



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGEA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

**PROCESSO GRUPAL, PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA E EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL: uma parceria que deu certo**

Cristine Gerhardt Rheinheimer<sup>1</sup>

Teresinha Guerra<sup>2</sup>

**RESUMO:** A pesquisa em Educação Ambiental visa à produção de conhecimentos pedagógicos para a consolidação da dimensão ambiental na educação. Os objetivos do presente artigo foram conhecer os principais aspectos envolvidos no processo de estruturação e funcionamento de um processo grupal sobre a temática ambiental, envolvendo professores e, estabelecer sua importância como alternativa metodológica de inserção da Educação Ambiental no contexto escolar. Para tanto, adotamos, na perspectiva da pesquisa qualitativa, a metodologia da pesquisa-ação-participativa. Como instrumento de coleta de dados utilizamos a observação participante e, para análise e interpretação desses dados, a análise textual - análise de conteúdo. Alguns aspectos relacionados ao processo grupal foram considerados tais como: a transformação dos participantes do processo em investigadores; o contexto social, histórico, político, econômico, ambiental, cultural e institucional no qual o grupo se insere; a história de cada participante; o poder de conscientização e superação da concepção biológica e individualista do grupo; o objetivo da pesquisa adequado aos interesses e necessidades do grupo; a dinâmica, a autoanálise e a produção grupal; entre outros. Esses aspectos e a identificação da produção grupal no contexto escolar caracterizou o processo grupal, como uma possibilidade concreta do professor articular ensino e pesquisa, reflexão sistemática e prática docente, pressupostos de uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

<sup>1</sup> Doutoranda no PPG Ecologia-UFRGS.

<sup>2</sup> Professora Doutora no PPG Ecologia-UFRGS. Av. Bento Gonçalves, 9.500, Prédio 43411- setor 4- Fone: (51)33086773/(51)33086761 - CEP 91509-900.

Centro de Ecologia/Instituto de Biociências/UFRGS Porto Alegre, RS - Brasil - e-mail: [crisgr@arroionet.com.br](mailto:crisgr@arroionet.com.br) e-mail: [tg@ufrgs.br](mailto:tg@ufrgs.br)

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, processos grupais, pesquisa-ação-participativa.

**ABSTRACT:** The research in environmental education aims at producing pedagogical knowledge to consolidate the environmental aspect in education. The goals of this paper were to learn about the main aspects related to the organization and modus operandi of a group process on environmental education and to establish its importance as an alternative to include environmental matters in school. The authors chose in the perspective of a qualitative research, an action research method. The data collected throughout the research was gathered through participant observation. The study considered several group process aspects, such as the transformation experienced by the participants; the adaptation of the research goals to towards the needs of the group; the social, historical, political, economic, environmental, cultural and institutional contexts of the group; the individual background of the participants; the environmental awareness; the dynamics of the group process and others. These aspects and the resulting work characterize group processes as a concrete approach for the lecturer to articulate tuition and research, methodical thinking and lecturing practice, all presuppositions of an environmental research that criticizes and transforms.

**Keywords:** Environmental education, group processes, participative action research.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em Educação Ambiental visa à produção de conhecimentos pedagógicos para a consolidação da dimensão ambiental na educação. Refere-se a fenômenos ambientais, humanos, sociais, históricos, políticos e culturais que, para serem compreendidos em sua totalidade e complexidade, precisam ser analisados e interpretados sob a perspectiva qualitativa.

A adoção da metodologia qualitativa tem sido muito útil nas pesquisas educacionais e ressalta três aspectos importantes. Primeiro, os dados qualitativos permitem apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos; segundo, os dados qualitativos capturam variados significados das experiências vividas no ambiente, auxiliando a compreensão das relações entre as pessoas, seu contexto e suas ações e terceiro, a sua capacidade de contribuir para a pesquisa de construtos importantes como criatividade e pensamento crítico (Ludke e André, 1986).

Para Gómez *et all* (1999), a pesquisa qualitativa situa-se entre as pesquisas de paradigma emancipatório enquadrando-se como a das teorias pedagógicas críticas. De acordo com Saviani (1994), essas teorias partem do pressuposto de que a função da educação é a instrumentalização dos sujeitos para uma prática social transformadora.

Sob o ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa é uma referência para a Educação Ambiental (EA) vista como estratégia de intervenção social. Neste sentido, para que Educação Ambiental seja um movimento que, intencionalmente, instrumentalize os

sujeitos para a prática social crítica e transformadora em relação ao ambiente onde vivem, deve levar em conta, como destaca Tozoni (2007-a), a necessidade de organizar-se de acordo com as exigências da sustentabilidade, da participação, da interdisciplinaridade, da conscientização, da continuidade, da autonomia, da transformação e da coletividade.

A produção de conhecimentos sobre essa prática precisa buscar formas alternativas para a sua realização, uma metodologia que garanta esses pressupostos. Tozoni (2005, 2007-a) e Loureiro (2007) sugerem a pesquisa-ação-participativa como uma metodologia adequada à consecução dos objetivos científicos e sociais da pesquisa em Educação Ambiental.

A abordagem de Educação Ambiental que orientou esta pesquisa enfatiza os processos de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos para a transformação em suas dimensões socioambientais e a perspectiva que, qualquer transformação, envolvendo as relações entre os seres humanos, somente é possível a partir do agrupamento de pessoas.

Lane (1989) afirma que, “todo e qualquer grupo exerce uma função histórica de manter ou transformar as relações sociais, desenvolvidas em decorrência das relações de produção” (LANE, 1989, p.81-82). Tozoni (2007-b) diz que o grupo em si não garante transformações, mas cria condições de possibilidade para que elas aconteçam.

Neste contexto, conhecer os principais aspectos envolvidos nos processos de estruturação e funcionamento de um *processo grupal*<sup>3</sup> e estabelecer sua importância como alternativa metodológica de inserção da Educação Ambiental no contexto escolar, foram os principais objetivos do presente artigo.

## **PROCESSOS GRUPAIS E PESQUISA-AÇÃO-PARTICIPATIVA**

Os estudos sobre processos grupais que subsidiaram esta pesquisa são fundamentados em teóricos da psicossociologia visitados por Lane (1989), Tozoni (2004, 2007-b).

Kurt Lewin (1965 *apud* LANE, 1989) analisou os grupos procurando captar a dinâmica que ocorre quando pessoas estabelecem uma interdependência em relação a uma tarefa proposta. Seus estudos inauguraram, do ponto de vista metodológico, a possibilidade de conhecer, pela participação direta na vida dos grupos, e produzir conhecimento pela ação coletiva, científica, política e social. Os caminhos metodológicos abertos por ele, trouxeram para a investigação social a dimensão subjetiva própria da condição humana, como passível de ser cientificamente compreendida.

De uma outra perspectiva, Lane (1989) encontra alguns autores como Lourau que

---

<sup>3</sup> Denominação original de Lane, 1989.

propõe uma análise das instituições através das relações grupais que nelas ocorrem, caracterizando os grupos em termos de grupo-objeto, onde a segmentaridade se dá de forma a manter os indivíduos justapostos sob uma capa de coerência absoluta. Para conhecer a segmentaridade do grupo bem como sua autonomia e seus limites, Lourau (1995), propõe a análise da transversalidade, que permite-nos compreender a inserção do grupo na instituição.

Lapassade (1977) analisa os grupos quanto a sua dinâmica e seu nível de vida oculto que seria o nível institucional o qual irá determinar as características do grupo se processando numa contradição permanente entre serialização e totalização. O autor retoma Sartre e define série como um conjunto humano sem uma unidade interna e, ao contrário da série, o grupo é totalização. Para Lapassade (1997), a única forma de um grupo manter-se em totalização, combatendo a volta à serialidade, seria a autogestão.

Ainda dentro de uma proposta *dialética*<sup>4</sup>, Lane (1989) cita Pichon-Rivière (1998), que define grupo como um conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõem a uma tarefa a qual constitui sua finalidade, interagindo através de mecanismos de atribuição e assunção de papéis.

Tozoni (2007-b) destaca que a compreensão dos papéis no processo grupal envolve duas dimensões: a primeira refere-se aos papéis sociais que reproduzem no grupo a estrutura de relação dominante na sociedade. A segunda refere-se aos papéis grupais que vão sendo estabelecidos de acordo com as funções que as pessoas assumem no processo grupal, sendo diretamente determinados pelos objetivos do grupo como também pela história individual de cada um de seus participantes.

Lane (1989) cita Calderón e De Govia (1978), para as quais um grupo é uma relação significativa entre duas ou mais pessoas que se processa através de ações encadeadas. Esta interação ocorre em função de necessidades materiais e/ou psicossociais e visa à produção de suas satisfações. A produção do grupo se realiza em função de metas que são distintas das individuais e que implicam, necessariamente, cooperação entre os membros.

Del Cueto & Fernandes (1985 *apud* TOZONI, 2004) indicam que todo processo grupal é produzido por uma complexa combinação de fatores de diversas ordens, fatores subjetivos, institucionais, políticos, sociais, econômicos e culturais.

Moreno (1972 *apud* TOZONI, 2007-b), coloca que é impossível realizar investigação social a partir de uma suposta separação entre o investigador e o objeto. Tampouco as situações estudadas podem se reduzir ao que é controlável, entretanto, para que a pesquisa se

---

<sup>4</sup> O emprego do termo “dialética” justifica-se, desde que por ele se entenda uma lógica do inacabamento, da ação “sempre recomeçada”.

concretize, não basta a transformação do investigador em participante, é necessário que todos os membros sejam também investigadores, participando na condução da pesquisa e na explicitação das vivências grupais.

Para Sartre (2002), grupo não é um fato estático, mas um todo dinâmico, em movimento, sempre por fazer-se, com relações dialéticas de interioridade entre as partes e que o distingue de aglomeração, definindo aglomeração como um conjunto de pessoas que compartilham do mesmo tipo de escassez, podendo ter um objetivo ou uma característica comum, podendo ainda encontrar-se no mesmo espaço físico, caracterizando-se como serialidade.

Percebemos, a partir dessa revisão teórica, que existe uma postura tradicional de grupo onde sua função seria a de definir papéis aos indivíduos a fim de garantir a sua produtividade social. No entanto, por outro lado, existem teorias que enfatizam o caráter mediatório do grupo entre indivíduos e a sociedade enfatizando os processos de produção grupal. Esses referenciais propiciam reflexões que contribuem para a superação da idéia de que um grupo se resume na realização de uma tarefa ou consecução de um objetivo comum.

Quanto à pesquisa-ação-participativa podemos destacá-la como uma metodologia que nos proporciona pesquisa articulada à produção de conhecimentos, ação educativa e participação dos envolvidos. Segundo Demo (1992) é uma modalidade alternativa de pesquisa qualitativa que coloca a ciência a serviço da emancipação social, trazendo alguns desafios: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar. Gomes *et all* (1999), destaca que a pesquisa-ação-participativa toma como ponto de partida os problemas reais para, refletindo sobre eles, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos.

Ezpeleta (1989), Brandão (1999), Thiollent (2004), Demo (2004) e Barbier (2007), nos ajudam a compreender que essa modalidade de pesquisa tem o propósito de compartilhar saberes produzidos pelos diferentes envolvidos nos processos de educação e pesquisa, onde os participantes deixam de ser objetos de estudo para serem pesquisadores, produtores de conhecimento sobre sua própria realidade.

A pesquisa-ação-participativa fundamentada nos princípios da pesquisa qualitativa refuta o princípio da neutralidade substituindo-o pelo princípio da mediação no papel do pesquisador. Barbier (2002) afirma que o problema de pesquisa diz respeito à realidade do grupo e o pesquisador não é o intérprete privilegiado dessa realidade, mas um mediador do processo coletivo de conhecimento da realidade investigada pelo conjunto de sujeitos que nela vivem, para instrumentalizá-los no processo de ação política e social transformadora.

Loureiro (2007) destaca que o principal na pesquisa-ação-participativa está exatamente na possibilidade de realização de um processo coletivo da aprendizagem e politização do que fazemos, dinamizando a nossa existência na história e criando alternativas futuras.

Diante deste referencial, independente das teorias, o importante no momento é percebermos o potencial de transformação existente nos processos grupais e na metodologia da pesquisa-ação-participativa.

## **METODOLOGIA**

Realizamos a pesquisa no município de Arroio do Meio/RS, envolvendo a rede municipal de ensino que é constituída por sete escolas de Ensino Fundamental Incompleto e seis escolas de Ensino Fundamental Completo, totalizando, no início da pesquisa em 2005, 1989 alunos e 150 professores. Foram envolvidas na pesquisa as seis escolas de Ensino Fundamental Completo somando 1653 alunos e 129 professores.

A pesquisa foi realizada em três etapas. Na primeira etapa investigamos como era trabalhada a Educação Ambiental nas escolas através de conversas (Menegon, 1999; Hart, 2007), entrevistas do tipo grupo focal (Gil, 1999; Minayo, 2007) e aplicação de um questionário semiestruturado (Mucchielli, 1978; Marconi & Lakatos, 1996; Gil, 1999; Pedrini e Justen, 2006). Investigamos também as representações de Meio Ambiente (Reigota, 1998; Sauv e, 1996) e Educa o Ambiental (Robottom & Hart, 1993) dos alunos e professores.

Responderam ao questionário semiestruturado 50 professores e 530 alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries. Em 2005, os professores e os alunos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série correspondiam a 86 e 860, respectivamente.

Na segunda etapa da pesquisa investimos na forma o de um grupo de estudos sobre a temática ambiental, embasados em teóricos considerados clássicos, no campo de estudo dos processos grupais, como Lewin (1965); Lapassade (1977); Lourau (1995); Pichon-Rivi re (1998); Calderón & De Govia (1978); Del Cueto & Fernandes (1985); Moreno (1997); Sartre (2002), visitados por Lane (1989) e Tozoni (2004, 2007-b).

Este grupo foi constituído por seis professores, um representante de cada escola envolvida na pesquisa, um representante da Secretaria Municipal de Educa o e a pesquisadora. Os professores foram convidados, a participar do grupo, de forma voluntária, através da Secretaria de Educa o. Os participantes não foram selecionados por componente curricular ou área, pois segundo Dias (2000), a Educa o Ambiental deve ser trabalhada de forma cooperativa e interdisciplinar.

Os encontros do grupo foram mensais a partir de novembro de 2005 até dezembro de 2007, com duração de 4h, totalizando 22 encontros. Em 2008 os encontros foram trimestrais com duração de 3h. Na estratégia para os encontros, aproveitamos cargas horárias alternativas, como horários de trabalho pedagógico e sábados. Optamos por utilizar, como local para os encontros, o próprio espaço escolar e as dependências da Secretaria Municipal de Educação, sob forma de rodízio.

Na terceira etapa da pesquisa, concomitante à segunda, os professores participantes do grupo foram motivados a desenvolverem projetos educativos em suas escolas tendo como temas geradores os problemas levantados a partir do diagnóstico socioambiental realizado junto às suas comunidades. Atuando como dinamizadores da Educação Ambiental, mobilizaram as suas respectivas comunidades escolares, envolvendo-as coletivamente no desenvolvimento desses projetos.

Entretanto, neste artigo, daremos maior ênfase à segunda etapa da pesquisa, aquela que se caracterizou pela constituição de um grupo de estudos sobre a temática ambiental. Investigamos os principais aspectos envolvidos no processo de estruturação e funcionamento de um processo grupal a fim de estabelecer sua importância como alternativa metodológica de inserção da Educação Ambiental no contexto escolar.

Optamos pela pesquisa-ação-participativa por considerá-la uma alternativa às formas tradicionais de produção de conhecimentos científicos e, principalmente mais adequada à produção de conhecimentos que prioriza a ação e a participação.

A partir dessa perspectiva, adotamos como estratégia de coleta de dados a observação participante que, de acordo com Minayo (2007), é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa, um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade. Define a observação participante como um processo pelo qual o pesquisador, ao realizar uma investigação científica, se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de coletar dados e compreender o contexto da pesquisa.

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Porém, é uma estratégia que envolve, não só a observação direta, mas um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. A identidade do pesquisador e os objetivos do estudo foram revelados ao grupo pesquisado desde o início da pesquisa. A observação realizou-se no período de novembro de 2005 até novembro de 2008, totalizando três anos.

A observação é uma das opções de melhor contextualização, pois os fatos são obtidos diretamente, sem intermediação (GIL, 1999). Existem muitas formas de registrar as

observações, sendo que optamos pelo registro em um diário de campo. Os registros foram identificados com o dia, a hora, o local de observação, o período de duração e sempre que possível distinguimos, em termos visuais, as informações essencialmente descritivas, as falas, as citações e as observações pessoais do pesquisador. As anotações foram feitas durante os encontros e quando isso não era viável, foram realizadas o mais breve possível para não haver esquecimento.

Entretanto, para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. A tipologia da observação que realizamos foi, segundo Barros e Lehfeld (2002), uma observação individual e sistemática. Os focos de observação foram determinados basicamente pelos propósitos do estudo, que por sua vez, derivaram de um quadro teórico geral em Educação Ambiental. Com estes propósitos em mente, iniciamos a coleta de dados, buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se desviar, demasiadamente, dos focos de interesse.

Relacionamos as descobertas feitas durante a pesquisa com o que já existe na literatura, para que pudéssemos tomar decisões mais seguras sobre as direções em que valesse a pena concentrar os esforços e atenções.

O conteúdo das observações envolveu uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreendeu um registro detalhado do que ocorreu no campo e a parte reflexiva das anotações incluiu as nossas observações pessoais. As reflexões foram diversas, tais como: analíticas; metodológicas; dilemas éticos e conflitos; mudanças na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários.

A análise/interpretação dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados textuais (relatos das observações, depoimentos, falas). Segundo Minayo (2007), a análise e a interpretação dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa não tem como finalidade contar opiniões ou pessoas. Seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar. Destaca que esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões costuma ter muitos pontos em comum, ao mesmo tempo em que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Entretanto, sempre que houver diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo grupo a análise deverá dar conta dessa diferenciação.

A análise dos dados esteve presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal, após o encerramento da coleta de dados. No entanto, desde o início da pesquisa, fizemos uso de procedimentos analíticos, quando procurávamos verificar a



pertinência das questões selecionadas frente às características do grupo. Tomamos várias decisões sobre áreas que necessitavam de maior exploração, aspectos que deviam ser enfatizados, outros que poderiam ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas foram feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos adotados no início da pesquisa e o que foi sendo apreendido, num movimento constante que perdurou até o final do processo. Em sua obra clássica Bardin (1979), define a análise de conteúdo como um:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1979, p. 42).

Sobre essa perspectiva da análise de conteúdo, Minayo (2006) observa que:

Os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, negam e criticam a análise de frequências das falas e palavras como critério de objetividade e cientificidade e tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante inferência, uma interpretação mais profunda (p. 307).

É com essa perspectiva que trabalhamos a análise de conteúdo na pesquisa. Os materiais submetidos à análise foram os registros de observações. Estes materiais foram transformados em documentos escritos, na forma de textos, para então serem submetidos à *análise textual*<sup>5</sup>.

O conjunto de textos submetidos à análise costuma ser denominado de *corpus*<sup>6</sup>. Segundo Moraes (2007), este conjunto representa uma multiplicidade de vozes se manifestando sobre os fenômenos investigados. Nesse sentido, o autor coloca que os textos são veículos de comunicação marcados pela subjetividade e modos de interpretação e compreensão de todos os sujeitos envolvidos em sua produção.

Para Moraes (2007), toda leitura de um texto é uma interpretação e que não há possibilidade de uma leitura objetiva e neutra.

Iniciamos a análise textual, fazendo uma leitura aprofundada e rigorosa do conjunto de textos e, subsequentemente definimos e identificamos as unidades de análise. A definição das unidades de análise foi realizada a partir dos objetivos da investigação, do problema e das questões de pesquisa, assim como serviram para ajudar a focalizar elementos específicos do objeto de estudo, identificar e destacar aspectos importantes que despontavam nos textos

---

<sup>5</sup> Denominação original de Navarro e Dias, 1994.

<sup>6</sup> Denominação utilizada por Bardin (1979), para designar o conjunto de materiais submetidos à análise de conteúdo.

analisados.

Em seguida, classificamos as unidades de análise produzidas a partir do *corpus*. Da classificação das unidades de análise resultaram as categorias. Na construção do sistema de categorias, optamos em trabalhar com categorias *emergentes*<sup>7</sup>, construídas a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos analisados. Construídas as categorias, realizamos a definição e descrição dos critérios, inicialmente, a partir de conhecimentos *tácitos*<sup>8</sup> e, posteriormente, a partir dos fundamentos teóricos assumidos na pesquisa. Nessa perspectiva, nos encaminhamos para a interpretação, uma leitura teórica mais exigente e aprofundada das categorias.

Fizemos a interpretação dos resultados a partir de um conjunto de pressupostos teóricos, assumidos no início da pesquisa, ou seja, estabelecemos pontes entre os resultados analíticos, expressos pela descrição, com os referenciais teóricos assumidos *a priori*. Entretanto, esse processo também significou aprofundamento e complementação das teorias inicialmente assumidas.

Embasados em Ludke & André (1986), recorreremos também aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Na medida em que acompanhamos, *in loco*, as experiências dos professores, tentamos apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuíam à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A análise textual discursiva segundo Moraes (2007), pode ser entendida como a explicitação cada vez mais elaborada de elementos de discurso dos contextos em que se concretiza a pesquisa e, dessa forma constitui-se em um exercício de participação na reconstrução dos discursos com que lida, promovendo aprendizagem e possibilitando intervenção, integrando o comunicar com o aprender e o transformar.

Nesse contexto, emerge da análise, a possibilidade de transformação das realidades investigadas, princípio este, comum à pesquisa-ação-participativa e à Educação Ambiental.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A seqüência do trabalho caracteriza-se pela discussão dos resultados obtidos no grupo de estudos, através da observação participante que, alternados com as teorizações, levaram-nos ao conhecimento de aspectos concretos sobre processos grupais e sua importância na

---

<sup>7</sup> Denominação utilizada por Strauss, 1991.

<sup>8</sup> Denominação utilizada por Lincoln e Guba, 1985, para designar conhecimento da experiência, não expresso em teorias formais.

## Educação Ambiental.

Numa primeira etapa, identificamos dois aspectos, ou seja, como caracterizou-se a participação dos membros do grupo e a sua produção grupal.

A participação ocorreu de forma processual e progressiva, ou seja, à medida que os encontros aconteciam, os participantes, coletivamente, intervinham nas decisões do processo de pesquisa, no planejamento e na avaliação das ações educativas ambientais. Cada membro, dentro de um processo de comportamentos interligados, participou contribuindo com suas experiências e conhecimentos.

Alguns professores sentiram-se emocionados com as vivências durante a pesquisa, reconhecendo no grupo e na metodologia a oportunidade de vivenciar diferentes experiências. Tais vivências práticas foram fundamentais para a motivação e continuidade do trabalho.

*Eu me sinto tão feliz em poder participar do grupo, pois aqui eu me sinto aluna novamente, fico à vontade em perguntar, tirar minhas dúvidas, trocar idéias, ser ouvida com interesse, e retornar para a minha escola com coisas novas... (Professor A).*

Os professores perceberam que com a participação agiram como autores (aqueles que planejam) e atores (aqueles que executam) do seu trabalho, interferindo na realidade de modo a transformá-la.

*Puxa, é tão legal poder pensar minhas aulas de uma maneira diferente, não seguir apenas o livro, construir com os alunos um caminho de como aprender e principalmente o que aprender! (Professor B).*

*Não consigo mais me ver trabalhando de outra forma, parece que tenho que sair da sala com meus alunos, ver o que está acontecendo lá fora, observar, questionar... (Professor C).*

Outro aspecto constatado foi que o envolvimento dos participantes mobilizou-os de tal forma que começaram a ter iniciativa, a propor atividades e a buscar nos outros colegas das suas respectivas escolas a participação, a responsabilidade e o comprometimento.

*Agora funciona assim, convido todos para ajudarem no projeto, planejamos, decidimos e distribuimos as tarefas, deixamos recados no quadro da sala dos professores – “Todos convocados para... (Professor D).*

Podemos dizer que a participação evoluiu, pois nos primeiros encontros, esta ocorria de forma individualizada, no sentido de cumprimento de tarefas e, posteriormente, sentimos um clima diferente, mais grupal.

Quando no grupo observado, fizemos uma análise das determinações institucionais, que permeavam as relações no grupo, e que acabaram permeando também as relações nas escolas; observamos a emergência de um sentido de "nós — o grupo", que passou a denominar-se “Grupo de estudos em EA”. Os participantes destacaram que sentiram a necessidade de pertencerem a um grupo para se tornarem mais fortes, apoiados nas suas transformações pessoais e nas suas iniciativas, no sentido da transformação de suas realidades.

*Aqui no grupo, mesmo com a supervisora, eu tenho mais coragem de falar, de questionar, de sugerir mudanças...* (Professor E).

*Parece que nos últimos tempos as coisas estão diferentes, quando nas reuniões, planejamos as ações do projeto, o grupo de professores fica mais atento, até parece que estão mais confiantes. Será que é porque agora somos um grupo?* (Professor F).

*Até a diretora está participando mais e nos dando apoio...* (Professor F).

As transformações pessoais internas, oriundas da participação, das reflexões, das inter-relações que ocorreram no grupo, segundo depoimentos, levaram a uma mudança externa que se refletiu nas suas atitudes e principalmente em suas estratégias metodológicas de abordagem da questão ambiental. Estas transformações acarretaram mudanças de papéis, ou seja, os participantes perceberam a sua verdadeira função e atuaram como educadores críticos.

*Nós não saímos para caminhar pelos arredores da escola, com os alunos, apenas para observar, tirar fotos... quando voltamos para a sala discutimos, questionamos e pensamos o que fazer para mudar a situação... Porém não é fácil...* (Professor C).

Quando nos relacionamos com diferentes pessoas, no caso a comunidade escolar, surgem contradições e obstáculos. Estes, através do diálogo, do enfrentamento de posições, acabam sendo resolvidos, levando o grupo a uma transformação qualitativa tanto na participação quanto na produção.

Em termos teóricos, parece ser necessário que, o assumir papéis seja questionado pelo grupo, e sua negação só ocorrerá na medida em que os indivíduos tomem consciência das determinações históricas, inerentes aos papéis e aos indivíduos que estão presentes nas participações de cada um no processo grupal.

Estreitamente vinculada à discussão da participação grupal, ocorreu a análise da produção do grupo. Constatamos que a produção não poderia ser identificada apenas com a tarefa nem com os objetivos do grupo. A produção foi a própria ação grupal, que se concretizou pela participação de todos, seja em torno de uma tarefa como o planejamento e a construção coletiva e participativa de estratégias metodológicas em Educação Ambiental, seja visando um objetivo comum, como a Educação Ambiental crítica e transformadora.

Consideramos como processo de produção, o grupo marcar os encontros, escolher temas, assumir papéis, planejar, agir, comprometer-se, envolver-se, estabelecer parcerias, em outras palavras, produzir-se como grupo num sentimento de pertencimento. Nas interrelações, os participantes se transformaram e transformaram o grupo, produzindo o próprio grupo, que num processo espiral resultou na produção grupal.

Se aplicarmos a lei da negação na análise do processo de produção grupal, vemos que as

teorias tradicionais sobre grupo permanecem na primeira negação, ou seja, o grupo como negação da condição de espécie biológica, do homem que os mantém semelhantes, permitindo a concretização de individualidades, de diferenciações que se cristalizam entre elas em papéis que definem as relações sociais a serem mantidas. Para Sartre (2002), no momento em que isto se dá, cessaria o processo de produção e teríamos a rotina, a institucionalização do grupo. Porém, esta é uma condição que, nas nossas observações no grupo, não percebemos.

Percebemos que os integrantes superaram sua concepção biológica e individualista, tornando-se agentes conscientes na produção de sua história e da história social quando atuaram coletivamente em suas realidades, através dos projetos educativos, vivenciando uma ação grupal transformadora dentro da sociedade em que vivem, caracterizando-se verdadeiramente como grupo.

*Vamos lá, vamos juntos falar com quem for preciso, para nos ajudarmos, com o secretário de obras e até se for preciso com o prefeito...* (Professor D).

Numa segunda etapa, analisamos alguns aspectos fundamentais do processo grupal, tais como: as relações de dominação e poder e as determinações institucionais de papéis. E, no confronto com propostas teóricas, fizemos uma análise crítica do conhecimento elaborado sobre grupos.

A partir de alguns fatos que ocorreram inicialmente no grupo, percebemos que a espontaneidade e a determinação institucional de um membro no grupo atribuiu-lhe temporariamente, poder de dominação sobre os demais. O fato deste membro colocar suas opiniões incisivamente, além de ocupar a posição de diretor de escola, fez com que os outros membros se retrássem, evitando emitir suas opiniões e atribuindo a este, um poder de dominação.

*Eu não vou mais esperar, acho que deve ser feito assim...* (Professor E)

Observamos que nos primeiros encontros os membros do grupo gostaram da situação, evidenciando conformismo e comodidade diante da realidade, uma situação de submissão, reproduzindo assim relações necessárias para que as contradições não aflorassem e nem fossem superadas.

No entanto, à medida que os encontros aconteciam, juntamente com o não comparecimento desse membro, em todos os encontros um novo se destacava buscando transformação, o que gerou uma autoanálise e uma mudança na dinâmica do grupo. Posteriormente à mudança da dinâmica grupal estabeleceu-se uma relação de igualdade entre os professores. A partir desse fato, evidenciamos mais um salto qualitativo no grupo em termos de participação e conscientização. O grupo percebeu o poder de voz que cada um pode ter, inclusive o poder da instituição na educação como um todo, refletindo diretamente no nosso foco de pesquisa que é a Educação Ambiental.

*Acredito que seria o momento de repensarmos, quem sabe vamos ouvir todos aí decidimos.*(Professor C).

Subsequentemente, não identificamos no grupo nenhuma tentativa de dominação ou lutas pelo poder, este que é muitas vezes, segundo Lane (1989), ideologizado em termos de experiência, sabedoria, seriedade, títulos e mesmo dedicação.

No entanto, percebemos que as determinações institucionais de papéis fora do grupo não se estabeleceram uniformemente, ou seja, a importância atribuída ao professor participante e a abertura para sua atuação, em suas respectivas escolas, ocorreu de maneira distinta.

*Tá difícil, o pessoal não está ajudando muito...* (Professor B).

*Na minha escola o pessoal tá bem empolgado.* (Professor F).

Inicialmente, a aceitação do professor como dinamizador da Educação Ambiental na escola, teve níveis diferentes, fato este que se nivelou no transcorrer da proposta. Segundo os depoimentos, o envolvimento das escolas não foi homogêneo, entretanto foi crescente tanto quantitativamente quanto qualitativamente.

Numa terceira etapa, a análise das observações permitiu-nos estabelecer alguns confrontos com as diversas teorias sobre grupo.

Lane (1989) destaca que, quando Lewin conceitua liderança a partir de situações experimentais, apenas descreve o aparente sem captar as relações de poder que existem mesmo sob liderança democrática e que o leva a concluir, paradoxalmente, da necessidade de uma liderança democrática para um grupo chegar a ser autônomo. A pressuposição de um líder forte implica um poder que será doado a todos, impedindo a emergência da contradição e consequentemente a conscientização grupal.

Para Lewin, segundo Lane (1989), o grupo de professores seria visto como democrático, sem possibilidade de analisar o movimento de submissão nem a veiculação ideológica na atribuição de poder.

No entanto, não foi isso que ocorreu no grupo. A partir da reflexão, percebeu as situações de submissão e poder de dominação e conseguiu superá-las, caracterizando-se de fato um grupo democrático.

Lourau (1995) contribuiu para se detectar o quanto o grupo observado se manteve como *grupo-objeto*<sup>9</sup> na medida em que coesão, harmonia e unidade permearam as relações. Foi interessante notar que no início do processo o grupo caracterizava-se como grupo-objeto e, à medida que os encontros foram acontecendo, ocorreram mudanças na postura dos professores. Estes, na medida que faziam trocas no grupo e fora deste, modificavam-se e transformavam o grupo.

---

<sup>9</sup> Denominação de Lourau, 1995.

*Hoje senti, na minha escola, um apoio maior, inclusive uma colega veio mostrar uma maquete da pracinha feita pelos alunos e também pediu um material emprestado sobre espécies nativas e exóticas, acho que agora vai engrenar. (Professor C).*

A análise das instituições e das determinantes sociais, nas quais o grupo em estudo se insere, caracterizou-se como um processo de transversalidade, possibilitando a passagem de objeto a grupo-sujeito. A categoria de *grupo-sujeito*<sup>10</sup> de fato, só pode ser precisada nas últimas observações quando analisamos as contradições decorrentes das relações de dominação.

Essas relações manifestaram-se tanto explicitamente quanto implicitamente e, para a superação das contradições existentes, o grupo analisou-se enquanto tal e a partir de sucessivas autoanálises, minimizou gradativamente essas relações. Através das autoanálises críticas ocorreu novamente mudanças dinâmica. O grupo que apenas executa tarefas e que não as resgata conscientemente, apenas se reorganiza, sem que ocorra qualquer mudança qualitativa nas relações entre seus membros.

Embora esse processo tenha evoluído no grupo, percebemos que o poder de dominação da Secretaria de Educação em relação às escolas e das escolas em relação seus professores, ainda está presente, não lhes permitindo completa autonomia. Este fato se evidencia quando há troca de direção nas escolas, a cada dois anos. Conforme os depoimentos, esse processo nas escolas foi e é lento, até porque o grupo de envolvidos é maior, as visões e interesses são diversificados, bem como os papéis institucionais mais hierarquizados.

Acreditamos que outros fatores também contribuíram para o grupo observado modificar-se e transformar-se em um grupo-sujeito. Ocorreram circunstâncias que geraram pressão exterior ao grupo, como por exemplo, quando as escolas e a própria Secretaria Municipal de Educação começaram a cobrar resultados e atuação dos professores participantes. Os papéis teriam que se modificar, ou seja, o exercício de seus papéis como educadores ambientais teria que acontecer.

Outro fator importante a destacar foi a construção de um forte compromisso de ajuda mútua entre os membros do grupo para a ampliação qualitativa de sua conscientização, visando seu fortalecimento. Segundo Lane (1989), processos de conscientização ocorrem em indivíduos em momentos distintos, passando por estágios diferentes, o que gera contradições, em geral, difíceis de serem superadas, fazendo com que ocorra a dissolução do grupo, antes de sua conscientização.

A contribuição de Lapassade (1977) é uma análise grupal dentro de instituições e

---

<sup>10</sup> Denominação de Lourau, 1995.

organizações e as articulações que determinam as relações nos grupos, partindo da análise feita por Sartre. A presença da instituição permeia as relações, sendo marcante no grupo de professores. A direção das escolas é determinada institucionalmente e os cargos são hierarquizados, levando os membros, em situação problemática, a utilizarem-se da hierarquia para chegarem a decisões num aparente consenso. Pelos relatos, apesar da abertura ao diálogo que os participantes tiveram em suas escolas, em alguns momentos, a escolha de como o trabalho seria direcionado, no que se refere aos projetos educativos, continuava tendenciosa aos interesses da equipe diretiva. Para o grupo, esse fato foi considerado como um dos maiores obstáculos encontrados na dinamização inicial da Educação Ambiental nas escolas.

*Não gostaríamos de ter dado este direcionamento ao projeto, no entanto, no momento, fizemos o que foi possível...* (Professor B).

*A direção da escola fez questão de iniciarmos o projeto na área de lazer, esta não era a idéia inicial, mas...* (Professor B).

No entanto, ao longo de três anos de trabalho, pelos depoimentos registrados, este processo mudou no sentido em que os professores participantes tiveram mais oportunidades e espaço de atuação nos projetos ambientais, envolvendo a comunidade escolar nas decisões de forma democrática.

*Também depois de três anos tudo fica mais fácil, o planejamento do projeto deste ano de 2008, foi tão tranquilo...* (Professor C).

A proposta de Pichon-Rivière (1998) suscitou algumas questões relativas à análise dialética das formas de interação entre os membros do grupo. A principal foi a constatação de que relações de dominação geram alto nível de ansiedade no grupo, a ponto de se desfazer na primeira oportunidade. Este fato foi identificado inicialmente, quando sugerimos o estudo da bacia hidrográfica do Rio Taquari, especificamente, o estudo dos seus afluentes, situados no município, como tema gerador dos projetos ambientais.

Num primeiro momento, o grupo permaneceu apático, e num segundo momento, ficou ansioso e apreensivo em assumir o compromisso de desenvolver os projetos, tendo essa temática como tema gerador. Afirmaram que não se sentiam preparados para trabalhar com esta temática, dando indícios de que não estavam mais interessados em continuar participando do grupo.

*Achamos meio difícil trabalhar com os arroios. Como vamos com as crianças até lá? Acho que não vai dar...* (Professor A).

*Já temos tantos trabalhos na escola, mais um com um tema tão diferente. muita coisa...* (Professor B).



Foi neste momento que evidenciamos nossa relação de dominação em relação ao grupo, ou seja, no momento em que tentamos “induzir” um trabalho com uma proposta não construída pelo grupo, quase promovemos sua extinção. Resgatamos a idéia da metodologia e a importância do grupo para retomarmos o trabalho de forma coletiva, onde os professores participantes, com e em suas respectivas comunidades, fizeram um diagnóstico socioambiental. Os principais problemas socioambientais detectados nas localidades onde as escolas estão inseridas transformaram-se nos temas geradores dos projetos educativos.

*Se o grupo (de professores) decidiu, vai levar em frente. Tenho certeza que se eles e suas escolas elegeram o tema dos seus projetos vão assumir com responsabilidade. Trabalhando desta forma, sem imposição, o grupo vai aderir...* (Supervisora escolar).

Na abordagem de Calderón e De Govia (1978 *apud* LANE, 1989), a história está ligada ao mundo dos homens enquanto produtores de suas condições concretas de vida. São as necessidades que reúnem indivíduos em grupo para, cooperando, satisfazê-las.

Neste contexto, o motivo que nos levou à formação de um grupo de estudos foi, justamente a necessidade que sentimos em buscar referenciais teórico-metodológicos que contribuíssem para a inserção da Educação Ambiental no contexto escolar. Dessa forma, pudemos evidenciar, concretamente, que a produção da satisfação de necessidade implica a produção de relações grupais, que implica produção, o que justifica a formação de grupos de estudos, adotando a pesquisa-ação-participação como alternativa metodológica para a ampliação da qualidade das ações em Educação Ambiental.

As observações e análises do grupo nos permitiram concluir sobre a não-neutralidade do observador e, principalmente, sobre a nossa interferência no processo grupal, mesmo quando afastados fisicamente e sem qualquer participação direta no processo desenvolvido nas escolas. Nas avaliações feitas pelo grupo, todos comentaram nossa presença como responsável pela maior produtividade do grupo, ou ainda, o nosso caráter perturbador, motivando, fomentando o compromisso e a participação no grupo e na prática nas escolas.

*Se não fosse tu, dar um empurrãozinho em nós, hoje, nós estaríamos do mesmo jeito que as nossas profes há muitos anos atrás...* (Professor B).

*Com o grupo e com a tua ajuda eu sou uma outra pessoa, eu mudei por dentro...* (Professor F).

Entretanto, diante desses fatos, assumindo a intervenção como inevitável, felizmente, nas observações dos últimos encontros, percebemos o grupo mais independente e autônomo. Ao longo de três anos de pesquisa, o grupo acumulou experiências e aprendizagens; as metas fundamentais foram alcançadas, surgindo novas metas, promovendo o desenvolvimento pleno dos participantes e

das pessoas que se relacionaram com o grupo. Um grupo onde as relações de dominação foram minimizadas, a liderança amplamente distribuída e a coordenação das atividades tendendo para a autogestão são características que se coadunam perfeitamente com a metodologia adotada e com os princípios da Educação Ambiental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As implicações desse estudo foram muitas e, neste momento, gostaríamos de retomá-las, resumidamente, para finalizarmos nossas reflexões.

Na Educação e na Educação Ambiental, o conhecimento e a ação relacionam-se à transformação, tanto históricas e políticas, como da relação dos sujeitos entre si e com o ambiente em que vivem. Isso implica num processo coletivo de pesquisa e de ação participativa, que se desenvolve pela convivência dos sujeitos em um grupo.

Esse processo coletivo caracterizado como pesquisa-ação-participativa, desenvolvido na vivência de um processo grupal, permitiu-nos construir alguns conhecimentos práticos, no que se refere ao estudo de grupos e sua importância na Educação Ambiental. Tais conhecimentos não representam a totalidade de conhecimentos possíveis de serem produzidos nas mesmas condições, embora as reflexões aqui apresentadas sirvam para outros contextos.

Primeiramente, o caminho mais confiável para o investigador observar, analisar e interpretar um processo grupal, numa perspectiva qualitativa é integrar-se a ele. Realizamos nossa pesquisa participando, assumindo sua subjetividade e procurando colocar-nos como mediadores do processo.

No entanto, isto não foi suficiente, sendo necessário atribuir a todos a função de investigadores. Chegamos então a um segundo conhecimento: que a melhor garantia para a objetividade é a transformação de todos os participantes do grupo em pesquisadores.

O terceiro é que, para a produção grupal acontecer, o objetivo da pesquisa deve atender aos interesses e necessidades do grupo, de maneira que, através da participação, os sujeitos tornem-se agentes ativos dos assuntos que dizem respeito à sua realidade. Na relação com a sociedade, podemos identificar como ponto de partida das investigações, as situações sociais concretas a modificar pelas formas coletivas/participativas de enfrentamento das dificuldades socialmente determinadas. A participação dos envolvidos no processo de produção de conhecimentos e nas ações educativas ambientais teve sentido quando estes conhecimentos e ações trouxeram transformações significativas para todos do grupo e para as suas respectivas realidades.

O quarto é que, para a compreensão do processo grupal na sua complexidade, é

necessário considerar alguns aspectos determinantes, numa perspectiva interdisciplinar desse acontecer, como: 1) as características, as histórias de cada um, os objetivos e as tarefas do grupo; 2) o contexto social, histórico, político, econômico, cultural e, principalmente, institucional no qual ele se insere.

O quinto é que o grupo só se caracteriza como grupo quando: 1) realiza um processo de transformação (do próprio grupo, de suas relações com os outros grupos e instituições e dos sujeitos participantes); 2) é dinâmico, inacabado e intencionalmente construído dentro do seu contexto, 3) fundamenta-se na autogestão e na autocrítica e, 4) na relação com a sociedade global, é considerada a sua própria dinâmica.

O sexto é que o grupo pode ser condição de superação da concepção biológica e individualista, tornando o sujeito crítico na produção da história social. O grupo pode ser condição de conscientização e transformação do indivíduo e de sua realidade, desde que a sua potencialidade em manter as relações de produção em uma dada sociedade, através de mediações institucionais na produção de relações sociais e historicamente engendradas, seja minimizada.

Para a minimização dessa potencialidade, é fundamental que o grupo enquanto tal estabeleça uma rotina de reflexões e autoanálises, num movimento de retroalimentação, a partir do diálogo e do enfrentamento de contradições e ideias, trabalhando-se incessantemente, constituindo-se com determinação.

Além desses conhecimentos, pudemos identificar a produção grupal especificamente no contexto escolar. Essa produção caracterizou-se pela vinculação dos conteúdos curriculares com a realidade de vida da comunidade escolar, pela aplicação prática e teórica do conteúdo apreendido, pelo projeto político-pedagógico reconstruído de modo participativo e pela aproximação da escola-comunidade. No entanto, essa produção será abordada num próximo artigo.

Dessa forma, o grupo constituiu-se numa possibilidade concreta do professor articular ensino e pesquisa, reflexão sistemática e prática docente, pressupostos estes de uma Educação Ambiental crítica e transformadora.

Acreditamos que, a partir destas considerações, conseguimos identificar elementos que justifiquem a importância dos processos grupais na Educação Ambiental, principalmente no que tange à sua utilização como alternativa metodológica de inserção da Educação Ambiental no contexto escolar.

Muitos estudos e pesquisas são necessários para que este processo seja conhecido concretamente. Esperamos ter aberto um caminho.

## REFERÊNCIAS:

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Líber Livro, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARROS, Aidil de J.P. de & LEHFELD, Neide, A. de S. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. 13 ed., Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CALDERÓN, Fernández, Julieta e De GOVIA, Guillermo, Cohen. *El Grupo Operativo – Teoría & Práctica*, 2 ed., Médico Df.: Edit. Extemporáneas, 1978.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa Participante: saber pensar e intervir juntos*. Brasília: Liber Livro, 2004.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 2 ed., São Paulo: Atlas, 1992.
- DEL CUETO, Ana Maria e FERNÁNDEZ, Assumpção, Maria Inês. El dispositivo grupal. In: BAREMBLITT, Gregório. *Lo Grupal 2*. Buenos Aires: Editorial Busqueda, 1985, p 13-56.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed., São Paulo: Atlas, 1999.
- GÓMEZ, Gregório, Rodríguez; FLORES, Javier, Gil, & JIMÉNEZ, Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, 1999.
- HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, M.C.; FREITAS, J.V. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí. Unijuí, 2007.
- LEWIN, Kurt. *Teoria de Campo em Ciência Social*. São Paulo: Pioneira, 1965.
- LANE, Silvia. O processo grupal. In: Lane, Silvia & CODO, Wanderley. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 78-98.
- LAPASSADE, George. *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- LINCOLN, Yvonna, S.; GUBA, Egon, G.. *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage, 1985.
- LOURAU, René. *A análise institucional*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Pesquisa-Ação Participante e Educação Ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M.F. de C. (Org.). *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume, 2007, 13-56.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCONI, MA.; LAKATOS, E.M. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MENEGON, V.M. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M.J (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed.

São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZZI, M.C.; FREITAS, J.V. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 85-114.

MORENO, Jacob, Levy. *Fundamentos de la sociometria*. 2 ed., Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

MUCCHIELLI, R. *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

NAVARRO, Pablo; DIAZ, Capitolina. Analisis de contenido. In: DELGADO, Juan Mamuel; GUTIERREZ, Juan. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

PEDRINI, A.G. & JUSTEN, L. Avaliação em EA no contexto ibero-americano: estudo exploratório. *Anais do Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*, 2006.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Reigota, M. (1998). *Meio ambiente e representação social*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

ROBOTTON, I. & HART, P.. *Research in Environmental Education*. Victoria: Deakin University, 1993.

SARTRE, Jean Paul. *Crítica da Razão Dialética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SAUVÉ, L. Environmental education and sustainable development: a further appraisal. *In Canadian Journal of Environmental Education*, v. 1, n. 1, 7 - 34, 1996.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1994.

STRAUSS, Anselm, L. *Qualitative analysis for social scientists*. New York: Cambridge Univesity Press, 1991.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação: compartilhando saberes – Pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO JR., L.A. *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA/DEA. 2005, p. 269-276.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, M.F. de C. (Org.). *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume, 2007 (a), p.121-161.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos & TOZONI-REIS, José Roberto. Conhecer, transformar e educar: fundamentos psicossociais para a pesquisa-ação-participativa em educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 27, Caxambu, 2004. Anais... Caxambu, ANPED: 2004, p. 1-16.

TOZONI-REIS, José Roberto. Ação Coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal. In: TOZONI-REIS, M.F. de C. (Org.). *A pesquisa-ação-participativa em educação*

*ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume, 2007(b), p. 83-119.

Recebido em 30/04/2009

Aprovado em 19/06/2009