

Tengo el deseo, y siento la necesidad - para vivir - de otra sociedad que la que me rodea. Como la gran mayoría puedo vivir en ésta y acomodarme a ella - en todo caso vivo en ella.

(...) Pero en la vida, tal como está hecha para mí y para los demás, topo con una multitud de cosas inadmisibles, que no son fatales sino que corresponden a la organización de la sociedad. Deseo y pido que mi trabajo tenga un sentido, que pueda probar para qué e la manera en que está hecho, que me permita prodigarme y hacer uso de mis facultades tanto como enriquecerme y desarrollarme... Decidir, con todos los demás, lo que tengo que hacer y, con mis compañeros de trabajo, cómo hacerlo. Deseo poder, con todos los demás, saber lo que sucede, controlar la extensión y la calidad de la información... y participar directamente en todas las decisiones sociales que puedan afectar a mi existencia, o al curso general del mundo en el que vivo.

Castoriadis (c)

A emergência, o desenvolvimento e a proliferação dos movimentos de contestação alimentaram, na verdade, uma generosa promessa de transformação social.

Em todas as latitudes do planeta, principalmente através da força jovem, levantavam-se questionamentos radicais, desqualificando o autoritarismo, tanto no âmbito do Estado, como no da família, da escola e da universidade. Esses movimentos incorporaram temas e interesses que iam além da inversão material das condições de produção econômica, alcançando o desejo de criação de uma outra cultura.

Esta *ola caliente* de criatividade social também atravessou a América Latina. E o Uruguai viveu intensamente esses anos. Nas possibilidades alternativas que se produziram naquele contexto, portanto, passamos a

focalizar e analisar o processo de constituição e trajetória histórica da experiência alternativa de viver da *Comunidad Del Sur*.

A *Comunidad Del Sur* representa uma experiência em que homens e mulheres empenham-se, desde meados da década de 50, em Montevideu, em levar adiante um projeto de uma forma de vida e de uma cultura alternativa referenciada na noção de comunitarismo, na perspectiva libertária, buscando a vida coletiva e integral.

Nos quadros de uma sociedade que experimentava, naqueles anos, uma significativa agitação cultural e estudantil, que vivenciava uma intensa atividade intelectual e a multiplicação de experiências, um grupo de jovens estudantes, sobretudo da Escola de Belas Artes, desencantados com o modelo social que os rodeava – e mesmo com as alternativas que então se apresentavam –, decidiram forjar um caminho próprio.

Em outras palavras, desejaram viver de outra forma, o que implicaria desenvolver novos modos de inserção nos diferentes âmbitos da vida cotidiana, na busca da autogestão da base material necessária à sobrevivência, na vivência de outras relações de convivência e poder – estimulando a afetividade e exercitando novas formas de tomada de decisões – fomentando a prática do dia-a-dia a partir de novos valores, como a idéia da paternidade compartilhada, da educação comunitária, da eqüidade (na relação homem-mulher, por exemplo), e que implicaria igualmente uma outra forma de se relacionar com a natureza.

A construção dessa experiência de cooperativismo integral passou por diferentes momentos, gerados não só pela própria dinâmica interna da comunidade, mas também em função das injunções externas.

3.1 O ATO FUNDADOR

O primeiro momento, situado a grosso modo entre 1955 e 1965, relaciona-se propriamente ao ato fundador. Naquele clima de esfervilhação e curiosidade, aquele grupo de estudantes experimentava intensamente o

movimento estudantil, estando envolvido na criação de um centro de estudantes, de uma cooperativa de consumo (para facilitar a aquisição de produtos e materiais) e na organização de assembléias semanais para discussão de suas idéias, desejos e problemas relacionados à Universidade.

As assembléias semanais na Escola de Artes, que se realizavam aos sábados, constituíam-se num foro fecundo para se discutir e propor posturas e ações sobre a própria Escola, os professores, a forma e o sentido do ensino.

Uma das bandeiras de luta esteve ligada à condição da Escola, apartada do contexto universitário. Passaram a empreender ações a fim de promover a integração Escola-Universidade, porque entendiam que a arte tinha tanta ou mais importância do que a ciência, além do desejo de estarem efetivamente presentes na comunidade universitária.

As idéias e conceitos que iam construindo encontravam ressonância nas concepções da escola de BAUHAUS²⁶ e em MONDRIAN²⁷. A inspiração no programa da escola de Bauhaus se deu a partir da noção de uma arte que não fosse artística ou elitista, mas que estivesse mais próxima da vida. Nas suas críticas, avançou e passou a se opor contra alguns tipos de produção, como a pintura de cavalete, um invento do capitalismo que resultava em objetos valiosos que eram adquiridos por pessoas não criativas, mas com condições materiais para se apropriarem da criatividade do outro,

²⁶ A Bauhaus foi uma escola democrática no sentido pleno do termo. Fundava-se sobre o princípio da colaboração, da pesquisa conjunta entre mestres e alunos, muitos dos quais logo se tornaram docentes. Além de ser uma escola democrática, era uma escola de democracia: a sociedade democrática (isto é, funcional e não hierárquica) era entendida como uma sociedade que se auto determina, isto é, forma-se e se desenvolve por si, organiza e orienta seu próprio progresso. Progresso é educação, e o instrumento da educação é a escola; portanto, a escola é a semente da sociedade democrática. Bauhaus significa "casa da construção". Portanto, uma escola democrática é uma escola da construção porque a forma de uma sociedade é a cidade e, ao construir a cidade, a sociedade constrói a si mesma.

²⁷ Piet Mondrian, considerado pela crítica como o pintor mais civilizado do século XX, vai oferecer, através de seu trabalho, inspirações significativas que passariam a alicerçar o desenvolvimento da experiência comunitária, ainda em processo de gestação nesse momento. Um exemplo: todas as suas "demonstrações" (todos os quadros) não só dependia de uma situação perspectiva, como também criam uma situação de percepção. Mondrian reduzia um fenômeno a uma idéia e, depois, representava a idéia como fenômeno, e fazia isso porque não lhe bastava pensar a idéia, tendo a necessidade de fazê-la com as próprias mãos, tomando-a visível. Nesse conceito, aquele grupo de estudantes que pensava numa outra forma de ser e de fazer, encontrava uma possibilidade, ou seja, tornando concreto os seus desejos de transformação, criando um projeto, novas formas de sociabilidade, que fosse resultado das reflexões que faziam. A problemática estético-social presentes no trabalho de Mondrian constituiu-se, certamente, numa outra referência importante. Côncio da responsabilidade cultural do artista, fez da pintura um projeto de vida social; o que imaginou não era uma sociedade utópica sem contradições, mas uma sociedade capaz de resolver suas contradições dia-a-dia, com o raciocínio e sem o recurso à violência.

enquanto o próprio artista ficava excluído dessa possibilidade ou inserção de mercado.

A influência de Mondrian se fez a partir da referência a uma idéia que pregava, a de que a arte é um substituto, mas que não alcança a beleza da vida. Nesse sentido, a matéria com que se pode criar é a própria vida. E se situa aí a descoberta de que a construção do que quer que seja (de uma outra forma de viver, de um eu, por exemplo), deve ser encarada enquanto uma obra de arte. Enquanto ela não existir de fato, deve ser mediada pelo processo da criação, da inventividade. E, mesmo concluída, pensar que o seu sentido se constitui num refazer-se permanente.

Impulsionados por essas perspectivas, veio à tona a questão de como cada um encararia a sua vida na busca de uma forma diferente de viver. E a resposta que foi se delineando nas tensões do debate baseava-se na noção de que, no campo da dimensão afetiva e sexual, bem como nas possibilidades de produção das coisas, o trabalho e a economia fossem desenvolvidos no ideal solidário, mas encarado enquanto algo que devesse ser construído.

Paralelamente a essas reflexões e descoberta, o grupo de estudantes acaba envolvido com experiências de cooperativismo de trabalho dos teatros independentes, com a federação de estudantes e com as premissas do pensamento anarquista.

Além das assembléias na Escola de Belas Artes, o grupo se reunia no café Grand Sportman (situado em frente à Universidade), nas casas dos estudantes envolvidos, reuniam-se, enfim, por todos os cantos, passando a discutir os temas candentes do seu tempo, como a estrutura da sociedade capitalista, as alternativas a ela, o desejo e a vontade de cada um. As discussões foram, pouco a pouco, consolidando um sentimento de oposição ao sistema vigente, ao socialismo autoritário, aos diferentes formatos de autoritarismos institucionais, bem como impondo a necessidade de se fazer algo concreto porque, constatava-se, entre eles mesmos, diferenças materiais inaceitáveis:

"(...) no Grand Sportman, enquanto "uno pedía un refuerzo con un café con leche, el otro no pedía nada porque no tenía nada em el bolsillo, el otro una coca-cola." (ENTREVISTA: Ruben Gerardo Prieto, 2000).

Essas reflexões acabaram levando o grupo a declarar-se anarquista, mas com variados níveis de adesão. Desejavam uma sociedade sem qualquer tipo de autoridade arbitrária.

Até esse momento, o grupo havia desenvolvido um discurso forte, alguma experiência de discussão no âmbito, principalmente, da Universidade, entretanto, ainda não haviam se decidido pela construção efetiva das perspectivas que conjecturavam. Quando mudar? Deveriam aguardar por condições ou circunstâncias objetivas? Porém o contato com uma comunidade de cristãos huteritas tornou-se decisiva.

Os huteritas²⁸, conhecidos também como *Los Barbudos*, tinham chegado a Montevideú a pouquíssimo tempo e, entre os seus integrantes, contavam com um ou outro de passado anarquista ou que (re)conheciam alguns dos teóricos libertários.

Os huteritas foram uma inspiração e se transformaram em modelo para aqueles jovens estudantes.

Após terem realizado algumas conferências na Universidade, muitos dos estudantes começaram a visitá-los e ficaram entusiasmados com o tipo de vida comunitária que praticavam, a forma como conduziam suas reuniões. Muito do estilo de vida dos huteritas estava ligado ao que aqueles

²⁸ Os huteritas fazem parte de um movimento denominado "Sociedade de Irmãos" (Bruderhof, em alemão), que foi fundado na Alemanha em 1926. Por circunstâncias históricas, passaram pela Inglaterra, chegando ao Paraguai em 1941. Com o final da Segunda Guerra Mundial, abriram novas comunidades nos Estados Unidos e Inglaterra. Em Montevideú, em meados do século XX, fundaram a comunidade "O Arado", como uma extensão da comunidade "Primavera", já então estabelecida na selva paraguaia. No grupo, viviam mais ou menos 90 pessoas, entre adultos e crianças. Entre os seus princípios fundamentais, podemos apontar: viver em comunidade total, de bens de trabalho, de vida. Cada um dá o que possui e o que pode, recebendo o que necessita para uma vida simples. Buscam cotidianamente os caminhos da irmandade como forma de solucionar conflitos e dificuldades. Entendem que seja possível uma vida de justiça e paz entre as pessoas, pois, do contrário, dizem que seria necessário renunciar a toda e qualquer esperança. Pregam que a paz e a justiça mundial só pode ser possível se forem capazes de praticá-la, primeiro, no âmbito comunitário. Praticam o sorriso fácil, a cordialidade mútua, o trabalho coletivo, a solidariedade, o canto e a dança em grupos intentam afastar-se das implicações da sociedade de consumo. Na década de 80 deixaram o Uruguai para unirem-se a outras comunidades já existentes nos Estados Unidos. É importante salientar que os fundadores do movimento tinham origem em círculos socialistas e cristãos. E um dos livros que mais inspirou o movimento foi *Inicição ao Socialismo*, de Gustav Landauer. Muitas das práticas e dos valores desse grupo comunitário possui vínculos muito estreitos com aqueles pregados pela tradição libertária.

jovens estudantes desejavam levar a cabo. Perceberam então que era possível colocar em prática suas idéias.

Os huteritas constituíram-se mesmo no elemento catalisador do grupo. Deram o impulso final para que os estudantes assumissem suas posições. Para isso, contribuiu a narrativa que os religiosos fizeram de uma história. Contaram ao grupo:

“Certa vez, havia um homem que surrava a sua mulher diariamente, usando de muita violência. A comunidade reunida se dirigiu a ele para lhe dizer que estava agindo incorretamente. Então, após ouvir os argumentos dos companheiros, o tal homem lhes respondeu: vocês estão com a razão e vou me corrigir. A partir de agora, vou surrá-la quatro vezes por semana; depois três vezes por semana e assim sucessivamente, até o momento em que isto não irá mais ocorrer.” (Ibid.).

Os religiosos dirigiram-se aos estudantes e perguntaram o que achavam daquela situação. De pronto, responderam: “mas isso é uma loucura!” (Ibid.). Essa circunstância, argumentaram os barbudos, pode ser utilizada para vocês refletirem sobre a indecisão e a situação que estão vivendo. Se o desejo de vocês é mudar, porque transferir essa decisão para o futuro? Porque não concretizar o desejo de mudança aqui e agora?

E começava ali o desafio de equacionarem os problemas advindos de uma nova prática social, a da vida comunitária integral e cooperativa, ao mesmo passo que passaram a buscar uma forma própria de sobreviver, alicerçada na perspectiva de uma economia independente, que foi viabilizada através da organização de uma oficina de cerâmica e das atividades geradas por uma imprensa.

Concretizava-se assim um salto do plano das idéias para a experiência concreta. Era agosto de 1955. Iniciava-se ali uma experiência de vida alternativa e as implicações que essa decisão significava: incerteza e indecisão eram os sentimentos mais presentes.

Os estudantes alugaram uma casa na *Calle Salto*, no *Barrio Sur* de Montevideú, passando a compartilhar o mesmo espaço e o desafio de

construir juntos uma nova vida. Sobre esse momento de tomada de decisão, de formação inicial da comunidade e dos princípios que passariam a orientar essa nova forma de viver, as declarações de Rubem Prieto, um dos fundadores da Comunidade, ao Jornal *La República*, são esclarecedoras:

“A mediados del 65 empezamos a cuestionar si las maneras de vivir y las instituciones (y cuando digo instituciones me refiero a la institución familiar, a las formas de trabajar y organizar la producción, a las maneras de intervenir en todos los problemas generales) eran las más adecuadas a nuestras necesidades. Comenzamos a repensar toda nuestra vida social. Si todos teníamos ideas de solidaridad, justicia, etcétera, eso se tenía que reflejar en la vida cotidiana. Teníamos un proyecto que no era ni capitalista ni socialista autoritario, que se parecen mucho. De manera que para nosotros, lo que tenía que cambiar era la vida cotidiana, porque lo que entendíamos por socialismo era una manera de autogestionar la vida por parte de la sociedad en función de los valores elegidos por los involucrados en el que hacer concreto. De ahí salió la necesidad de una organización diferente para producir, para trabajar, que fuéramos los trabajadores los que eligiéramos qué producir, cómo hacerlo, para qué hacerlo. Y que todo eso no fuera a cambio de un salario, sino que nosotros mismos manejáramos el proceso de producción y sus resultados. Nos preguntamos también para qué reproducimos? Reproducir qué? Y ahí salió todo el tema de la estructura familiar, que para nosotros sirve para reproducir seres que tienen una dependencia funcional de otros seres y que se desarrollan y crecen como individuos dominados. En fin, buscamos una manera diferente de relacionarnos en todos los aspectos de la vida. A eso llamamos Comunidad.” (1988, p.1).

Observamos, a essa altura, que o grupo definiu um conjunto de premissas que passariam a orientar a construção da vida comunitária, como a noção de solidariedade, fraternidade, igualdade, o exercício do poder na forma de assembléia geral, da abolição da propriedade privada. E, ao mesmo tempo que a experiência ia se conformando, empurrada por esses princípios, o grupo também absorveu a idéia de que a vida comunitária deveria ser integral, ou seja, que a partir do trabalho cooperativo como referência conseguissem ocupar outras esferas da vida coletiva, que se refletiria no desenvolvimento de práticas coletivas, nos serviços coletivos de lavanderia, de cozinha, de atenção às crianças, de biblioteca, etc.. A intenção estava

vinculada à idéia de plasmar na vida cotidiana os valores cooperativos, para além de se pensar e praticar o cooperativismo exclusivamente no âmbito da produção. Mas desejava, paralelamente, a difusão e vinculação dessa experiência com outras experiências de diferentes naturezas, tanto cooperativas, quanto como o movimento estudantil e de bairros, entre outros.

Uma das marcas significativas nesse período foram as festas que ocorriam na *Calle Salto*, que o grupo promovia enquanto forma de integração e troca de experiências: “Se cerraba la calle, se sacaban las mesas, había comida y se preparaban juegos, sencillos. Todo el barrio participaba” (ENTREVISTA: Ruben Gerardo Prieto, 2000).

Foi um momento de experimentação, de criação, tanto no que concerne à prática cotidiana quanto às questões ideológicas. Construir outro caminho significava desaprender valores, aqueles todos que haviam tomado como padrão desde sempre, e acolher outros novos, como a solidariedade, a autonomia, a liberdade, a igualdade.

As mudanças foram vividas no meio de muita incerteza e dúvidas. No início daquela experiência, “todos dudamos en aquel momento acerca de cuál debía ser el camino” (Ibid.).

Cada um dos membros do grupo, ou melhor, da comunidade, concordou em assumir livremente uma forma de controle para garantir a sobrevivência daquele projeto comunitário. O instrumento desse controle foi a exclusão, encarado como uma etapa de transição que significava, na verdade, um período de afastamento para se refletir sobre as questões individuais ou coletivas que envolvia o grupo, para no fim reintegrar-se ou afastar-se do grupo. Repetidamente, esse tempo de exclusão foi vivido na comunidade de *Los Barbudos*, lugar que passou a ser denominado de “sanatório”.

A base econômica que inicialmente passou a sustentar a comunidade estava assentada na cooperativa de impressão e na oficina de cerâmica. Com o tempo, priorizou-se a oficina gráfica por exigir um trabalho menos especializado, o que permitia uma fácil integração, mesmo sem

preparação para tal. A cerâmica, por outro lado, foi colocada num segundo plano porque começou a reproduzir aquele circuito de mercado que se procurava abolir na forma de vida em processo de construção. Naqueles primeiros momentos, o trabalho foi encarado quase como uma obsessão, porque "si no trabajabas no comías" (Ibid.). E ainda no contexto do trabalho, o grupo buscou uma rotatividade nas tarefas a serem executadas, pois nessa perspectiva, todos poderiam participar de uma visão global dos processos de trabalho.

Na estrutura que se conseguiu alcançar naquele início de experiência, a planificação e o próprio encaminhamento da vida comunitária ia se dando em torno da oficina gráfica, que centrava as principais atividades do grupo, questões essas que se transferiam para o espaço da assembléia geral.

A idéia de compartilhar passava a penetrar em todas as dimensões da vida cotidiana. Compartilhava-se o dinheiro, a roupa, a atenção às crianças, enfim, tudo se gestionava de forma comum.

Logo, começaram a chegar as crianças. A esses pequenos foi garantido um espaço próprio, mas igualmente uma responsabilidade sobre esse espaço, que passaram a gestionar, assim como lhes foi garantido a construção do próprio mundo e o respeito do grupo. Integraram-se naturalmente às atividades da comunidade e na vida do bairro.

Devemos por em relevo que a educação constituía-se, já àquela altura, um dos temas mais importantes da experiência comunitária, uma vez que o desejo de construção de uma nova matriz social era entendida enquanto uma possibilidade de transformação de valores.

Assim, pouco a pouco, a experiência vai tomando corpo, novas pessoas iriam se integrar ao grupo e cada circunstância nova iria exigir uma nova postura. O aumento do grupo, por exemplo, colocou a necessidade de se equacionar não só o problema do espaço físico, como também a questão de sustentação econômica.

3.2 A CONSOLIDAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A fase que se seguiu, entre 1965 e meados da década de 70, pode ser definida como um momento de consolidação da *Comunidad Del Sur*. Nesse período, passo a passo foram se delineando práticas que procuravam dar formas ao ideal da vida comunitária, manifestando-se concretamente na constituição de uma cooperativa integral, já mencionada linhas atrás, envolvendo moradia, produção, educação e serviços, entre outros aspectos.

A experiência comunitária visava a descolonizar a vida cotidiana, utilizando o seu discurso e as suas práticas como instrumentos que auxiliassem na transformação da realidade. Buscavam mesmo desconstruir e reelaborar a realidade através do ato da criação, inventando na arte, nas formas de fazer política, na atenção às necessidades humanas e procurando interagir com os moradores da cidade, particularmente com os residentes do bairro onde se situavam, estimulando o debate, a ação e a troca de experiências em torno de temas como autogestão, participação e cooperativas, para mencionar alguns a título de ilustração.

Em função da profunda cisão e desencanto com as tradicionais organizações políticas de esquerda, acabaram se tornando simpáticas, especialmente entre os jovens, as experiências autogestionárias. Ocorreu, no início da década de 60, um forte movimento no sentido de levar a cabo experiências comunitárias silvestres, muitas delas animadas pela história do movimento libertário, pelo desejo da vida alternativa.

Nesse contexto, a *Comunidad Del Sur* viu ampliado o número de membros, contando já com dezoito adultos, mais as crianças. A sobrevivência da experiência dependia da conquista de um outro espaço. O grupo buscou e encontrou uma saída: “um viejito anarquista por muy poco dinero les vende un terreno de dos hectáreas aproximadamente” (ENTREVISTA: Ruben Gerardo Prieto, 2000).

No lugar, desenvolveu-se um projeto que abrangia a construção de moradias e espaços coletivos, casas para casais e moradias dos solteiros,

salão-de-estar comum e espaços para as crianças. A construção contou, além do trabalho dos próprios membros da comunidade, com a ajuda de estudantes do curso de arquitetura.

A oficina gráfica continuava sendo a base do grupo, e o volume de trabalho que exigia seguia sendo organizado pela rotação de tarefas.

Além de se constituir na principal fonte de recurso da comunidade, a oficina gráfica viabilizava uma multiplicidade de intercâmbios e formas de divulgar a experiência, prática essa que acabou motivando, certamente, não só a adesão de novos membros, como também garantiu a aproximação da *Comunidad Del Sur* com movimentos e experiências sociais de diferentes tendências, gerando uma rede de diálogo, cooperação e trocas.

O andamento da experiência comunitária era acompanhado pela adoção de um esquema estrutural que envolvia diferentes níveis de decisão, vinculadas às esferas de atividades que implicavam tomada de decisões. E cada uma dessas esferas expressava um nível próprio de exigência e integração. E, na perspectiva dos integrantes do grupo, esse formato se converteu num ponto balizador da experiência na construção de uma outra possibilidade social: "Es esa riqueza de niveles la que puede permitir un sano proceso de aprendizaje para um conviver libertario y comunista" (JORNADAS, 1968, p.7).

O nível mais imediato de decisão ocorria na atividade mais pessoal: o lugar de trabalho e a responsabilidade direta pelo que se produzia. As decisões assumiam dimensões plurais no nível das seções. E logo se dava a composição dos interesses e problemas de cada seção através das assembléias, que envolviam toda a oficina gráfica.

Um outro nível de decisão abarcava a Comunidade como um todo, através de discussões que o grupo levava a termo, semanalmente, também em assembléias. Nessas reuniões, tratava-se da distribuição e rotação das tarefas, bem como dos problemas que suscitavam, mas igualmente refletia-se sobre as circunstâncias e práticas presentes nas diversas dimensões

da vida cotidiana e em comunidade. E esse se mantinha como o mecanismo que o grupo elegeu, desde o início, para tomar decisões de forma alternativa, não hierárquica, envolvendo a totalidade dos seus integrantes.

É na década de 60 que surgem as denominadas *Jornadas de Trabajo*, encontros temáticos que ocorriam a cada ano com o fim de aprofundar aspectos daquela experiência, o que incluía a confrontação com as formas de decisão, decisões tomadas e a adequação dos meios para alcançar os objetivos mais gerais, o que se viabilizava através de relatos, descrições, avaliações e projeções a cargo de diversas equipes de trabalho.

A análise do documento base que orientou as *Jornadas de Trabajo* em 1968 revela o quanto o grupo avançou na consolidação e/ou reinvenção dos fundamentos que demarcavam a experiência empreendida pela comunidade.

Naquele ano, o tema central foi *afianzar la economia*, sendo debatido em dois blocos, dias 10 e 11, 17 e 18, no mês de fevereiro. A discussão do tema envolveu, como variáveis, as possibilidades e previsões de produção da oficina gráfica, a formação das equipes de trabalho, fontes de financiamento e os aspectos organizacionais, entre outros.

Um dos aspectos referenciados no documento, tratado como *marco de las decisiones*, define o princípio que deveria orientar o processo de decisão. O grupo estabeleceu como fundamento, portanto, que as decisões deveriam estar atreladas à noção de uma comunidade (com seus objetivos, ideais e meios) que se expressa pelo trabalho. Essa perspectiva foi emergindo e se conformando pela tendência geral e que, na verdade, motivava cada aspecto da vida do grupo.

Um outro ponto norteador aparece igualmente indicado e caracterizado no documento: a co-participação, entendida como resultado e consequência de uma integração pessoal e grupal. Daí, a necessidade de definir, naquele contexto particular, o termo integrar. Integrar um grupo cooperativo e responsável exigiria mudanças significativas na conduta. A idéia

básica residia na perspectiva de que as mudanças seriam aceleradas no processo de envolvimento de cada indivíduo com o grupo, e mesmo em nível de interação mais imediata, a partir do que poderia se projetar a constituição de uma responsabilidade completa.

A inspiração nesses pressupostos acabou gerando requisitos para quem desejasse viver uma experiência na comunidade, quais sejam:

- a) a necessidade de abrir-se para as mudanças significativas de conduta;
- b) um adequado processo de integração que leve à participação à medida que as mudanças fossem ocorrendo.

O texto base dessa jornada de 1968 também manifesta a necessidade de uma estrutura comunitária que fosse, ao mesmo tempo, aberta e complexa. Essas noções referiam-se à necessidade de se ter claro o conceito de comunidade e seu projeto de mudança social (tanto no nível individual como no grupal e social), assim como à necessidade de abertura como forma de garantir uma reinvenção da prática em função das diretrizes fundamentais.

Os esforços da comunidade, nesse período, também foram empreendidos em outras direções: idealizaram a criação de um jardim de infância; buscaram fortalecer as relações com organismos de educação; intentaram criar uma biblioteca e apoiar outras experiências comunitárias.

A idéia de criar um *jardín de infantes* foi justificada pela necessidade de se promover uma situação de encontro social para as crianças. Esse espaço deveria ser vivenciado a partir de valores como o amor, a justiça e a solidariedade, preparando-as para uma vida em comum e não para a exploração do homem pelo homem.

Esse novo espaço de sociabilidade colocou-se como possibilidade (de experimentação; enquanto um caminho aberto para vivenciar a tarefa de aprenderem a manejar suas mãos, seus corpos e seus sentimentos), como necessidade à experiência comunitária (potencializar o encontro adultos/crianças, investindo na formação integral e continuada nos valores

comunitários), e como militância (na perspectiva de forjar valores capazes de sustentar a constituição de um novo homem e uma nova sociedade).

A busca do fortalecimento das relações com organismos de educação estava diretamente relacionada com a expansão da experiência, com o fim último de “hacer realidad nuestra meta” e aumentar “nuestras energías y nuestra capacidad de planejar la transformación del medio” (JORNADAS, 1968, p.84).

Desse modo, projetaram ir ao encontro de jovens que, por essa condição, estariam mais abertos a um novo processo de socialização. E uma das formas de concretizar esse objetivo foi mirando e atuando junto a instituições educacionais, onde os jovens já se encontravam nucleados. E algumas aproximações se efetivaram, com *La Universidad Del Trabajo (UTU)*, por exemplo, instituição que agregava jovens entre 12 e 18 anos, provenientes principalmente de famílias trabalhadoras, que concorriam a esse centro de ensino para se capacitarem tecnicamente.

O intento era o de proporcionar, paralelamente à capacitação técnica, a formação de um indivíduo socialista, colocando os jovens estudantes em contato com outra forma de encarar o trabalho, as relações humanas, a organização social, os aspectos econômicos. Vislumbravam nessa idéia a possibilidade de o jovem agregar à sua formação novos valores e novas práticas, “por efecto de demostración y a que al ir conociendo la vida de la Comunidad se la puede ir compartiendo, eligiendo” (Ibid.)

A criação de uma biblioteca na Comunidade foi encarada como um meio de contato com o fazer cultural e, ao mesmo tempo, pretenderam atribuir-lhe uma função de projeção da experiência comunitária com o meio mais próximo, o que significa dizer o bairro, os grupos afins, companheiros, etc.. O sentido de se organizar uma biblioteca se construía na perspectiva de que “sea util para la gente del barrio, los compañeros que se nos acercan, así como para aquellos, que viviendo la experiencia, tenemos la necesidad de profundizar algunos temas” (Ibid., p.86).

O apoio a outras experiências constituía-se numa das principais tarefas que a Comunidade elegeu como objetivo prioritário. E a razão desse princípio estava assentada na convicção de que a comunidade não nasceu para se transformar numa experiência centrada em si mesma. O sentido da sua existência, conforme manifesto declarado no documento das jornadas de 1968, expressava-se na necessidade de constituir “uma comunidade de comunidades” (Ibid., p.88). Explicavam esse conceito argumentando que um outro mundo só seria possível num processo de crescimento e de multiplicação. Na esteira dessa idéia, faziam uma crítica às experiências “ego-centradas” (qualificadas de retrógradas) e uma apologia às “grupo-centradas”, como aquelas que seriam capazes de garantir um sentimento autêntico de pertencimento, de solidariedade e de irmandade, experiências que por definição não têm limites.

O grupo que integrava a *Comunidad Del Sur* entendia que as outras experiências similares faziam parte de um mesmo processo de luta na construção de um mundo e homem novos. Para tanto, buscavam uma integração de esforços, de mútuos apoios, com a intenção de se evitar erros ou repetições desnecessárias, para se somar nesse processo de construção “dura y costosa que ni es nuestra ni es para nosotros solamente” (Ibid.).

Consolidava-se aí a consciência de que o êxito daquela experiência comunitária dependeria da aproximação e apoio a outras cujos objetivos fossem comuns. Reconheciam o caráter inusitado da experiência no contexto da sociedade capitalista e dos perigos e implicações que daí decorriam. Assim, colocava-se como imprescindível uma estratégia na definição das experiências e pessoas a serem apoiadas e para buscarem apoio:

“Somos pocos y los pocos incluso somos pocos. Salvar lo que tenemos (como personas) y enriquecerlo nos llevó a unirmos en una Comunidad. Salvar lo que hemos logrado como grupo, defenderlo y acrecentarlo, debe llevarnos a unirmos en esfuerzos más abarcativos con otros grupos o personas.” (Ibid.).

Dessa forma, o grupo ia arraigando esses dois princípios considerados indispensáveis na experiência que sustentavam: de um lado, a necessidade de se expandir e, de outro, a necessidade do nucleamento e do cuidado mútuo. E para tal fim seria necessário estabelecer relações pessoais e de grupo, uma vez que “si toda vida verdadera es encuentro, es dedicarse a la vida el buscar el encuentro y cuidar que sea auténtico, creador, arriesgado” (Ibid.).

A forma de promover esse encontro seria “rompiendo el cerco de pinos y viendo. Viendo y sintiendo el crecimiento de ese mundo” (Ibid.). E foi assim que a *Comunidad Del Sur* foi prestando apoio e solidariedade a outras experiências que se formavam naquele momento, como a *Comunidad Tierra* e a *Comunidad Del Norte*.

O final da década de 60, e mesmo nos primeiros anos da década de 70, essa experiência de cooperativismo integral havia alcançado o seu maior desenvolvimento e projeção. Naquela altura, aproximadamente 60 integrantes, incluindo crianças e adultos, animavam uma ampla gama de atividades tanto em nível interno, como em nível de bairro, cooperativo, sindical e em níveis mais amplos, como o *Movimiento de La Tierra*, ou colaborando com o *Instituto Cooperativo de Educación Rural*, o *Centro de Acción Popular*, etc... Mas logo a experiência da *Comunidad Del Sur* iria enfrentar a crescente repressão que culminou com a ditadura militar no Uruguai.



■ FIGURA 1: A imagem registra um momento de encontro e confraternização dos integrantes da *Comunidad del Sur* no início da década de 70. Foi um dos períodos mais dinâmicos e de grande movimentação e esfervilhamento dessa experiência comunitária

Antes, porém, de assinalarmos as circunstâncias em que o regime repressivo se instaurou no Uruguai na década de 70, remontaremos a meados daquele século para, em linhas bem gerais, pontuarmos os fatos marcantes que foram conformando a trajetória política do país.

No início da década de 50, o temor de uma Ditadura fez o Congresso abolir a função de Presidente, sendo que um Conselho de Administração passou a exercer o poder Executivo. Anos mais tarde, um referendo simultâneo as eleições de 1966, vencidas pelos Colorados, restaurou o Presidencialismo.

Com a chegada da década de 70, o Uruguai experimentou um vertiginoso declínio econômico que provocou o aumento da inflação, desencadeando a ampliação dos protestos populares e da ação dos Tupamaros, grupo guerrilheiro de esquerda surgido em 1963.

No campo político, os primeiros anos dessa década de 70 podem ser caracterizados como um período semiditatorial, marcado pela hegemonia cada vez maior que as forças armadas alcançaram nas esferas de decisão.

Uma outra marca daquele momento foi a eleição de Juan Maria Bordaberry, em 1972, em meio à grave crise política provocada pelo crescimento das atividades dos Tupamaros. E já no mês de abril daquele

mesmo ano, o Congresso promulgou o “Estado de Guerra Interna”, dando aos militares plenos poderes na condução da repressão à guerrilha. No ano seguinte, em 1973, Bordaberry completou a transformação do regime constitucional num regime ditatorial, fechando o Congresso, proibindo a maioria dos partidos e impondo a censura. Em 1974, uma reorganização ministerial aumentou ainda mais a participação dos oficiais-generais no poder. Esse processo culminou com o controle e a condução direta do país pelos militares, em 1976, com a deposição de Bordaberry e a militarização completa do regime.

A repressão que se instalou assumiu, a rigor, uma dimensão muito mais ampla do que o combate aos guerrilheiros Tupamaros, alcançando mesmo todos os movimentos sociais de esquerda, bem como as experiências alternativas instaladas no país.

Nesse contexto, a *Comunidad Del Sur* passou a viver uma outra fase: a repressão e o exílio.

3.3 ANOS DE EXÍLIO

A repressão e a perseguição tornaram-se obstáculos intransponíveis à experiência que estavam construindo. Ruben Prieto, lembrando em entrevista o ano de 1974, comenta: “ya nos había llevado presos varias veces a cada uno” (JORNAL EL PAIS, 2000, p.34). E diante da nova e desfavorável situação que se consolidava no país, ocorre a diáspora do grupo e, como consequência, aqueles que ainda resistiam no Uruguai decidem-se pelo exílio. A expatriação promoveu a separação de alguns membros do grupo, mas a vida comunitária se manteve, provisoriamente no Peru e, logo depois, na Suécia, onde se fixaram e permaneceram por vários anos.

A permanência do grupo no Peru representou uma tímida tentativa de recomeço, mas num cenário ideológico desfavorável. Prieto, em entrevista ao *Jornal La República*, diz que “el pasaje por Perú fue brevísimo – um año -,

porque allí también había FF.AA en el poder, aunque se dijeran revolucionarias y populares” (JORNAL LA REPÚBLICA, 1988, p.1). Nesse país, logo também passaram a ser perseguidos.

Expulso do Peru, o grupo consegue refúgio na Suécia e, em 1977, são reconhecidos como exilados políticos.

Nem todos os integrantes da experiência comunitária original reuniram-se em Estocolmo. Muitos tomaram outros rumos. O reagrupamento se fez com alguns remanescentes (núcleo básico) somando-se a outros indivíduos provenientes da Argentina, Colômbia e Peru, que possuíam experiências no campo do cooperativismo e outros modos de intervenção na vida social.

A experiência comunitária foi retomada e, inicialmente, enfrentou uma certa desorientação em função da nova paisagem social e cultural em que se viu lançada, o que significou a necessidade de aprender um novo idioma, de envolvimento com trabalhos completamente desvinculados com as atividades anteriormente desenvolvidas, com a exigência de descobrir como lidar com indivíduos ou grupos centrados em interesses estranhos às suas vivências anteriores.

Mas logo começaram a conviver com um grupo comunitário local, cujas práticas se assentavam nas mesmas concepções dos recém-chegados, ainda que adaptadas à realidade sueca. Referindo-se a esse encontro, Ruben Prieto comenta: “experimentaban con nosotros” (JORNAL EL PAIS, 2000, p.34).

Em Estocolmo, chegaram a viver num edifício construído especialmente para ser habitado por comunidades. O grupo levou adiante a tarefa de reorganizar a vida em torno do propósito comunitário, enquanto projeto político e existencial, redundando no desenvolvimento de propostas de relação-ação no novo meio.

Já em junho de 1977, o grupo conseguiu publicar um periódico, denominado *HOJA COMUNIDAD*, veículo de divulgação das circunstâncias e

práticas dos membros da comunidade que se fixaram naquele chão, objetivando principalmente informar aos companheiros em diáspora pelo mundo.

“Un gajo de Comunidad Del Sur, conscientemente despedazados por los milicos se afirma y trata de crear condiciones para que las semillas que porta fructifiquen en esta nueva tierra. Como botella de naufrago lanza sus primeras cuatro hojitas. Mezcla de carta amistosa a los compañeros quedados en Uruguay, en la Argentina, en Perú, a los que como nosotros andan rebotando de país en país.” (COMUNIDAD, s.d., 94).

Pouco tempo depois, abriu-se uma nova possibilidade aos expatriados, uma vez que conseguiram adquirir equipamentos gráficos, retomando uma atividade que conheciam e que facilitou os empreendimentos que pretendiam levar a cabo.

A *HOJA COMUNIDAD* publicou em setembro de 1977 o documento intitulado *Nuevo Proyecto*, uma verdadeira carta de intenções do grupo na nova situação em que se encontravam.

No documento, consideraram a vida na Suécia uma circunstância nova e difícil, que prenunciava o risco de levar de roldão a experiência e a identidade que construíram até então. E a partir dessa constatação, desenharam propostas de ações que promovessem a ruptura com o silêncio e com a incomunicação, condições de coisas essas que, segundo Prieto, “son el triunfo de los militares que nos han reprimido y que ahora aplican el mismo sistema” (apud COMUNIDAD, s.d. p.95). As propostas configuraram-se na orientação e atenção aos pré-escolares, no assessoramento aos pais, nas atividades recreativas para estudantes e jovens, no teatro, na música, no canto, entre outras.

O sentido das novas práticas do grupo priorizava uma atitude de combate a todo tipo de nacionalismo:

“(…) tenemos claro que encerrarse en posiciones nacionalistas sería un error que empobrece tanto a quienes emigran como a la sociedad que se abre para facilitar una integración. Para nosotros

es esencial ir al encuentro de los valores comunes. Si es verdad que hablamos, actuamos y nos relacionamos de maneras distintas no es menos cierto que lo hacemos en función de necesidades y problemas comunes de todos los seres humanos." (COMUNIDAD, s.d. p.95).

E o objetivo primordial que passava pelo intento de facilitar o processo de integração é

"(...) propiciar los métodos de concientización y promoción individual, que permitan ver la nueva situación como una posibilidad de desarrollar una personalidad más rica manteniendo una actitud positiva tanto hacia la comunidad de origen como hacia la comunidad de acogida y manteniendo y desarrollando los valores por los que se explica el exilio." (Ibid.).

Com o tempo, *LA HOJA* foi convertida num periódico, a revista *Comunidad* (Figura 2), publicação que apresentava um cuidadoso projeto gráfico e estético, planejada com a função de agendar temas ideológicos no exílio. E justamente por seu conteúdo, a revista conquistou leitores não só na Suécia, mas na América Latina, Espanha, França, Itália, Canadá, Estados Unidos. Sua distribuição era garantida por uma verdadeira rede formada pelas pessoas vinculadas às idéias libertárias.



■ FIGURA 2: Capa de um dos números da Revista *Comunidade*, publicada em 1985. Os primeiros números possuíam uma proposta editorial diferenciada, apresentada em formato menor, com reprodução quase artesanal. Mesmo antes de dessa data, a revista passou a ser impressa por equipamentos gráficos modernos.

Por meio da revista *Comunidade*, o grupo continuaria, portanto, elaborando suas propostas de “relação-ação”, que significavam, na verdade, uma resposta original às novas injunções que vivenciavam, articuladas à tradição libertária e à experiência comunitária já construída.

Idéias norteadoras explicitadas nas edições da revista iam materializando as propostas de “relação-ação”. Propuseram resistência a toda e qualquer forma de enalço e domesticação; empreenderam a tarefa de criar alternativas possíveis para lhes assegurar uma vida livre e solidária;

defenderam o internacionalismo como espaço de aceitação da pluralidade, da alteridade, em oposição ao nacionalismo segregador; criticaram o exílio conformista, consumista; censuraram a concepção ideológica que definia o exilado como um caso clínico e denunciaram as circunstâncias que os tornavam expatriados:

“(...) las causas no son, desgraciadamente, de origen psicológico – digo desgraciadamente por la posibilidad de cura que su tratamiento nos ofrece – son de origen social y económico, tienen su origen en nuestros países destrozados.” (LUND, 1981, p.23).

Segundo deprendemos dos textos publicados na revista, o modelo de inserção do grupo baseava-se na interação com outros grupos suecos e na cumplicidade com o movimento alternativo.

Esse tipo de inserção buscava, assim, uma aliança com os segmentos que compartilhavam de princípios afins aos da *Comunidad*, que pudesse se constituir por formas naturais e espontâneas. Assentava-se no processo “de culturización y no la aculturización, visando mantener una identidad cultural e ideológica que no se confunde ni con patrias ni con aparatos y buscar desde allí la relación con los otros. Un medio que permita y posibilite una real incidencia en la vida política” (Ibid., p.24).

Essa postura e forma de relação-ação, foi corroborada pelos depoimentos de Ruben Prieto na entrevista formal que realizamos e, igualmente, foi um dado recorrente nas inúmeras conversas informais que tivemos. E na fala do entrevistado, ficou evidente que a preservação da língua espanhola, mesmo numa situação onde passaram a aprender e viver uma nova língua – a sueca -, foi um dos elementos que ajudou a evitar o processo de aculturação e a conseqüente ruptura com a identidade até então conformada pelo grupo. Mais adiante, apontaremos como essa escolha se refletiu na produção cultural que empreenderam

Convictos desse plano de relação-ação, passaram a buscar a aproximação e solidificação de relações com a SAC²⁹ sueca e outros grupos, como o Kollektivcentrum, Jordcirkus, Skogsnäs, Moder Jord, Torfolk, Varmarknad, além de grupos alternativos dinamarqueses.

Em Estocolmo, a experiência do grupo *Comunidad* ia se forjando no entrecruzamento com a experiência comunitária alternativa em Kapsylen (Figura 3):

“Kapsylen, como lugar de encuentro entre culturas, idiomas y actividades diferentes facilitó, con esa práctica concreta de solidaridad, la manutención de nuestra propia identidad. Allí tendimos puentes de encuentro entre grupos e individuos con una meta común: realizar nuestras ideas ahora. Fin y comienzo de la utopia.” (COMUNIDAD, 1983, p.14).



■ FIGURA 3: Bairro e Centro de Convivência destinado aos exilados políticos do mundo inteiro que pediam asilo político à Suécia. Situado no subúrbio de Estocolmo. O lugar contava com biblioteca, teatro, espaços de sociabilidade, cozinha e comedouro coletivos

Nessa perspectiva adotada, o grupo reafirmava seus princípios federalistas e antiautoritários, propondo-se a contribuir na criação de um novo tecido social baseado no estabelecimento de uma rede de interação entre grupos de idéias afins.

²⁹ SAC – Sigla do Movimento Alternativo na Suécia.

No exílio, a proposta de vida autogestionária concretizou-se na criação de duas cooperativas de trabalho no início da década de 80: a oficina gráfica Tryckop e o editorial Nordan.

Através do editorial Nordan, realizaram o propósito de “sostener una identidad que, más allá de todo nacionalismo, se funda en la práctica de la solidaridad y la participación directa, en todos los aspectos posibles de la vida cotidiana” (apud COMUNIDAD, s.d. p.100-101).

A cooperativa Nordan traduziu e publicou literatura latino-americana em sueco, decisão essa tomada pela necessidade de romper com a visão eurocentrista de pobreza material e cultural do Terceiro Mundo. Os títulos publicados constituíram a “Coleção Latino-Americana XX”, dirigida por Angel Rama, prestigiado acadêmico e reconhecido internacionalmente. Editaram trabalhos de autores como Nelson Marra, Mário Benedetti, César Vallejo, Carlos Drummond de Andrade, José Donoso, Júlio Cortázar, Haroldo Conti, Antonio Skármeta, Ernesto Cardenal e outros.

Uma outra linha de investimento editorial referia-se à publicação de obras elaboradas pelos próprios exilados, que deu origem a “Colección Palabraiz”. A literatura infantil também constituiu-se em foco de interesse, sendo publicada em espanhol, sueco e finlandês.

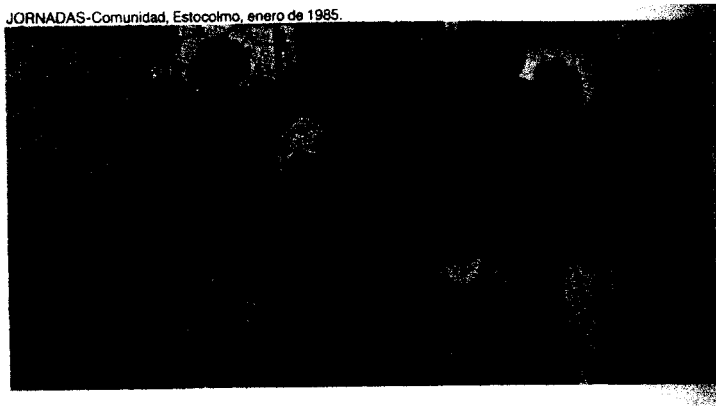
Obras clássicas da literatura sueca foram publicadas em espanhol. E segundo Ruben Prieto, “el gobierno compraba de a mil ejemplares: el rei de Suécia le regaló al de España una antología de poesia sueca traducida al español, editada por nosotros, en vez de meter bombas en los palacios los anarquistas hacíamos regalos para los reyes” (JORNAL EL PAIS, 2000, p.34).

A atividade editorial da cooperativa Nordan foi crescendo pouco a pouco, alcançando a marca de 150 títulos publicados no exílio, convertendo-se num veículo de criação, de solidariedade e de participação ativa

Assim, expatriados, no exílio, vivendo circunstâncias inusitadas, procurando colocar em prática um novo projeto de “relação-ação” com a sociedade sueca, buscando estabelecer conexões com os grupos comunitários

e alternativos do lugar, o grupo *Comunidad* continuaria forjando sua experiência comunitária. Um dos fundadores, Ruben Prieto, recorda que apesar de não terem conseguido estruturar uma prática política mais efetiva e ampla, constituíram-se numa minoria respeitada e visível, e destaca que “la ideología libertaria les servió para actuar, para organizarse para no dejar ganarse por la pasividad y la nostalgia” (Ibid.).

JORNADAS-Comunidad, Estocolmo, enero de 1985.



■ FIGURA 4: Encontros anuais de debates promovidos pela *Comunidad*, denominados de Jornadas. A imagem ilustra a Jornada de 1985, ocorrida ainda em Estocolmo

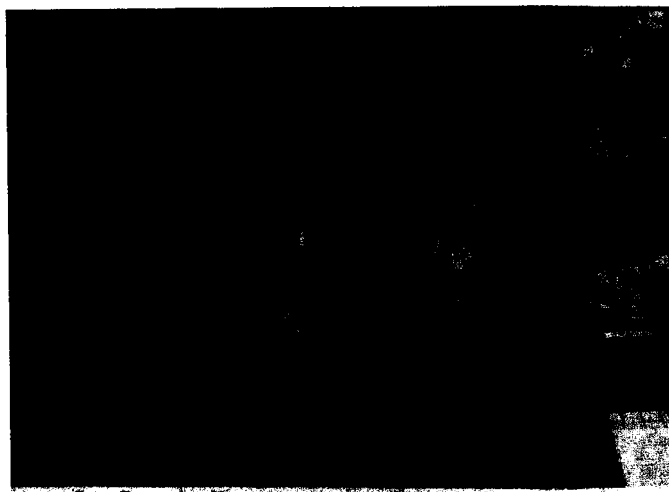
No início da década de 80, novos ventos passaram a varrer o Uruguai. O regime de exceção começou a perder força e instaurou-se no país um processo de abertura política. Já no ano de 1980, as Forças Armadas foram derrotadas num plebiscito para referendar uma nova Constituição e, diante de aguda crise econômica, decidiram dividir responsabilidades com os civis. O general Gregório Alvarez chefiou o governo de transição, e as eleições gerais ocorridas em novembro de 1984 deram vitória ao colorado Julio María Sanguinetti.

Esses eventos assinalaram o início de um novo tempo na política uruguaia, processo esse que se consolidaria em 1989, quando a Lei do Ponto Final foi aprovada em plebiscito, dando anistia aos militares repressores durante a Ditadura.

3.4 O FIM DO EXÍLIO E A CONSTRUÇÃO DO PROJETO *ECO-COMUNIDAD*

Essas mudanças que ocorriam no Uruguai foram consolidando um quadro político favorável que permitiria ao grupo retornar do exílio, ingressando assim numa nova fase: a retomada e a construção do projeto *Eco-Comunidad*.

Os membros da comunidade iniciaram a volta para casa já no ano seguinte, em 1985. Alguns regressaram primeiro, a fim de sondarem a nova situação de perto. Logo estariam novamente reunidos em Montevideu. Na bagagem, levaram máquinas, livros e algum dinheiro, o que auxiliou no processo de reconstrução. Adquiriram, inicialmente, um sobradão, na área urbana, onde instalaram uma *Casa-Encuentro*, passando a sediar também as atividades do Editorial Nordan, e pouco tempo depois, compraram uma nova área, com a dimensão de 14 hectares, situada nos arredores da cidade, contígua à zona urbana, e recobram a idéia da comunidade como meta e caminho. Nessa empreitada, ampliaram o projeto originalmente concebido. Somando experiências e propostas centradas na crítica da nova realidade que vivenciavam e na busca de alternativas, colocaram em prática um projeto que acaalentavam já a algum tempo, a construção de uma *Eco-Comunidad*, para a qual passaram a convergir diferentes perspectivas teóricas e técnicas.



■ FIGURA 5: *Comunidad Del Sur. Casa-Encuentro. Montevideu, 1987. Local das primeiras atividades na retomada da experiência após o Exílio*

A experiência é levada a cabo a partir de 1989 pela conjugação de esforços entre a *Comunidad del Sur*, enquanto uma cooperativa integral, e um novo organismo que criaram, a *Red de Ecología Social – Amigos de La Tierra (REDES-AT)*, uma associação que procura se envolver com a temática ecológica-social e ambientalista.

O projeto Eco-Comunitário continua inspirando-se na perspectiva da vida comunitária e do cooperativismo integral, nas relações solidárias, na espontaneidade e no coletivismo, mas agora entrelaçados com o debate atual em torno do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, a Eco-Comunidade passa a construir uma experiência cooperativa ecológica integral mirando a organização da vida a partir de uma ótica ecológica, solidária e socialmente responsável. Assim, a área de 14 hectares foi transformada numa granja ecológica. Ali funciona um centro de capacitação construído com tecnologias ecológicas (madeira, barro e palha) e uma cooperativa integral de moradias, consumo e produção. As atividades produtivas estão dedicadas fundamentalmente à agricultura ecológica, sendo que as instalações compreendem também uma padaria e espaço para aves e animais.

A *Eco-Comunidad del Sur* passou a constituir-se numa referência inovadora no contexto urbano de Montevideu, transformando-se em lugar de encontro, de intercâmbio de idéias e experiências concretas. O espaço disponível na comunidade pode ser compartilhado pelos moradores da redondeza para reuniões de associações de bairros ou qualquer outro evento vinculado à organização social.

Um dos papéis mais significativos que a comunidade desempenha atualmente é o de oportunizar a alunos da rede escolar a possibilidade de conhecer o trabalho desenvolvido numa granja ecológica, estudando *in loco* a ação que os seres humanos exercem, positiva ou negativamente, sobre o meio ambiente. Para a granja, deslocam-se estudantes para aprender sobre métodos naturais de cultivar – sem o uso de qualquer produto químico –, para conhecer formas alternativas de construção de moradias, através da utilização

de técnicas que protegem o ambiente e com o uso de materiais locais. Os estudantes podem observar e investigar os diferentes ambientes da granja, aprendendo por sua própria experiência e por meio de atividades previamente planejadas.

Nesse novo contexto, a *Eco-Comunidad del Sur* constitui-se, tanto para a população em geral quanto para os estudantes, em espaço privilegiado e de referência para o desenvolvimento de uma educação ambiental.

Adiante, reservamos um capítulo específico para um exame mais atento dessa nova fase da *Comunidad*, já que pretendemos analisar suas práticas e atividades à luz do debate que dá forma ao mote da Educação Ambiental. Antes, porém, na seção que segue, tentaremos delinear as premissas básicas que constitui esse debate.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A formulação de um conceito operacional

"(...) a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (...) a educação ambiental como educação política enfatiza antes a questão 'por que' fazer do que 'como' fazer.

Marcos Reigota (d)

Como já anunciamos, cabe-nos agora a tarefa de apontarmos como a Educação Ambiental foi se constituindo enquanto movimento, procurando evidenciar o entrelaçamento do mote com os diferentes âmbitos em que se desenvolve (espaços escolares, organizações não governamentais, grupos ecológicos, agrupamentos diversos e comunidades autônomas), bem como buscando evidenciar o espectro conceitual que encerra, os princípios inspiradores e os seus eixos fundamentais.

Desenhado esse quadro, buscamos delinear, portanto, na multiplicidade de abordagens que a envolvem, o significado que lhe atribuímos nesta pesquisa, resguardando-nos de qualificá-lo de operacional, no intuito de estabelecermos conexões com o projeto *Eco-Comunidad del Sur* (*Eco-Sur*) para, na próxima seção, examinarmos mais detidamente seu discurso e suas práticas no contexto de uma Educação Ambiental, coadjuvante das necessárias transformações em direção a uma sociedade mais justa, solidária e eticamente sustentável.

Uma primeira constatação faz-se necessária. O campo da Educação Ambiental (EA) abriga uma grande diversidade de experiências e reflexões. É o que argumenta Luz María Neto Caraveo, coordenadora geral da Agenda Ambiental da UASLP (Universidad Autónoma de San Luis Potosí), do México, corroborada pelo que indica o exame atento da literatura especializada. Ainda segundo a pesquisadora, apesar da diversidade de abordagens, é possível identificar confluências. E menciona duas possíveis:

“El primero es la expectativa de que la educación – en cualquiera de sus formas y espacios – puede ser una vía para la transformación de nuestra sociedad y nuestra cultura. El segundo es la entereza de suponer que las problemáticas ambientales, todavía, pueden solucionarse y hasta prevenirse.” (2001, p.IX).

A diversidade e a confluência no campo da educação ambiental, no entanto, foi se desenhando ao longo do seu processo de constituição: das origens, passando pela difusão e posterior consolidação.

É praticamente consenso que as grandes reuniões internacionais promovidas pela UNESCO e PNUMA, o “Clube de Roma” (1968), a “Conferência de Estocolmo” (1972), “Conferência de Belgrado” (1975), a “Conferência de Tbilisi” (1977), a “Conferência de Moscou” (1987), a “Eco-92”, no Rio de Janeiro, e mais recentemente, a “Rio + 10”, ocorrida em 2002 na África do Sul, são marcos que passaram a atribuir significados e sentidos à Educação Ambiental. Porém, acreditamos ser possível encontrar os seus antecedentes alhures.

Esse exercício nos leva a J.J. Rousseau, um dos precursores da metodologia naturalista, já que advogava por uma escola que fosse capaz de educar a criança sem a influência perniciosa da sociedade. Para esse filósofo ilustrado, a concepção de “meio” é radicalmente naturalista, “no sólo con la idea de aprender de la naturaleza, sino más bien para adaptar la vida y evolución niño a la propia vida y evolución natural: el hombre natural” (GÓMEZ, 2001, p.327-328).

Rousseau vai reafirmando sua posição ao considerar a natureza como nosso primeiro mestre. Nas mãos de Deus, argumenta, tudo é perfeito, mas degenera nas mãos dos homens, e indica em seguida que a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens.

Um pouco mais tarde, entre o final do século XIX e início do XX, o movimento da Escola Nova igualmente reclama o contato das crianças com o "meio". Esse movimento contrapõe a pedagogia do interesse do aluno à tradicional pedagogia do esforço do aluno, destacando a inutilidade dos saberes e valores que não correspondam às necessidades dos alunos. Nas suas premissas, a Escola Nova considera a natureza como um recurso educativo³⁰.

Já no início da década de 70, Freinet argumentava que o ensino de ciências deveria basear-se exclusivamente na observação e na experiência infantil com o meio.

No exame de algumas obras, também podemos enxergar a emergência do conteúdo que entrelaça o homem e o ambiente. Nesse sentido, o livro de Thomas Huxley, *Evidências sobre o lugar do homem na natureza* (1863), é ilustrativo, pois trata das interdependências entre os seres humanos e os demais seres vivos. No mesmo caminho, George P. Marsh publica *O Homem e a natureza* (1864), que discute a ação do homem sobre os recursos naturais. A necessidade de uma ética de uso de recursos da terra foi tema de inúmeros artigos publicados em *A Sand County Almanac*, por Aldo Leopoldo, em 1949. Já em 1962, é editado o livro *Primavera Silenciosa*, da jornalista Rachel Carson. O livro obteve uma grande repercussão no mundo todo, por tratar da perda de qualidade de vida em função da cultura do uso dos produtos químicos e dos seus efeitos sobre os recursos ambientais.

³⁰ Na transição do século XIX para o XX, surgiram inúmeras escolas novas, sendo que a pioneira foi a de Abbotsholme, fundada em 1889, na Inglaterra, seguida de várias, espalhadas pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos. Em função das diferentes tendências, em 1919 o Bureau Internacional das Escolas Novas, sediado em Genebra, aprovou 30 itens considerados básicos da nova pedagogia, de modo que, para uma escola ser considerada pertencente ao movimento, deveria cumprir pelo menos dois terços deles. Segundo esse padrão, são as seguintes as principais características da escola nova: educação integral (intelectual, moral, física); educação ativa; educação prática. Sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercício de autonomia; vida no campo; internato; co-educação; ensino individualizado.

Se, por um lado, podemos situar nessas idéias, em certa medida, as origens ou os indícios mais remotos de uma Educação Ambiental, por outro, podemos evocar eventos e/ou circunstâncias mais recentes como elementos desencadeadores que influenciaram no surgimento mesmo de um movimento de discussão e consolidação desse mote.

Todo aquele movimento de contestação da década de 60 pode ser considerado um ponto de arranque: vida alternativa, desencanto com as cidades e tentativas de reconstruir a vida no campo; as comunidades alternativas rurais. Mesmo as experiências que se relacionavam com itinerários e atividades na natureza, saídas de campo, etc., levadas a cabo por grupos de educadores inovadores que, em diferentes países, conquistaram o respaldo institucional para tais atividades. Na Inglaterra, por exemplo, foi criado o *Council for Environmental Education*, órgão que passou a coordenar essas múltiplas atividades. Igualmente, o crescimento da consciência da degradação ambiental. A gravidade desses problemas ambientais passa a constituir-se em tema de interesse acadêmico, e diferentes áreas do conhecimento passam a reivindicar sua tradição ecológica. Pela mesma época, na Suécia, iniciava-se uma revisão de programas escolares baseada na idéia de que o tema ambiental devia ser um aspecto importante das diferentes disciplinas e um ponto de confluência entre elas. A França, que já tinha uma ampla tradição didática no trabalho com o entorno, também vai incorporar nela o enfoque ecológico.

A essa altura, portanto, já se esboçava, principalmente no continente europeu, uma concepção sobre EA entendida não como uma nova disciplina, mas como uma progressiva integração da questão ambiental a traspasar todo o currículo escolar. Essa noção estava afinada com as concepções nórdicas, que a viam como uma "dimensão". María Carmen Gonzáles Muñoz, no artigo "Principales tendencias de la Educación Ambiental en el sistema escolar" (1996), comenta que esse sentido então atribuído à EA apontava na direção de focar "el medio ambiente tanto en sus aspectos

físicos como sociais, culturais, económicos etc. Se recomienda también que el estudio medio empiece en el entorno inmediato" (p.18).

Mas são as reuniões organizadas por distintas organizações internacionais, e os relatórios/declarações que produzem, que vão marcar a consolidação e difusão do tema Educação Ambiental.

Em 1968 teve lugar, em Roma, uma reunião de renomados cientistas dos países desenvolvidos, de diferentes áreas do conhecimento, com o propósito de discutir consumo, reservas de recursos não renováveis e o crescimento demográfico mundial até meados do século XXI. Estava fundado o Clube de Roma. O resultado dessa reunião indicou a necessidade urgente de conservação dos recursos naturais, controle do crescimento populacional e investimento "numa mudança radical na mentalidade de consumo e procriação" (REIGOTA, 2001, p.23).

O "Clube do Roma" conseguiu gerar um outro resultado e um produto interessante. No primeiro caso, alçou o problema ambiental em nível planetário. No segundo, publicou, em 1972, o relatório *The Limits of Growth*³¹, que acabou constituindo-se numa referência internacional à elaboração de políticas e projetos.

Essa reunião internacional, mesmo que não tenha avançado no debate sobre a EA, influenciou consideravelmente na organização de um outro encontro, "A Primeira Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano", ocorrida em Estocolmo, em 1972, sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU/UNESCO), que tratou a questão mais diretamente.

³¹ O título do Relatório, em português, recebeu a seguinte chamada : *Os Limites do Crescimento*. Não manuseamos o documento original, mas através do trabalho de Mesarovic & Pestel, denominado *Momento de Decisão: O Segundo Informe ao Clube de Roma*. Rio de Janeiro: Agir, 1975. 246p., o Relatório estabelecia modelos globais baseados nas técnicas pioneiras de análise de sistemas, projetados para prever como seria o futuro se não houvesse modificações ou ajustamentos nos modelos de desenvolvimento económico adotados. O documento denunciava a busca incessante do crescimento da sociedade a qualquer custo, e a meta de se tornar cada vez maior, mais rica e poderosa, sem levar em conta o custo final desse crescimento. Os modelos demonstraram que o crescente consumo geral levaria a humanidade a um limite de crescimento, possivelmente a um colapso. Os políticos rejeitaram as observações. Entretanto, o livro atingiu, em parte, seu objetivo: avisar os homens da necessidade de maior prudência nos nossos estilos de desenvolvimento.

O evento é tido como um marco político internacional para a emergência de políticas de gerenciamento ambiental. Produziu a Declaração sobre o Ambiente Humano; estabeleceu o Plano de Ação Mundial com o objetivo de inspirar e orientar a humanidade para a preservação e melhoria do meio ambiente; reconheceu o desenvolvimento da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental no mundo; enfatizou a urgência da necessidade do homem reordenar suas prioridades (DIAS, 1998). Oficialmente, parece residir aí o nascimento da EA. Delineava-se a idéia de que a solução dos problemas ambientais passaria pela educação do cidadão. Desenhava-se o princípio da Educação como base da política ambiental, agora com a força de uma diretriz internacional. Os princípios que nela se definem são claros a esse respeito:

“Es indispensable una labor de Educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que preste la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades, inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana.” (PRINCÍPIO 19 apud MUÑOZ, 1996, p.18).

Em síntese, na década de 70 não só o conceito de EA vai sendo constituído como uma “dimensão”, como também a noção de meio ambiente amplia-se, passando a ser associado ao meio natural e, ao mesmo tempo, incorporando os aspectos sociais. Para além dessa perspectiva, também verificou-se nesta década o delineamento da Educação Ambiental como um movimento ético, somando-o àqueles outros já ressaltados, o aspecto social ou econômico, deslocando-se assim de uma noção simplista vinculada ao conservacionismo para algo muito mais complexo.

Já correndo o ano de 1973, foi criado um órgão vinculado à ONU/UNESCO, o PNUMA (Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente), como instrumento de coordenação entre organismos nacionais e

internacionais, o que acabou implicando num novo impulso à Educação Ambiental.

Em 1975, tornou a acontecer uma nova reunião internacional, o Encontro de Belgrado (Iugoslávia), como ficou conhecido. Foi neste evento que ocorreu o lançamento do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), que expressava o propósito de promover a EA em todos os níveis da educação, fixando metas e objetivos, delimitando o seu âmbito e conteúdos. Depois de Belgrado, seguiu-se uma série de outros encontros regionais em todo o mundo, inclusive na América Latina.

A Primeira Conferência Inter-Governamental de Educação Ambiental de Tbilissi ocorreu em função das recomendações da reunião anterior. Também promovida pela UNESCO/PNUMA, realizou-se em 1977, na cidade de Tbilissi – Georgia. Dessa conferência resultou um importante documento, a Declaração sobre Educação Ambiental, que estabelecia pautas de atuação e prioridades para o futuro. Genebaldo Freire Dias detalha o referido documento:

“Documento técnico que apresentava as finalidades, objetivos, princípios orientadores e estratégias para o desenvolvimento da EA e elegia o treinamento de pessoal, o desenvolvimento de materiais educativos, a pesquisa de novos métodos, o processamento de dados e a disseminação de informações como o mais urgente dentro das estratégias de desenvolvimento.” (1998, p.22).

Os anos que se seguiram a esse evento em Tbilissi, foram fundamentais para a Educação Ambiental. De uma vaga aspiração passa a tomar a forma de um corpo teórico sólido e dotado de uma estratégia rigorosa e com caráter institucional. E foi naquele período que teve lugar um conjunto de situações e iniciativas que vão consolidando a EA. Uma das mais significativas, sem dúvida, no marco do PIEA, foi a Reunião Internacional de Especialistas, que ocorreu em Paris em 1982.

A década de 80 avança e nela verificou-se o agravamento e generalização da crise ambiental, assim como ampliou-se a preocupação com

o problema. Seu caráter global ficou escancarado, enfatizando-se ao mesmo tempo as questões relacionadas com a desigualdade mundial e com os desequilíbrios Norte-Sul. A EA responderá a esses desafios acentuando o caráter sistêmico de suas propostas, assinalando a importância das inter-relações entre os problemas e, portanto, enraizando ainda mais o seu caráter de "dimensão".

Entre o final da década de 80 e a primeira metade da seguinte, a EA passou a ser vinculada com o conceito de desenvolvimento sustentável.

Esse conceito emergiu com os trabalhos da Comissão Brundtland (Comissão Mundial de Meio Ambiente e de Desenvolvimento, 1983), agregada às Nações Unidas, coordenada pela primeira ministra norueguesa, Gro Harlem Brundtland. A comissão de especialistas realiza, durante vários anos, reuniões itinerantes em várias cidades do mundo discutindo os problemas ambientais e suas implicações.

Os resultados desse conjunto de debates foram publicados no famoso livro *O Nosso Futuro Comum* (1987), que realiza propostas para o futuro.

Na avaliação de María Carmem Gonzáles Muñoz, o conteúdo desse verdadeiro relatório:

"(...) avanza sobre el concepto de "ecodesarrollo" para definir el de 'desarrollo sostenible' como aquel que satisface las necesidades de las actuales generaciones sin comprometer las de las futuras, atendiendo a equilibrio social y ecológico y prioritariamente a las necesidades de los más pobres." (1996, p.26).

No Segundo Congresso de Educação Ambiental, ocorrido em Moscou, em 1987, os trabalhos organizaram-se em torno de elementos decisivos da EA: informação, investigação e experimentação de conteúdos e métodos, formação de pessoal e cooperação regional e internacional, questões essas concebidas no seu conjunto e não como ações isoladas.

Essa reunião de Moscou avançou na mesma linha do relatório da Comissão Brundtland, destacando a inutilidade de uma Educação Ambiental

que não colocasse ênfase sobre a realidade mundial desigual e que não alcance a todos os coletivos sociais. Os conceitos de necessidades, limitações, descentralização, equidade, participação e outros mais, começaram a se generalizar na EA.

Para sermos mais precisos, apontamos abaixo a definição e princípio que emergiu do Congresso de Moscou:

"(...) la E.A. se concibe como un proceso permanente en el que los individuos y la colectividad cobran conciencia de su medio y adquieren los conocimientos, los valores, las competencias, la experiencia y la voluntad capaces de hacerlos actuar individual y colectivamente para resolver los problemas actuales y futuros del medio ambiente." (apud MUÑOZ, 1996, p.28).

A reunião internacional do Rio de Janeiro, mais conhecida como Eco-92, igualmente dedicou atenção ao tema da Educação Ambiental, mas colocada numa relação com o desenvolvimento sustentável.

No manifesto produzido, considerou-se a EA indispensável na modificação de atitudes e para desenvolver comportamentos compatíveis com o desenvolvimento sustentável, e estimulou sua introdução em todos os níveis escolares.

O encontro paralelo à reunião oficial da Eco-92, como o Fórum Global (promovido por ONG's), igualmente ressaltou a importância da Educação Ambiental como estratégia básica para a urgente adoção individual e coletiva de novas atitudes e comportamentos ambientais.

Essa conferência paralela, em sua declaração de princípios, afirmou que a EA:

"(...) es un proceso de aprendizaje permanente, basado en el respeto a todas las formas de vida (...) tal educación afirma valores y acciones que contribuyen a la transformación humana y social y a la preservación ecológica. Ella estimula la formación de sociedades socialmente justas y ecológicamente equilibradas, que conserven entre sí una relación de interdependencia y diversidad." (MUÑOZ, 1996, p.27).

Naquele momento, a EA foi marcada por elementos como a necessidade da responsabilidade individual e coletiva, o pensamento crítico, inovador e pela visão interdisciplinar que a caracteriza, assim como a consciência ética que deve suscitar. Mas a inovação explícita mais importante situou-se no intento de defini-la como uma Educação que: "no es neutra sino ideológica. Es un acto político, basado en valores para la transformación social" (Ibid.).

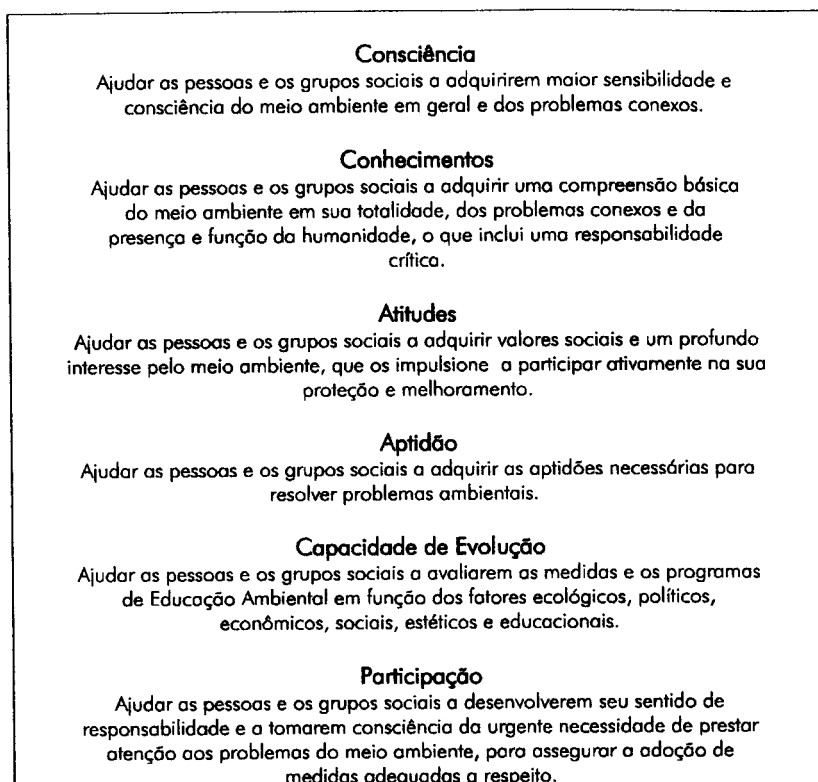
O alargamento da noção de EA vai se costurando no referido manifesto (Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global), à medida que se atribui a ela a necessidade de tratar questões globais críticas, suas causas e inter-relações numa perspectiva sistêmica, inserida em seu contexto social e histórico, envolvendo aspectos primordiais como população, paz, direitos humanos, democracia, saúde, fome, degradação da flora e fauna.

Noutro sentido, a EA deveria capacitar as pessoas a trabalhar conflitos e a integrar conhecimento, aptidões, valores, atitudes e ações, buscando a transformação de hábitos consumistas e condutas ambientais inadequadas. Essas características, sintetizam, em última instância, uma Educação para a mudança.

Nesse ponto, acreditamos já ter oferecido subsídios para evidenciar o processo de emergência, desenvolvimento e evolução do mote Educação Ambiental, e mesmo para mostrar os postulados que passam a ser considerados na constituição do seu campo conceitual. Intentaremos, nas linhas que seguem, avançar na direção de agregar outras definições e/ou experiências possíveis para, a partir desses aportes, delinear o conceito no contexto desta investigação.

Retomando as definições apresentadas no Congresso de Moscou, apontadas anteriormente, podemos encaminhar uma ilação no sentido de que a EA trata de um processo que afeta os indivíduos não só na etapa da Educação Formal e, nesse caso, expressando uma clara inclinação em direção às atitudes e aos comportamentos, mas que deve assentar-se também na

aquisição de uma série de conhecimentos e competências, que já haviam sido definidos desde 1975, num seminário ocorrido em Belgrado, e ratificado posteriormente em Tbilisi. Esses conhecimentos e competências estavam estruturados assim:



Fonte: MUÑOZ, María Carmen González. Principales tendencias y modelos de la Educación Ambiental en el sistema escolar. In: *Revista Ibero Americana de Educación*. Madrid: OEI, nº 11, mai.-ago 1996. p.29. (Tradução nossa)

■ **ESQUEMA 1:** Conhecimentos e competências necessários à Educação Ambiental segundo a visão adotada na Conferência de Tbilisi (1977)

Com esses dados, podemos também inferir que a proposta de uma Educação Ambiental construída até esse momento não passava simplesmente pela idéia de natureza como um recurso didático (educativo), usando o meio ambiente para proporcionar informação geográfica, científica, etc. mas a de ensinar a partir da natureza, e não a de educar para a natureza, com possibilidade de enfrentar os problemas gerados na relação homem-meio, de educar sobre o papel do ser humano na biosfera.

Os princípios indicados, portanto, levam-nos a pensar numa Educação Ambiental ao mesmo tempo assentada no desenvolvimento sustentável e na transformação dos modelos econômicos. E, nesse contexto, a Educação Ambiental não pode se situar somente no mundo escolar, mas refere-se também à educação dos adultos, de gestores, de políticos, de mulheres, associações, comunidades, enfim, a todos. Mas como os setores sociais estão inseridos de formas distintas nos problemas ambientais, por consequência, a EA também os afetará de maneira diversificada. Os pontos de partida, por certo, serão os setores mais suscetíveis ao debate ambiental e aos benefícios de uma proposta de sociedade sustentável.

Nessa perspectiva, então, a EA pode ser entendida como uma educação aberta, que ultrapasse os limites da educação formal e institucional, alcançando toda a população. O seu conteúdo refere-se, a rigor, ao âmbito das relações natureza-sociedade e ao equacionamento dos problemas que emergem dessa relação.

Esses argumentos, considerados em conjunto, levam-nos a buscar uma definição de Educação Ambiental onde os mesmos estejam assentados. Na proposta de definição de María Novo aparecem com contornos bem marcados:

“El proceso que consiste en acercar a las personas a una comprensión global del medio ambiente (como un sistema de relaciones múltiples) para elucidar valores y desarrollar actitudes y aptitudes que les permitan adoptar una posición crítica y participativa respecto de las cuestiones relacionadas con la conservación y correcta utilización de los recursos y la calidad de vida.” (NOVO, 1996, p.30).

A despeito do nosso reconhecimento em relação a esse conceito que, de certa forma, sintetiza e agrega a experiência de constituição do campo da educação ambiental nessas últimas décadas, interessa-nos ainda buscar ampliá-lo em outras dimensões, considerando, de maneira mais clara, aspectos que apontem na direção da transformação social. E o *Manual Latino Americano de Educação Ambiental*, publicado em 1994, e elaborado já a

partir de um suporte de amplas discussões já realizadas mundo à fora, sugere essa perspectiva mais abrangente. Vejamos:

“Educação ambiental é, na verdade, uma proposta de filosofia de vida, que resgata valores éticos, estéticos, democráticos e humanistas. Ela parte de um princípio de respeito pela diversidade natural e cultural, que inclui a especificidade de classe, de etnia e de gênero. Por isso, uma de suas características é a defesa da descentralização em todos os níveis e a distribuição social do poder, reconhecendo também como formas de poder, o acesso à informação e ao conhecimento. A educação que queremos visa modificar as relações entre a sociedade e a natureza em função da melhoria da qualidade de vida, como esta é percebida pelas comunidades. Ela propõe a transformação do sistema produtivo e do consumismo em uma sociedade baseada na solidariedade, afetividade e cooperação, visando a justa distribuição de seus frutos entre todos. Uma educação holística propõe a busca de novos valores e práticas, baseados em uma postura ética que, aliados à sabedoria acumulada pela humanidade e aos conhecimentos científicos, perpassem todas as ações das comunidades, de órgãos governamentais, partidos políticos e de ONG’s. É também uma educação democrática que propicia oportunidades para que as pessoas e grupos desenvolvam sua criatividade, reaprendendo o mundo, sem estabelecer separações artificiais entre mestres e aprendizes, entre sexos e idades, e entre saberes.” (VIEZZER e OVALLES, 1994, p.20-21).

Uma outra definição de Educação Ambiental impõe-se nos quadros dos significados que buscamos lhe atribuir: é aquela permeada pela noção da questão ambiental e da EA como um novo campo de ação político-pedagógico.

Esse viés é abordado com muita propriedade por Isabel Cristina de Moura Carvalho (2000), que argumenta que é na ação educativa orientada para o ambiental que se situa a possibilidade de uma educação ambiental cidadã, concebida como uma “intervenção político-pedagógica que tem como ideário a afirmação de uma sociedade de direitos, ambientalmente justa” (p.58).

Segundo a autora, as múltiplas interpretações contemporâneas do ambiental suscitam ações e visões divergentes, inclusive nas esferas do Estado

e do mercado. Diante desse quadro, argumenta que esse campo é transformado em lugar de disputa entre concepções, interesses e grupos sociais. Como consequência dessa multiplicidade, Isabel Carvalho diz que não se pode supor um amplo consenso, que permita uma reorientação consistente das relações da sociedade com a natureza, preferindo pensar “essa heterogeneidade de práticas e sentidos” (p.59), em torno do ambiental como um campo social instável, contraditório e multifacetado, que constitui um amplo e diversificado ideário ambiental. E nesse campo podem ser incluídos, complementa, movimentos sociais de posturas ideológicas diferenciadas, políticas públicas, partidos políticos, estilos de vida alternativos, opções e hábitos de consumo, entre inúmeras possibilidades. E o sentido da ação do educador ambiental, na análise da autora, constitui-se nesse pantanoso terreno, posicionando-se como educador(a) e como cidadão(ã). Nesse envolvimento, portanto, gera-se o caráter pedagógico e político de sua intervenção.

A questão ambiental agrega conteúdo político, na abordagem da autora, quando se estabelecem lutas sociais em torno do acesso e formas de uso dos bens ambientais. Os conflitos realçariam a condição pública dos bens ambientais ante as investidas dos interesses privados sobre o patrimônio natural. Assim, ela encara esses conflitos enquanto uma luta por cidadania à medida que a reivindicação que se faz é pelo caráter público do meio ambiente.

Carvalho enfatiza que a questão ambiental é alçada na esfera política (esfera pública das decisões comuns) quando a problemática do meio é entendida como fenômeno sócio-ambiental. E a dimensão pedagógica das lutas ambientais ocorre quando;

“(...) instituem espaços efetivos de questionamento, encontro, confronto, e negociação entre projetos políticos, universos culturais e interesses sociais diferentes (...) estas lutas, tanto quanto toda educação ambiental orientada para a cidadania, podem contribuir de uma forma muito concreta para o avanço de um dos grandes desafios contemporâneos: a busca de possíveis novas tecituras entre a natureza e a política.” (2000, p.61).

A análise de Isabel Carvalho envereda ainda pelo debate sobre a tensão entre a ampliação e/ou redução da esfera pública (entendida enquanto esfera política) e, adiante, acaba afirmando que nos quadros da atual cultura política ambientalista multifacetada ideologicamente, a vertente que prega a defesa dos valores emancipatórios é, hoje, uma força entre outras, em vias mesmo de enfraquecimento, o que acaba resultando em práticas de educação ambiental de tendência individualista e comportamental.

Num contexto, portanto, de um cenário político-cultural complexo, onde a força da crítica emancipatória - que se opõe ao *status quo* sócio-ambiental - tende a ser amenizada, Isabel Carvalho aponta para uma Educação Ambiental “sensível às lutas socioambientais e pautada pela conquista da cidadania”, pois “(...) representaria um espaço promissor na busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável, integrando as forças emancipatórias (...)” com a potencialidade de manter “(...) o projeto de uma cidadania democrática” (Ibid., p.64).

A essa altura, acreditamos que uma outra ilação foi se construindo naturalmente ao longo desta seção: a idéia de que a Educação Ambiental pode se constituir, na verdade, em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã. A literatura especializada trata desse assunto a partir da explicitação do conceito de Educação Ambiental Formal, Informal e Não-Formal, ou seja, das escolas aos parques e reservas ecológicas, nas agremiações, associações de bairro, grupos minoritários, sindicatos, ONG's, universidades, meios de comunicação, comunidades alternativas, etc. Cada um desses espaços, pela sua constituição própria, peculiar, apresenta particularidades que irão refletir no formato e conteúdo da mesma.

É necessário dizer que a Educação Formal, vinculada ao âmbito escolar, é uma das que mais tem merecido a atenção de pesquisadores, gerando uma gama bastante variada de publicações (livros, artigos, etc.) e já considerável produção acadêmica (dissertações e teses). No entanto, o comentário fica mais como um indicativo, pois esse debate não interessa, mais diretamente, ao eixo central da presente pesquisa.

Agora, impõe-se a necessária tarefa de exercitamos a síntese, buscando recuperar os aspectos abordados nesta seção, para tornar possível a explicitação dos eixos que orientam a concepção de Educação Ambiental no âmbito deste trabalho. Então segue-se:

- a) procuramos traçar um roteiro sobre a evolução, desenvolvimento e consolidação do movimento que denominamos Educação Ambiental. Consideramos, particularmente, as três últimas décadas e buscamos, a grosso modo, identificar suas origens mais remotas;
- b) no seu momento inicial, ficou evidente a orientação conservacionista do movimento, em função principalmente da ampla tradição conservacionista dos países anglo-saxões, onde iniciou seu desenvolvimento;
- c) igualmente em suas origens, apresenta-se como característica do movimento, um desenvolvimento a partir de bases educativas, isto é, com professores que passam a desenvolver trabalho de campo, o que envolvia atividades sobre o meio, conservação da natureza, estudos sobre o entorno, etc.;
- d) a idéia da EA vai se desenvolvendo, ao mesmo tempo, no âmbito não-formal, principalmente entre grupos de ecologistas, ainda escassos naquele momento, mas muito ativos;
- e) na década de 70, principalmente, o movimento foi se enraizando em grupos mais avançados e conscientes. O avanço conceitual configurava-se à medida que a experiência progredia;
- f) a ampliação do conceito de meio ambiente exigiu muito debate. Transitou de uma noção associada quase que exclusivamente ao meio natural passando a abranger também os aspectos sociais;

- g) no âmbito educativo formal, desenvolveu-se a concepção de que a EA teria de ser uma dimensão que traspassasse todo o currículo;
- h) superando a noção do simples conservadorismo, a Educação Ambiental passou a ser entendida também como um movimento ético;
- i) no plano da EA não-formal, os grupos ecologistas somam às suas experiências uma certa dimensão educativa, através de manifestos, conferências, sensibilizações;
- j) no decênio 1980-1990, ocorreu um espraiamento da consciência sobre a problemática ambiental, indo dos grupos minoritários à sociedade em geral. Ampliou-se e diversificou-se o movimento das ONG's;
- k) ampliou-se a crise sócio-ambiental e generalizou-se a noção de que a problemática ambiental é um fenômeno global;
- l) os trabalhos da Comissão Brundtland apontaram para a necessidade imprescindível de vincular os problemas ambientais com a economia internacional e com os modelos de desenvolvimento. Apresentou a proposta do desenvolvimento sustentável;
- m) em 1987, com o Congresso de Moscou, decidiu-se que não é possível definir as finalidades da EA sem levar em conta as realidades econômicas, sociais e ecológicas de cada sociedade, bem como os objetivos que cada uma fixou para o seu desenvolvimento. Foi proposto que a EA alcance todos os coletivos sociais. Apontou-se ali que a escola e o que está fora da escola devem fundir-se para fazer EA.
- n) a Conferência Mundial do Rio, em 1992, através do Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e

responsabilidade global, apostou na EA como um ato político baseado em valores para a transformação social;

- o) a ampliação do debate e as experiências levadas a cabo ampliaram o conceito de EA entendida enquanto uma proposta de filosofia de vida;
- p) para além da perspectiva individualista e comportamental, esboçou-se a proposta de uma Educação Ambiental pautada pela conquista da cidadania.

Agora, retomando uma das proposições iniciais relativas à necessidade de especificarmos operacionalmente, a partir das referências esboçadas ao longo desta seção, o significado de Educação Ambiental, e ratificando, através do exposto, uma multiplicidade conceitual de amplo espectro, processo esse em permanente construção, avançamos agora na tarefa de delinear, no contexto desta investigação, nosso conceito de EA. Iguualmente, procuramos estabelecer uma conexão mais direta entre o movimento da Educação Ambiental e o tema particular desta pesquisa, se bem que acreditamos que o texto até aqui desenvolvido ofereceu recorrentemente subsídios para tal, mas talvez nem sempre explícitos.

Designamos por Educação Ambiental um processo de educação permanente de intervenção político-pedagógica, podendo estar presente em todos os espaços que educam o cidadão e a cidadã, que objetiva a transformação, através de novas relações entre natureza e sociedade, na afirmação de uma sociedade de direitos e ambientalmente justa.

Na experiência levada a termo pela *Comunidad del Sur*, notamos, a partir de um determinado momento, a construção de um projeto eco-comunitário alicerçado na tentativa de forjar um modelo alternativo e autogestionário de desenvolvimento, assentado num novo pacto com a natureza, na vivência de novos valores, na perspectiva da vida comunitária e do cooperativismo integral, nas relações solidárias, na espontaneidade e no coletivismo.

A Educação Ambiental concretiza-se, nesse caso, à medida que o grupo pauta sua experiência em valores éticos, estéticos, libertários e humanistas, respeitando a diversidade, descentralizando o poder, buscando a transformação do sistema produtivo e do consumo, estimulando a solidariedade, a afetividade, cooperação e desenvolvendo a criatividade e novas formas de sensibilidade.

Essas questões todas são pensadas e equacionadas no contexto de um processo permanente de construção, pelo diálogo, discussões e decisões coletivas, portanto, numa situação de educação permanente, que é de intervenção política-pedagógica à medida que envolve o grupo com os problemas do seu tempo, ao mesmo passo que procuram partilhar a experiência com outros grupos comunitários, associações de bairros, ONG's, cooperativas, redes, etc.

No capítulo que segue, fixaremos nossa atenção em evidenciar como essa experiência vai se constituindo e ganhando forma, a partir da concepção de Educação Ambiental que apontamos acima.