a interação ambiental cotidiana na região.

A pesquisa teve seu início dentro do subprojeto *Ação Mulher*, um componente do programa de educação ambiental *INPA e a Sociedade*, administrado pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) em Manaus. Essa experiência com um grupo de mulheres urbanas revelou que sem conhecer o arcabouço teórico das participantes (seus valores, senso comum, cotidiano) é difícil construir uma intervenção educacional em conjunto com elas. O desconhecimento das interfaces e multiplicidades do pensamento em vários níveis de compreensão poderia resultar em uma atividade que teria mais semelhança com a transferência de informações do que com a construção de conhecimento.

Considerando essas afirmações, concluímos que informações mais profundas sobre as participantes eram necessárias para se alcançar os objetivos do subprojeto. A teoria das representações sociais foi apresentada como uma possibilidade para alcançar esse objetivo e a intervenção? ocorreu entre 1997 e 1998, como será explanado abaixo. Antes de explicar mais sobre a pesquisa, introduziremos algumas reflexões sobre a teoria das representações sociais.

O campo teórico das representações sociais nasceu do trabalho de Moscovici (1973). O autor considera que as representações sociais são produzidas dentro das interações que ocorrem entre os fenômenos psicológicos internos e os fenômenos estruturais externos. Isso

ocorre por meio da comunicação social, que é mediada pelas organizações cognitivas individuais e pela memória. Estas, por sua vez, são influenciadas por situações sócio-culturais externas e dinâmicas ambientais simbólicas. Portanto, Moscovici define as representações sociais e suas funções assim:

[] primeiro, estabelecer um ordenamento que permita aos indivíduos se orientar no seu mundo material e social e interagir com os mesmos; e segundo, habilitar a comunicação pela providência de um código para mudança social e um código para nomear e classificar não ambigualmente os vários aspectos dos seus mundos e sua história individual no grupo.²⁴ (MOSCOVICI, 1973, p. 13).

Isto implica em que o agente/interno e a estrutura/externa não podem ser entidades funcionalmente separadas, pois existem em uma relação dialética, pela qual as pessoas dão sentido ao mundo e à realidade cotidiana. Tais compreensões coletivas facilitam e orientam a interação, a comunicação e o comportamento humano, pois produzem relações entre o conceito e a compreensão, transformando o objeto, a imagem ou o evento em algo real e reconhecido (MOSCOVICI, 1978).

Nesse processo a compreensão é concebida como dinâmica e não estável, pois novos símbolos estão constantemente sendo incorporados, modificando-a. Neste movimento sócio-cultural o meio ambiente é representado de formas diferentes, o que por sua vez influencia o comportamento humano para com ele. Moscovici (ibidem.) explica que esse movimento, que produz e mantém as representações sociais, ocorre através de dois mecanismos: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem classifica e nomeia as coisas, as pessoas e os eventos que não são classificados ou nomeados. E a objetivação tem uma participação mais ampla do que a ancoragem, pois completa e consolida o processo de tornar o não-conhecido em algo conhecido. Esses dois mecanismos provocam diferenciação nos fenômenos conhecidos, ou seja, segundo Sá (1995), criam relações com valores hierárquicos. Por exemplo, uma árvore poderá ser representada de formas diferentes. Para os seringueiros é a sobrevivência, para os madeireiros é o lucro, para os biólogos é um objeto da sua pesquisa e para as crianças pode ser algo para brincar ou ter medo. Neste sentido, são as representações que regulam a forma das pessoas interagirem com uma árvore. Porém, as representações sociais não são somente

²⁴“A social representation is further a system of values, ideas and practices with a twofold function: first to establish an order which will enable individuals to orient themselves in their material and social world and to *master* it; and secondly to enable communication by providing a code for social change and a code for naming and classifying unambiguously the various aspects of their worlds and their individual group history” Moscovici (1973, p. 13).

indicadores carregados de valores, já que existem mensagens diferentes e confusas que se infiltram na sociedade, e que podem também encontrar-se cheia de contradições.

Os pressupostos acima sugerem que a teoria das representações sociais poderá disponibilizar aos educadores ambientais mecanismos para interpretar as inter-relações e interdependências dialéticas que existem entre a natureza humana, a natureza não-humana e a natureza construída. Agora descreveremos como isso foi aplicada nesta pesquisa.

Local e métodos

Como as representações sociais são produzidas e compartilhadas dentro do contexto histórico, social e cultural, optamos nesta pesquisa pelas técnicas qualitativas. Foram conduzidos 17 encontros de grupos focais, 10 visitas ao campo e 10 entrevistas semi-estruturadas.

Perfil do local

Como já foi dito, a fundamentação desta pesquisa foi desenvolvida durante o primeiro momento de um sub-projeto de educação ambiental estratégico no INPA, *Ação Mulher*. O objetivo do sub-projeto inicialmente era consolidar inter-relações entre os moradores do bairro vizinho (apelidado de bairro Vale) e o INPA. Este exercício de relações públicas foi necessário em função da instalação de um Bosque de Ciência (BC) ao lado do bairro. Isso considerando-se que os 130 mil m² destinados ao BC, que pertenciam ao INPA, estavam desocupados há quase 40 anos. Durante esse período, o terreno baldio foi utilizado pelos moradores do Vale, até que sofreu ameaça de ocupação e foi usado ilegalmente como uma área recreativa por eles. Porém, a transformação dessa área em uma floresta protegida precisava ser trabalhada com a população para evitar conflitos futuros.

O bairro Vale surgiu a partir de uma ocupação iniciada em 1989. Hoje, apresenta uma população estimada em cinco mil habitantes. Inicialmente, o bairro não tinha infra-estrutura e a maioria das casas era de madeira. A partir de 1995 as ruas foram asfaltadas, a iluminação pública foi instalada e o caminhão coletor de lixo começou a passar nas ruas principais, uma vez que as ruas laterais não possuem largura suficiente para a passagem do caminhão. Atualmente, a maioria das casas está conectada à rede de eletricidade oficial e tem água encanada. Algumas casas têm fossas, que nem sempre são adequadas em função de sua profundidade, e a maioria lança seus esgotos a céu aberto. As casas de madeira estão sendo transformadas em casas de alvenaria, o que demonstra um certo aumento no poder aquisitivo de alguns moradores. Não existem muitas árvores, uma vez que a floresta secundária foi

derrubada no processo de ocupação. Há muito lixo e crianças soltando pipas e brincando descalças nas ruas.

Perfil das participantes da pesquisa

A delimitação de pesquisar 10 participantes, mulheres do bairro Vale foi em função dos métodos usados e dos objetivos da pesquisa. Ter mais de 10 participantes teria dificultado a organização, as gravação em áudio, a análise das entrevistas e o aprofundamento das informações com uma amostra maior.

Através das entrevistas semi-estruturadas individuais, identificamos que, com exceção de uma, as participantes vieram do interior da Amazônia (populações ribeirinhas) com sua família ou sozinhas. Migraram em busca de uma vida na qual tivessem acesso à escolarização, saúde e trabalho. Em termos de escolaridade, apenas uma mulher chegou ao segundo ano do ensino médio e as demais não concluíram o ensino fundamental.

Na época da pesquisa a idade média das mulheres era de 39,5 anos. Todas começaram a trabalhar cedo, principalmente como empregadas domésticas ou babás. Casaram-se com idades entre 15 e 27 anos e tiveram entre 2 e 10 filhos. Após a maternidade elas pararam de trabalhar. Mas hoje, para complementar a renda doméstica e ter um pouco de independência financeira, a maioria faz serviços esporádicos e informais como manicures, doceiras, lavadeiras e diaristas. As mulheres ganham pouco pela execução destes serviços e, em função da sua baixa escolaridade e das responsabilidades familiares, as perspectivas de trabalho para elas são limitadas. Portanto, em termos de história pessoal, de cultura e da situação sócio-econômica, as participantes possuíam um perfil relativamente homogêneo e representativo das mulheres do bairro Vale (STOREY, no prelo).

Grupos focais

Este estudo pauta-se na definição de entrevista de grupo focal de Jovchelovitch (2000, p. 223), a qual explica que é uma entrevista grupal que permite ao pesquisador buscar opiniões sobre vários assuntos e observar os participantes interagindo.

Foram realizados 17 encontros de grupos focais com uma participação média de 8 das 10 mulheres. O local dos encontros foi uma sala do INPA. O espaço, o tempo, os tópicos, a duração e a utilização dos resultados foram combinados previamente com as participantes. O número de encontros não passou de 17 porque os assuntos se tornaram repetitivos.

Procedemos da seguinte forma: as participantes formavam um círculo com um gravador no meio e iniciavam seus depoimentos com informações informais, como o que ocorreu durante a semana e a organização das visitas de campo, e depois entrava-se na discussão do tópico

escolhido. Os encontros duravam em média uma hora. Transcrevemos as gravações no mesmo dia em textos legíveis e formais, não se atendo aos coloquialismos, às pausas e aos risos (PATAI, 1998, p. 147). Isso porque a pesquisa era sobre as interações e as vidas cotidianas das mulheres e não uma análise de discurso. A transcrição era dificultada quando havia vozes cruzadas na conversas (discussões acaloradas) e nestas ocasiões, uma interpretação de memória foi utilizada. Por razões éticas, os nomes das participantes foram omitidos nos resultados.

Uma limitação dessa técnica é que os grupos focais normalmente ocorrem em localidades artificiais, fora do espaço social das participantes. Nesse sentido, é apenas uma reconstrução de experiências e não uma observação das experiências de fato. Ademais, o INPA não era um lugar totalmente “neutro”, pois nessa época, éramos funcionárias do Instituto. Por esse motivo, as visitas de campo foram realizadas, para buscar uma compreensão complementar da forma como as mulheres pensavam e interagem em espaços neutros, tanto com relação conosco quanto às próprias colegas. Outro objetivo das visitas de campo foi levantar tópicos para serem debatidos nos grupos focais.

Visitas de campo

As 10 visitas incluíram o bairro Vale, um outro bairro, elementos do patrimônio histórico da cidade, uma reserva florestal, cachoeiras e parques. Os locais de visita foram escolhidos junto com as mulheres, de acordo com seus interesses e preferências. Como as visitas duravam a metade do dia ou o dia inteiro, as gravações foram feitas em momentos selecionados e a transcrição das fitas seguiu a mesma técnica dos grupos focais.

Entrevistas semi-estruturadas

Uma entrevista semi-estruturada foi realizada com cada mulher em uma sala do INPA. O espaço foi escolhido pelas mulheres e as entrevistas tiveram normalmente a duração de uma hora. A transcrição das fitas seguiu a mesma técnica empregada com os grupos focais. As entrevistas eram semi-estruturadas com uma lista de tópicos utilizada para orientar a conversa. Os tópicos foram incorporados no diálogo em momentos considerados apropriados, sem uma ordem pré-estabelecida. Os objetivos das entrevistas foram conhecer o perfil cultural das mulheres, providenciar um espaço mais livre para comentários e obter um melhor conhecimento pessoal de cada participante.

Análise dos dados

A análise foi feita em dois momentos. O primeiro foi uma organização biográfica, utilizando as falas das entrevistas semi-estruturadas para construir um perfil de cada participante. O procedimento é necessário para se entender a herança cultural, pois, segundo Duveen (1998) e Jovchelovitch (2000), as representações sociais não podem ser entendidas fora de sua sociogênese.

Em um segundo momento, todas as falas foram retiradas do seu contexto original e agrupadas em sub-temas sobre o meio ambiente: a natureza humana, a natureza não-humana e a natureza construída. Depois os sub-temas foram separados em categorias principais e codificados com cores, criando-se uma nova organização do discurso nos sub-temas. Por exemplo, diálogos sobre a floresta foram codificados em verde escuro; sobre desmatamento, em marrom; sobre água na rua, em azul claro; sobre violência na rua, em vermelho. Das categorias principais emergiram cinco sub-categorias: herança cultural, identidade, mídia, religião e contexto. Elas foram analisadas como elementos mediadores no processo de produção das representações sociais. A análise das categorias foi finalizada quando as concordâncias, discordâncias e repetições se tornaram evidentes e não apareceram elementos novos para análise.

Resultados

Os resultados serão divididos nos três sub-temas, seguidos por uma discussão sobre as cinco sub-categorias previamente mencionadas. Isso porque observamos que a produção e a fluidez das representações sociais sobre os três sub-temas foram influenciadas pelos cinco mediadores.

A natureza não-humana

De uma forma geral, as representações sociais da natureza não-humana das mulheres enfatizaram os aspectos de uma natureza rica e encantadora, da qual a população local não sabe cuidar, valorizar ou manejar corretamente. À medida que a discussão progrediu, verificou-se a preocupação com a preservação dos recursos naturais e surgiram sugestões sobre os problemas ambientais atuais, ainda que às vezes houvesse uma certa ingenuidade de como resolvê-los:

“Árvores, floresta, nosso Amazonas é um terreno rico, o mais rico que existe, mas as pessoas daqui não sabem como trabalhar ele, os imigrantes vêm de fora e ficam ricos, quando as pessoas daqui são pobres.”

“Ouvimos as pessoas que falam sobre o Amazonas, a floresta e tais coisas que eles não deveriam destruir.”

“Eu não acho que podemos viver sem a floresta, como respiraremos e como viveremos com a poluição? A floresta nos protege da poluição.”

“Se eles continuarem desmatando e ninguém vai lá para interferir, eles vão destruir tudo.”

“Eu não penso assim porque o Amazonas é muito grande mas na rede Globo (canal de televisão) eles dizem que é possível.” [“O que podemos fazer para ajudar resolver este problema?”]

“Nós precisamos aconselhar as pessoas a que elas não deveriam desmatar árvores. Que elas deveriam plantar árvores no seu quintal.”

“Na Cultura (canal de televisão) eles mostram programas sobre animais. Gosto de assistir porque eles explicam sobre os peixes e as outras coisas. Acho que estas coisas são bonitas.”

“Gosto da Cultura (canal de televisão), mas normalmente eu perco. Eles mostram programas sobre a Amazônia, como tem o maior rio do mundo em termos de volume de água.”

“Eu vejo muito sobre desmatamento na televisão, cortando as árvores, há as pessoas que fazem isto e outras que informam as autoridades.”

As últimas falas mostram que a fonte de informação para as mulheres é a televisão, cujos programas veiculam imagens biocêntricas da floresta Amazônica e uma visão quase maniqueísta dos problemas ambientais, os que protegem versus os que destroem. Até este ponto, a reflexão sobre o Amazonas foi mais no ambiente da floresta e do estado. Os rios, que são uma parte importante do ecossistema regional, foram menos mencionados, e mais, apenas em referência ao que se ouvia na mídia sobre a abundância de ecossistemas de água doce na Amazônia. O assunto da água aparece mais quando as mulheres o relacionavam com suas preocupações urbanas, ou seja, a necessidade da água potável para o consumo.

O desmatamento da floresta Amazônica foi outro tema bastante discutido no grupo. Surgiram até algumas soluções, que envolviam desde o policiamento, a fiscalização e mesmo programas de conscientização, sem haver uma análise ou conceituação complexa do tema pelas mulheres. Entretanto, foi observado que em situações diferentes as participantes mostraram representações oscilantes, como aconteceu durante uma visita a um outro bairro periférico da cidade, que é situado no limite da Reserva Florestal Adolfo Ducke. Lá, algumas das mulheres mostraram-se favoráveis ao desmatamento nas bordas da Reserva, para acomodar moradias:

“Não pode morar embaixo de uma árvore, tem que cortar elas para morar, estou a favor disso.”

“Se você não tem lugar para morar não é errado cortar.”

“Tem gente que fala que é bom quando construir um bairro sempre deixar uma árvore. É ótimo! Até que vem o temporal e o vento quebra a árvore que bate e quebra a sua casa”.

“Você não deve cortar árvores porque aquela lá (a Reserva) é que todos devem preservar. Se as pessoas cortam as florestas como vamos sobreviver?”

Entretanto, numa outra visita à Reserva, os posicionamentos contra o desmatamento foram unânimes. Quando as perguntas versavam sobre os impactos do desmatamento, as mulheres demonstravam atitudes definidas pela sua percepção e pela sua experiência do conforto cotidiano em função das árvores:

“Árvores dão muita brisa, pelo qual podemos respirar.”

“Hoje estava tão quente na comunidade. Há uma árvore na frente da casa do meu vizinho e estava cheio de pessoas sentadas debaixo pegando a sombra.”

Verificamos nessas representações que, na transferência do interior para a cidade, as mulheres perderam, de alguma forma, seus vínculos com a natureza não-humana, ou seja, ela ficou dissociada da natureza construída, sendo apenas uma referência à noção idílica e contemplativa de uma realidade distante. Mas a herança cultural do interior, onde as mulheres tiveram uma relação de proximidade com a natureza não-humana, ficou implícita na resistência ao rompimento com essa realidade, a qual foi expressa com saudosismo:

“A pesca era fantástica lá (no interior), na natureza longe da tristeza na cidade”

“Tenho saudades dos rios onde você pode nadar e a terra que dava para plantar verduras.”

“O interior é um lugar lindo e maravilhoso.”

Embora a natureza não-humana seja exaltada, ela é colocada em segundo plano, com um lugar para o qual não se pode mais retornar, como mostram as palavras abaixo:

“Gostaria de voltar (para o interior) se pudesse oferecer aos meus filhos uma boa educação e um ambiente saudável lá.”

“Eu também fico na cidade por causa da educação dos meus filhos, todos estudam.”

As mulheres tiveram conhecimento sobre a natureza não-humana pela convivência, mas, para explicar acontecimentos fora do comum, a religião foi freqüentemente utilizada como uma explicação simbólica. Como no caso da fumaça que tomou conta da atmosfera de Manaus, em setembro de 1997. Este fenômeno tornou-se tópico de um grupo focal. As causas oficiais para o problema foram as condições climáticas que favoreceram a ocorrência de incêndios. Algumas das mulheres lembraram da fumaça de anos anteriores e algumas

disseram que ela era esperada naquela época do ano devido à agricultura de coivara (a prática de pôr fogo nos roçados para limpar o terreno e adubá-lo com as cinzas). Mas no percurso da discussão o consenso mudou, e elas passaram a afirmar que a fumaça era um sinal apocalíptico:

“Eu posso ver que coisas estão ficando pretas. Eu quero dizer, a escuridão é o fim do mundo, este é o começo não é? Nós precisamos ter um estoque de velas em casa, porque o tempo está vindo e ninguém sabe quando.”

“Meu pai dizia que quando chegarmos perto do fim, o mundo estará assim cheio de violência... e nós estamos vendo tudo. Matança de pai de filho dele, filho que mata o pai dele. Dente por dente, olho por olho. Isto é o que está acontecendo.”

Neste sentido, a religião foi mais um mecanismo para lidar com a realidade (*coping mechanism*), mas também um meio para buscar explicações dos eventos ou fenômenos que normalmente não ocorrem. Explicações apocalípticas foram utilizadas também nas percepções sobre a crescente força do Sol, como mostra o trecho seguinte:

“O Sol está quente muito cedo.”

“Meu filho pergunta porque é tão quente mamãe?”

“Porque estamos chegando perto do ano 2000. O calor vai piorar ... a Bíblia falou ... e até as crianças estão reconhecendo.”

A partir desses diálogos, podemos dizer que as representações sociais da natureza não-humana das mulheres são semelhantes às imagens e estereótipos comuns veiculados pela mídia e compartilhados por outros grupos sociais, que consideram o meio ambiente no singular como a natureza silvestre ou intocável. Esta representação da natureza não-humana em geral está ligada aos aspectos abundantes da natureza no Brasil, e tem base em ecossistemas onde a biodiversidade é maior, como na Amazônia, o que é coerente com o espaço físico das mulheres. Isto fez a natureza construída ser representada pelas mulheres, às vezes, não como um ambiente, o que significa não somente uma limitação em entender a complexidade do meio ambiente, mas também uma imagem negativa do seu espaço social.

A natureza construída

A imagem negativa do espaço social das mulheres foi ilustrada na sua representação social sobre a natureza construída, pois houve uma tendência de valorizar o ambiente do BC do INPA. As mulheres perceberem a floresta secundária no BC como algo natural, saudável e bom. Em contrapartida, o bairro foi considerado não-saudável:

“Agora mesmo quando nós estávamos caminhando para cá (para participar no grupo no *campus* do INPA), eu estava dizendo que quando chegamos aqui no BC o clima é diferente, é muito melhor.”

“É aqui, não é (o ambiente), onde nós estamos no BC, porque eu penso que lá fora não há muito ambiente. O bairro onde eu moro não tem ambiente.”

“Aqui (BC) há mais árvores e lá (Vale) é difícil de achar uma árvore. É um lugar onde há muito lixo, é diferente. As árvores oferecem ar puro, não está tão quente aqui como no Vale. Meu Deus, aqui está muito mais fresco do que lá.”

“É maravilhoso, há muita brisa no INPA, na comunidade não há nenhuma árvore, tudo foi desmatado, as pessoas cortaram tudo.” [“Por que cortaram tudo?”]

“Muitas pessoas são preguiçosas demais para limpar as folhas que caem, eu já as ouvi dizendo que cortam as árvores porque elas deixam tudo sujo.”

Ainda neste cenário, a natureza construída – o bairro – era visto como um ambiente negativo, violento, sujo e sem vegetação, ou seja, um espaço urbano com problemas ambientais que são parte da sua própria construção. Isso parece negativo, mas ao mesmo tempo, em comparação ao interior, o urbano significa uma outra condição social em termos de melhor educação, saúde, trabalho e moradia própria, além da perspectiva de um futuro para seus filhos. Ou seja, valorizavam o progresso e o desenvolvimento que podem oferecer, assim como a melhoria de perspectivas para suas famílias:

“Nossa casa onde moramos antes estava muita velha e era ao lado do igarapé. Meus filhos adoeceram, eles eram amarelos e meu marido adoeceu trabalhando enquanto ele estava doente e eu tinha medo. Assim eu dizia vamos mudar para ter nossa própria casa. E viemos para cá. Graças a Deus aqui meus filhos e meu marido estão bons, é diferente. Vivemos três anos sem energia, água, asfalto, foi difícil, muitas pessoas venderem suas casas por causa disso, mas valeu.”

Quando as mulheres foram interrogadas acerca dos maiores problemas ambientais no bairro, as categorias de representações sociais apontadas foram à violência e o lixo. A violência foi inicialmente relacionada com o bairro e a rua, e sua causa era ligada ao desemprego, à falta de controle parental e ao uso de substâncias químicas e tóxicas:

“Às vezes tem brigas na rua, não é? Normalmente nas sextas-feiras, as galeras do Vale e do São Sebastião (outro bairro) sempre brigam. Mas, recentemente está mais tranquilo.”

“Eles fazem qualquer coisa, não é, roubam suas mães, ou às vezes outras pessoas. Nem pode deixar seus sapatos na porta, eles roubam e vendem por qualquer preço. É um vício horrível.”

Roubo e violência foram descritos pelas mulheres como os pontos negativos de seu ambiente urbano. Na tentativa de entenderem essas constatações, buscavam explicações

tênuas no âmbito político, econômico, e às vezes, envolviam até os parentes para justificar tais ações:

“Estas pessoas não têm trabalho, pois, se dedicam àquilo que não é bom. Um bom emprego ocupa as pessoas e não deixa ter tempo para fazer mal.”

“Tem muitos pais e mães desempregados. As crianças ficam na rua. Elas roubam para comer. Não são bem criadas, nem têm educação.”

“Olha estas meninas de 13 e 14 anos com filhos. Não é a culpa delas, não é. A culpa é das suas mães. Porque se estas mães não criassem suas filhas na rua, isto não aconteceria.”

As mulheres recordaram várias histórias sobre a violência na rua. Mas foi somente com o estabelecimento de uma relação de confiança durante as entrevistas e os encontros que a violência doméstica apareceu como parte dessas representações sociais de violência mais fluidas. Percebia-se a sutileza da relação de dominação masculina, que envolvia ciúmes e o consumo de álcool como reforçadores de uma prática privada, não dita publicamente:

“Existem algumas mulheres que apanham e depois de cinco minutos elas voltam pro seu marido.”

“O marido da minha vizinha não trabalha, mas ela sim. Ele bebe muito, quase todos os dias. Quando ela chega do trabalho ele abusa dela. O filho sempre interfere. No final é ruim, pois, o homem briga com mulher e filho.”

“Porque elas não têm vergonha, gostam de apanhar.”

As mulheres explicaram a causa da violência doméstica como sendo a dominação masculina, mas ao mesmo tempo tiveram pouca tolerância para com as vítimas, que “gostavam” do abuso. Entretanto, dentro do grupo, uma mulher apresentou uma interpretação diferente:

“Penso que tem algumas mulheres que dependem demais dos seus maridos. Elas têm medo que eles vão deixá-la, e que ela e seus filhos vão sofrer por causa disso.”

Este comentário aponta que uma mulher não necessariamente gosta de sofrer abusos, mas agüenta pelos benefícios sócio-econômicos e de ter uma estabilidade para seus filhos. A mesma mulher indicou que os homens reproduzem práticas violentas porque aprenderam assim:

“Estes homens tiram seus modelos de outros no poder. Aqueles com poder que maltratam os outros, chamando-os com palavrões. Seus pais eram assim e eles fazem a mesma coisa.”

O entendimento desta mulher foi de que a violência doméstica é um círculo vicioso, dentro do qual se reproduz.

O lixo também foi categorizado como um problema recorrente, pois, no Vale, como na maioria dos ambientes urbanos não planejados, é evidente e foi mencionado nas reuniões e durante uma visita ao bairro:

“Muito lixo. As pessoas jogam sacos de lixo no meio da rua, e nem todos os dias o caminhão de lixo passa. Os cachorros rasgam os sacos no meio da rua, e quando chove ele vai para baixo e se espalha. Mas eu sempre limpo na frente da minha casa.”

“Mas se o caminhão de lixo passasse todos os dias não haveria tanto lixo, não é? Pois, quando há um vento leva o lixo que está em frente da casa do vizinho e traz para aquele buraco na frente da minha casa.”

Depois compararam a situação com a das áreas rurais:

“Acho que o sistema de lixo nas áreas rurais é diferente Lá você iria para a cozinha, ao menos na minha casa era assim, para limpar o peixe e a carne. Tudo ficava limpo e as sobras ficavam lá para mais tarde levamos para o rio, para os peixes comerem. Frutas, ninguém come a casca. Quando terminou joga embaixo da árvore e apodrece. Não tinha latas ...”

“Lata não. Lá onde eu morava (interior) as casas eram separadas, não tinha como acumular tanto lixo. Cada um tomava conta do seu lixo, juntava e queimava.”

“Lá não tinha saco plástico, era um saco de fibra que apodrece mais facilmente, por isso não tem tanto lixo como aqui.”

No ambiente urbano o processo de decomposição mencionado na fala não acontece, porque a composição do lixo mudou e a quantidade aumentou. Nesse espaço urbano restrito a rua virou o lugar principal para depositar o lixo; às vezes, na frente das casas dos outros, criando conflitos e desentendimentos entre os vizinhos:

“Olha, eu limpo na frente da minha casa, mas, antes de dez horas, há lá novamente muitas coisas, latas, caixas de leite, garrafas de refrigerantes ou fraldas descartáveis. Muitas coisas que descem de lá.”

“Eles jogam na frente da minha casa ou por cima do muro (do INPA). São mais as crianças.” [“Mas onde as crianças aprendem a fazer estas coisas?”]

“Seus pais, eles têm preguiça de deixar seu lixo no entulho, então eles mandam as crianças jogar por cima do muro.”

“Preguiça, elas jogam em qualquer lugar ou mandam as crianças jogar. Até jogam no nosso quintal.”

“Existe uma falta de disciplina nas casas. Se tivesse mais lugares para comprar lixo, seria um incentivo para as pessoas separarem e vendê-lo.”

As explicações encontradas pelas mulheres foram no sentido de julgar as ações dos outros, pela falta de interesse ou estrutura familiar. Trata-se, em outras palavras, de um pensamento normativo: assim como elas colaboravam e agiam localmente, os outros deveriam agir da mesma forma. Esta constatação revelou que há um certo conflito entre os vizinhos na medida em que se eximiam da responsabilidade sobre o problema do lixo no bairro, que de certa forma, dificultou o aprofundamento do problema, deixando a reflexão no nível superficial e polarizado. Pode-se deduzir que essas representações caracterizadas pelo conflito têm um papel no sucesso ou no fracasso de intervenções educacionais que contemplam essa temática.

A natureza humana

A representação social inicial sobre a natureza humana das mulheres foi que a cidade oferece não somente uma vida material melhor, mas também mais liberdade em comparação à do interior. Esta representação de liberdade na área urbana foi relacionada à dominação e às restrições colocadas pelos seus parceiros e parentes no interior. A cidade também foi vista como um espaço com mais oportunidades (não somente para as mulheres, mas para seus filhos), que nem sempre estão disponíveis nas áreas do interior:

“Acho que ela (a mulher) é mais subjugada nas áreas rurais. Se ela quer ir a uma festa e ele (parceiro) fala que não pode, ela não vai. Mas ele vai e ainda se diverte.”

“Ela (mulher) tem mais independência aqui na cidade. Nas áreas rurais não tem. Não pode trabalhar fora da casa ou estudar, não é?”

Entretanto, os frutos de tais benefícios não necessariamente eram acessíveis para as mulheres do grupo, em função das suas relações de gênero. Elas próprias caracterizaram suas identidades como reprodutoras e responsáveis pelo cuidado das crianças e do lar, e com um controle mínimo sobre suas vidas, seu tempo, suas atividades e posição social. As múltiplas tarefas que exercem e que definem essa identidade dificultam a continuidade da educação e a procura de trabalho fora da casa:

“Depois do terceiro filho estava querendo fazer a ligação, mas ele não me deixou. Foi depois do quinto que eu fiz, sem ele saber.”

“Tenho quatro filhos, quando trabalhei as coisas em casa ficaram complicadas. Meu filho que nunca ficou reprovado em nenhuma matéria quase não passou de ano. Pois, parei de trabalhar e ele passou. Meu marido falou para mim não trabalhar, pois as crianças sofrem. Agora estou em casa cuidando deles.”

Neste sentido as relações de gênero, implícitas nas identidades da herança cultural das mulheres, foram fundamentais para produzir uma representação contraditória sobre sua liberdade. Ao mesmo tempo em que existiam a vontade e as oportunidades de estudar e trabalhar, estas se tornaram difíceis de alcançar, pois foram colocadas em segundo plano. A visão de si mesmas também dificultou o processo, pois sua baixa auto-estima ficou visível em frases como “não posso reter informação”, “sou devagar” e “não tenho educação”. O que restava era a projeção e o investimento nos filhos para eles ou elas terem uma vida melhor, mais digna. As identidades das mulheres também foram refletidas nas representações sobre suas capacidades de preservar o meio ambiente:

“Sozinha, eu não acho que posso fazer qualquer coisa. Eu poderia cuidar da frente de minha casa, de forma que os vizinhos vejam. Falar com eles sobre o lixo.”

“Limpar a frente da nossa casa.”

“Podemos fazer um mutirão de limpeza.”

“Limpar, se todo mundo coletasse todo seu lixo e não jogasse em qualquer lugar seria muito melhor.”

“Faço um buraco no meu quintal, coloco todo resto de comida para fazer estrume.”

Estas colocações sobre a identidade da mulher ilustram a importância de considerar as relações de gênero, pois estas têm um papel importante na construção das representações sociais sobre as competências, a potência e as habilidades de cuidar do meio ambiente. Todavia, um trabalho sobre relações de gênero é dificultado pelo fato de que, como as próprias mulheres confirmaram, a unidade doméstica urbana aumentava seu isolamento, culminando na falta de interação com as outras mulheres. Isso as levou a valorizar a participação nesta pesquisa, devido à oportunidade de sair de casa, encontrar com as outras e crescer com o grupo durante as visitas e discussões:

“Liberdade. Antes nunca saí de casa. É bom este grupo, é bom para mim.”

“Já aprendi coisas. Sinto-me mais confortável com as pessoas e comigo. Foi uma experiência boa.”

“Muitas coisas. Porque aprendemos muitas coisas. Conhecemos pessoas diferentes. Penso que o que eu aprendi com vocês para mim foi muito importante.”

“Gostei, aprendi muitas coisas, fui para lugares que eu nunca pensei em ir até na minha vida. Já para mim foi maravilhoso.”

“Adorei, porque eu nunca sou convidada a sair e visitar lugares. Desde que conheço vocês a vida mudou.”

Esses depoimentos, tomados individualmente, mostram a importância de considerar o conhecimento no contexto sócio-cultural e psicológico. Assuntos como isolamento precisam

ser levados em consideração, pois podem ajudar na construção de ilusões projetivas sobre objetos, pessoas ou eventos. Isso foi observado quando uma das mulheres, por seguir os preceitos da religião evangélica, e uma outra, cujo comportamento social era considerado “não adequado”, foram marginalizadas pelo grupo. Estas inter-relações são profundas e difíceis de perceber, mas ilustram que as pessoas vivem em dualidades que produzem representações sociais contraditórias e às vezes confusas sobre si mesmas e as outras. Esses fatores serão retomados na discussão a seguir.

Discussão

Os cinco mediadores (ver Figura I) foram considerados importantes, pois ajudaram na produção, na manutenção e na fluidez das representações sociais, fazendo parte de suas estruturas e dinâmicas; ao mesmo tempo, eles também são produto das representações sociais.

Herança cultural

Em termos de herança cultural, todas as participantes são de origem cabocla, e somente uma mulher não teve sua origem ligada à cultura do ribeirão. Mas, depois de viverem em média vinte anos em Manaus, suas identidades na sociedade urbana estavam sendo adaptadas. Apesar das mulheres já terem perdido parte de sua herança cultural interiorana, suas representações sociais da natureza não-humana e suas identidades foram ainda mediadas pela herança cultural na memória, uma situação que, às vezes, causou representações de conflito.

Nessa situação, representações idílicas da natureza não-humana e do interior foram produzidas, com a tendência de esquecer os sofrimentos e as razões pelas quais tinham deixado o interior e não podiam voltar. Isso também se manifestou nas representações sociais dos ambientes no BC e do seu bairro, tornando as diferenças muito mais evidentes e trazidas para seu campo representacional. As representações sociais das mulheres também eram influenciadas pela mídia.

Mídia

Apesar das mulheres afirmarem ter pouco tempo para assistir à televisão, ouvir rádio ou ler jornal, a mídia é um elemento de informação formador de opinião, principalmente a televisão. Ainda que a novela seja o programa preferido, as notícias e os programas que trazem reportagens e documentários sobre a natureza aparecem como mediadores das representações dessas mulheres, ancorando imagens da abundância e beleza da floresta Amazônica. Damatta (1993) explica tal identificação com a natureza não-humana como um resultado do processo de aculturação desde os pioneiros que chegaram no Brasil. De qualquer forma, esta

valorização é mantida até hoje, e os programas de televisão que emitem valores semelhantes também influenciavam a opinião das mulheres, reforçando a representação da natureza não-humana em seu aspecto biocêntrico.

Neste sentido, a estrutura destas representações poderia ser considerada a partir do enraizamento das mulheres na cultura brasileira ou influenciada pelas imagens globais. De qualquer forma, a sócio-gênese das representações é dinâmica e outros fatores devem ser considerados, como a herança cultural anteriormente mencionada. Porém, as mulheres tinham uma representação *preservacionista* da natureza não-humana, mas, ao mesmo tempo, uma dificuldade de levar esse conceito para o lugar onde moravam, que não era considerado um ambiente. Tais representações não eram confirmadas somente pela mídia, mas também pela visão das mulheres quanto a seu bairro como um local quente, sujo e violento. Um local familiar a elas, pois é onde passaram a maior parte de suas vidas e adquiriram suas identidades de gênero.

Identidade

A identidade é uma construção social com o outro e o mundo, que tem uma plasticidade e que depende do contexto. Neste sentido, a identidade é uma representação social e um mediador, que pode influenciar as ações das pessoas. Por exemplo, a identidade como *cuidadora* apareceu fortemente ligada à unidade doméstica para as mulheres, sendo elas as responsáveis por sua limpeza, organização e pela proteção de seus membros. Uma compreensão de tal compromisso prático de indivíduos com o seu ambiente poderá ser importante no planejamento de uma intervenção educacional que se traduza em debates, atividades e ações. Entretanto, há uma interrogação necessária: é politicamente correto sobrecarregar ainda mais as mulheres? A resposta é não, pois estamos apenas reforçando as relações de gênero e os estereótipos atribuídos historicamente às mulheres. Essa problemática de supercarregar as mulheres também é apontada por Di Ciommo (1999), pela carga extra dada, às vezes, nas intervenções educacionais de educação ambiental.

O grande desafio é inverter a situação, que nos parece ser um círculo vicioso, já que as mulheres possuem pouco controle sobre suas vidas, apresentam baixa auto-estima, o que as leva à dependência e cada vez menos controle. A participação das mulheres no grupo pode significar o início de um processo de quebra deste círculo, e portanto, sugerimos que o *empoderamento* é uma via para seu fortalecimento. *Empoderamento* é visto aqui como uma forma de fomentar o poder individual e coletivo, que leve as pessoas a tomar decisões e buscar alternativas para os problemas enfrentados em suas vidas (ROWLANDS, 1997),

através do resgate da auto-estima e a promoção da autoconsciência, que podem construir oportunidades para que as mulheres tomem decisões mais seguras quanto à sua aprendizagem, às práticas sociais e à participação em grupos organizados. No contexto desta pesquisa, como será apontado a seguir, verificamos a necessidade de envolver os homens, já que estes fazem parte destas relações de gênero que determinam as identidades das mulheres. Em oportunidades futuras a participação masculina poderia proporcionar tanto um espaço para discutir as relações e os papéis hierárquicos de gênero, quanto abrir perspectivas de transformar as relações existentes, construindo uma relação de responsabilidade coletiva pelo cuidado com o meio ambiente.

Contexto

O conceito “contexto” é usado aqui não somente para significar a experiência dentro da situação, como também as relações sociais com o mundo natural (Mellor, 1997). Tal compreensão e conhecimento dependem do outro, do grupo, do tempo, do espaço e do lugar. Isso é importante visto que as mulheres viviam no espaço urbano e seu espaço social era normalmente restrito ao seu bairro. Este fato consolida a representação social de que a natureza não-humana é distante, e, até um certo ponto, o entendimento de seus problemas também, pois as informações são mediadas pela memória e por outras fontes externas, como a mídia. Desta forma, justifica-se a maior facilidade das mulheres para discutir problemas do bairro e não a natureza não-humana.

Portanto, as visitas de campo aos diversos lugares foram importantes, pois abriram o espaço social e as discussões das mulheres sobre lugares não conhecidos. O que nos levou a observar que suas percepções oscilaram, e algumas contradições de representações foram verificadas. As visitas a um bairro na periferia da cidade, situado no limite da Reserva Florestal Adolfo Ducke, e depois dentro da Reserva mencionada anteriormente foram exemplos disto. As participantes ficaram divididas em relação ao desmatamento nas bordas da Reserva para a construção de moradias. Estruturalmente, o bairro é uma ocupação periférica ainda com condições de moradia precárias, semelhantes às que as mulheres do grupo experimentaram quando se mudaram para o Vale. Portanto, olhando de fora para dentro da Reserva, algumas das mulheres esqueceram sua representação *preservacionista*, em consideração à necessidade das famílias terem um espaço para moradia. As outras mulheres que ficaram com a representação *preservacionista* relacionaram a transformação visível entre a Reserva e o bairro ao seu espaço urbano. Porém, elas lembram da metamorfose desagradável que o Vale sofreu com o desmatamento, pois a área também era um fragmento

florestal. Por consequência, elas não estavam querendo que o mesmo fato se repetisse na Reserva. Quando visitaram o interior da Reserva a representação *preservacionista* foi unânime.

Desta contextualização verificamos que, apesar de haver uma centralidade de pensamento no senso comum das mulheres em preservar a floresta, a vida urbana, que socializa, levou-as a um conflito com esta representação ao pensarem na necessidade da população ter espaço para moradia. O que demonstra que as representações, que segundo Abric (2000) são situadas no sistema periférico, permitiram uma adaptação à situação nova ou diferente, mas sem modificar o núcleo central. Isso significa que mudanças nas representações sociais não ocorrem facilmente, pois sem modificações no núcleo central uma metamorfose geralmente não acontece; ademais, é necessário o consenso do grupo para que algo se torne uma representação social.

Segundo a maioria de autores de representações sociais, um objeto, um evento ou uma pessoa somente poderá ser considerado uma representação social quando houver consenso. Wagner (2000) explica que tal consenso não pode ser mensurado numericamente, mas em relação à capacidade de se manter consenso no grupo. Neste sentido, o campo representacional das mulheres pode ser caracterizado como *preservacionista*, pois esse foi o consenso do grupo, considerando que a maioria se opôs ao desmatamento, e no outro contexto a minoria voltou ao consenso.

Mas, a fluidez do consenso nem sempre é assim fácil. O conflito de consenso também aconteceu quanto à violência doméstica, com a interpretação diferente dada por uma das mulheres. De acordo com Wagner (2000) este é um caso de conhecimento privado, que é *idiomórfico*, uma vez que tem seu sentido individual, e não *holimórfico*, por não ter um entendimento coletivo do grupo, e somente poderá ser importante se virar consenso. Entretanto, como o conhecimento privado é uma construção sócio-cultural, sugerimos que o comentário fora do consenso desta mulher foi importante e que poderá ser visto como a integração de um novo consenso/representação, pois ela o compartilhou com o grupo. Nesta configuração não é uma representação social, pois não foi o consenso do grupo, mas talvez seja importante procurar a dissensão tanto quanto o consenso no planejamento de uma intervenção de educação ambiental. Por exemplo, a explicação de uma das mulheres sobre a violência doméstica foi mais elaborada do que a representação do grupo, pois ela trouxe o esclarecimento sobre o medo que algumas mulheres enfrentam de deixar seus parceiros e as relações de violência que socializam alguns homens. Essa visão mais complexa do problema

poderá ser tomada como exemplo para que o grupo crie alternativas que não sejam necessariamente o consenso.

Religião

A religião é um mediador, não no sentido de ser um “fato social” que leva a coletividade à solidariedade, mas, como Moscovici (1993) contextualiza, como uma estrutura dinâmica que influencia a produção das representações sociais. Moscovici (1990) sugere que a proposta da *salvação* individual, sugerida pela Bíblia, pode justificar a exclusão e a culpa, que são imputadas às pessoas que não seguem a mesma religião. Como já foi mencionado, no caso desta pesquisa as mulheres frequentemente utilizaram a religião, não somente para questionar as pessoas com religiões diferentes, mas como uma explicação simbólica sobre os acontecimentos ou os problemas ambientais. Neste sentido a religião foi um mecanismo para lidar com a realidade, reagir e explicar os eventos, coisas, pessoas e fenômenos fora do comum: “fumaça”, “força do sol” e “violência”. Isso significa que as interpretações bíblicas e apocalípticas exercem influência na organização mental e compartilhada das mulheres.

Estes conteúdos religiosos representacionais apareceram em outros estudos (AZEVEDO, 2000; DEANE-DRUMMOND, 1996; MACNAUGHTEN; URRY, 1998). Deane-Drummond (1996) sugere que a teoria apocalíptica é antropocêntrica, ao propor a noção de salvação pessoal ou de salvação da humanidade. Esta autora propôs que uma interpretação alternativa do “Livro do Apocalipse”, o último livro da Bíblia, pode ser discutida com participantes de projetos como uma alternativa de construir compreensões de assuntos ambientais. Essa interpretação também poderá ser útil para intervenções educacionais de educação ambiental, requerendo, logicamente, um entendimento profundo sobre a temática.

Considerações finais

Este artigo foi baseado nas tendências *sócio-críticas* e *construtivistas* na educação ambiental. Ambas sugerem que para fomentar uma compreensão das inter-relações e interdependências ambientais é necessário trabalhar dentro dos arcabouços teóricos dos participantes, ao invés de utilizar os dos educadores ambientais. Assim, o objetivo desta pesquisa foi verificar a aplicabilidade da teoria das representações sociais para ajudar os educadores ambientais a interpretar as diferentes visões sócio-culturais do meio ambiente. Os resultados mostram que as representações sociais ambientais das mulheres estavam presentes nos seus valores e identidades. Essa interpretação também oferece uma visão profunda de suas práticas sociais, ações e intenções, assim como caminhos para trabalhar dentro dos

arcabouços teóricos dos participantes. Por exemplo, o meio ambiente foi representado no singular como a natureza não-humana, distante do espaço social destas mulheres, e que precisaria ser preservado devido à sua beleza encantadora. Tais representações sugerem que as mulheres possuíam uma compreensão limitada das complexas inter-relações e interdependências ambientais. Pode ser visualizado numa teia (figura 1) que inclui como parte do problema ambiental os seres humanos e as naturezas construídas, que portanto precisam ser considerados ao se discutir assuntos ambientais.

Grün (1996, 2002) sugere que uma compreensão das complexidades ambientais é necessária para nutrir uma consciência ambiental amigável, pela qual se encontrariam alternativas sustentáveis para os problemas ambientais. Portanto, pela compreensão da complexidade é possível desmistificar a noção de que a crise ecológica significa somente desmatamento ou poluição da atmosfera, pois essa noção distancia a crise da responsabilidade de hábitos e práticas cotidianos. A consciência desta limitação seria importante para as ações de educação ambiental, pois indicaria um possível foco de intervenção educacional.

Isto não quer dizer que as mulheres não tinham consciência ambiental antes, mas o fato delas quererem preservar a floresta não indica que sejam alfabetizadas ambientalmente ou que sejam *ecocidadãs*. Elas consideravam que os problemas ambientais, como os que ocorrem com a natureza não-humana, estão distantes e são causados por “outros”, e a solução oferecida foi o policiamento ambiental. Essa representação diminui a responsabilidade pessoal, afetando também, até certo ponto, a resolução de problemas locais, como o lixo. A participação das mulheres neste último caso foi visualizada por elas mesmas, parcialmente em função das suas identidades de gênero, como a limpeza do espaço social por elas ou talvez conversar com os outros.

Neste cenário, seria possível aos educadores ambientais entender o compromisso das mulheres para com o meio ambiente e interpretar sua interação com ele. Em outras palavras, entender o motivo pelo qual as mulheres viam o seu espaço não como um ambiente, mas como um lugar de conflito, violência e lixo nas ruas. Um espaço social que também isolava estas mulheres e exacerbava sua baixa estima, mas ao mesmo tempo oferecia melhor emprego, educação e oportunidades de saúde. E que ainda precisava ser transformado em um ambiente esteticamente mais agradável, no qual as pessoas poderiam interagir e se desenvolver juntas.

O isolamento das mulheres é outro fator importante a se levar em consideração. Elas vivem em uma sociedade na qual as pessoas estão cada vez mais isoladas, o que alimenta as ilusões projetivas, que produzem conflitos ao invés de levarem à reflexão e à participação da

comunidade na resolução de problemas. As técnicas metodológicas usadas nesta pesquisa confirmam isto, nas expressões de apreciação das mulheres: "a liberdade de sair de casa e se encontrar com outros". Isto poderia ser abordado ao se formar um grupo que trabalharia com o *empoderamento*, levando as mulheres a se respeitarem e respeitar os outros e a aceitarem diferenças. Seria um começo importante, pois quando as pessoas possuem mais auto-estima, aumenta a possibilidade de terem mais autoconfiança para tomar decisões e agir. Porém, o grupo precisaria ter um objetivo, pois as atividades sociais e os papéis de gênero das mulheres não lhes permitiriam participar por muito tempo de atividades exclusivamente deste tipo.

Os resultados e a discussão também mostram que os cinco mediadores foram importantes na produção e fluidez das representações sociais no meio ambiente das mulheres. Eles foram parte integrante de seus entendimentos cotidianos e, como tal, sugerimos que precisam ser considerados durante discussões sobre temas ambientais e no planejamento de intervenções de educação ambiental.

À luz das conclusões acima sugerimos que interpretações das representações sociais de meio ambiente das participantes podem oferecer *insights* sobre as ações, compreensões e intenções das participantes. Porém, é necessário cautela, já que a teoria de representações sociais ainda está em construção e é uma teoria complexa, e como tal alguns conceitos precisam ser considerados. Por exemplo, na procura de consciência coletiva dentro das representações sociais é preciso ter cuidado para que a subjetividade individual não seja negligenciada e sub-potencializada no fomento de conceitos alternativos. Estas ponderações nos levam a concluir que, embora a teoria de representações sociais não possa resolver todas as dificuldades enfrentadas ao se planejar intervenções educacionais, ela oferece subsídios importantes e uma direção a seguir. O próximo passo será planejar com as mulheres uma intervenção de educação ambiental para verificar esta afirmação.



Figura I. As inter-relações e interdependências entre as três naturezas e os cinco mediadores que influenciam a produção das representações sociais

Referências Bibliográficas

ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Ed.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p. 27-38.

AZEVEDO, G. C. *Representações sociais de meio ambiente: um estudo com pesquisadores do INPA e moradores sobre a “Reserva Ducke” em Manaus/Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. 165 f.

CAPRA, F. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p.

CARVALHO, I. C. M. *A intervenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. 232 p.

DAMATTA, R. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 221 p.

DEANE-DRUMMOND, C. *A handbook in theology and ecology*. London: SCM, 1996. 178 p.

DI CIOMMO, R. C. *Ecofeminismo e educação ambiental*. São Paulo: UNIUBE, 1999. 264 p.

DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Ed.). *Textos em representações sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 261-296.

FIEN, J.; HILLCOAT, J. The critical tradition in research in geographical and environmental education research. In: WILLIAMS, M. (Ed.). *Understanding geographical and environmental education: the role of research*. London: Cassell, 1996. p. 26-40.

GAYFORD, C. Algumas novas direções à educação ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Org.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: RiMa, 2001. p. 13-30.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papyrus, 1996. 120 p.

_____. Hermenêutica, bio-regionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I; SATO, M. (Dir.). *Sujets chosis en education relative à l’environnement: d’une Amérique à l’autre*. Montreal: ERE-UQAM, 2002. Tomo 1, p. 91-99.

HUCKLE, J. A view from critical theory. In: FIEN, J. (Ed.). *Environmental education: a pathway to sustainability*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1993. p. 69-88.

JOVCHELOVITCH, S. *Representações sociais e esfera pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. 232 p.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos sócio-ambientais. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate*. São

Paulo: Cortez, 2000. p. 87-156.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 255 p.

_____. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. 183 p.

MACNAGHTEN, P.; URRY, J. *Contested natures*. London: Sage, 1998. 307 p.

MELLOR, M. *Feminism & ecology*. Oxford: Polity, 1997. 221 p.

MOSCOVICI, S. Introduction. In: HERZLICH, C. (Ed.). *Health and illness: a social psychological analysis*. London: Academic Press, 1973. p. 1-10.

_____. *The invention of society*. Cambridge: Polity, 1993. 403 p.

_____. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 402 p.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 287 p.

PATAI, D. *Constructing a self: a Brazilian life story*. *Feminist Studies*, v. 14, p. 143-166, 1988.

REIGOTA, M. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p.11-25.

_____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999. 167 p.

_____. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 62 p.

ROBOTTOM, I.; HART, P. *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1993. 81 p.

ROWLANDS, J. *Questioning empowerment*. Oxford: Oxfam, 1997. 180 p.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. São Paulo: Paz, 1995. 189 p.

SANTOS, J. E.; SATO, M. (Ed.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: RiMa, 2001. 604 p.

SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos: Ri Ma, 2002. 66 p.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J.S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000. p. 105-114.

STOREY, C. *Urban gender relations in Amazonas*. No prelo. 25 f.

UNESCO. Final report of the United Nations intergovernmental conference on environmental education, Tbilisi. Paris, France: UNESCO/UNEP, 1977. 96 p.

VIEZZER, M. L.; OVALLES, O. *Manual latino-americano de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1994. 192 p.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Ed.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p. 3-26.

PLANEJAMENTO DE UMA INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Christine Storey e Haydée Torres De Oliveira

Resumo

No âmbito da educação ambiental, já foi reconhecido que é necessário respeitar a leitura de mundo das pessoas que participam dos programas, e a partir dessa leitura construir uma participação fundamentada na solidariedade com eles ou elas. Dentro desse conceito, o presente relatório versa sobre uma oficina feita para planejar uma intervenção de educação ambiental popular. As participantes foram mulheres moradoras do bairro Vale, em Manaus, Amazonas, Brasil. Os objetivos, os procedimentos e as dinâmicas da oficina foram fundamentados nos resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais de meio ambiente de 10 mulheres do mesmo bairro. Dos resultados da primeira pesquisa, três temas (materiais recicláveis, arborização e artesanato) se destacaram e foram apresentados para as mulheres na oficina. Durante a oficina as mulheres escolheram o tema artesanato para planejar nossa intervenção educacional. Os resultados mostram que a interpretação das representações sociais de meio ambiente, no primeiro momento, ajudou a conhecer melhor as mulheres e a apresentar temas relevantes aos estilos de vida e às necessidades percebidas delas. Atualmente o grupo de artesanato, que está ainda em formação, tem uma participação promissora, não somente em relação ao número de participantes, mas também pelo compromisso que as mulheres possuem com a pesquisa sobre os recursos naturais a serem utilizados no trabalho, o compartilhamento de informação, a interação entre elas e o interesse de levar tarefas para casa. O esperado é que o grupo vá florescendo junto com o crescimento da auto-estima e da autoconsciência destas mulheres.

Palavras-chave: representações sociais, oficina, educação ambiental popular, intervenção educacional, participação, práticas, Manaus – Amazonas, *empoderamento*.

Introdução

Esse relatório tem como primeiro objetivo utilizar os resultados de uma pesquisa sobre as representações sociais (MOSCOVICI, 1978) de meio ambiente de um grupo de 10 mulheres da área urbana de Manaus, Amazonas, Brasil, no planejamento de uma intervenção de educação ambiental popular. Portanto, a proposta vai além de se fazer uma intervenção educacional, pois também verificamos se a utilização da teoria das representações sociais tem potencial para auxiliar os educadores e pesquisadores ambientais a desenvolver uma intervenção educacional que seja planejada de forma participativa. Ou seja, a construção de conhecimentos com os participantes a partir da leitura do mundo deles ou delas, que prescindia de um entendimento do senso comum das pessoas e de como tais compreensões afetam suas vidas cotidianas, suas identidades, suas necessidades percebidas, seus modos de vida e suas ações, como uma alternativa a um projeto abstrato e pré-estabelecido, que provavelmente teria pouco a ver com as vidas das participantes.

Para as pessoas interessadas, há detalhes sobre os primeiros momentos da pesquisa em Storey e Oliveira (no prelo). Porém para que nosso relatório seja entendido, precisamos explicar somente que a pesquisa foi uma interpretação das representações sociais de meio ambiente de um grupo de 10 mulheres urbanas que participaram do subprojeto *Ação Mulher*, administrado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA) do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), em Manaus (AM). As mulheres eram moradoras do bairro Vale, situado na Zona Sul da cidade de Manaus, vizinho ao Bosque da Ciência (BC), o jardim zôo-botânico do INPA. O projeto visava estabelecer relações de parceria entre estas três esferas públicas.

Nos resultados da pesquisa identificamos vários temas possíveis de serem trabalhados em uma intervenção educacional. Nesse trabalho, apenas três desses temas foram escolhidos: os que se salientaram mais e os mais possíveis de executar, sendo: lixo, arborização e artesanato. A estratégia de uma oficina foi utilizada para apresentar os temas às moradores do Vale, para que escolhessem um tema, que seria desenvolvido numa intervenção educacional. Esse relatório explica o planejamento dessa intervenção educacional e verifica a aplicabilidade da teoria das representações sociais para as ações de educação ambiental.

Dividimos o relatório em quatro momentos. No primeiro abordamos os conceitos de educação ambiental popular e explicamos porque deveria ser participativa. No segundo explicamos os três temas identificados como possíveis para uma intervenção educacional. No terceiro relatamos o processo e os resultados da oficina. Finalmente, concluímos discutindo as

vantagens e desvantagens de aplicar a teoria das representações sociais nas intervenções de educação ambiental.

Educação ambiental popular

Partimos do conceito de que a educação ambiental é uma filosofia, uma teoria e uma prática da vida, que tem como objetivo fomentar alianças, éticas e a participação solidária com as pessoas na construção de uma sociedade sustentável. Nesse sentido, ela precisa ser levada para todas as pessoas e todos os espaços de socialização e educação. Isso significa que em termos de abrangência, a educação ambiental transcende as áreas de educação formal (escolarizada) e entra na área popular. Apesar de destacarmos as áreas de educação ambiental formal e popular, elas não devem ser pensadas como áreas separadas, considerando que são complementares em suas filosofias, éticas, teorias e práticas.

A educação popular tem suas raízes na pedagogia de Paulo Freire (1996) e pode ser vista como o trabalho educacional dentro dos movimentos sociais (formais e informais), da população. Seus objetivos são voltados ao trabalho contra todas as formas de opressão e a favor da justiça sócio-econômica, da construção de uma sociedade sustentável, dos direitos humanos e da harmonia mundial. Uma forma de alcançar estes objetivos é fomentar a autonomia, de modo que as pessoas possam pensar o mundo criticamente através do processo de ação-reflexão-ação, desenvolvendo uma auto-reflexão que lhes permite fazer uma leitura da sua vida, de suas ações e de sua participação na sociedade. Segundo Freire (ibidem.), é necessário que as pessoas sejam mais críticas em relação ao sistema em que estão inseridas, porque quando elas conhecerem as condições e razões da opressão no mundo será mais fácil contribuir para as mudanças e entender seus direitos como cidadão ou cidadã.

Nesse mesmo sentido a educação popular faz parte da educação ambiental. Assim, a intervenção educacional planejada neste relatório é caracterizada como educação ambiental popular, pois aconteceu em um bairro urbano, iniciou-se a partir da necessidade de mediar as diferenças entre o INPA e o bairro e estamos procedendo à sua implementação, a partir das necessidades percebidas das participantes. Antes de explicar como os resultados da pesquisa foram aplicados ao planejamento, vamos abordar porque os três temas foram escolhidos para serem apresentados às mulheres.

Os três temas escolhidos

Os resultados da pesquisa mostram que a representação social de meio ambiente mais consensual entre o grupo de mulheres foi no singular, ou seja, identificada com a natureza não-humana. Mas o espaço de moradia das mulheres não foi incluído nessa identificação, pois

não foi classificado como ambiente, ou seja, não é a natureza não-humana. Os ambientes valorizados eram os outros lugares, aqueles que representam o bonito, o belo, o limpo, especialmente aqueles com árvores. Nesse sentido, as mulheres não revelaram um entendimento sobre a complexidade dos elementos e as relações no meio ambiente, ou seja, não tinham uma representação de meio ambiente como as inter-relações e interdependências entre a natureza humana (os seres humanos e suas inter-relações), a natureza não-humana (os ecossistemas bióticos e abióticos) e a natureza construída (a estrutura social incluindo todos os espaços onde haja interferência humana).

Nessas relações as três naturezas existem em si, mas ao mesmo tempo não podem ser pensadas fora do contexto da outra, pois são inseparáveis. Tal entendimento do meio ambiente é importante para abordar a complexidade do cenário ambiental e para fomentar uma consciência ambiental e possíveis alternativas sustentáveis (GRÜN, 1996, 2002). Consideramos que através do entendimento da complexidade é possível desconstruir a noção de que a crise ambiental se refere somente ao desmatamento ou à poluição do ambiente natural/biofísico, desvinculando a responsabilidade dos hábitos e práticas sociais cotidianos.

Em relação à natureza humana, as representações das mulheres eram ancoradas nos seus papéis de gênero, ou seja, como responsáveis por cuidar da família e do lar, apresentando também uma identidade de baixa auto-estima e autoconfiança. Perante esses resultados deduzimos que seria necessário trabalhar a complexidade do meio ambiente e a autonomia das mulheres. Esses elementos não podem ser trabalhados isoladamente, mas sim paralelamente a uma investigação de temas geradores, que são temas escolhidos dentro do cotidiano dos participantes (FREIRE, 1996, p. 82), como por exemplo, o lixo. Essa abordagem permitiria a construção dos pensamentos críticos e complexos sobre o tema específico, assim como introduzir outros temas, como a complexidade do meio ambiente e as questões relativas à autonomia. Portanto, escolhemos três temas como alternativas: material reciclável, arborização e artesanato, e explicamos o porquê.

Material Reciclável

Os materiais recicláveis fazem parte de um problema ambiental evidente na sociedade contemporânea, como resultado do alto consumismo e da produção descartável. Segundo Zacarias (2000), o fulcro desse problema é a imagem e o estereótipo do “lixo” como algo sem valor e, como o que não tem valor é considerado inútil, não precisamos nos preocupar ou nos sentir responsáveis. Entretanto, se somos todos responsáveis pela produção de materiais recicláveis, logicamente todos temos a responsabilidade cívica de cuidar do assunto. Quando

esses materiais são reciclados obviamente possuem um valor financeiro, mas em termos ambientais a primeira solução deve ser reduzi-los. Assim, o valor dos materiais recicláveis não é apenas financeiro, mas representa um ganho em termos de preservação de energia e dos recursos naturais, além de oferecer a possibilidade de gerar emprego para sustentar uma família. No entanto, o trabalho dos catadores, ao menos em Manaus, é desvalorizado, e normalmente estas pessoas não possuem condições de se organizar, o que leva as companhias de reciclagem a monopolizar o preço do produto no mercado.

Na pesquisa sobre as representações sociais de meio ambiente das mulheres, os materiais recicláveis foram bastante discutidos, pois o lixo representa um dos problemas evidentes no bairro delas. Segundo as mulheres, ele traz doenças, mau cheiro e sujeira, e elas até organizaram uma campanha comunitária para conscientizar aos moradores sobre o problema. Após a primeira caminhada no bairro as mulheres sentiram-se entusiasmadas, mas desistiram na segunda caminhada. Isso porque, segundo afirmaram, foram acusadas pelos outros moradores de serem responsáveis pelo fato de a Prefeitura ter tirado o entulho (caçamba), que era onde as pessoas jogavam seu lixo, fato que piorou o problema do lixo, por não haver locais para descartá-lo. Daí retornou-se à representação consensual de que o problema é normalmente causado pelos outros, sejam moradores ou a prefeitura. Entretanto, durante as discussões, as mulheres abordaram o assunto dos “três Rs”, reduzir, reutilizar e reciclar (ZACARIAS, *ibidem.*, p. 52):

[O que é o lixo então?] “Aquilo que já foi aproveitado, não é, o resto que sobrou é lixo, os ossos do frango são lixo. Mas o lixo pode ser aproveitado, não é, pode fazer reciclagem, com plástico e coisas assim. Para mim o lixo é as coisas que sobraram como casca de banana e outras coisas que sobram e vão para lixo.”

“Mas casca de banana não é lixo, você pode fazer farofa com ela.”

“Eu não joga fora essas coisas assim, faço um buraco no meu quintal, coloco todo o resto de comida, tudo dentro para fazer estrume.”

“Eu vejo assim, eles (o governo) devem colocar uma estrutura para acumular, manejar o lixo, uma indústria de reciclagem.”

“Deveria ter uma fábrica, e a gente mesmo fazia isso, separava, levava, não é, aí todo mundo recicla, porque a pobreza é tão imensa, devem fazer isso para ganhar um dinheirinho, não é.”

“Mas precisa ter uma cabeça boa, pessoas como vocês por exemplo (pesquisadoras), que sempre estão indo aos lugares e sabem o que está acontecendo.”

Durante as discussões as mulheres revelaram que os materiais recicláveis faziam parte do seu dia-a-dia e representavam um problema ambiental. Além de entender os três Rs, as mulheres viam o lixo com algo que poderia ser lucrativo, mas não possuíam a capacidade de deslançar tal atividade. Talvez isso seja fundamentado na representação de que os outros são

responsáveis pelo problema, sejam os moradores ou a prefeitura. Assim, as representações sociais sobre o material reciclável ilustram a possibilidade de trabalhar esse tema, mas de uma forma diferente da campanha delas, que não foi cumprida. A proposta do tema lixo era de expor opções diferentes e construir outras idéias com as mulheres durante a oficina.

Arborização

A falta de árvores no bairro foi outro problema citado pelas mulheres durante a pesquisa, levando-as a sugerir que o bairro “não tinha ambiente”, ao contrário do Bosque da Ciência (BC) no Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), que possuía uma floresta secundária:

“O INPA é bem cuidado e tem um ambiente, quando você entra lá se sente bem com as pessoas, o jeito que elas tratam você e as plantas que Deus providenciou. É uma coisa muito bonita, não é, você sai de lá se sentindo revitalizada. Aqui, no Vale, eu penso que por causa do sol, os lotes pequenos e que quase não têm plantas, é muito quente e abafada. Quando você vem aqui no Vale você sente mal, você nem vê uma planta, eu me sinto mal.... Penso que se todo mundo se juntou para cuidar das ruas, das suas casas e colocar tudo em seu lugar, poderia ser pobre, poderia ser humilde, mas seria um clima melhor, não é.”

Essa fala mostra que o BC do INPA, segundo as mulheres, representa um ambiente saudável, pois possui uma sombra e uma brisa. Esse quadro trouxe memórias idílicas de uma natureza rica e encantadora dos tempos de vida no interior²⁵. Um lugar onde a maioria viveu durante um tempo importante na formação de idéias e imagens, a infância (CHAWLA, 1999). Essa representação consensual, estética e de percepção sensorial caracterizou o bairro como um ambiente negativo, quente, violento, sujo e não-saudável. Portanto, a proposta do tema arborização era uma forma de inverter esta topofobia e fomentar uma topofilia (TUAN, 1980), que significa a construção de elos afetivos entre as pessoas e seu ambiente físico, tornando mais fácil para elas respeitarem seu espaço físico e buscar soluções para os problemas dentro dele. Assim, depois de abordar o assunto arborização e suas conseqüências ambientais, identificamos a realidade no bairro e as possibilidades e o interesse de criar mudas e plantá-las com orientação técnica do INPA.

²⁵No contexto regional, “do interior” normalmente designa a população ribeirinha que mora em pequenas vilas nas margens dos rios.

Artesanato

Freqüentemente durante a pesquisa as mulheres manifestaram que gostariam de ajudar mais no orçamento da unidade doméstica e possuir independência financeira. Mas que isso era difícil, em função dos seus papéis como mulheres em uma cultura patriarcal, que as vê como reprodutoras, que servem para cuidar das crianças e do lar. Apesar desta herança cultural estar mudando na vida urbana, tais papéis são ainda evidentes e dificultam que as mulheres trabalhem fora da casa ou continuem sua educação, dadas suas múltiplas tarefas e responsabilidades diárias:

“Quando me casei virei uma prisioneira, cuidando das crianças, do meu marido e da casa.”

“Quando comecei a trabalhar na creche ele (marido) disse: - Você está no INPA e agora você quer ir para a creche, você está louca -. Uma mulher quer trabalhar, mas ela também precisa preparar o almoço, minha filha fazia isso, mas ele reclamou.”

“Nós (as mulheres no Vale) precisamos de uma creche no Vale onde as mães que trabalham poderiam deixar seus filhos, elas poderiam trabalhar sem deixar as crianças nas ruas.”

“Lavar roupas, limpar a casa e fazer comida, não há bastante tempo, hoje eu fiz o almoço e limpei a casa, e não tive tempo para lavar roupas.”

“Pela manhã minha profissão é lavar roupas, limpar a casa e fazer o almoço, quando eu termino meu trabalho faço minhas orações.”

“Eu faço ao contrário, vou para a casa da minha mãe quando acordo, volto para casa para preparar as crianças para a escola, lavo roupas e faço o almoço.”

“Nem se eu estiver com preguiça, eu tenho que fazer almoço todos os dias para meu velho (marido).”

Nessas declarações podemos ver que ao mesmo tempo em que existe a vontade de trabalhar, as responsabilidades com a família dificultam que as mulheres consigam um trabalho fora de casa. A opção é a economia informal, que não proporciona uma renda digna ou direita trabalhistas. Neste sentido, o tema artesanato foi apresentado como um projeto de pesquisa. Por meio dele, o grupo poderia construir seus próprios produtos utilizando resíduos vegetais (fibras vegetais e sementes) e animais (couro de peixe). Os modelos seriam pesquisados no artesanato indígena e caboclo, mas sempre com uma reflexão filosófica de reaproveitamento dos resíduos naturais. Portanto, pensando na preservação e na conservação da natureza não-humana e em trabalhar o conceito de sustentabilidade e solidariedade do grupo, e não pensando somente no lucro individual.

Esses foram os três temas apresentados às participantes durante a oficina, cujos métodos serão explicados a seguir.

Métodos

Considerando que o planejamento de uma intervenção educacional de educação ambiental popular deve considerar as realidades e as necessidades percebidas das participantes, optamos pela estratégia de uma oficina.

Estratégia de Oficina

O objetivo principal da estratégia de uma oficina foi construir conhecimento de forma participativa, utilizando a experiência das participantes. Nesse sentido, é uma estratégia que poderia ser aplicada no âmbito da sala de aula ou em uma atividade comunitária. A oficina é um processo dialógico onde todas as participantes trazem seus conhecimentos, que podem compartilhar com as outras (MAGNÓLIO, 2003). Ou seja, é um processo dialético, pois durante a oficina as participantes analisam e constroem coletivamente novos conceitos. Desse modo, ela é mais do que uma oportunidade para o autoconhecimento e o conhecimento das outras, mas, como Candau et al. (1995) afirmam, é um lugar de reflexão, questionamento, desafios e avaliação, para contextualizar a realidade individual e coletivamente. Isso permite que a oficina e suas dinâmicas facilitem uma sensibilização coletiva e um crescimento da corresponsabilidade na busca de soluções, o que posteriormente será aplicado na prática social.

Dinâmicas participativas foram aplicadas na oficina. Utilizamos como base referencial Militão e Militão (1999), com adaptações para as especificidades da situação. São técnicas pedagógicas que envolvem propostas lúdicas, que proporcionam um ambiente prazeroso para a reflexão e a aprendizagem individual e coletiva. O esperado é que o envolvimento ativo das pessoas no processo potencialize o grupo em termos de autoconhecimento, aceitação das outras, consenso grupal e solidariedade para trabalhar em conjunto. Gonçalves e Perpétuo (2002) avisam que as dinâmicas precisam ser escolhidas com os participantes em mente, partindo das suas realidades e especificidades culturais. Assim, as atividades precisam ser bem explicadas, as pessoas que não querem participar respeitadas, e no final a atividade deve sempre ser trazida para a reflexão do grupo. As dinâmicas também podem ser utilizadas para trabalhar as emoções e o afeto. Assim o fizemos quando optamos pela técnica do relaxamento para finalizar todos os encontros, formando parte do processo de fomentar a autoconsciência e a solidariedade, pela consolidação e sensibilização do “Eu”, “da outra” e do “meio ambiente”, através de toques, abraços, reflexões internas e respirações coletivas.

Participantes da Oficina

Para permitir à avaliação da oficina convidamos três facilitadoras para participar da oficina, cada uma para trabalhar um dos três temas a serem apresentados. Foram duas alunas de graduação em biologia e uma fonoaudióloga formada, que possuía experiência com terapia de grupos e reciclagem de resíduos vegetais e animais. Todas participaram no planejamento e na organização da oficina, mas, para não confundir as participantes, foi escolhida apenas uma pessoa para liderar as atividades, a fonoaudióloga.

Em relação às participantes, cinquenta convites foram enviados, com a esperança de formar um grupo de vinte pessoas, moradoras do bairro Vale. Com esses cinquenta convites, esperava-se dobrar o número de participantes para a oficina, em relação às dez mulheres que participaram da pesquisa sobre as representações sociais. Essas mulheres foram convidadas e as outras 10 vagas ficaram para outros moradores do bairro. O critério de escolha foi chamar pessoas que foram ou são pais de adolescentes participantes de um subprojeto chamado *Pequenos Guias no Bosque da Ciência*, que faz parte do programa comunitário de educação ambiental *INPA e Sociedade*, administrado pelo GPEA do INPA. A decisão de aumentar o número de participantes foi tomada por cinco razões:

- Aumentar o número de pessoas que podem participar na intervenção educacional;
- Envolver pessoas diferentes para fazer uma interação dinâmica de grupo mais diversificada;
- Verificar se as representações sociais de meio ambiente demonstradas pelas mulheres correspondem às de outros moradores do bairro;
- Evitar um número insuficiente de participantes na oficina, pois pode haver momentos em que nem todos possam participar ou talvez alguns abandonem a atividade;
- Abrir a possibilidade de ter a participação de homens e mulheres para abordar alguns conceitos das relações de gênero.

Apesar de cinquenta convites terem sido enviados, no primeiro dia da oficina somente 12 mulheres apareceram. Destas, 8 já foram membros do grupo de pesquisa, as outras duas não puderam participar pois estavam trabalhando. As outras 3 eram vizinhas de uma das mulheres, que as convidou. E uma mulher, mãe de uma ex-pequena-guia, foi a única a aparecer por meio dos convites. Inicialmente ficamos apreensivas quanto a esse número de participantes, que ao final de quatro dias aumentou para 16, pois mais quatro mulheres chegaram através de convite verbal de mulheres no grupo. Entretanto, o número e o conjunto de participantes provaram ser

satisfatórios para realizar o trabalho proposto, e permitiram um melhor conhecimento entre as participantes. Um fator limitante foi que nenhum homem apareceu, apesar do convite lhes ter sido estendido. O não aparecimento a partir dos convites indica que os pais dos *pequenos guias* expressaram uma vontade de participar em alguma atividade no INPA, mas sem conhecer as pessoas, ou sem uma explicação prévia sobre a atividade, sua participação dificilmente se efetiva. Portanto, num momento futuro precisamos verificar o porquê desta ausência dos parceiros e tentar oferecer oportunidades atraentes para eles também.

Procedimentos da oficina

O local da oficina foi o *Pavilhão* do GPEA, INPA, considerando que a comunidade não tem um espaço para fazer o trabalho em grupo. A carga horária foi de 10 horas, utilizando quatro tardes seguidas. A tarde sempre foi o melhor horário para reuniões no bairro e confirmamos isso com as mulheres. Os objetivos e procedimentos dos quatro encontros da oficina foram os seguintes:

O objetivo do primeiro encontro foi apresentar a proposta para as participantes, verificar quem estava interessado em participar e determinar as normas, o horário e o compromisso. Nesse sentido, utilizou-se a primeira dinâmica, “eu sou você”, de Militão e Militão, (1999, p. 9), para introduzir as participantes e quebrar as barreiras que inibem algumas pessoas a participar mais. O processo de se conhecer e conhecer ao outro foi aplicado pela formação de duplas sentadas de costas. Cada participante verbalizou informações a seu respeito enquanto o outro ouvia, e vice-versa. Depois de 10 minutos, voltando a roda, a primeira pessoa da dupla fez sua apresentação como se fosse a outra e depois inverteu-se o processo e as outras mulheres se apresentaram como a outra. Finalizamos o processo trazendo para o grupo como elas se sentiram em ser a outra e de se apresentar assim.

Após a dinâmica, a proposta da oficina foi apresentada para as mulheres, com uma breve explicação sobre os três temas. Fechamos as atividades com um relaxamento que consistiu em caminhar com acompanhamento de uma música suave, primeiro cada participante sozinha, depois em dupla e por fim em roda. Nessa posição, com os olhos fechados, elas fizeram movimentos do corpo em sincronia com a outra mulher e fizeram uma respiração profunda, finalizando com um grande abraço e sonorizando o ar expirado. Terminamos com um lanche.

O objetivo do segundo encontro foi a conceituação e a formação de um grupo, para abordar as propostas da intervenção educacional posterior, que provavelmente precisaria de um grupo unido. Trabalhamos os conceitos primeiramente pela dinâmica “minha característica maior” de Militão e Militão (ibidem., p. 20), que aborda a diferença, a socialização e a

homogeneidade. Explicou-se para as participantes que todos temos nossas características que são mais marcantes e visíveis para as outras. Com essa mensagem em mente cada uma recebeu um crachá para escrever sua característica maior, e ajuda foi oferecida para aquelas que tinham dificuldades em escrever. Em seguida, os crachás foram pendurados e todas passearam pela sala lendo os crachás das outras. Depois de 5 minutos a facilitadora pediu que fizessem uma dupla ou tríade com as pessoas cujas palavras haviam chamado mais a atenção. Foram dados 15 minutos para que os grupos dialogassem a respeito das características. A seguir, levaram-se as características para o grupo todo e foram discutidas em relação a várias questões sociais. Fechamos com um relaxamento com música suave, todas as mulheres sentaram no chão em uma roda de costas uma para a outra, trabalhamos a respiração e induzimos suaves movimentos com os ombros, cabeças e costas para massagearem uma a outra. Terminamos com um lanche.

O terceiro encontro foi o momento de apresentar os três temas geradores mencionados posteriormente. Porém, primeiro, como uma continuação do trabalho do dia anterior sobre grupos, foi aplicada a terceira dinâmica “rompendo o cerco” de Militão e Militão (ibidem., p. 36), para observar a articulação do grupo e a forma de enfrentar obstáculos e de trazê-los para o debate coletivo. A atividade consistiu nas participantes formando um círculo com seus braços entrelaçados firmemente. A facilitadora pediu para uma voluntária ficar no meio do círculo, e ela foi instruída a tentar, por todos os meios, sair de dentro do círculo em um minuto, enquanto as demais, que formavam o círculo, foram instruídas a impedir a sua saída. Em seguida uma outra voluntária entrou e assim o processo foi repetido com todas as participantes. Fechamos a atividade com uma discussão sobre a experiência.

Após a dinâmica os temas foram apresentados pelas facilitadores, que finalizou com a votação individual para escolher um dos temas. A técnica foi utilizar uma ficha colorida por cada tema para ser colocada em uma caixa, sem as outras mulheres verem. Finalizamos com um relaxamento, sentando o grupo com os olhos fechados, fazendo movimentos e respiração em conjunto, terminando com uma respiração sonolenta do grupo e um grande abraço em movimento. Terminamos com um lanche e os pensamentos para o dia seguinte.

O quarto encontro foi o planejamento da intervenção educacional de artesanato. O objetivo da dinâmica desenvolvida pela facilitadora foi observar as mulheres produzirem um produto para posteriormente discutir as dificuldades encontradas com os diversos materiais. As participantes foram divididas em três subgrupos de cinco e cada um recebeu materiais diferentes. No centro da sala ficaram disponíveis outros materiais de apoio, como cola, barbante de juta, *nylon*, sementes diversas, tesouras, agulhas, linhas. Sugeriu-se que os

subgrupos dividissem o trabalho em quatro momentos: *tempestade de idéias*, análise do material, planejamento do produto a ser produzido e construção física do produto. Depois haveria uma apresentação para o grupo todo com uma descrição do processo, imaginando que a facilitadora era uma empresária “que acabou de chegar de São Paulo e que estava querendo voltar para lá com produtos regionais de boa qualidade”.

Fechamos a atividade com reflexões sobre a individualidade, o respeito ao conhecimento e às idéias do outro, a importância de compartilhar o trabalho, de expor suas opiniões, de discutir questões e de se chegar às conclusões do grupo, respeitando as decisões e as opiniões das pessoas que discordarem e vice-versa.

O planejamento prático para a primeira reunião da intervenção educacional foi combinado com as mulheres, tentando acomodar todas quanto a local e horário. As tarefas de casa dadas foram colocar as idéias no papel e pesquisar os produtos artesanais em livros e revistas. A oficina fechou com um relaxamento, um grande abraço e promessas para o próximo encontro.

Finalmente, pedimos que as participantes fizessem uma avaliação pessoal da oficina. Cada uma recebeu o papel mostrado no quadro I, para marcar sua avaliação individualmente, a fim de evitar influência das outras. O modelo foi adaptado de Gonçalves e Perpétuo (2001, p. 118), pensando na dificuldade de leitura que algumas de algumas das participantes. O quinto momento foi acompanhar a intervenção educacional conforme o planejamento.

Quadro 1. A avaliação feita pelas participantes mostrando os resultados

Itens	Ótimo	Regular	Pode Ser Melhor
Grupo	12	02	01
Atividades	14	0	01
Coordenação	13	01	01
Ajudantes	13	02	0
Animação	15	0	0
Dinâmica	11	02	02

Avaliação da oficina

A avaliação da oficina foi feita pelas observações *determinadas e flexíveis* (GILBERT, 1993, NACHMIAS; NACHMIAS 1992, ROBSON, 1997, SCOTT; USHER, 1999). Fizemos observações durante todo o período da oficina, fato que foi informado para as participantes no

primeiro dia. Os instrumentos para as observações determinadas foram cinco roteiros pré-determinados, com 6 ou 7 escalas de indicadores pré-codificados, como mostrado a seguir:

1. Avaliação do grau de integração no grupo:

Solitário/a - a pessoa não interage com as outras e não está a fim de participar das atividades;

Superior - a pessoa mostra que é superior às outras pessoas do grupo;

Grupinho - pessoas formam um grupinho que exclui as outras;

Rejeição passiva - não ajuda as outras;

Integração I - tem interesse, mas não se manifesta por timidez ou dificuldade de se expressar;

Integração II - interage com a maioria do grupo;

Integração III - interage espontaneamente com todas as pessoas, chegando a ser solidária.

2. Avaliação do nível de participação individual:

Desinteresse - não participa nas atividades nem comunica sua opinião;

Não presta atenção - fica cochichando com pessoas ao seu lado;

Rejeição passiva - negatividade sobre as atividades e o processo em geral;

Participação I - participa nas atividades;

Participação II - faz perguntas sobre as atividades ou sobre os assuntos;

Participação III - faz perguntas e coloca opiniões sobre as atividades e sobre os assuntos.

3. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de material reciclável:

A presença de lixo não é problema no bairro;

A presença de lixo é um problema pequeno no bairro;

A presença de lixo é um problema médio no bairro;

A presença de lixo é um problema grande no bairro e precisa ser resolvido;

As outras pessoas no bairro são responsáveis pelo problema;

Todas nós somos responsáveis pelo problema;

A prefeitura é responsável pelo problema.

4. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de arborização:

Devem tirar todas as árvores que existem no bairro, fica melhor, mais limpo;

Existem muitas árvores, então não é um problema;

O ambiente climático no bairro é positivo;

O ambiente climático no bairro é negativo;

Precisa mais árvores, pois dão um ambiente mais saudável, com sombra e uma brisa;

Precisa mais árvores, pois atraem pássaros, borboletas e outros insetos;

Precisa de mais árvores, pois atraem outros organismos (trepadeiras, musgos e líquens).

5. Avaliação do nível de coerência nas representações sociais de artesanato:

Desemprego não é um problema;

Desemprego é um problema grande, pois gera outros problemas sociais;

Mulheres devem ajudar no orçamento familiar;

As mulheres não devem trabalhar, somente cuidar da casa, do marido e das crianças;

É fácil para uma mulher gerar uma fonte de renda informal;

Não é fácil para uma mulher gerar uma fonte de renda;

Precisamos arranjar uma atividade para ganhar dinheiro.

Os indicadores dos primeiros dois roteiros foram adaptados de categorias de códigos de Bales (1976, *apud* NACHMIAS; NACHMIAS, 1992, p. 203). Construimos os indicadores dos roteiros de representações sociais tendo por base os resultados da pesquisa de

representações sociais de meio ambiente. O registro dos roteiros era planejado para ocorrer em momentos específicos. Mas isso nem sempre foi possível, em função do movimento das dinâmicas, que dificultaram o registro. Portanto, a porcentagem de observações determinadas foi menos do que planejamos. No final um total de 12 roteiros números 1 e 2 foram preenchidos, e 1 roteiro de números 3, 4 e 5, significando que 15 roteiros foram completados. Enfrentamos uma dificuldade também na aplicação dos roteiros sobre as representações sociais, pois as categorias eram conceitos e não descrições, como nos demais roteiros. Portanto, não foi possível registrar somente pela observação, e conferimos também com as mulheres sobre as categorias de representações sociais. O fato de que a pesquisadora conhecia a maioria das participantes ajudou no processo de marcar os roteiros, embora, por outro lado, tenha sido difícil não participar ou fazer comentários durante a oficina.

Os roteiros tiveram a função de estruturar as observações e facilitar a análise da oficina. Permitiram também medir a integração e a participação do grupo e verificar a coerência nas representações sociais de meio ambiente. Por conta do objetivo dos roteiros e do tamanho da amostra, uma interpretação das frequências foi mais indicada para analisar os dados.

O objetivo das observações flexíveis era registrar as nuances das interações dos participantes, as representações sociais negociadas nas atividades e as comunicações não verbais, como espaços sociais e movimentos corporais. Os instrumentos utilizados foram registros escritos e gravações de áudio. Depois de cada encontro havia uma reunião entre as facilitadoras e a pesquisadora para conferir e comparar as observações. Os registros escritos brutos foram transcritos para uma forma legível, o *passar a limpo (write-up)* de (ROBSON, 1997, p. 384), e verificados com as facilitadoras antes de serem analisados. Não foi possível fazer a transcrição completa das fitas cassetes devido à qualidade das gravações, que continham as vozes de várias pessoas, por vezes simultâneas ou em volume reduzido em função dos barulhos dos movimentos corporais e objetos durante as dinâmicas, do ventilador e do gerador. Portanto, as fitas cassetes gravadas foram ouvidas depois dos encontros e os excertos mais legíveis transcritos para analisar com os outros dados. A análise desses dados será apresentada a seguir.

Análise dos dados

A análise das observações foi feita em dois momentos. No primeiro momento aplicamos a distribuição de frequência dos indicadores pré-codificados dos roteiros e daí interpretamos a integração, a participação e a concordância das representações sociais das participantes.

No segundo momento separamos as transcrições dos registros escritos e das gravações em indicadores pré-codificados: integração, participação e os três temas. Depois aplicamos códigos aplicados para organizar as categorias e verificar os níveis de participação, integração e consenso nas representações sociais. Finalmente fizemos uma releitura do material *passado a limpo* para verificar onde foram observadas as categorias para associá-las às dinâmicas da oficina para serem redigidas na discussão do relatório posteriormente.

Resultados

Os resultados serão apresentados em três momentos: a avaliação de integração, a avaliação de participação e a interpretação das representações sociais.

Integração

O fato de que a maioria das mulheres se conhecia ajudou no processo de integração do grupo. Nos primeiros momentos elas mostraram sua felicidade ao se reverem, pois mesmo morando no mesmo bairro nem sempre se encontravam. Durante a realização da oficina observamos inter-relações quanto às características de ser extrovertido e dominante ou introvertido e solitário, quem sentou ao lado de quem etc. Entretanto, no percurso dos quatro encontros, as inter-relações mudaram e as mulheres introvertidas começaram a participar mais nas atividades, mostrando que o processo de integração havia se iniciado.

Apesar da maioria das mulheres se conhecer, nem sempre paramos para ouvir o que nossas amigas ou parentes têm para dizer de si, então a primeira dinâmica, “eu sou você”, foi um momento de reflexão e reconhecimento em um espaço novo. Nessa oficina, uma mãe e sua filha se agruparam e mostraram que se conheciam bem, pois falaram com segurança uma da outra, mas não foi fácil para todas se apresentarem como a outra. Várias delas gostaram de ser uma outra pessoa quando esta era mais jovem, em função da sua saúde e juventude, mas querendo manter sua mente atual, amadurecida com a experiência vivida. Isso deixa em aberto a questão de se a integração é mais fácil de trabalhar com um grupo de pessoas que já se conhecem. Pensamos que depende mais do contexto, pois o conhecimento pode facilitar o entrosamento do grupo, mas ao mesmo tempo os preconceitos sobre a outra pessoa podem dificultar a situação. Talvez a entrada de novas participantes tenha facilitado a dinâmica do grupo, no sentido de haver mais pessoas de modo a separar as que não se dão bem.

Afirmamos que o relaxamento no final da oficina ajudou o entrosamento do grupo (figuras I e II). Considerando que foi a primeira experiência, a participação de todas as mulheres foi razoável, pois normalmente espera-se que inicialmente algumas pessoas enfrentem

dificuldades de tocar ou abraçar. O entrosamento foi confirmado no dia seguinte pela presença de todas as mulheres menos uma, que avisou não poder participar nesse dia devido a seu trabalho. Houve também a chegada de mais duas mulheres convidadas. Nesse segundo encontro a continuação do autoconhecimento e do conhecer a outra esteve centrada no que é de fato e como funciona um grupo, atividade propiciada pela dinâmica “minha característica maior”. As características escolhidas foram:

Persistente (duas ocorrências), positiva, com garra, quer vencer na vida, batalhadora (duas ocorrências);

Sonhadora (duas ocorrências), calma, alegre (duas ocorrências), feliz.

Essas características foram levadas para o grupo geral para discutir com as participantes e abordar porquê elas escolheram sua característica e a da outra para se agrupar. As características freqüentemente foram escolhidas pela associação com a maternidade e com a identidade como mulheres fortes. Isso contradisse as identidades apresentadas na pesquisa, que revelaram mulheres com uma baixa auto-estima, particularmente em relação às suas capacidades. Talvez isso tenha ocorrido porquê as dinâmicas foram feitas em grupo, onde as mulheres puderam perceber a força da ação conjunta, ao passo que individualmente elas mostraram uma tendência de não acreditar tanto nas suas capacidades e forças.

Em seguida, seis questões foram introduzidas: O que temos em comum? O que é um grupo? O que é cidadania? Temos problemas? São problemas em comum? Por que precisamos resolver nossos problemas? As respostas foram que “temos problemas, problemas em comum que precisamos resolver”, mas houve a tendência de colocar a culpa nos outros que não têm garra e iniciativa, então precisamos mudar os outros, que são culpados por não agir:

“Algumas têm coragem outras não.”

“Podemos resolver o problema e fazer qualquer coisa para ganhar dinheiro.”

Nesses tipos de colocações algumas das mulheres estavam refletindo que temos características e habilidades diferentes, mas ainda não aceitavam as diferenças. No entanto, uma senhora relatou que ao longo dos anos ela aprendeu a importância de ser mais calma e não ficar irritada quando os outros não fazem o que ela acha que devem fazer. Das reflexões do grupo concluíamos que para formar um grupo participativo e solitário precisamos de mais união, empatia, aceitação, solidariedade, autoconhecimento e conhecimento dos outros. Continuamos refletindo sobre essas características durante a oficina e o resultado de tal reflexão foi que no final da oficina observamos algumas modificações, exemplificadas nas

diferentes integrações que ocorreram entre os três subgrupos de mulheres na última dinâmica no planejamento da intervenção artesanato.

O subgrupo 1 recebeu juta, fibra de coco e varinhas de bambu. Esse grupo trabalhou como se fosse uma linha de produção. Cada uma fez sua parte diante da coordenação de duas das mulheres. O produto final foi uma mini-cortina de juta com acabamento de semente de açaí, fibra de coco e tento vermelho (figura III). As participantes reclamaram que o tempo foi curto, mas se identificaram com a atividade e o material.

O subgrupo 2 recebeu algodão cru, seda, palha de buriti e canela em pau. Nesse grupo ocorreu um desacordo, pois uma das mulheres sentiu-se ameaçada pela produção do subgrupo 1 e começou a agir com autoridade para tentar conseguir um desempenho melhor. Isso criou atrito com uma das outras mulheres do subgrupo. No depoimento para o grupo geral sobre a experiência, a culpa foi direcionada ao material e ao tempo. O desejo da líder era produzir uma bolsa, mas “o grupo” não conseguiu por causa do material disponível. O material do subgrupo 1 era melhor. Por essas razões ela pediu desculpas pelo produto resultante, uma mini-divisória com canela em pau, barbante de juta, sementes de jatobá, açaí e pataúá (figura IV). Esse cenário demonstrou uma falta de integração no subgrupo. O mau entendimento do objetivo da atividade criou uma competição entre os subgrupos, em vez de se chegar ao verdadeiro objetivo da atividade, que era despertar a criatividade nos subgrupos. As outras mulheres do grupo, incluindo a que foi agredida, não se manifestaram muito sobre o atrito.

O subgrupo 3 recebeu papéis artesanais, flores desidratadas e aromatizadas e papel cartão. Esse grupo se dividiu em dois subgrupos de duas e três mulheres, que foram humildes a respeito de suas habilidades. Apesar de reclamarem do material dado, elas estavam conscientes do fato de não terem experiência na confecção de artesanato e consideraram a atividade como um desafio, que foi vencido, ainda que os resultados não fossem exatamente como elas haviam desejado. Os produtos finais foram um porta-retratos e um pote de uso múltiplos, para os quais elas utilizaram todos os materiais (figuras V e VI). Este grupo concentrou-se no objetivo da atividade e as mulheres relataram que foi uma experiência boa, uma oportunidade de pensar e refletir que com planejamento poderiam obter objetos de melhor qualidade.

As três integrações diferentes mostram que houve mudanças que também aconteceram em relação à participação individual.

Participação individual

Durante a oficina a participação individual, de se fazer perguntas, oferecer opiniões ou fazer colocações, foi mais observada em relação a quatro das mulheres. As outras estavam participando, mas ainda sem confiança de opinar. É um comportamento previsível em um grupo de pessoas que em geral não foram socializadas para fazer perguntas ou colocar sua opinião. As observações mostraram que ao longo do tempo o processo de familiarização iniciou-se e as falas das mulheres mais tímidas começaram a fluir. Isso ocorreu com mais frequência durante as dinâmicas mais corporais, como “rompendo o cerco”, em comparação com as discussões do grupo geral. Mas ainda existiam os grupinhos, pois nesta atividade, quando a voluntária terminou chamou uma amiga para ser a próxima, deixando as três mulheres mais solitárias do grupo por último. Porém, todas mostraram uma determinação de não deixar a voluntária sair e de tentarem romper o cerco na sua vez. Nas tentativas das voluntárias de saírem do círculo, a tendência foi utilizar a força física e não a comunicação verbal.

Após a atividade voltamos para o grupo geral para discutir como as mulheres haviam se sentido. A reflexão foi que elas se sentiam fortes quando conseguiam impedir a voluntária de sair, mas ao mesmo tempo fracas quando não conseguiam sair: “estamos fortes e fracas ao mesmo tempo.” A situação revelou que elas tiveram a capacidade de agir como um grupo fechado e formar uma aliança quando o esforço foi direcionado. Elas relataram que se sentiram pressionadas pelas instruções de não deixar as pessoas saírem, apesar de que as mulheres mais fortes disseram que estavam com medo de não machucar as mais fracas. Somente uma das mulheres admitiu que quase teve compaixão quando a pesquisadora, agindo como voluntária, implorou para sair do círculo, mas não deixou.

As representações sociais

A explicação sobre os três temas e a votação aconteceram no penúltimo dia. Até esse momento as mulheres demonstraram mais interesse pelo artesanato, para ser utilizado individualmente. Porém, demos uma ênfase, como explicado anteriormente, que não seria um curso para individualmente aprender, fazer e vender, mas um processo participativo no qual o grupo poderá pesquisar e construir seus próprios produtos, e ao mesmo tempo considerar o meio ambiente. A esse respeito, a representação social referente ao artesanato foi que é importante ter um grupo, não necessariamente uma cooperativa, mas um espaço para as mulheres terem atividades de que gostam, poderem sair de casa, e, ainda mais importante,

terem a oportunidade de ganhar dinheiro. Para elas é relevante que a mulher trabalhe fora de casa, pois o dinheiro poderá melhorar a qualidade de vida dela e de sua família.

O segundo tema apresentado foi o dos materiais recicláveis, que segundo as mulheres, é um problema que precisa ser resolvido, pois “é o que sobrou e não presta mais” e “o lixo é aquilo que traz sujeira e doenças.” Mas a gravidade do problema tinha um grau diferente; 8 das mulheres sugeriram que é um problema de grande porte e as outras ficaram divididas entre ser um problema de médio ou de pequeno porte, pois a situação havia melhorado recentemente em função do serviço de coleta ser mais regular. Entretanto, discutimos mais sobre os materiais recicláveis e várias propostas foram sugeridas para melhorar um problema evidente no bairro. As mulheres até identificaram um catador na comunidade que faz a coleta seletiva, mas a discussão esteve voltada para a reutilização dos materiais para fazer produtos, como bonecas, flores, porta-lápis ou abajures etc. para vender. Então, apesar de o lixo ser visto como um problema, a representação social do material reciclável foi que a responsabilidade está nas mãos dos moradores, e somente uma mulher culpou a prefeitura. Elas deram preferência para o artesanato, pois, como poderia ser uma fonte de renda, foi considerado uma proposta melhor.

A mesma reflexão foi feita sobre o terceiro tema apresentado, a arborização, que também foi apresentada como uma proposta de melhorar a qualidade do ambiente no bairro. A representação social das árvores foi que elas trazem um ambiente mais saudável, pois dão sombra, brisa e um ar mais fresco. Não houve uma referência biológica sobre a possibilidade de atrair animais ou organismos, somente os benefícios aos seres humanos. Entretanto, as mulheres visualizaram dificuldades para instalar mais árvores no Vale em função do espaço limitado, pois as ruas são muito estreitas, o que levou algumas mulheres a dizer que existem árvores suficientes no bairro. A maioria disse que possui árvores no seu quintal, apesar de o espaço ser pequeno, indignando-se porque as outras pessoas podem plantar no seu quintal também, mas não fazem. Algumas das mulheres fizeram a ligação e sugeriram introduzir árvores nas áreas abertas onde as pessoas jogam lixo. Essas sugestões, de que elas podem melhorar seu espaço social imediato, seja plantando ou limpando, reafirma o consenso das representações sociais das mulheres da primeira fase da pesquisa, de que estas são as atividades pelas quais elas podem preservar o meio ambiente, isto é, o cuidado com seu espaço social.

O resultado da votação individual foi unânime, somente uma mulher não votou pelo artesanato. Uma proposta que veio das mulheres era trabalhar os três temas ao mesmo tempo.

Explicamos que isso não era possível, entretanto, talvez um tema possa levar ao outro no futuro, mas isso depende do grupo e não somente das facilitadoras.

A avaliação individual feita ao final da oficina pelas mulheres apontou pontos positivos (ver quadro I), já que a maioria optou pelo “ótimo” em todos os itens. Porém, acreditamos que a avaliação de verdade será a participação na intervenção educacional nos próximos meses.

O planejamento dessa intervenção veio da parte das mulheres, já que elas determinaram o tema e relataram de que forma gostariam de trabalhar. O objetivo geral delas é formar um grupo para geração de renda extra para suas famílias. Os objetivos específicos são: ter um espaço para se reunir, discutir, trocar idéias e fazer algo produtivo; trabalhar os conceitos do que é um grupo; identificar suas habilidades para fazer artesanato; aprender mais sobre os recursos naturais e pesquisar a possibilidade de utilizar os recursos renováveis na produção de um artesanato diferente e de boa qualidade. Isso está acontecendo através de encontros bissemanais no INPA, com a esperança de obter um espaço na comunidade mais tarde. As facilitadoras estão trabalhando em conjunto com elas, ajudando na obtenção de material e na busca de técnicas e informações diferentes. Sendo assim, temos uma metodologia participativa com a construção de conhecimento ativa a partir de todas. O espaço está aberto aos outros moradores do bairro Vale, mas até este momento nenhum homem entrou no grupo.

Analisando o primeiro mês de intervenção podemos dizer que o retorno é positivo, com a média de participação de 12 das 16 mulheres e todas participando e contribuindo com a pesquisa e as tarefas práticas de casa. Existe um grupo de base que sempre aparece e novas pessoas continuam buscando este espaço. O processo de formação do grupo ainda vai demorar e talvez possamos ver no futuro uma divisão de subgrupos, mas o importante é que elas estão à frente da atividade, tomando decisões sobre algo que estavam querendo em suas vidas. As conversas durante os encontros demonstraram a necessidade de se reunir, se identificar e discutir a vida, os problemas, o bairro e os assuntos de meio ambiente em geral. O registro de cada encontro está sendo feito pelas facilitadoras no final de cada encontro, e vamos tentar construir a história do grupo com as mulheres depois para publicar.

Diante desses resultados, podemos afirmar que a oficina foi um sucesso e que alcançou seu objetivo, que era das mulheres escolherem um tema e planejarmos uma intervenção educacional em conjunto com elas. Isso não significa que atendemos aos desejos de todas, mas chegamos ao consenso, e a aceitação do consenso é importante para um grupo funcionar. Mas o outro objetivo era verificar se a pesquisa sobre as representações sociais ajudaria os educadores ou as educadoras ambientais nesse processo, o que vamos discutir agora.

Discussão

As observações da oficina demonstraram que a integração e a participação aumentaram por parte de todas durante as dinâmicas ativas, em comparação com as discussões. Nestas, a integração e participação foram mais constantes a partir de quatro mulheres mais articuladas; as demais mostraram uma certa passividade neste sentido. É provável que elas tenham sido socializadas para agir assim na vida fora da unidade doméstica, que combina com as identidades apresentadas pelas mulheres na primeira pesquisa, de baixa auto-estima, que consolidou o pensamento de que elas consideram ter habilidades limitadas em termos de contribuir na comunidade, com exceção de sua capacidade de limpar. O que não sugere que as mulheres não possuam o poder de agir, pois, a limpeza é importante e durante a dinâmica “minha característica maior” na oficina, a tendência foi que elas se vissem como fortes.

Talvez essa contradição tenha ocorrido como consequência das mulheres interagirem dentro de um grupo, onde se sentem com mais potencial. Porém esse potencial precisa ser aplicado positivamente, por exemplo, a integração dentro e entre os três subgrupos visando a apresentação de um produto no último dia mostrou como o poder ‘de dentro’ pode ser utilizado de forma positiva ou negativa. O subgrupo 1 conseguiu trabalhar como uma equipe, ao seguir uma certa liderança daquelas que tinham mais conhecimento. No subgrupo 2 foi o contrário, a competição com o subgrupo 1 levou o poder a ser utilizado de forma opressiva, uma mulher sobre as outras. Tal conflito não mostrou somente a possível negatividade do poder mas também a passividade das outras mulheres em não questionar a participante autoritária. Isso também aconteceu em relação à participação, que existiu, principalmente durante as atividades, mas não foi plena, ou seja, não foi uma participação reflexiva, mas direcionada pelas instruções das facilitadoras. Como durante a dinâmica “rompendo o cerco”, em que algumas das mulheres admitiram que, além de ter receio de machucar a outra na tentativa de sair do círculo ou não de deixar a outra sair, elas cumpriram as instruções da facilitadora.

As observações ilustram também tendências de querer mudar os outros e culpá-los por sua própria falta de ação, ao invés de aceitar as diferenças e entender a complexidade das situações em que as pessoas se encontram. É uma reação comum dentro das identidades individualistas e egocêntricas socializadas na sociedade contemporânea, que tendem a não levar as pessoas a pensar sobre a solidariedade e a partilha com a coletividade. Isto ficou evidente quando o tema artesanato inicialmente foi apresentado para elas e foi interpretado primeiro como um curso para, individualmente, aprender e produzir para gerar lucro.

Portanto, durante uma das discussões as mulheres concluíram que ao mesmo tempo elas precisavam construir um grupo para dar suporte mútuo.

Essas observações sobre as identidades das mulheres são importantes, pois, como Payne (2000) explica, a identidade é influente em termos de como uma pessoa se posiciona e interage com seu meio. Não estamos dizendo que as identidades no grupo foram homogêneas, mas como as mesmas são construídas sócio-culturalmente e as mulheres possuem heranças culturais e vidas atuais em comum houve tendências semelhantes. Castells (2001) explica que como a identidade é simbólica e social para “eu sou assim”, também é influenciada pela diferença “você é assim” que pode explicar a exclusão do outro. Jordan (1996) ilustra que a exclusão é comum nas economias de ações coletivas, pois o sucesso econômico do outro, em comunidades, requer exclusão seletiva – uma restrição de uso para um número limitado de participantes. Neste cenário, a exclusão poderá acontecer pelo fato de que renda extra é importante para as mulheres, portanto, as facilitadoras precisam estar alertas a esses tipos de ocorrências.

Moser (1991) afirma que o *empoderamento* poderá ajudar nesse tipo de situação. Como já foi explicado, trata-se de uma prática que ajuda as pessoas a resgatar valores e cidadania pela autoconsciência e pelo conhecimento e a respeitar as diferenças dos outros. O conceito se aplica neste caso, pois a proposta do artesanato não é individualista, mas uma forma de integrar, pesquisar e construir em conjunto. Isso sem ser o que Morley (1998) descreve como “evangélico”, sugerindo que vamos resolver todos os problemas das mulheres pela reestruturação sócio-psicológica do *empoderamento*. Mas, é preciso reconhecer que o papel da facilitadora é trabalhar com o social e o pessoal, e que sempre ocorrerão momentos de conflito quando ela precisar tomar atitudes de interesse do grupo e não somente dos indivíduos. Estamos conscientes de que isto somente pode ser considerado como a plantação de uma semente que esperamos vá brotar, mas isso depende das participantes, de seus desejos, condições e situações ambientais.

Observamos também que o tema artesanato venceu porque é algo que as mulheres gostam de fazer: “melhor aprender a fazer, pode aproveitar depois.” Em outras palavras, ter uma atividade que ensine a produzir, com a possibilidade de ganhar dinheiro futuramente. Como já foi explicado, ganhar dinheiro é algo importante para as mulheres, normalmente para ter independência financeira e melhorar as condições de sua família. Porém, Oliveira (1999) sugere que o acesso ao mundo do emprego não foi necessariamente uma opção voluntária para as mulheres e nem sempre levou a uma maior independência financeira ou a posições sociais melhores. O que podemos ver nessa situação é que quando as mulheres trabalham, em

geral o parceiro não ajuda nos serviços de casa, apesar da mulher ter um aumento na sua carga de afazeres. Normalmente elas têm condições de procurar trabalho informal desde que não interfira com seus afazeres preestabelecidos. Isso não melhora muito sua posição, pois, como o nome indica, o trabalho informal oferece remuneração abaixo do valor de mercado e sem direitos como acesso aos serviços de saúde ou aos direitos trabalhistas. Portanto, construir um espaço saudável para as mulheres terem uma forma de gerar renda é importante, porém não somente no sentido do ganho individual, mas também da formação de grupos em que as mulheres possam adquirir autonomia e assim realizar sua potencialidade.

Talvez essa posição possa ser criticada por não fazer exatamente o que as mulheres estavam querendo em termos de freqüentar cursos de artesanato para cada uma trabalhar para si mesma. Mas os relatos de experiências de vários projetos participativos (AZAMI; BATTCOCK, 1993, 1994; BEALL, 1996; REARDON, 1993; WALTERS, 1996) mostram o sucesso de se trabalhar em cooperação ou como uma cooperativa. Desse modo o sistema é mais do que um negócio, torna-se um espaço para se construir uma tertúlia, onde as mulheres podem crescer juntas e ao mesmo tempo terem uma oportunidade de ganhar dinheiro de uma forma sustentável, conseguindo assim uma vida mais digna para elas mesmas e para suas famílias. Juntas, as mulheres possuem uma chance maior de produzir algo de boa qualidade, uma ajuda a outra quando as crianças estão doentes, e a reunião dá um espaço para a reflexão conjunta sobre suas vidas, posições, necessidades e esperanças como cidadãs.

A estratégia oficina com suas dinâmicas provocou algumas reflexões e pensamentos, mas consideramos que, sem o conhecimento das representações sociais, o mesmo planejamento ou eficiência não teriam sido possíveis. Significou também que a intervenção educacional avançou alguns passos para se formar um grupo, acostumar as pessoas às reuniões e à escolha de temas, o que exige uma considerável quantidade de tempo. Mas como normalmente projetos deste estilo não têm um caminho curto, é um processo lento que necessita tempo e paciência pois nem sempre as coisas tomam o rumo esperado.

O fato da oficina ter cumprido seus objetivos pode ser atribuído a que a teoria de representações sociais ajudou as educadoras ambientais a interpretar os “estilos de vida” e “necessidades percebidas” das participantes. Portanto, os resultados da oficina mostraram que dentro das decisões, não-decisões e indecisões, as representações sobre os três temas eram ancoradas em pensamentos consensuais com as das mulheres da primeira pesquisa. Considerando que existia concordância de pensamentos na maioria das pessoas dos dois grupos (pesquisa e planejamento), esse consenso não necessariamente significa que todas concordaram ao mesmo tempo, mas houve algumas convergências de opinião, a saber:

considerar que o lixo é problemático no bairro; que as árvores proporcionam um ambiente mais saudável e que o artesanato pode oferecer um espaço para que as mulheres se reúnam e tenham a possibilidade de ganhar dinheiro. Também houve concordância de que os três temas eram importantes, já que foi difícil para as mulheres escolher entre eles, já que elas chegaram a propor trabalhar todos ao mesmo tempo.

Podemos concluir que a teoria das representações sociais ajudou as educadoras ambientais no processo de nortear o planejamento de uma intervenção educacional com esse grupo de mulheres. Porém, terminamos recomendando certas cautelas com relação à teoria de representações sociais. A teoria está no campo da psicologia social, ainda está em construção e é complexa. Esses pontos complicam sua utilização, que está sendo cada vez mais empregada nos estudos de educação ambiental, às vezes com diversas leituras sobre as representações sociais. Estas, como o conceito implica, são sociais, compartilhadas socialmente pelo grupo, não são símbolos individuais de objetos, pessoas ou eventos. Aqui temos mais uma ressalva: a idéia de que para haver uma representação social é necessário que exista um consenso, que poderá levar a classificar as pessoas em modelos predeterminados, esquecendo a rica subjetividade individual que existe e que também pode ser utilizada. Essa subjetividade talvez não caiba dentro do consenso da representação social, mas poderá oferecer elementos importantes e valiosos para se trabalhar com o grupo.

Apesar dessas colocações, sugerimos que a teoria ofereceu caminhos para trabalhar dentro dos arcabouços teóricos das participantes e é, pois, aplicável dentro da educação ambiental. Lembramos que a teoria não vai resolver todas as dificuldades que os educadores ambientais enfrentam, mas pode oferecer caminhos para auxiliar a enfrentá-las, e com o aumento do seu uso talvez possamos sistematizá-la no âmbito da educação ambiental.

Finalmente, hoje o grupo de artesanato está ainda em formação, mas a participação é promissora, quanto ao número de participantes, ao compromisso de pesquisar os materiais, de compartilhar, de fazer as tarefas de casa, à interação entre as mulheres e à oportunidade do grupo conseguir a fonte de renda extra que deseja. Atualmente elas estão participando em uma prática de construção de conhecimento sobre sementes, para ajudar seu trabalho de artesanato. Esperamos que essas atividades continuem oferecendo um espaço para que cresçam como grupo e busquem seus próprios caminhos pelo *empoderamento*, no sentido apontado por Reardon:

O ambiente não é só as florestas tropicais, os pássaros selvagens e os buracos na camada de ozônio; também é onde as pessoas vivem e trabalham. A relação das pessoas com o ambiente é determinada pela sua posição social

e pelo trabalho que fazem. Definições de ambiente e prescrições para soluções de problemas ambientais são perigosas sem entender os particulares de cada caso.²⁶ (REARDON, 1993, p. 4).

²⁶“The environment is not just the rainforests, wild birds, and holes in the ozone layer; it is also where people live and work. Their relationship with the environment is determined by their social position and by the work they do. Definitions of environment and prescriptions for solutions to environmental problems are dangerous without understanding the specifics of each case” Reardon (1993, p. 4).



Figura I. Relaxamento durante a oficina



Figura II. Grande abraço no final da oficina



Figura III. Mini-cortina - o produto do subgrupo 1



Figura IV. Mini-divisória - o produto do subgrupo 2



Figura V. Porta-retratos - um produto do subgrupo 3



Figura VI. Pote de usos múltiplos - um produto do subgrupo 3

Referências Bibliográficas

- AZAMI, S.; BATTCOCK, M. *Evaluation and impact assessment of the intermediate technology training course*. Bangladesh: Intermediate Technology, 1993. 25 p.
- _____. *Food processing, small enterprise development is successful*. Bangladesh: Intermediate Technology, 1994. Paper presented at the European Network of Bangladesh Studies Workshop. 14 p.
- BEALL, J. Participation in the city: where do women fit in? *Gender and Development*, v. 4, p. 9-16, 1996.
- CANDAU, V. M. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995. 125 p.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 2. 530 p.
- CHAWLA, L. Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, v. 31, n. 1, p. 15-26, 1999.
- Freira, P. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books, 1996. 164 p.
- GILBERT, N. (Ed.). *Researching social life*. London: Sage, 1993. 366 p.
- GONÇALVES, A. M.; PERPÉTUO, S. C. *Dinâmica de grupo na formação de lideranças*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 152 p.
- GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.
- _____. *Hermenêutica, bio-regionalismo e educação ambiental*. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I; SATO, M. (Dir.). *Sujets chosis en education relative à l'environnement: d'une Amérique à l'autre*. Montreal: ERE-UQAM, 2002. Tomo 1, p. 91-99.
- JORDAN, B. *A theory of poverty and social exclusion*. Oxford: Polity, 1996. 276 p.
- MAGNÓLIO, P. R. S. O. *Educologia: a educação ambiental ativa*. Guararema, São Paulo: J. Pádua, 2003. 103 p.
- MILITÃO, A.; MILITÃO, R. *S.O.S. dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. 152 p.
- MORLEY, L. All you need is love: feminist pedagogy for empowerment and emotional labour in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, v. 2, n. 1, p. 15-27, 1998.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 287 p.
- MOSER, C. O. N. *Gender planning in the third world: meeting practical and strategic gender needs*. In: WALLACE, T. (Ed.). *Changing perceptions: writings on gender and development*. Oxford: Oxfam, 1991. p. 158-171.

NACHMIAS, C.; NACHMIAS, D. *Research methods in social sciences*. 4. ed. New York: St. Martin's, 1992. 576 p.

OLIVEIRA, R. D. de. *In praise of difference: the emergence of global feminism*. New York: Rutgers University Press, 1999. 141 p. Tradução SHARP, P.

PAYNE, P. Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, v. 7, n. 1, p. 68-87, 2000.

REARDON, G. (Ed.). *Women and the environment*. Oxford: Oxfam, 1993. 62 p.

ROBSON, C. *Real world research*. 7. ed. Oxford: Blackwell, 1997. 510 p.

SCOTT, D.; USHER, R. *Researching education: data methods and theory in educational enquiry*. London: Cassell, 1999. 179 p.

STOREY, C.; OLIVEIRA, H. T. Social representations and environmental education: with a women's group in Manaus, Amazonas - Brazil. No prelo. 35 f.

TUAN, Y. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980. 288 p.

WALTERS, S. Training gender-sensitive adult educators in South Africa. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. p. 23-39.

ZACARIAS, R. *Consumo, lixo e educação ambiental: uma abordagem crítica*. Juiz de Fora: FEME, 2000. 88 p.

V Considerações finais

Ao longo do percurso desta pesquisa muitas coisas já mudaram, incluindo nossos pensamentos e inter-relações, o que faz parte da experiência de pesquisa e da intervenção. Acreditamos que haverá mais mudanças, mas para fechar esta fase podemos concluir indicando três pontos significativos e principais que vêm acompanhando o processo.

O primeiro ponto é que continuamos a afirmar a importância do *ecofeminismo* para a educação ambiental. Ele é um caminho para ajudar no questionamento das ideologias dominantes, que trouxeram no seu bojo desigualdades, marginalização e opressões na natureza humana, na natureza construída e na destruição da natureza não-humana. Ao mesmo tempo as *ecofeministas* promovem uma sensibilização sobre as inter-relações e interdependências entre as três naturezas que compõem o meio ambiente e não podem ser pensadas separadamente. Nesse sentido, o *ecofeminismo* poderá auxiliar os educadores ambientais a desmascararem as relações dualistas e hierárquicas que consolidam o individualismo, o egocentrismo, assim como questionar valores consolidados pela ideologia dominante, como a falta de cuidado e de solidariedade. Assim seria mais fácil desconstruir essas relações e construir outras, fundamentadas nas interdependências que existem no sistema ecológico, promovendo a responsabilidade e o respeito ao outro e à diferença. A esperança é que isso fomente uma participação fundamentada na ação-reflexão-ação, em que todos entenderiam sua capacidade de ajudar a melhorar o cenário ecológico, pois possuem o potencial de participar com solidariedade. Como o *ecofeminismo* afirma, somos seres sociais racionais, mas também emocionais, e temos a cultura e a capacidade de nos comunicar numa forma sofisticada, embora isso não signifique que somos superiores ou automaticamente solidários.

Alcançar níveis mais elevados de sensibilização ambiental não é somente uma questão de buscar meios para que as pessoas possam construir informações sobre o meio ambiente. Precisamos também construir um ambiente que socialize as competências que levam à reflexão em conjunto como parte do meio ambiente. Nas palavras de Morin (2000, p. 47), a pergunta “Quem somos?” é inseparável de “Onde estamos?”, “De onde viemos?” e “Para onde vamos?”. O autor coloca que precisamos questionar a condição humana, que representa nossa posição no mundo e com o resto do mundo, questionar o modo como a sociedade antropocêntrica e androcêntrica está produzindo e reproduzindo as relações ambientais, que por sua vez influenciam a produção das representações sociais, e as ações das pessoas. Tais

ações se fundamentam em relações verticalizadas de poder, abrindo espaços, que se tornam “normas” para arcabouços opressivos, impulsionando o círculo vicioso.

A desconstrução deste círculo vicioso é uma tarefa difícil, mas não impossível, considerando que têm aumentado os discursos que incluem a solidariedade. Várias ações políticas e grupais, incluindo as manifestações globais contra o ataque do Iraque, mostraram isso. Entretanto, não acreditamos numa utopia universal, pois o mundo sempre está em movimento, e além disso, somos diferentes uns dos outros e ninguém tem a palavra final sobre o que seria melhor para todos. Porém, estamos falando de uma sociedade aberta para ouvir os outros e refletir sobre as opiniões, as ações e os pensamentos de cada um, e aceitar as diferenças. Agir de modo diferente não é simples dentro de uma sociedade em que predomina a competição, que gera um individualismo e conseqüentemente condutas materialistas e egoístas. As pessoas possuem a tendência geral de achar que não são “normais” certas atitudes como colocar seu lixo na bolsa para levar para casa ou questionar o sexismo que existe na língua portuguesa. A dificuldade de aceitar o diferente muitas vezes leva as pessoas a serem defensivas. A resposta a essa resistência não pode ser defensiva, mas positiva, explicando o porquê das ações, sem postular que todos devem fazer o mesmo.

Estamos cientes de que isso é mais fácil de escrever do que de cumprir. Requer ainda paciência e tempo, pois precisamos questionar nossas idéias, ações e representações sociais, assim como as coisas que aceitamos no dia-a-dia. Portanto, acreditamos que o *ecofeminismo* pode oferecer um caminho que provoque a reflexão sobre a epistemologia da crise ecológica, e também a busca de soluções que despertem o senso de responsabilidade em todas as pessoas no Planeta Terra. Assim, durante esse percurso com as mulheres, não estamos dizendo que chegamos ao ponto que almejávamos, de ações e representações sociais, que refletissem o processo de *empoderamento* e promovessem um ambiente mais saudável para elas. Mas iniciamos o caminho, a ser conquistado ao viverem suas próprias vidas. Nesse sentido, o trabalho não terminou. Prosseguiremos com o grupo de artesanato e esperamos que descubram a felicidade trabalhando alternativamente com os recursos naturais renováveis para ganhar seu dinheiro. O dinheiro não vai necessariamente resolver todos seus problemas, mas pode aliviar alguns, no sentido de dar mais independência e tranquilidade a suas vidas, abrindo caminhos para que sejam mais participativas com os outros, com a natureza não-humana e a natureza construída.

O segundo ponto, como concluímos nos artigos 2 e 3, é o que a investigação das representações sociais mostrou: o que existe no cotidiano das mulheres; como foi construído; as fontes de influência nesse momento e formas possíveis para refletir sobre sua situação

dentro de uma oficina para planejar uma intervenção educacional. Isso considerando que as representações sociais das mulheres estiveram presentes nas suas práticas sociais, nos seus valores e nas suas identidades, pois a interpretação das representações sociais ofereceu informações importantes sobre suas ações, inter-relações e intenções ambientais. No planejamento, a alternativa apresentada, o artesanato, estava adequada, o que podemos afirmar a partir do interesse e da participação das mulheres no processo.

Não estamos dizendo que a teoria das representações sociais é a resposta mágica, e temos cautela em alguns pontos. Uma das questões refere-se à sua complexidade teórica. Além da teoria estar em construção, nasceu na fronteira entre a sociologia e a psicologia e é aplicável em várias áreas das ciências naturais e sociais. Nesse uso múltiplo, a teoria poderá passar por modificações. Porém, como ensinam as *ecofeministas*, a teoria não deve ser definitiva, e sim uma construção a partir da situação e das pessoas envolvidas. Neste sentido, a teoria poderá ser adaptada dentro da educação ambiental, apesar desta adaptação poder gerar críticas de certos teóricos e teóricas da teoria original. Outro ponto em que tivemos dificuldade foi que somente poderia haver uma representação social quando houvesse consenso do grupo. Porém, durante a pesquisa, ouvimos opiniões diferenciadas, que também foram importantes em termos de conhecer o grupo e para a construção de conhecimento através das experiências diferentes das mulheres. Portanto, sugerimos que não se pode aplicar a teoria integralmente, mas colocar os ingredientes necessários em função da situação.

Finalmente, apesar da teoria das representações sociais ter algumas lacunas, como as demais, sugerimos que é interessante para a educação ambiental. Ela oferece alternativas para estudar os fenômenos ambientais e os processos cognitivos subjacentes à constituição das representações sociais. Isso permite aos pesquisadores e facilitadores ambientais a oportunidade de interpretar como as pessoas teorizam ou falam sobre as experiências pelas quais constituíram e formaram seus ambientes e comportamentos. A teoria é também aberta metodologicamente, aceita o uso da criatividade e, de uma certa forma, oferece abertura para analisar uma variedade de situações sociais contemporâneas, inclusive da educação ambiental. Não podemos dizer que nossa experiência poderá ser repetida ou duplicada em uma outra situação. Ela ocorreu num espaço e tempo específicos e, principalmente, com aquele determinado grupo de pessoas. Mas estamos apresentando reflexões, métodos, teorias e possibilidades que podem ser comparados a pesquisas com condições similares.

Neste estudo utilizamos a análise das representações sociais do grupo de mulheres como um diagnóstico, que representou um ponto de partida para o planejamento da intervenção educacional. O que nos leva ao terceiro ponto, que se refere às mulheres do estudo e às

reflexões da pesquisadora. Contra as regras usuais de construção de textos, deixamos, nesses dois últimos parágrafos, de utilizar a primeira pessoa do plural e passamos para a primeira pessoa do singular.

As mulheres não são destruidoras ambientais de grande porte, mas de médio porte, como a maioria de nós é, de certa forma. Querem melhorar a condição de vida, para elas e suas famílias. Assim, apesar de todas as dificuldades que enfrentam na sua vida cotidiana, elas deram seu valioso tempo para que tivéssemos a oportunidade de aprender pelo compartilhamento de suas experiências, conhecimentos e crenças. Foram momentos intensos, dialógicos e reflexivos, que jamais poderei esquecer. Aprendi muito com experiências que fornecerem elementos importantes para minha vida profissional e pessoal. Passei um tempo considerável fazendo somente visitas ocasionais às mulheres, mas quando voltei para continuar o trabalho elas me deram sua confiança, seus abraços calorosos e seu tempo. Como podemos explicar isso? Pelo fato de eu ser estrangeira e de que no início da pesquisa estava trabalhando no INPA, sendo assim considerada uma pessoa importante? Acredito que não. Foi uma combinação de fatores, como o respeito mútuo que sempre existiu, o ouvido que sempre esteve aberto às perguntas, o fato de que elas valorizaram o espaço que a pesquisa lhes deu. As visitas ao campo, os encontros e o grupo de intervenção foram divertidos e produtivos, tanto para a coleta de dados para a pesquisa, quanto pela reflexão conjunta. Tudo isso mostra a importância de resgatar a participação, porque juntos podemos realizar ações e alcançar um mundo mais solidário.

Finalmente, Payne (2000) afirma que precisamos entender mais sobre as identidades dos participantes de educação ambiental, mas que os educadores ambientais também precisam refletir sobre sua identidade e sobre o que estão procurando nessa atividade. Esta pesquisa permitiu tudo isso, e sou grata pela oportunidade.

5.1 Referências Bibliográficas

PAYNE, P. Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, v. 7, n. 1, p. 68-87, 2000.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.

VI. BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, J-C. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Ed.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p. 27-38.
- ANDRADE, L.; SOARES, G.; PINTO, V. *Oficinas ecológicas: uma proposta de mudanças*. Petrópolis: Vozes, 1995. 132 p.
- APEL, H.; CAMOZZI, A. Adult environmental education: a handbook on context and method. *Adult Education and Development*, 47, p. 1-197, 1996. sup l.1.
- ARCHER, M. Human agency and social structure: a critique of Giddens. In: EISENSTADT, S. N.; HELLE, H. J (Ed.). *Macro-sociological theory: perspectives on sociological theory*. London: Sage, 1985. p. 58-88.
- ARMBRUSTER, K. Ecofeminismo. *NWSA Journal*, v. 12, n. 1, p. 210-220, 2000.
- ARRUDA, A (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. 164 p.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.
- ATUNES, C. *Manual de técnicas de dinâmica de grupo de sensibilização de ludopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2000. 190 p.
- AZAMI, S.; BATTCKOCK, M. *Evaluation and impact assessment of the intermediate technology training course*. Bangladesh: Intermediate Technology, 1993. 25 p.
- _____. *Food processing, small enterprise development is successful*. Bangladesh: Intermediate Technology, 1994. Paper presented at the European Network of Bangladesh Studies Workshop. 14 p.
- AZEVEDO, G. C. *Representações sociais de meio ambiente: um estudo com pesquisadores do INPA e moradores sobre a “Reserva Ducke” em Manaus/Amazonas*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. 165 f.
- BEALL, J. Participation in the city: where do women fit in? *Gender and Development*, v. 4, p. 9-16, 1996.
- BOFF, L. *A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes, 1997. 206 p.
- _____. *Ecologia: grito da terra, grito dos pobres*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ática, 1999. 341 p.
- _____. *Saber cuidar: ética humana – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999. 200 p.
- _____. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000. 93 p.

- BOOKCHIN, M. *Towards an ecological society*. New York: Black Rose Books, 1990. 360 p.
- BRAIDOTTI, R. et al. *Women, the environment and sustainable development: towards a theoretical synthesis*. London: Zed Books, 1995. 220 p.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 256 p.
- BRYMAN, A.; BURGESS, R. G. *Analysing qualitative data*. London: Routledge, 1994. 232 p.
- CANDAU, V. M. et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995. 125 p.
- CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 1982. 447 p.
- _____. *A teia da vida*. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p.
- CARREIRA, D. Cruzando olhares: gênero e meio ambiente. *Meio Ambiente e Educação Ambiental para a Cidadania*, v. 2, p. 21-23, 1997.
- CARVALHO, I. C. M. *A intervenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. 232 p.
- CASSELL, P. (Ed.). *The Giddens reader*. London: Macmillan, 1993. 356 p.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 2. 530 p.
- CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. *Gênero e meio ambiente*. São Paulo: Cortez, 1997. 112 p.
- CHAWLA, L. Life paths into effective environmental action. *The Journal of Environmental Education*, v. 31, n. 1, p. 15-26, 1999.
- CLARET, M. *Ética demonstrada à maneira dos geômetras: Baruch de Spinoza*. São Paulo: Martin Claret, 2002. 423 p. Tradução de: Jean Melville.
- CLOVER, D. E. Gender: Transformative learning and environmental action. *Environmental Education Research*, v. 1, n. 3, p. 243-257, 1995.
- COELHO, M. C. N. Impactos ambientais em áreas urbanas: teoria, conceitos e métodos de pesquisa. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, S. B. (Ed.). *Impactos ambientais urbanos no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 19-45.
- CRESPO, S. Educar para a sustentabilidade: a educação ambiental no programa da Agenda 21. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 211-225.
- CRUZ, J. G. *Dados sócio-demográficos da infância no Vale*. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1998. Relatório técnico institucional. 10 f.
- DAMATTA, R. *Conta de mentiroso: sete ensaios de antropologia brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. 221 p.

- DANKELMAN, I.; DAVIDSON, J. *Women and environment in the third world alliance for the future*. London: Earthscan Publications Ltd, 1989. 210 p.
- DAVIS, A. Y. *Women, culture and politics*. London: Women's Press, 1990. 240 p.
- DEANE-DRUMMOND, C. *A handbook in theology and ecology*. London: SCM, 1996. 178 p.
- DELPHY, C. Rethinking sex and gender. In: LEONARD, D.; ADKINS, L. (Ed.). *Sex in question: French materialist feminism*. London: Taylor & Francis, 1996. p. 30-45.
- DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 2. ed. São Paulo: Gaia, 1993. 400 p.
- DI CHIRO, G. Environmental education and the question of gender: a feminist critique. In: ROWBOTTOM, I. (Ed). *Environmental education: practice and possibility*. Victoria: Deakin University Press, 1987. p. 23-48.
- DI CIOMMO, R. C. *Ecofeminismo e educação ambiental*. São Paulo: UNIUBE, 1999. 264 p.
- DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLD, F. *The quantitative analysis of social representations*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1993. 170 p.
- DORE, M. H. I.; NOGUEIRA, J. M. The Amazon rain forest, sustainable development and the biodiversity convention: a political economy perspective. *Ambio*, n. 23, p. 491-496, 1994.
- DRENGSON, A. Education for local and global ecological responsibility: Arne Naess's cross-cultural, ecophilosophy approach. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 63-76, Spring 2000.
- DURKHEIM, E. *The elementary forms of the religious life*. 7. ed. London: George Allen and Unwin, 1964. 456 p. Tradução de: SWAIN, J.W.
- DUVEEN, G. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Ed.). *Textos em representações sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 261-296.
- EVE, E.; EVE, C. Resource Base of Peasants in the Brazilian Amazon: Planning Solutions for Current Problems of Sustainability. *Bulletin. Latin American Research*, n. 17, p. 387-487, 1998.
- FARR, R. Common sense, science and social representations. *Public Understanding Science*. v. 2, p.189-204, 1993.
- FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. London: Cambridge University Press, 1984. 412 p.
- FAWCETT, L. Ethical imagining: ecofeminist possibilities and environmental learning. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 134-148, Spring 2000.
- FEARNSIDE, P. M. Limiting factors for development of agriculture and ranching in the Brazilian Amazon. *Revista Brasileira de Biologia*, v. 57, n. 4, p. 531-549, 1997.

FERREIRA, A. B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FERREIRA, A. C. Manaus: fortaleza - extrativismo - cidade, um histórico de dinâmica urbana amazônica. *Temas Amaônicos*, n. 2, p. 1-9, 1983.

FIEN, J.; HILLCOAT, J. The critical tradition in research in geographical and environmental education research. In: WILLIAMS, M. (Ed.). *Understanding geographical and environmental education: the role of research*. London: Cassell, 1996. p. 26-40.

FIGUEIREDO, P. J. M. *A sociedade de lixo: os resíduos, a questão energética e a crise ambiental*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1995. 239 p.

FINCH, J. It's great to have someone to talk to: ethics and politics of interviewing women. In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). *Social research, philosophy, politics and practice*. London: Open University Press, 1993. p. 166-179.

FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (Ed.) *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 216-250.

FLICK, U. *An introduction to qualitative research*. London: Sage, 1998. 293 p.

FONSECA, V. *Manaus: pólo de desenvolvimento regional*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, 1980. 111 p.

FRANCO, R. M. Development and management plans for the Amazon region: lessons from the past. In: CLUSENER-GODT, M.; SACH, I. (Ed.). *Brazilian perspectives on sustainable development in the Amazon region*. Paris: UNESCO, 1995. p. 23-51.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165 p.

_____. *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books, 1996. 164 p.

FRIEDMAN, M.; COUSINS, C. C. Holding the space: gender, race and conflict in training. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. p. 61-86.

FRY, K. Learning, magic & politics: integrating ecofeminist spirituality into environmental education. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 200-212, Spring 2000.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. 217 p.

GAYFORD, C. Algumas novas direções à educação ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Org.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: RiMa, 2001. p. 13-30.

GIDDENS, A. *New rules of sociological method: a positive critique of interpretive sociologies*. 2. ed. Cambridge: Polity, 1993. 186 p.

GILBERT, N. (Ed.). *Researching social life*. London: Sage, 1993. 366 p.

- GOLDEMBERG, José. *Energia, Meio Ambiente & Desenvolvimento*. São Paulo: EDUSP/CESP, 1998. 234 p.
- GOLDENBURG, M. *A arte da pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997. 107 p.
- GOMEZ-GRANELL, C. Development of conceptual knowledge and attitude about energy and the environment. *International Journal of Science Education*, v. 15, n. 5, p. 553-565, 1993.
- GONÇALVES, A. M.; PERPÉTUO, S. C. *Dinâmica de grupo na formação de lideranças*. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. 152 p.
- GONÇALVES, C. W. P. *Os (dês) caminhos do meio ambiente*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 148 p.
- GONSALVES, E.P. Desfazendo nós: educação e autopoiese. In: GONSALVES, E. P. (Org.). *Educação e grupos populares: temas (re) correntes*. Campinas, SP: Alínea, 2002. p. 65-78.
- GOULDING, M.; CARVALHO, M. L.; FERREIRA, E. G. *Rio Negro: rich life in poor water*. Hague: SPB Academic, 1988. 200 p.
- GOULDING, M.; SMITH, N. J. H.; MAHAR, D. *Floods of fortune: economy and economy along the Amazon*. New York: Columbia University Press, 1996. 250 p.
- GRACE, G. Critical policy scholarship: reflections on the integrity of knowledge and research. In: SHACKLOCK, G.; SMYTH, J. (Ed.). *Being reflexive in critical education and social research*. London: Falmer, 1998. p. 202-217.
- GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996. 120 p.
- _____. Hermenêutica, bio-regionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, L.; ORELLANA, I; SATO, M. (Dir.). *Sujets chosis en education relative à l'environnement: d'une Amérique à l'autre*. Montreal: ERE-UQAM, 2002. Tomo 1, p. 91-99.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 324 p.
- GUEDES, L. A. L. *Fundamentos de história do Amazonas*. 2. ed. Manaus: Novo Tempo, 1998. 133 p.
- GUIMARÃES, M. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000. 94 p.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.
- HAMMERSLEY, M. (Ed.). *Social research, philosophy, politics and practice*. London: The Open University Press, 1993. 242p.
- HARCOURT, W. (Ed.). *Feminist perspectives on sustainable development*. London: Zed Books, 1994. 255 p.

- HARDING, S. *Feminism and methodology*. Milton Keynes: Open University Press, 1987. 193 p.
- HARRE, R. Some reflections on the concept of social representations. *Social Research*, v. 51, n. 4, p. 927-938, 1985.
- HESSE, B. It's your world: discrepant multiculturalisms. *Social Identities*, v. 3, n. 3, p. 375-394, 1997.
- HOLLAND, J.; RAMAZANOGLU, C. Coming to conclusions: power and interpretation in researching young women's sexuality. In: MAYNARD, M.; PURVIS, J. (Ed.). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor and Francis, 1995. p. 125-148.
- HUCKLE, J. Locating environmental education between modern capitalism and postmodern socialism: a reply to Lucie Saúvé. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 4, p. 36-45, Summer 1999.
- _____. Realising sustainability in changing times. In: HUCKLE, J.; STERLING, S. (Ed.). *Education for sustainability*. London: Earthscan, 1996. p. 3-17.
- _____. A view from critical theory. In: FIEN, J. (Ed.). *Environmental education: a pathway to sustainability*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University, 1993. p. 69-88.
- HUCKLE, J.; STERLING, S. (Ed.). *Education for sustainability*. London: Earthscan, 1998. 256 p.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Vol. 51. *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro, 1992. p.1119.
- INSTITUTO MUNICIPAL DE PLANEJAMENTO URBANO E INFORMÁTICA (Manaus). *Divisão geográfica da cidade de Manaus*. Manaus, 1996. 632 p.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA DA AMAZÔNIA. *Relatório final do planejamento estratégico*. Manaus: INPA, 1994. 48 p.
- JICKLING, B. Deep ecology and education: a conversation with Arne Naess. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 5, p. 48-62, Spring 2000.
- JODELET, D. *Madness and social representations*. Hemel Hempstead, Hartfordshire: Harvester-Wheatsheaf, 1991. 310 p.
- JOHNSON, A. It's good to talk: the focus group and sociological imagination. *The Sociological Review*, v. 44, n. 3, p. 517-538, 1996.
- JORDAN, B. *A theory of poverty and social exclusion*. Oxford: Polity, 1996. 276 p.
- JOVCHELOVITCH, S. *Representações sociais e esfera pública*. Petrópolis: Vozes, 2000. 232 p.
- KELLY, P. Women and power. In: WARREN, K. (Ed.). *Ecofeminism: women, culture and nature*. Indianapolis: Indiana University Press, 1997. p. 122-119.

KHAN, M.; MANDERSON, L. Focus groups in tropical disease research. *Health Policy And Planning*, v. 7, p. 36-65, 1992.

KING, A.; SCHNEIDER, B. *The first global revolution*. London: Simon & Schuster, 1991. 197 p.

KOLLMUSS, A.; AGYEMAN, J. Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, v. 8, n. 3, p. 239-260, 2002.

LAVINA, L. Gênero, cidadania e políticas urbanas. In: RIBEIRO, L. C. Q.; SANTOS, J. O. A. (Ed.). *Globalização, fragmentação e reforma urbana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 169-188.

LAYRARGUES, P. P. Educação para a gestão ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos sócio-ambientais. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 87-156.

LINS, C. *Jari: setenta anos de história*. Almeirim, PA: Prefeitura Municipal de Almeirim, 1991. 236 p.

LEFF, E. *Ecologia, capital e cultura: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável*. Blumenau: Ed. da FURB, 2000. 373 p.

_____. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). *Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 11-129.

_____. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001. 343 p.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação ambiental e cidadania. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-141.

LINS, C. *Jari: setenta anos de história*. Almeirim, PA: Prefeitura Municipal de Almeirim, 1991. 236 p.

LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. (Org.). *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. 255 p.

_____. (Org.). *Sociedade e meio ambiente: educação ambiental em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. 183 p.

MACNAGHTEN, P.; URRY, J. *Contested natures*. London: Sage, 1998. 307 p.

MAGNÓLIO, P. R. S. O. *Educologia: a educação ambiental ativa*. Guararema, São Paulo: J. Pádua, 2003. 103 p.

MARIOTTI, H. *As paixões do ego: complexidade, política e solidariedade*. São Paulo: Palas Athena, 2000. 356 p.

- MAYNARD, M. Methods, practice and epistemology: the debate about feminism and research. In: MAYNARD, M.; PURVIS, J (Ed.). *Researching women's lives from a feminist perspective*. London: Taylor and Francis, 1995. p. 10-26.
- MCINTOSH, R. P. *The background of ecology: concept and theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 383 p.
- MCKEOWN, R.; HOPKINS, C. EE ≠ ESD: Defusing the worry. *Environmental Education Research*, v. 9, n. 1, p. 117- 128, 2003.
- MEED, M. Todos fazem educação ambiental. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. Coordenação de Educação Ambiental. *A implantação da educação ambiental no Brasil*. Brasília, 1998. p. 85-89.
- MELLOR, M. *Feminism & ecology*. Oxford: Polity, 1997. 221 p.
- MERCHANT, C. *Radical ecology*. London: Routledge, 1992. 276 p.
- MIES, M.; SHIVA, V. *Ecofeminism*. London: Zed, 1993. 328 p.
- MILITÃO, A.; MILITÃO, R. *S.O.S. dinâmica de grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999. 152 p.
- MONTEIRO, M. Y. *Fundação de Manaus*. Manaus: Metro Cúbico, 1994. 159 p.
- MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. 307 p.
- MORENO, M. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999. 80 p.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000. 118 p.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2000. 263 p.
- MORLEY, L. All you need is love: feminist pedagogy for empowerment and emotional labour in the academy. *International Journal of Inclusive Education*, v. 2, n. 1, p. 15-27, 1998.
- MOSCOVICI, S. Introduction. In: HERZLICH, C. (Ed.). *Health and illness: a social psychological analysis*. London: Academic Press, 1973. p. 1-10.
- _____. *The invention of society*. Cambridge: Polity, 1993. 403 p.
- _____. *A máquina de fazer deuses*. Rio de Janeiro: Imago, 1990. 402 p.
- _____. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social representations*. London: Cambridge University Press, 1984. p. 3-69.
- _____. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961. 287 p.

_____. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 287 p.

MOSER, C. O. N. *Gender planning in the third world: meeting practical and strategic gender needs*. In: WALLACE, T. (Ed.). *Changing perceptions: writings on gender and development*. Oxford: Oxfam, 1991. p. 158-171.

MOYER, J. Introductory comments about Kant and ecofeminism and why their respective philosophies are incompatible and antithetical; subsection "normative dualism". *Hypatia: a Journal of Feminist Philosophy*, v. 16, n. 3, p.79-109, 2001.

MURARO, R. M.; BOFF, L. *Feminino e masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. 287 p.

MURPHY, P. D. *Literature, nature, and other ecofeminist critiques*. New York: State University of New York Press, 1995. 212 p.

NACHMIAS, C.; NACHMIAS, D. *Research methods in social sciences*. 4. ed. New York: St. Martin's, 1992. 576 p.

NAESS, A. *Self realization: an ecological approach to being in the world*. In: SEED, J. et al. (Org.). *Thinking like a mountain*. Philadelphia: New Society Publishers, 1988. p. 19-30.

NASSER, A. C. A.; FUMAGALLI, M. A opressão equivalência, as diferenças. In: MARTINS, J. S. (Ed.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 25-37.

NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. de L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. 263 p.

OAKLEY, A. *Interviewing women: a contradiction in terms*. In: ROBERTS, H. (Ed.). *Doing feminist research*. London: Routledge & Keegan Paul, 1981. p. 30-61.

OLIVEIRA, M. E. *Educação ambiental: uma possível abordagem*. 2. ed. Brasília: Ed. IBAMA, 2000. 149 p.

OLIVEIRA, R. D. de. *In praise of difference: the emergence of global feminism*. New York: Rutgers University Press, 1999. 141 p. Tradução SHARP, P.

ORR, D. W. *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press, 1994. 210 p.

OSTERGAARD, L. (Ed.). *Gender and development*. New York: Routledge, 1992. 220 p.

PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. (Org.). *Educação ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997. 283 p.

PALMER, J. A. *Environmental education in the 21st century: theory, practice, progress and promise*. London: Routledge, 1998. 284 p.

PARDO-DIAZ, A. *Educação ambiental como projeto*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. 168 p.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. *Caderno de meio ambiente e qualidade de vida*. Disponível em: <<http://www.lula.org.br/index>>. Acesso em: 23 jul.2003.

PATAI, D. *Constructing a self: a Brazilian life story*. *Feminist Studies*, v. 14, p. 143-166, 1988.

PATEL, S. From a seed to a tree: building community organization in India's cities. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. p. 87-101.

PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage, 1990. 530 p.

PAYNE P. Embodiment and environmental education. *Environmental Education Research*, v. 3, n. 2, p. 133-153, 1997.

_____. Identity and environmental education. *Environmental Education Research*, v. 7, n. 1, p. 68-87, 2000.

_____. Postmodern challenges and modern horizons: education "for being in the environment". *Environmental Education Research*, v. 5, n. 1, p. 5-34, 1999.

_____. The significance of experience in SLE research. *Environmental Education Research*, v. 5, n. 4, p. 365-381, 1999.

PEPPER, D. *Modern environmentalism: an introduction*. London: Routledge, 1996. 376 p.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192 p.

PINTO, E. R. F. *Como se produzem as zonas francas*. Belém: Universidade de Pará, 1987. p. 19-38. (Série Seminários e Debates, 13).

_____. Zona Franca de Manaus e o desenvolvimento regional. *São Paulo em Perspectiva*, n. 6, p. 127-133, 1992.

POTTER, I.; LINTON, I. Some problems underlying the theory of social representations. *British Journal of Social Psychology* v. 2, n. 4, p. 81-90, 1985.

PURKHARDT, S. C. *Social representations and social psychology: a theoretical critique with reference to the psychology of groups 1960.-1980s*. Tese (Doutorado) – London School of Economics, London, 1991. 594 f.

PURKHARDT, S. C. *Transforming social representations: a social psychology of common sense and science*. London: Routledge. 1993. 207 p.

RAPPAPORT, R. A. Natureza, cultura e antropologia ecológica. In: SHAPIRO, H. L. *Homem, cultura e sociedade*. São Paulo: Martins, 1982. p. 251-282.

REARDON, G. (Ed.). *Women and the environment*. Oxford: Oxfam, 1993. 62 p.

REIGOTA, M. Educação ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p.11-25.

- _____. *A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna*. São Paulo: Cortez, 1999. 167 p.
- _____. *Meio ambiente e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995. 87 p.
- _____. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994. 62 p.
- ROBOTTOM, I.; HART, P. *Research in environmental education: engaging the debate*. Geelong, Victoria, Australia: Deakin University Press, 1993. 81 p.
- ROBSON, C. *Real world research*. 7. ed. Oxford: Blackwell, 1997. 510 p.
- ROWLANDS, J. *Questioning empowerment*. Oxford: Oxfam, 1997. 180 p.
- RUSCHEINSKY, A. *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2000. 183 p.
- SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. São Paulo: Paz, 1995. 189 p.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 348 p.
- _____. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 524 p.
- SANTOS, J. E.; SATO, M. (Ed.). *A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora*. São Carlos, SP: RiMa, 2001. 604 p.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 4. ed. São Paulo: Nobel, 1998. 142 p.
- _____. *Técnica, espaço, tempo, globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Hucitec, 1996. 190 p.
- _____. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1993. 157 p.
- SANTOS, R. *História econômica da Amazônia*. São Paulo: Quatro Rodas, 1980. 358 p.
- SANTOS, S. A. M.; RUFFINO, P. H. P. Sensibilização. In: SCHIEL, D. et al. (Ed.). *O estudo de bacias hidrográficas: uma estratégia para educação ambiental*. São Carlos, SP: RiMa, 2002. p. 23-23.
- SATO, M. Dialogando saberes na educação ambiental. In: ENCONTRO PARAIBANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 8-10 nov. 2000, João Pessoa. [Anais...]. João Pessoa: REA/PB, 2000. Seção Palestras, p. 1-12.
- _____. Diálogos entre a biologia e a educação ambiental. In: ENCONTRO DE BIÓLOGOS, 12., abr. 2001, Campo Grande. [Anais...]. Campo Grande: UFMS : CBR1, 2001. p. 25-26. Resumo da conferência.
- _____. *Educação ambiental*. São Carlos: Ri Ma, 2002. 66 p.
- _____. Formação em educação ambiental: da escola à comunidade. In: COEA/MEC (Org.). *Panorama da educação ambiental no Brasil*. Brasília: MEC, 2000. p.5-13.

SATO, M.; SANTOS, J. E. *Agenda 21 em sinopse*. São Carlos, SP: Editora Universidade Federal de São Carlos, 1999. 60 p.

SAUVÉ, L. Environmental education between modernity and postmodernity: searching for an integrating education framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 4, p. 9-31, Summer 1999.

_____. Environmental education: possibilities and constraints. *Connect*, v. 27, n.1/2, p. 1-4, 2002.

SAWAIA, B. B. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. p. 115-134.

SCOTT, D.; USHER, R. *Researching education: data methods and theory in educational enquiry*. London: Cassell, 1999. 179 p.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-91, 1995.

SECRETARIA DE ESTADO DO PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO GERAL (Amazonas). *Mensagem do Governador Amazonino Armando Mendes à Assembléia Legislativa*. Manaus, 1998. 30 f.

SHIVA, V. *Monocultures of the Mind*. London: Zed, 1993. 184 p.

_____. *Mulher, ecologia e sobrevivência*. São Paulo: Rede Mulher, 1991. 30p.

SILVA, C. M. *O país do Amazonas*. Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 1996. 200 p.

SILVA, T. C. União geral de cooperativos em Moçambique: um sistema alternativo de produção. In: SANTOS, B. S. (Org.). *Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 403-434.

SMITH, A. *Explorers of the Amazon*. London: Viking, 1990. 344 p.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; DE CASTRO, R.S. (Ed.). *Educação ambiental: repesando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 23-67.

SORRENTINO, M. (Org.). *Ambientalismo e participação na contemporaneidade*. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2001. 229 p.

_____. De Tbilisi a Thessaloniki: a educação ambiental no Brasil. In: QUINTAS, J.S. (Org.). *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. Brasília: IBAMA, 2000. p. 105-114.

_____. EA pode combater a miséria. In: TAMAIO, I.; SINICCO, S. (Org.). *Educação ambiental: seis anos de experiência*. São Paulo: WWF Brasil, 2000. p. 51-53.

SOUZA, H. de. *Escritos indignados: democracia x neoliberalismo no Brasil*. Rio de Janeiro:

Rio Fundo, 1993. 176 p.

SOUZA, N. M. *Educação ambiental: dilemas da prática contemporânea*. Rio de Janeiro: Thex, 2000. 282 p.

SPINK, M. J. P. (Org.). *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. 311 p.

SPINK, M. J. P. O discurso como produção de sentido. In: Nascimento-Schultz, C.(ed), *Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, ,1996. p. 37-45.

STERLING, S.; COOPER, G. *In touch: environmental education for europe*. Godalming, UK: World Wildlife Fund, 1992. 131 p.

STOREY, C. Gênero e educação ambiental na Amazônia. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, V. H. L. (Org.). *Tendências da educação ambiental brasileira*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 1998. p. 55–81.

_____. *Urban gender relations in Amazonas*. No prelo. 25 f.

STOREY, C.; CRUZ, J. G; CAMARGO, R. Women in action - a community environmental/developmental education. *Environmental Education Research* v. 4, n. 2, p. 187-199, 1998.

STOREY, C.; FARIAS, M. S. M.; HIGUCHI, M. I. G. *Levantamento de informações da comunidade Vale com vista a sua participação no projeto de educação ambiental no INPA*. Manaus: Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, 1994. Relatório técnico institucional. 18 f.

STOREY, C.; JESUS, E. de L.; NELSON, S. P. Interação escola e comunidade: os desafios da transversalidade no contexto de uma experiência amazônica. *OLAM*, v. 2, n. 1, p. 132-156, 2002.

STOREY, C.; OLIVEIRA, H. T. Social representations and environmental education: with a women's group in Manaus, Amazonas - Brazil. No prelo. 35 f.

STURGEON, N. *Ecofeminist natures: race, gender, feminist theory and political action*. London: Routledge, 1997. 260 p.

SYDEE, J.; BEDER, S. Ecofeminism and globalisation: a critical appraisal. *Democracy and Nature*, v. 7, n. 2, p. 281-302, 2001.

TOPFER, K. Forward. In: POSEY, D. A. *Cultural and spiritual values of biodiversity*. London: Intermediate Technology, 1999. p. XI.

TUAN, Y. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL, 1980. 288 p.

UNESCO. Final report of the United Nations intergovernmental conference on environmental education, Tbilisi. Paris, France: UNESCO/UNEP, 1977. 96 p.

- UNITED NATIONS. *Agenda 21*. New York: UNICED, 1992. 294 p.
- USHER, P. Feminist approaches to research. In: SCOTT, D.; USHER, R. (Ed.). *Understanding educational research*. London: Routledge, 1996. p. 120-142.
- VIEIRA, V. *Gênero e educação para intervenção na mídia*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicação e Artes, USP, São Paulo, 2002. 160 f.
- VIEZZER, M. L.; OVALLES, O. *Manual latino-americano de educação ambiental*. São Paulo: Gaia, 1994. 192 p.
- WAGNER, W. Queries about social representations and construction. *Journal for The Theory of Social Behaviour*, v. 26, p. 177-198, 1996.
- _____. (Ed.). Social representation theory. *Asian Journal of Social Psychology*, 2. 95-125, 1999.
- _____. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A.S.P.; OLIVEIRA, D.C. (Ed.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: Cultura e Qualidade, 2000. p. 3-26.
- WALTERS, S. Training gender-sensitive adult educators in South Africa. In: WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. p. 23-39.
- WALTERS, S.; MANICOM, L. (Ed.). *Gender in popular education: methods for empowerment*. London: CACE, 1996. 239 p.
- WARREN, K. *Ecofeminism: women, culture, nature*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1997. 453 p.
- _____. *Ecofeminist philosophy: a western perspective on what and why it is and why it matters*. Maryland: Rowman & Littlefield, 2000. 254 p.
- WEILER, K. Freire and a feminist pedagogy of difference. *Harvard Educational Review*, n. 61, p. 449-470, 1991.
- WEINSTEIN, B. *The Amazon rubber-boom 1850-1920*. Stanford: Stanford University Press, 1983. 356 p.
- WELLS, B.; WIRTH, D. Remediating development through an ecofeminist lens. In: WARREN, K. *Ecofeminism: women, culture, nature*. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1997. 453 p.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman companhia ed, 2001. 206 p.
- ZACARIAS, R. *Consumo, lixo e educação ambiental: uma abordagem crítica*. Juiz de Fora: FEME, 2000. 88 p.