

CAPÍTULO 5

Entretecendo: a experiência coletiva do grupo-observador



Foto: Alik Wunder

*... e a experiência coletiva do grupo-observador
... e a experiência coletiva do grupo-observador
... e a experiência coletiva do grupo-observador
... e a experiência coletiva do grupo-observador*

*... e a experiência coletiva do grupo-observador
... e a experiência coletiva do grupo-observador*

João Guimarães Rosa – O Grande Sertão: Veredas

CAPÍTULO 5

Entretecedão

a experiência coletiva do grupo-pesquisador

*A gente quer passar um rio a nado, e passa, mas vai dar na
outra banda e num ponto mais em baixo, bem diverso do que
em primeiro se pensou.
Viver nem não é muito perigoso (...)*

*Digo: o real não está na saída nem na chegada;
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*

João Guimarães Rosa - Grande Sertão Veredas

Neste capítulo, pretendo trazer a metodologia do trabalho do grupo-pesquisador e desta pesquisa de doutorado. O trabalho de pesquisar é sempre um recorte da realidade que se busca compreender, que é novamente recortada no momento de se relatar o processo. Esta pesquisa de doutorado, que se configura como uma pesquisa-ação, está sujeita também a estes limites. Estou lançando um olhar próprio para um trabalho vivido num coletivo do qual sou ativamente participante. Um olhar que, inevitavelmente, recorta o ocorrido, sob as influências de minha formação, do referencial teórico-metodológico que me orienta, de minha inserção como sujeito histórico, além de minha trajetória pessoal.

É um olhar que se encontra radicalmente mergulhado no que busca compreender. Insiro-me no horizonte mais amplo dos educadores e educadoras ambientais que, contemporaneamente, buscamos construir caminhos teórico-metodológicos, propostas educativas que recebem essa denominação. Estou também inserida nesta experiência particular do grupo-pesquisador, atuando na formação do mesmo, na concepção e desenvolvimento de seus trabalhos de pesquisa-intervenção junto aos grupos no Vale do Ribeira.

Neste ponto, podemos retomar o debate, apresentado anteriormente, a respeito da relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Tanto a hermenêutica como a dialética afirmam a impossibilidade de um *belvedere* em que se encontraria o observador a espreitar o que quer compreender (Stein, 1987). A hermenêutica filosófica, mais especificamente, propõe visualizar o sujeito conhecedor inserido na realidade, procurando superar a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento. A situação hermenêutica configura-se como a própria consciência desta inserção histórica do sujeito, em cujo processo compreensivo estão implicados sua pré-compreensão e seus preconceitos. A própria receptividade que a hermenêutica propõe é incompatível com uma auto-anulação do intérprete.

Esta pesquisa de doutorado é um olhar lançado de dentro do processo de produção de conhecimento do grupo-pesquisador, mas que, ao revisitá-lo após um afastamento em relação às atividades, também se configura como um olhar mais

distanciado que transforma o vivido nas elaborações próprias trazidas para esta narrativa. O texto que se segue, propondo-se a apresentar a metodologia do trabalho, irá focar os caminhos que percorri nesta pesquisa ao acompanhar um processo que também foi se construindo com uma metodologia própria, a qual, por sua vez, resultou do diálogo entre caminhos percorridos em cada um dos sub-projetos. São, portanto, três planos de abordagem: o que trata da metodologia desta tese, aquele que se refere à metodologia do grupo-pesquisador e o terceiro que é a metodologia de cada sub-projeto no Vale do Ribeira. Como venho procurando mostrar no decorrer deste texto, estes planos não são desconectados. Ao contrário, comunicam-se e se retro-alimentam.

A demanda por esta pesquisa surgiu do próprio grupo-pesquisador, que entendia ser importante sistematizar um processo vivenciado desde 1999. A proposta da pesquisa de doutorado, gestada em 2000, foi apresentada ao coletivo, discutida e reformulada a partir do diálogo com os diferentes olhares que ali se compunham. Assim, o grupo participou dos contornos do problema da pesquisa. Para o desenvolvimento da mesma, ainda que houvesse um planejamento traçado *a priori* por mim, este não se constituiu em um esquema rígido a sufocar os múltiplos elementos que afluíam no processo. A pesquisa seguiu o trajeto que a própria dinâmica do grupo assumia. Durante a trajetória, procurei fazer registro de todos os encontros realizados desde 1999¹. Nesses encontros, exercitei a observação participante², mas também propus atividades com o intuito de estimular reflexões sobre o processo em curso, assim como participei de atividades propostas por outras integrantes.

No primeiro ano de trabalho, quando ainda não havia a proposta de pesquisa de doutorado, minha observação se atinha aos aspectos gerais de composição do grupo, às demandas que cada integrante trazia, aos textos sugeridos para leitura, às

¹ Foi um total de 101 encontros, entre 1999 e 2003, todos eles com registro em caderno de campo, 20 deles com registro em fita cassete e alguns com registro em cartaz (cf. Apêndices 1 e 3).

² A observação participante, técnica utilizada na antropologia e sociologia, caracteriza-se pela participação do pesquisador/a nas atividades do grupo em foco e pela busca de olhar a realidade sob um prisma interno ao mesmo (Haguete, 1999).

questões elaboradas para orientar o trabalho e aos delineamentos que iam surgindo para seu desenvolvimento. O acesso aos momentos vividos neste primeiro ano foi possível pela re-visita tanto às anotações feitas durante os encontros do grupo-pesquisador como ao caderno de campo que, na ocasião, relatava os primeiros contatos com as localidades no Vale do Ribeira. No entanto, por não ter ainda o intuito de configurar-se como pesquisa de doutorado, as notas tomadas das reuniões, neste primeiro ano, eram ainda precárias, não traziam detalhes do processo vivido³. O mesmo não pode ser dito do caderno de campo que descrevia detalhadamente as cenas, atores sociais e conflitos percebidos no Vale do Ribeira.⁴ A partir de 2000, quando da elaboração do projeto de doutorado, a observação passou a ser mais direcionada pelos objetivos do projeto, sendo que as notas das reuniões encontram-se com uma melhor sistematização. O caderno de campo passou a incorporar as anotações dos encontros do grupo-pesquisador, além do registro das visitas ao Vale do Ribeira.

Ainda sobre os registros, outro passo importante para recompor a trajetória do grupo-pesquisador nesta pesquisa de doutorado foi revisitar as memórias de campo e dos encontros, escritas ora individual ora coletivamente por suas integrantes e partilhados no coletivo. Conforme trazido anteriormente, a prática do registro esteve presente durante todo trabalho, com problematizações sobre seu formato e sobre a possibilidade de se construir uma narrativa que expressasse a riqueza do que estava sendo experienciado.

Ainda que durante o processo de desenvolvimento das atividades, entre 1999 e 2003, estivesse em contato com estes registros, revisitá-los agora para elaboração do texto final de tese é como reinventar sentidos para o que experienciei como integrante do grupo. São outras narrativas que se constroem sobre o vivido e narrado naquela ocasião. Re-encontro-me com os fios que teceram esta trajetória e visualizo outros desenhos nesta trama. Experimento uma mistura de estrangeirismo

³ A consulta aos cadernos de anotação de Érica Sperglich e Alessandra B. Costa-Pinto ajudaram-me com outras perspectivas de registro deste período inicial do trabalho.

⁴ Acompanhei as viagens a campo desde 1999, sendo que de um total de 77 viagens realizadas pelo grupo-pesquisador, estive presente em 26 delas (cf. Apêndices 1 e 2).

e familiaridade. A leitura acurada de cada um destes registros traz uma memória do que foi o processo, mas ao mesmo tempo o olhar que hoje lanço compõe-se de saberes de outras experiências vividas: das leituras sobre hermenêutica, da participação de discussões em outros coletivos, de minha experiência profissional com a coordenação em outro espaço institucional, de outros desenhos em minha vida pessoal.

É também com este olhar que revisito as publicações de cada uma de suas integrantes. As interpretações das experiências registradas, os pontos que arrisco sobre esta trama, foram e vêm sendo partilhadas e discutidas no coletivo. No decorrer do trabalho, é evidente que os referenciais teórico-metodológicos de cada projeto individual se inter-relacionaram e receberam influências e contrapontos mútuos. Percebo entre eles pontos de confluência, mas também distanciamentos.

Para apresentar os trançados metodológicos da pesquisa, inicio situando o que o grupo-pesquisador construiu a partir das leituras a respeito de pesquisa-ação e dos primeiros contatos com o Vale do Ribeira. Procurarei mostrar que, desta configuração, são desenhados os sub-projetos. Estes, por sua vez, ao se dinamizarem na prática junto aos grupos no Vale do Ribeira são reconfigurados e retornam para o coletivo bordando sobre o que havia sido tecido de antemão. Mas também desfiando alguns conceitos pré-desenhados, fiando e tecendo novamente com outros elementos, ou convidando a atentar para o desenho descontínuo do avesso do bordado, retomando a bela imagem proposta por Alik Wunder:

“Mas no avesso outros desenhos se formavam, descontínuos na mudança de cores e pontos, interrompidos por espaços vazios e fios soltos, cada um apontado para uma direção diferente. A desconexão do cotidiano⁵.” (Wunder, 2002: 67)

⁵ Comentário sobre seus registros de campo do trabalho desenvolvido junto aos monitores ambientais e professores da Barra do Ribeira, Iguape.

Trançados metodológicos I: em busca das urdiduras

Procuo relatar a trajetória de construção dos referenciais metodológicos como um movimento. De início, em torno de um objetivo ainda estrangeiro traçado pelo projeto *Floresta & Mar*, confluíram-se interesses e necessidades múltiplas. Das leituras, discussões e idas ao Vale foi construída uma primeira proposta metodológica que orientaria os trabalhos no Vale do Ribeira. Cada pesquisadora ao colocar em movimento esta proposta com o grupo junto ao qual atuou – professores, professoras e monitores ambientais, agricultores e agricultoras, extratoras de samambaia –, foi redesenhando o que foi traçado *a priori*. De volta ao coletivo, na partilha da dinâmica vivenciada em campo, a proposta geral também recebia reformulações. Este movimento, que hoje visualizo inserido no *círculo hermenêutico* de compreensão, esteve presente durante todo o trabalho.

Como vimos no segundo capítulo, o *círculo hermenêutico* sob a perspectiva da hermenêutica filosófica consiste em considerar a historicidade atuando no processo de compreensão, e, portanto, levar em conta os pressupostos e preconceitos que o sujeito projeta ao buscar compreender a situação em que está inserido. Esta pré-compreensão pode ser modificada no processo da experiência, à medida que se busca a consciência hermenêutica cujo propósito não é confirmar as antecipações, mas iluminar os pré-conceitos que orientam a compreensão. Trata-se de algo a que Sahlins se refere como o perpetuar e o colocar em risco no processo cultural.

Com Geertz (1980), podemos acessar uma aplicação do conceito à interpretação das culturas, o que consistiria na apreensão dialética das partes que estão incluídas no todo e do todo que motiva as partes, de modo a tornar visíveis ambos. Assim, para a interpretação de uma cultura, deve-se proceder uma descrição de formas simbólicas específicas, enquanto expressões definidas, e uma contextualização de tais formas na estrutura significante total de que fazem parte e em termos da qual obtêm a sua definição.

“Saltando continuamente de uma visão da totalidade através das várias partes que a compõem, para uma visão das partes através da totalidade

que é a causa de sua existência, e vice-versa, com uma forma de moção intelectual perpétua, buscamos fazer com que uma seja explicação para a outra. Tudo isso é, claramente, a trajetória, já bastante conhecida, do método que Dilthey chamou de círculo hermenêutico” (Geertz, 1997: 105).

Está acima expressa a noção de movimento a que procuro me referir ao contar da experiência do grupo-pesquisador. Lanço um olhar sobre a trama de significados que foi sendo tecida no processo de pesquisa-intervenção, em que os fios provinham de cada uma das experiências de pesquisa junto a um grupo de trabalho no Vale do Ribeira. Alguns fios se constituíam em urdiduras para outros trançados, foram sendo dispostos na tela daquele tear coletivo a partir das leituras individuais e das discussões, da partilha de questionamentos e olhares durante os trabalhos coletivos de campo, das referências teórico-metodológicas que nos sustentavam coletiva ou individualmente, dos mergulhos de cada uma sobre os trabalhos que se desenvolviam. Também fios que provinham de encontros e confrontos com interlocutores e interlocutoras no ambiente acadêmico, de silêncios e de diálogos com outras linguagens como a fotografia, a dança, a música, a culinária. Urdiduras porque sugerem a idéia de conjunto de fios colocados em paralelo para principiar o trabalho, também porque traz a imagem do tensionamento. A partir destes foi sendo disposta a trama. É sobre as urdiduras e as tramas que tratarei neste e nos próximos itens deste capítulo.

O ir e vir entre o individual e o coletivo permitiu-nos rever posicionamentos e acessar outros pontos de vista. No meu entender, vivenciamos o processo de estranhamento e familiaridade⁶ próprio da compreensão hermenêutica. Nem tudo que chegava a partir do coletivo era aceito como mais importante, como válido ou como consensual. O debate travado nestes espaços de troca coletiva permanecia em cada uma e fervilhava em outros sentidos ao partir para sua construção própria.

⁶ Estarei retomando as reflexões sobre o movimento de estranhamento e familiaridade no próximo capítulo.

O objetivo preliminar do componente *Intervenções e educação ambiental* no projeto temático era:

“propor formas de intervenção em educação ambiental no Vale do Ribeira e Litoral Sul, SP, de modo a capacitar recursos humanos, fortalecer vínculos de cidadania, além de formas de mediação de conflitos entre Estado, ONGs e Moradores das Unidades de Conservação analisadas.”⁷

Foi no entretecer dos horizontes projetados por essa proposta genérica de atuação com os horizontes dos que passavam a compor o grupo-pesquisador, e também do contato com a realidade e sujeitos do Vale do Ribeira, que foi se delineando uma questão que passou a mover os trabalhos. “*Para que e para quem estamos fazendo ciência?*” (Costa-Pinto *et alli*, 2001). O que poderia ser construído como uma proposta de educação ambiental para as localidades em foco no Vale do Ribeira que pudesse vir a ser incorporado na experiência de seus moradores e moradoras?⁸

As questões em si apontavam caminhos, que foram se encontrando com os fundamentos do que líamos a respeito da pesquisa-ação e da pesquisa participante: compreender aqueles que freqüentemente são tratados como “pesquisados” não como uma categoria abstrata de objetos de pesquisa, mas como sujeitos “*tanto do ato de conhecer de que têm sido objeto, quanto do trabalho de transformar o conhecimento e o mundo que os transformam em objetos*” (Brandão, 1981: 11).

Acompanhando com Bader Sawaia (1987) os contornos da pesquisa ação participante a partir do contexto social e político em que sua vertente emancipatória se construiu, podemos pensá-los sob o mesmo *zeitgeist* em que se situa a abordagem emancipatória do movimento ambientalista⁹. Sawaia refere-se aos movimentos sociais contestatórios pós-segunda guerra com inserção não apenas social e política, mas também intelectual e científica, ocorridos de Paris à América Latina,

⁷ Projeto temático “*Floresta & Mar: usos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul*” (FAPESP processo nº 97/14514-1), na ocasião de seu encaminhamento para apreciação pela agência de fomento, em dezembro de 1997.

⁸ Pensando a experiência do ponto de vista hermenêutico, como “*integração da ciência ao saber pessoal do indivíduo*” (Gadamer, 2002b: 137). A esse respeito cf. Capítulo 3.

⁹ Cf. capítulo 4.

especialmente nas décadas de 1950 e 60. Deste contexto, advém a preocupação dessa proposta metodológica em estabelecer relação entre teoria e prática no processo do conhecimento, bem como seu questionamento a respeito da cisão entre pesquisadores e pesquisados, e ainda sua oposição à suposta neutralidade da ciência.

Em busca de um primeiro contato com situações cotidianas daquelas localidades do Vale do Ribeira contempladas no projeto temático, assumimos uma postura de abertura nas conversas informais que tivemos com moradores e moradoras da região, nas entrevistas realizadas e nos eventos¹⁰ dos quais participamos, visando uma primeira compreensão de hábitos, de laços de sociabilidade, das vias de acesso e de como se dão os deslocamentos de uma comunidade para outra, além dos aspectos de sua realidade cotidiana que consideravam problemáticos. Um *olhar atentamente distraído*¹¹, como nos ensinava Marcos Sorrentino.

O processo de aproximação com os moradores e moradoras do Vale do Ribeira era duplamente dificultado, seja por nos apresentarmos como educadoras ambientais, conforme trazido no capítulo anterior, ou por nos apresentarmos como um grupo de pesquisa. Notávamos o enorme descrédito que tinham em relação a pesquisadores/as e suas pesquisas, o que era explicitado na fala de alguns e silencioso no olhar desconfiado de outros. A crítica era feita à postura daqueles que coletavam conhecimentos e problemas dos que lá moravam, sem nada de volta retornar. Quando retornavam, alguns vinham como uma extensão dos saberes de uma cultura científica, com formato e linguagem próprios, a se impor sobre outros saberes.

¹⁰ Dentre outros: Reunião dos moradores do Parque Estadual de Jacupiranga, organizado pelo Sindicato Rural do Vale do Ribeira e pela ONG PROTER; Povos do Vale do Ribeira, organizado por Nupaub –USP; Reunião dos Moradores da Juréia, organizado pela Associação Iguapense Pró-moradores da Juréia; Reunião da Rede de Monitores Ambientais com Administração Regional das Unidades de Conservação do Vale do Ribeira, facilitada pela ONG Ing-Ong.

¹¹ O grupo-pesquisador, nesta fase inicial de trabalhos, participou de uma disciplina que o Prof. Dr. Marcos Sorrentino ofereceu no curso de especialização “Análise de uso e conservação dos recursos naturais” promovido pelo NEPAM e IFCH-UNICAMP. Na ocasião, estivemos discutindo metodologia de pesquisa e intervenção educacional, momento em que pudemos dialogar sobre o “olhar distraído” que busca captar a realidade a partir de conversas informais, observação atenta, registro e partilha do que foi observado, tendo consciência de que o apreendido é sempre um recorte, portanto, incompleto daquilo que ferve no cotidiano que se observa.

“Eles são meio assim com a questão de pesquisador aqui dentro, por isso que – acho que você sentiu um pouquinho – porque veio muita gente estudar aqui, continua vindo e vai continuar. (...) Mas vem muita gente, e o que acontece? Vieram muitos para cá, estudaram, conheceram, pegaram conhecimento, porque o pessoal daqui conhecia uma série de coisas interessantes, então pegou conhecimento e foram embora e acabou, não trouxe nenhum retorno, não ajudou em nada tal, então as pessoas ficaram meio assim, meio desconfiadas.” (Speglich, 2003: 50)¹²

Mas até que ponto essa postura de estender o conhecimento científico àquelas comunidades não estava também presente no propósito geral traçado no projeto preliminar? O contato com as lideranças locais e regionais, o diálogo com pesquisadores, pesquisadoras e atores sociais no Vale do Ribeira¹³ provocavam questões profundas às pré-compreensões que levávamos conosco, não apenas a respeito da realidade do Vale, mas da própria proposta teórico-metodológica. “*Capacitar recursos humanos*” era pressupor que estes deveriam receber um conhecimento que vem de outro contexto sócio-cultural, o acadêmico?

Assim, o conceito de *comunidades interpretativas*, relacionado a uma ciência vista como *prática social do conhecimento* (Santos, 1999) foi ganhando formato à medida que procurávamos construir um trabalho orientado pela metodologia da pesquisa participante e da pesquisa-ação, que também se afinavam com esta proposta de lançar um outro olhar para o fazer ciência.

Quais seriam as características da pesquisa participante e da pesquisa-ação? Elas são compreendidas como sinônimos? Como orientar nossa atividade de investigação por estas propostas metodológicas? No envolvimento do grupo-pesquisador com um aprofundamento neste referencial metodológico, fomos entrando em contato, não somente com os autores e autoras citados anteriormente,

¹² O depoimento é da professora Cecília, do Bairro da Serra- Iporanga, em entrevista gravada em agosto de 2000, conforme referenciado no capítulo 1 desta tese.

¹³ Neste e em outros momentos, foram especialmente ricos os diálogos com Marcos Sorrentino (Esalq-USP), Antonio Carlos R. Amorim (FE-UNICAMP), Ana Ap. Rebeschini (ONG PROTER), Dauro Prado (AJJ, de família residente na EEJI), Leco (AMAI e morador da Barra do Ribeira).

mas com outros como Michel Thiollent (1986), Marisa Vorraber Costa (1991, 1994, 2002), Eda Tassara (1996).

Entremeio: compreendendo o horizonte da pesquisa-ação e da pesquisa participante

Segundo Marisa Vorraber Costa (1991), o psicólogo social Kurt Lewin foi um dos primeiros a utilizar o termo pesquisa-ação. Durante a segunda guerra mundial, preocupado com a lacuna existente entre as teorias sociais e a dinâmica da prática social, Lewin considerava ser possível captar leis da vida dos grupos através de uma observação e reflexão sobre os processos de mudança social. Utilizou o termo pesquisa-ação para descrever uma ação sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica e de uma avaliação dos resultados, no processo de investigação que propunha: "*Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação*" (Lewin *apud* Barbier, 1985).

René Barbier (1985: 38) descreve a pesquisa-ação de Kurt Lewin como uma "*pesquisa psicológica de campo, com objetivo de desencadear uma mudança psicossocial*". É considerado um marco para o estabelecimento da psicologia social científica, no entanto a pesquisa-ação lewiniana é frequentemente associada à solução de problemas práticos nas relações sociais, sendo criticado seu cunho acentuadamente conformista e assistencial (Costa, 1991; Sawaia, 1987). Num contexto dos EUA durante a segunda guerra, seu trabalho buscava desde estimular operárias a produzir mais quando de sua atuação na *Harwood Manufacturing Corporation*, como desenvolver técnicas de guerra psicológica para enfraquecer o inimigo ao trabalhar no Gabinete de Serviços Estratégicos (Barbier, 1985). Sawaia (1987) critica a abordagem instrumental dada à pesquisa-ação pelas correntes conservadoras da área organizacional que visavam, segundo ela, cooptar grupos populares aos programas desenvolvimentistas norte-americanos, procurando integrá-los para evitar que fossem fontes de conflitos.

Na década de 1950, nos dois hemisférios, embora com ênfases diferentes, marca-se o desenvolvimento da pesquisa-ação. No Sul, esteve fortemente vinculada aos movimentos sociais populares, sendo que no Norte era relacionada ao

fortalecimento de grupos profissionais ligados ao magistério, enfermagem, serviço social entre outras áreas de atuação social. Na educação daquela década, foi utilizada pelo movimento *teacher as researcher*, que defendia a idéia da possibilidade de aperfeiçoamento da prática de professores e professoras se estes exercessem o papel de pesquisadores em sua própria sala de aula (Costa, 1991).

Em nossos estudos, encontramos várias referências à pesquisa participante e pesquisa-ação como sendo equivalentes. No entanto, encontramos também divergências e controvérsias manifestadas desde os diferentes termos utilizados - enquete operária, pesquisa participante, investigação ativa, pesquisa popular, investigação militante - até os distintos referenciais teóricos que as fundamentam e até mesmo nos propósitos de sua implementação, como vimos anteriormente.

Sawaia (1987: 17-18) utiliza a denominação *pesquisa ação participante* para se referir às diferentes abordagens de cunho emancipatório, compreendendo-a como produto da convergência de três vertentes: a *educativa*, a *social militante* e a *epistemológica*. A vertente *educativa*, especialmente desenvolvida na América Latina a partir da década de 60 do século XX, constrói seus fundamentos nas idéias de Paulo Freire, na crítica a uma educação que separa “os que sabem” dos “que não sabem” e na busca de alternativas de educação popular comprometidas com a transformação social. Assim, Paulo Freire é citado como responsável pela sistematização desta metodologia que irá redescobrir o conhecimento popular, criando uma proposta de pesquisa ligada à ação educativa. Carlos Rodrigues Brandão (1985: 89) também discute esta associação entre pesquisa participante e educação popular, realçando que: “*pesquisa participante é um tipo de trabalho científico e pedagógico com e sobre o saber, que deseja participar da dinâmica de transformação da cultura.*” Na América Latina, nos anos 60 e 70, várias experiências de pesquisa participante foram realizadas no Chile, Panamá, Peru, Brasil a partir dos princípios da *Pedagogia do Oprimido*. As idéias de Paulo Freire também alimentaram experiências educativas na África, Ásia, Europa e Estados Unidos.

A vertente *social militante* está relacionada à emergência de movimentos da sociedade civil na América Latina, em que grupos sociais buscam tanto aumentar

seu peso político frente ao Estado autoritário e a uma ordem econômica excludente, como preservar sua autonomia. A vertente *epistemológica* configura-se a partir do trabalho de pesquisadores e pesquisadoras que, alicerçados no materialismo histórico dialético, buscam romper com a tradição positivista da pesquisa social.

Entre as décadas de 70 e 80, ocorreram encontros internacionais¹⁴ visando discutir os contornos dessa linha metodológica. Na ocasião, as discussões em torno dos caminhos da investigação ativa dividiam-se. De um lado, buscava-se enfatizar sua legitimação frente à comunidade científica e, de outro, frente aos movimentos sociais. Num outro enfoque, alguns compreendiam a equivalência entre investigação ativa e educação popular, enquanto outros consideravam importante diferenciá-las, o que sugere que a divisão entre estas três vertentes é marcadamente analítica, sendo que, na prática, essas se permeiam. Sawaia (1987) visualiza, a partir de sua gênese ligada a movimentos sociais, a configuração de um certo descaso desta linha de pesquisa pelas discussões teórico-metodológicas, com o cuidado de evitar o academicismo. A autora diz que sua relação com as Ciências Sociais se dá mais recentemente. No entanto, para outros (Gajardo, 1987; Rigal, 1980 *apud* Costa, 1991) a pesquisa-ação origina-se de uma vertente mais sociológica do que educacional. Neste sentido, é citado o trabalho de Orlando Fals Borda, sociólogo colombiano que buscou vincular a ação investigativa a ações sociais e políticas ao estudar a situação histórica e social de grupos marginalizados.

O trabalho de Borda insere-se na corrente conhecida na América Latina como *investigación acción*, que marca os trabalhos que ocorreram nos anos 70 ao lado da corrente denominada *investigação militante*. Os princípios metodológicos de ambas são o compromisso ombro a ombro com a população, o anti-dogmatismo, o materialismo dialético como método, a abordagem dialógica e a busca de autonomia das populações em relação aos intelectuais. Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira são representantes da chamada *investigação militante*. Com eles, podemos refletir sobre o

¹⁴ Simpósio Mundial de Cartagena, em 1977; Simpósio Mundial da Iugoslávia, em 1980; I Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa, no Peru, em 1980; II Seminário Latino-americano de Pesquisa Participativa, no México, em 1982; e III Seminário Latino-americano de Pesquisa Participativa, no Brasil, em 1984 (Costa, 1991).

papel da pesquisa e da percepção da realidade vivida pela comunidade como ponto de partida do processo educativo. Neste contexto a pesquisa-ação traria uma proposta de unir o estudo dos processos de mudança social e o envolvimento do pesquisador na dinâmica do processo (Oliveira & Oliveira, 1981).

Na década de 80, a pesquisa participante constrói-se como uma reedição da investigação ativa e militante, dando ênfase à produção coletiva de conhecimento, à participação da população em todas as etapas da pesquisa, desde a elaboração dos objetivos até a reflexão final dos dados, revelando uma preocupação com a democratização da relação pesquisador-pesquisado. Assim, ela congrega a atividade de pesquisa com plena participação da comunidade na análise de sua realidade, compondo-se também de uma atividade educativa e de ação. “É preciso produzir conhecimento não só para conhecer a realidade, mas também para transformá-la” (Costa, 1991: 50).

Como alguns trabalhos do grupo-pesquisador desenvolveram-se na escola, foi importante notar também como se deu este movimento da pesquisa-ação nesta instituição. Segundo Marisa Vorraber Costa (1991), no início da década de 70 há uma revitalização da pesquisa-ação em educação na Europa como reação à imposição da racionalidade técnica ao planejamento do currículo. Nos projetos desenvolvidos na ocasião, os professores e professoras passaram a ser vistos como idealizadores/as e realizadores/as do currículo. A pesquisa-ação era compreendida como metodologia que poderia levar professores e professoras a implementarem pedagogias críticas em sala de aula. Ainda segundo Costa (2002), no Brasil, as propostas da educação popular freireana em hibridismo com as proposições do movimento *teacher as researcher* e da noção de “professor reflexivo” resultou numa proposta de ação coletiva e colaborativa que visa estimular estudantes e/ou docentes a se aprofundarem na compreensão de sua própria prática com vistas à sua emancipação.

Retomo algumas considerações de Carmem Lúcia Rodrigues (2001) a respeito da proliferação, a partir da década de 1990, das chamadas *metodologias participativas* por pressão de diversas agências multilaterais de cooperação a projetos de

desenvolvimento, coagindo inclusive o Banco Mundial a adotar postura semelhante. A autora apresenta um levantamento, realizado por Chambers (1995), que identificou 29 tipos de metodologias participativas¹⁵ ligadas a extensão e pesquisa agrônômica, manejo local de recursos naturais e de diagnóstico local.

A posição político-ideológica da utilização das tais metodologias participativas muda a partir da referida década. Se originalmente surge como um projeto de resistência de camadas populares à opressão política e econômica, *“a participação é percebida atualmente como um instrumento para melhorar a eficiência de projetos econômicos nos quais os pobres surgiram como uma nova fonte de investimento.”* (Rodrigues, 2001: 21).

Esta banalização do conceito de participação e apropriação das metodologias participativas por parte do modelo de desenvolvimento hegemônico têm movido, além de críticas a estas propostas, a busca por re-editar os sentidos das pesquisas participativas, procurando o que foi originalmente pensado.

A proposição do termo pesquisa-intervenção situa-se neste movimento. Tem sido utilizado por Eda Tassara que, com o intuito de buscar a origem científica do conceito, vai revisitar as proposições de Kurt Lewin, em cujo trabalho é possível encontrar a relação entre democracia, intervenção social e método de pesquisa social. Em Kurt Lewin, a pesquisa-ação e a intervenção social estariam tratadas de forma intrínseca.¹⁶

¹⁵ Para citar algumas: Aprendizagem rural participativa (AAP), Diagnóstico Participativo da Pobreza (DPP), Diagnóstico Rural Rápido (DRR), Diagnóstico Rural Participativo (DRP), Estimativa Rápida (ER), Mudança de atitudes e Comportamentos (MAC), Método Acelerado de Investigação Participativa (MAIC), Participatory Action Research (PAR), Rapid Ethnographic Assessment (REA), Seguimiento y Evaluación Participativa (SEP).

¹⁶ São parte do estudo que a Profa. Eda Tassara desenvolve no Laboratório de Psicologia Social (LAPSI) do Instituto de Psicologia da USP, em grupos de estudos e disciplinas que ministra. A pesquisa-intervenção está, portanto, em construção havendo poucas publicações para consulta visando uma fundamentação mais ampla.

Eda Tassara entende que *“justamente a intervenção é uma leitura política da pesquisa ação lewiniana.”*¹⁷ Mas o que caracterizaria uma intervenção social? Em um artigo de sua autoria, comenta que, por intervenção social, de forma ampla, o uso de estratégias científicas para resolução de problemas sociais.

“[Estas estratégias] condicionam-se pelas delimitações de análises dos problemas que sustentam suas formulações, aspirando também a produção de conhecimento novo, derivado da interação entre análise de problemas sociais, estratégias para enfrentá-los, suas implicações e acompanhamentos de desempenho.” (Tassara, 1996: 56)

A intervenção social pode partir, num extremo, exclusivamente das propostas do intelectual-planejador e, em outro, pressupõe estratégias comprometidas com a participação, técnica ou política, daqueles que serão envolvidos pelas ações em pauta. Numa pesquisa-intervenção, ainda segundo Tassara, o problema de pesquisa relaciona-se com a resolução prática de dificuldades de desempenho do sistema social, sendo que a intervenção compreende a produção intencional e planejada de transformações neste sistema. No desenrolar da pesquisa-intervenção busca-se a produção de conhecimento visando, a partir da análise dos elementos de um projeto de intervenção específico, a identificação de relações entre fundamentos, natureza e implicações de programas de ação. O intuito é avaliar a eficiência e eficácia do projeto como estratégia de intervenção sobre o contexto histórico-social em que estão inseridos, tanto o/a pesquisador/a como o problema em foco.

As contribuições de Eda Tassara foram muito importantes para desenvolvimento dos trabalhos do grupo-pesquisador, especialmente sua colocação a respeito de que não basta produzir um novo conhecimento, sendo fundamental que alguém se reconheça nele (Tassara, 1996: 53), o que vinha ao encontro da questão elaborada inicialmente: *Para que e para quem estamos fazendo ciência?* Assim, entremeando os fios da pesquisa-ação, da pesquisa participante e da pesquisa-intervenção, a atuação do grupo-pesquisador foi constituindo-se sob a denominação desta última.

¹⁷ Argumentação da Profª. Eda Tassara no exame de qualificação, em 15/abr/2004.

Se o problema em foco, numa abordagem mais ampla, residia na tensão entre conservação de recursos naturais e bem estar social dos moradores e moradoras das localidades de abrangência do projeto, em cada sub-projeto este problema recebeu uma configuração própria, ganhando concretude na relação com o cotidiano dos grupos locais. Nesta pesquisa de doutorado, o problema relaciona-se com o conhecimento produzido na integração destes sub-projetos, buscando relacionar seus fundamentos e o formato que assumiu na prática.

Trançados metodológicos II: as tramas

A intervenção, diziam-nos alguns autores e autoras nos quais buscávamos fundamentação, deveria partir de *demandas locais*. Concomitante aos primeiros olhares de reconhecimento do Vale do Ribeira, estivemos em busca dessas demandas nas localidades de abrangência do projeto temático. Mas isso não significa dizer que os desejos e escolhas da pesquisadora, seu tema de interesse, os questionamentos que lhe eram significativos foram postos de lado.

No primeiro ano de atividades, fase de *formação do grupo-pesquisador*, concomitante aos estudos sobre metodologia de pesquisa e sobre a realidade do Vale do Ribeira¹⁸, foram esboçadas as primeiras possíveis parcerias para os trabalhos de pesquisa-intervenção. Dos levantamentos¹⁹ e estudos feitos nessa fase inicial, foram pensados seis grupos/associações em que poderiam ser desenvolvidas as atividades, além de uma escola no Bairro da Serra, outra no Bairro do Guaraú (Peruíbe) e uma terceira na Barra do Ribeira. Os possíveis grupos e associações parceiras foram:

¹⁸ Sobre a realidade e problemática do Vale do Ribeira, além dos chamados trabalhos de campo, foram também muito importantes os seminários internos do projeto temático ocorridos em 1999, que trataram da legislação que rege as unidades de conservação, dos conflitos sócio-ambientais na região, do histórico de educação no Vale do Ribeira e da polêmica em torno do conceito de populações tradicionais (Cf. Apêndices 1 e 3).

¹⁹ Do levantamento de associações, ONGs e grupos que atuavam no Vale do Ribeira, realizado no primeiro ano de atividades do grupo-pesquisador, foi elaborada uma *Planilha de contatos*, que apresentou 45 iniciativas nas localidades visitadas em 1999, promovidas por associações de bairro, Ongs locais ou regionais, igreja católica e instituições governamentais (cf. Apêndice 7).

“1) Cooperativa de pescadores do Bairro Prainha, Iguape; 2) Associação de Monitores Ambientais de Iguape - AMAI; 3) Comunidades caiçaras de Ilha Comprida; 4) Associação Serrana Ambientalista - ASA; 5) Associação de Monitores Ambientais de Iporanga e região - AMAIR; 6) Comissão permanente dos moradores da Juréia” (Avanzi et alli, 1999).

Ainda eram idéias preliminares que pretendíamos afinar com os grupos locais, seguindo a sugestão de “participação da população em todas as etapas da pesquisa desde a elaboração dos objetivos até a etapa final dos dados” (Sawaia, 1987: 29). Nos campos coletivos, levávamos estas propostas para dialogar com os possíveis grupos de trabalho.

Como as integrantes do grupo-pesquisador não possuíam vínculo institucional ou empregatício com o Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, o primeiro ano de trabalho foi também marcado pela elaboração de projetos de mestrado visando participar da seleção em programas de pós-graduação. O ingresso no mestrado poderia representar tanto uma possibilidade de vínculo institucional como um aprofundamento teórico-metodológico do trabalho. De início, pensávamos na possibilidade de construir uma proposta de pesquisa-intervenção, além dos sub-projetos de mestrado que se integrariam à mesma.

O ano de 2000 marcou uma nova fase, em que passamos a olhar para o trabalho que se desenvolvia coletivamente no interior do grupo-pesquisador como espelhamento de uma *práxis* educativa que estávamos em busca de construir junto a outros grupos, no caso no Vale do Ribeira. Internamente eram também vivenciados os caminhos metodológicos indicados nas leituras. A construção dos objetivos da proposta de pesquisa-intervenção, de suas metas, dos projetos individuais que compunham o projeto do grupo como um todo foi um exercício de auto-gestão, de não hierarquia entre seus integrantes, independente do grau acadêmico que ocupavam.

“ a meu ver, as reuniões do nosso grupo sofreram uma grande transformação do ano passado para cá. As dúvidas quanto à regionalização, amplitude de nossa ação, etc. agora são dúvidas concernentes aos projetos de mestrado e uma

tensão para unir estes projetos a uma idéia comum, que é a do 'projetão'.
(Shaula Sampaio – registro em caderno de anotações – 08/abr/00)

Assim, desde o segundo ano de trabalho, a maneira de olhar para a proposta de pesquisa-intervenção do coletivo transformava-se. Ao invés de pensá-la como base de onde derivariam os projetos individuais, passamos a compreendê-la como uma rede que se tecia na integração dos mesmos. Sob esta nova perspectiva o grupo-pesquisador não desenvolveria uma proposta de pesquisa-intervenção a mais, além dos projetos individuais. Ele próprio, o grupo, era a composição de um encontro entre os sub-projetos, ao mesmo tempo em que estes foram gestados-avaliados-reformulados-reconfigurados-ressignificados como resultado da existência dinâmica do grupo.

*Alinhavos do grupo-pesquisador
em seu diálogo com o referencial metodológico*

Duas escolas, uma no Alto Ribeira, no Bairro da Serra município de Iporanga, outra onde o Rio Ribeira encontra-se com o mar, a chamada Barra do Ribeira, em Iguape; esta segunda, em parceria com uma associação de monitores ambientais; na Ilha Comprida um grupo composto de agricultores e agricultoras residentes em Pedrinhas, um dos poucos bairros caiçaras que se mantêm na ilha, também uma associação de extratores de plantas nativas, organizada pela Prefeitura Municipal; além da administração de um Parque Estadual e de uma Estação Ecológica- grupos heterogêneos com os quais os sub-projetos foram desenvolvidos.

No entanto, para que as propostas iniciais chegassem ao trabalho que de fato se desenvolveu com esses grupos um longo trajeto foi percorrido. Campinas-Iguape ou Campinas-Iporanga ou Campinas-Ilha Comprida era uma viagem que durava em média cinco a seis horas. A distância não era somente geográfica, a dinamicidade da realidade não parava a espreitar nossa chegada. No período que de lá nos distanciávamos muita coisa transcorria. E assim fomos incorporando, trazendo para nosso saber pessoal, outras lições metodológicas.

Foco nas escolas. Início de 2000. Ao retornar ao Vale do Ribeira com nossas propostas de pesquisa-intervenção, nosso propósito era, a princípio, refletir a respeito do tratamento que davam aos conflitos em torno da conservação dos recursos naturais, uma vez que eram instituições de ensino que estavam no entorno das UCs em estudo. A idéia era formar grupos em que exercitássemos uma reflexão sobre diálogo de saberes em comunidades interpretativas. No Bairro da Serra, o objetivo inicial do projeto era: *“analisar como as questões ambientais vêm sendo tratadas na escola”* (Speglich, 2003: 24) e no entorno da Juréia: *“compreender e analisar durante o desenvolvimento do trabalho como se estabelece a relação dos professores com os diferentes saberes referente à problemática ambiental escolhida, em especial com o conhecimento científico”* (Wunder, 2002: 30).

No entanto, a proposta previa que o tema específico de trabalho e o desenho de como seria desenvolvido fossem pontos alinhavados conjuntamente com grupos que se formariam nas escolas do Vale.

“Enquanto eu seguia a nossa apresentação, falando sobre o projeto Floresta e Mar, sobre a idéia de desenvolver um projeto de mestrado a partir de um trabalho com os professores, trabalhando com a questão ambiental, ela não me olhava nos olhos. Tive a sensação de que não me ouvia. Limitou-se a perguntar, batendo rapidamente com as unhas no topo da mesa:

Diretora: Me fala do que você precisa na prática.

Alik: Temos a idéia de estar trabalhando com os professores em conjunto em horário de HTPC.

Diretora: Impossível! Eu tenho os meus projetos aqui.(...) Quando entrei aqui percebi que alguns alunos da quarta série não sabiam nem escrever. Os professores agora têm que se desdobrar em dez para resolver isso. Estes alunos estão na UTI, ou ressuscitam ou morrem de uma vez. Os HTPC são usados para aulas de reforço. Cada professor individualmente usa as duas horas do seu HTPC para isso. Se vocês querem desenvolver um projeto aqui, têm que me dar ele escrito logo para eu me organizar. (...)

Alik: Gostaríamos de conversar com os professores para ver se existe o interesse.

Diretora: Eles não têm mais momentos de reunião conjunta, vocês têm que vir outro dia para eu marcar uma reunião.

Saiu da sala dizendo para que ligássemos em um outro momento para que ela agendasse uma reunião. Logo saiu da escola. Nós ficamos paradas no pátio, desiludidas e esperando que ela fosse embora para que pudéssemos saber do que havia ocorrido durante o ano. Puxamos conversa com a funcionária que havia nos atendido [no ano anterior].” (Alik Wunder, abril de 2000)²⁰

Formar grupos no Vale ou participar de atividades de grupos já formados era lidar com um conjunto de desafios. Na ênfase dada aos grupos no processo de construção de conhecimento, há que se considerar a própria contradição e complexidade da realidade em que os grupos e seus integrantes estão inseridos. As proposições de Pichon-Riviére, apresentadas no capítulo 1, trazem a idéia do grupo como um devir, uma projeção. A noção de grupo coeso, em que se reconhece o outro como significativo no processo de apreensão da realidade, em que a aprendizagem se dá pela *abertura*, pela disposição de empreender uma tarefa comum, ocorria de forma contraditória e, muitas vezes, conflituosa. Era diferente do que havíamos projetado a partir, tanto do contato com a teoria, como do modelo de grupo que vivenciávamos como grupo-pesquisador.

“Durante todo o ano de 2000, as reuniões realizadas na escola, giraram em torno da discussão sobre o que gostaríamos de fazer e o que seria possível. Nesses encontros, em grande parte do tempo, conversávamos sobre horário disponível dos/as professores/as para a realização de atividades e projetos. (...) A proposta que surgiu foi, então, reunir todos os/as professores/as de todas as séries num único grupo. Com a impossibilidade de um horário comum, discutimos a viabilidade de separação dos/as professores/as em dois grupos distintos (...) Pensamos sempre em usar o HTPC [Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo] para as discussões e desenvolvimento do projeto para evitar sobrecarregar as pessoas com ainda mais compromissos e horários. (...) Em novembro de 2000 realizamos um planejamento conjunto. Foi uma reunião

²⁰ Registro elaborado por Alik, relatando o contato com diretora de escola no Bairro Guaraú, em Peruíbe, quando juntamente com Érica e Caroline foram apresentar a proposta de pesquisa-intervenção que pretendíamos desenvolver com os professores e professoras daquela escola.

movimentada, com grande participação dos professores/as. (...) Posteriormente, a formação desse 'grupo' como havia pensado inicialmente (com a participação de todos os/as professores/as e direção nos horários de HTPC) não aconteceu, pois muitos dos/as professores/as que se dispuseram a participar do projeto desistiram em 2001." (Speglich, 2003: 25-27)

A princípio, projetamos uma idéia de que seria mais fácil formar grupos nas escolas do que no "*espaço difuso*" (Dayrell, 1996) da comunidade, compreendendo que na escola seria maior a possibilidade de reunir pessoas em torno de necessidades, objetivos e tarefas comuns, lembrando a "constelação" proposta por Pichon-Riviére. No entanto, o desenrolar dos trabalhos foi nos mostrando que não. Houve dificuldade das pessoas se encontrarem em torno de necessidades comuns, os temas sugeridos não motivavam um projeto coletivo na escola, havia problemas de relações internas (pessoais, políticas) que dificultavam a interação no grupo.

Eram momentos de desestabilização, busca de novos rumos para os sub-projetos, abertura a outras possibilidades que se desenhassem. Para Alik, no mesmo campo em que encontrou fechada a porta da escola do Guaraú, abria-se a possibilidade de um trabalho na Barra do Ribeira.

"A entrada da AMAI na escola, trazendo suas reflexões sobre a Juréia, confluíu com a minha perspectiva de pesquisa de entender como os professores da escola se relacionariam com os diferentes 'olhares' e saberes sobre os problemas dos conflitos sócio-ambientais das Unidades de Conservação, durante o desenvolvimento de uma pesquisa coletiva. Este encontro trouxe uma nova pergunta: De que maneira as reflexões e os saberes gerados por estas práticas locais entrariam neste diálogo? Como os monitores ambientais, estando na escola, poderiam contribuir com esta pesquisa?" (Wunder, 2002: 37)

Alik passa a projetar um grupo formado entre monitores e professores. Mas nesse encontro que se anunciava como possibilidade, o grupo também não era algo dado. Vários foram os movimentos entre desfiar e fiar: percepções da dificuldade de interação entre monitores e professores; avaliação junto aos professores sobre o trabalho realizado pelos monitores; o novo ano marcando a mudança de professores

na escola; o projeto dos monitores como um dentre os catorze que se apresentavam nas reuniões de HTPC; os silêncios dos docentes nestas reuniões contrastando com as ricas conversas no cotidiano da sala dos professores, local que os monitores não freqüentavam; a tentativa de um planejamento conjunto, partindo das expectativas de cada integrante deste possível grupo:

“Coordenando este encontro, sentia-me na angustiante posição de ponte querendo unir diferenças”. (Wunder, 2002: 77).

“Na pesquisa fui desfocando, não sem angústias, o ideal de grupo coeso e fixo e passei a acompanhar algumas atuações que foram sendo criadas pelo coletivo fluido de professores de ensino fundamental e médio e monitores ambientais durante o primeiro semestre de 2001.(...) Estas diferentes atuações educativas ligadas à questão ambiental não se configuraram num projeto único entre monitores ambientais e professores, como eu esperava inicialmente, mas em atuações com momentos de aproximação e cooperação e outros de distanciamentos. Entendi sendo este o coletivo possível, ao mesmo tempo acompanhava-me a dúvida se minha atuação na escola não poderia ter sido mais marcante no sentido de estimular outras conformações.” (Wunder, 2002: 82)

Passamos a tecer uma noção de grupo permeada de rasgos e diferenças. No Bairro da Serra, o trabalho de Érica junto a professores e professoras em parceria com uma associação de monitores também foi recebendo outros desenhos ao lidar com a dinâmica, os conflitos, encontros e desencontros do local. No desejo que duas professoras guardavam há um tempo, houve um encontro com a pesquisa-intervenção que Érica pretendia desenvolver.

“Foi formado, então, outro grupo, de outra forma e com outra dinâmica: Cecília, Lígia²¹ e eu, com o objetivo de finalizar um projeto já em andamento, uma proposta escolhida pelas professoras e aceita por mim: um ‘resgate histórico cultural do Bairro da Serra’” (Speglich, 2003: 27)

²¹ Lembrando que os nomes são fictícios. Os de Lígia e Cecília são inspirados em Lígia Fagundes Telles e Cecília Meirelles, escritoras com as quais Érica estava envolvida no momento da elaboração da dissertação.

“Eu tive essa crise. Foi difícil pra mim trabalhar com duas pessoas só. (...)Que é uma coisa assim: ‘mas com quantos professores vocês trabalham no Vale do Ribeira?’. E eu falo: ‘Não, eu trabalho com duas professoras no Bairro da Serra’” (Érica Speglich, depoimento em 29/ago/2003)²²

Vamos voltar nosso foco para o *espaço difuso* da comunidade, para os sub-projetos que não tinham relação direta com a escola: uma associação de extratoras e extratores de plantas nativas, formada por iniciativa do poder público municipal; e moradores e moradoras envolvidos com práticas agrícolas, agrupados para o desenvolvimento da pesquisa-intervenção proposta por uma integrante do grupo-pesquisador. O propósito geral de ambos projetos era refletir sobre a participação dos moradores de UCs, no caso a APA de Ilha Comprida, no processo de tomada de decisão em sua localidade, mais especificamente, ao que se refere ao estabelecimento de regras para utilização de recursos naturais.

Projetamos aqui também um sentido de grupo diverso daquele que se desenhou na prática. Entre as extratoras e extratores, a formação do grupo a princípio parecia ser uma etapa já cumprida, uma vez que estavam organizados, oficialmente, na *Associação de Manejadores de Plantas Nativas da Ilha Comprida* (AMPIC). Vivian G. Oliveira procurava refletir sobre as potencialidades da organização de extratores configurar-se como um espaço público de interlocução em que se deflagrasse um aprendizado da participação. Na perspectiva de pesquisa-intervenção que levávamos conosco, isto pressupunha formar um grupo com o intuito de “*desencadear processos reflexivos dos associados sobre o andamento do manejo, identificando seus fatores limitantes e potencializadores; discutir a parceria junto à prefeitura local e ainda sobre as práticas extrativistas*” (Oliveira, 2002: 61).

O acompanhamento das atividades da AMPIC foi revelando que a associação era marcada por uma heterogeneidade tão grande que seus integrantes atribuíam sentidos muito diversos ao que seria o objetivo comum da mesma. Famílias caiçaras, que desenvolviam a extração de samambaias desde o início do século XX quando

²² Este depoimento foi trazido em um encontro do grupo-pesquisador, cujo propósito era refletir sobre a metodologia da pesquisa de Érica Speglich.

tinham uma prática artesanal com uma relação incipiente com o mercado, integravam a associação juntamente com migrantes recém-residentes na Ilha e com representantes do poder público municipal. O “grupo” era meramente formal, não existia ali uma necessidade, objetivo ou tarefa comum que pudesse despertar interesse em desenvolver uma reflexão sobre sua prática, como propunha a pesquisa-intervenção de Vivian.

“Nas reuniões [da AMPIC], geralmente estavam presentes o prefeito, os técnicos responsáveis pelo manejo, vários vereadores e os extratores. A mesa, pode-se notar que era sempre composta por políticos, técnicos e nunca houve um representante dos extratores.” (Oliveira, 2002: 80)

No bairro de Pedrinhas, Vivian retomou a relação histórica que as extratoras de samambaia tinham com esta prática cultural, o que lhe permitiu compreender a importância que assumia para aquelas mulheres, o medo com o qual passaram a conviver a partir da implantação da APA e, portanto, a tranquilidade que representou, num primeiro momento, a instituição da associação. Essa aproximação com as extratoras de Pedrinhas permitiu-lhe também construir contrapontos sobre a proposta trazida pela prefeitura.

“Sabe que era muito ruim trabalhar com medo de qualquer barulho. Lembro que eu tinha que ficar escondida no mato de medo. Saber que se a polícia pegasse a gente poderia ir para a cadeia e o pior é que a gente não tinha dinheiro para pagar as multas. Agora está bom. Sempre gostei de trabalhar na mata, é a minha vida. E sem medo, em paz, então, é bem melhor. Sempre achei que não era justo trabalhar com medo da polícia” (Extratora 4 *In*: Oliveira, 2002: 73)

“Todas as reuniões, é falado a mesma coisa. A gente briga pra manter aquele trecho de trabalho da pessoa. Mas eles não querem respeitar. (Extratora 3)

Mas a prefeitura fala o quê? (Entrevistador)

O prefeito falou assim: – Já que o pessoal daqui não está tirando é pro pessoal invadir e tirar. E é um erro né!” (Extratora 3).

O prefeito e outros envolvidos diretamente com a comercialização justificam essa postura em nome do aumento da produção. O mercado exige principalmente qualidade e freqüência do volume” (Oliveira, 2002: 83)

A reflexão e avaliação coletivas, por parte dos extratores e extratoras, a respeito da proposta de manejo implementada pelo poder público municipal vão se configurando para Vivian, cada vez mais, como caminhos para ampliar o adjetivo da expressão *manejo participativo*. Esta reflexão, a seu ver, poderia ser desencadeada por um trabalho de pesquisa-intervenção em educação ambiental. As elaborações de Vivian a respeito da relação da prefeitura com as extratoras recebiam também elementos da participação destas como integrantes do *Grupo de Plantio*, formado a partir do trabalho de Alessandra B. Costa-Pinto.

Alessandra escolheu a agricultura, mais especificamente as práticas culturais de ajuda mútua ligadas à agricultura, como tema para refletir a respeito da participação e da organização comunitária em torno da temática ambiental. A partir da leitura de outras pesquisas desenvolvidas na comunidade de Pedrinhas, além do contato com pesquisadores de outros componentes do *Floresta & Mar*, identificou uma demanda local por retomar atividades agrícolas no bairro. Era uma demanda local que precisaria se encontrar com um conhecimento a respeito da legislação ambiental para ser posta em prática.

“Você plantava né? Não planta mais? E se fosse pra nós voltá a plantá, você achava bom?” (Costa-Pinto, 2003: 107). Era assim que Matilde²³, em nossa companhia, abordava suas amigas, vizinhos e familiares no bairro de Pedrinhas, convidando-os a formar o *Grupo do Plantio*. Para além de retomar as atividades agrícolas, a formação do grupo tinha o propósito de criar um espaço de ação e reflexão a respeito das práticas de ajuda mútua, da cultura caiçara na relação histórica com o ambiente em que vivem, e ainda acerca da participação política nas tomadas de decisão sobre a

²³ Matilde, nome fictício, é moradora de Pedrinhas. Esta abordagem que fez aos moradores do bairro ocorreu no primeiro campo realizado por Alessandra. Tive a oportunidade de acompanhar este trabalho e perceber Matilde num primeiro momento desconfiada de que estivéssemos representando a polícia ambiental, mas, aos poucos, juntamente com Mariinha, foi se envolvendo com a idéia de retomar uma prática que era marcante em sua história de vida.

gestão de seu ambiente. Imaginávamos que, para a formação desse *Grupo do Plantio*, as dificuldades seriam maiores do que no ambiente escolar. No entanto, o encontro em torno do desejo comum de retomar as atividades com agricultura familiar permitiu formar um grupo, não isento de momentos de conflitos e divergências, mas que esteve atuando e refletindo sobre sua atuação na horta comunitária que implantou no bairro.

“Os trabalhos desenvolvidos na horta do GP [Grupo do Plantio] foram conjuntamente planejados, executados e geridos de modo que os tropeços e sucessos do processo foram compartilhados.” (Costa-Pinto, 2003: 138)

“eu acho que tem uma idéia que a gente já tem do que seja um grupo, a gente tem pré-concepções e a gente leva essas pré-concepções para onde quer que a gente vá. O nosso olhar está carregado de pré-concepções. E quando você pensa num grupo, todo mundo aqui falou num grupo como um grupo coeso, que tá lá, que se reúne. Eu não li nenhum texto que falasse do grupo coeso e, no entanto, quando eu fui pra Pedrinhas e vi que o grupo que tava lá não era coeso como eu imaginava, eu sofri. ‘Como pode? Gente, como as coisas vão acontecer desse jeito?’” (Alessandra B. Costa-Pinto, depoimento em 15/ago/2003)²⁴

Neste processo de constituição dos grupos, *partir das demandas locais* era um dos passos que se apresentava como possibilidade de garantir a participação no processo da pesquisa. A delimitação do tema em torno do qual se dariam as ações e reflexões junto aos grupos em formação era um momento que nos parecia importante para o desenvolvimento dos trabalhos.

“E aí, então, a gente tentar achar um tema de trabalho que unisse todos os professores, pra gente trabalhar essa coisa da problemática local, da implantação das unidades de conservação e as mudanças todas que eram o tema que a gente estava pensando aqui no grupo (...) quando eu cheguei lá e falei: ‘então, vamos decidir um tema em conjunto que a gente possa discutir aqui problemas do nosso local’. Tem uma coisa de eles não conhecerem, deles não conhecerem aquele lugar, entendeu? Quem é que conhece o bairro o bastante? As pessoas que moram lá. E quem que morava lá? A Cecília e a Lígia, as outras

²⁴ Depoimento compartilhado em encontro para discutir a metodologia da pesquisa de Alik Wunder.

“pessoas vieram todas de Iporanga, então o problema do local era o problema da cidade como um todo”(Érica Speglich- depoimento em 29/ago/2003)²⁵

“Houve um momento em que a Leila colocou algo interessante: que era muito difícil para ela como professora estar pensando um projeto de EA para a Barra, sendo que ela não conhece o lugar.” (Alik Wunder – relato de campo em março de 2001)²⁶

O aprendizado que construímos na vivência com moradores e moradoras do Vale do Ribeira sobre os conflitos que enfrentavam para expressar seu fazer cultural, o cotidiano de onde provinham os alunos das escolas em foco, o caminho de 5 a 6 quilômetros que alguns deles percorriam a pé desde o bairro do Ribeirãozinho, no interior do PETAR, até a escola do Bairro da Serra, ou mesmo da costeira próxima à Barra do Ribeira onde alguns alunos vinham diariamente de barco pelo Rio Suamirim para chegar à escola – todos esses eram episódios que mobilizavam questões no grupo-pesquisador em nossas andanças pela zona rural do Vale do Ribeira e que se mostravam desconhecidos para alguns que participavam das atividades na escola. Era algo que soava contraditório aos olhos de quem observava de fora:

“Dois funcionários [da escola], moradores da Barra, logo começaram a nos contar ‘causos’ ligados ao assunto: pescadores que tiveram seu material confiscado, palmiteiros de fora invadindo a Juréia, agricultores tendo que tirar licença para plantar... Entre boa parte dos professores, a discussão pareceu menos expressiva. Depois, entendo. Nenhum professor é morador da Barra, todos viajam 20 Km de estrada de terra e atravessam o rio para chegar na escola todos os dias. Os professores vivem numa realidade urbana bastante diferenciada. Vi indícios de desvinculação dos professores com o cotidiano da vila, um deles: os HTPC não ocorrem na Barra e sim em uma outra escola no centro de Iguape.” (Wunder, 2003: 38)

²⁵ Depoimento partilhado em encontro para discutir sobre metodologia de sua pesquisa de mestrado.

²⁶ Os nomes do texto de Alik são também fictícios.

Na Barra do Ribeira, a perspectiva buscada por Alik Wunder de integração dos conhecimentos escolares com os da comunidade foi tateando possíveis veredas de acesso na prática dos monitores ambientais. Se os professores não conheciam a Barra do Ribeira e a AMAI desenvolvia o trabalho de monitoria apresentando-a aos alunos e aos turistas, por que não apresentá-la também aos professores daquela escola?

“Todos²⁷ sentados em círculo à beira do rio Suamirim, no bairro da ‘Costeira’. Momento de conversação entre monitores ambientais e professores, em que quebrou-se a minha sensação de silenciamento dos professores (...) Nestas falas os problemas relacionados às restrições de uso de recursos naturais, a mudança das relações de trabalho na Barra da agricultura ao turismo, a Juréia, as possibilidades de futuro para a Barra; ganhavam forma, ganhavam corpo e movimento.” (Wunder, 2002: 118-122)

Eram veredas tortuosas, às vezes circulares, com pontos de chegada que surpreendiam porque se anunciavam longínquos, como possibilidade quase remota de ocorrer. Havia que se apostar na riqueza da travessia. Em cada momento é que residia a possibilidade de se construir aquele diálogo de saberes buscado. As idas e vindas na negociação de cada passo não eram em si esse exercício de práticas dialógicas?

“surgiam vários outros temas possíveis (...) era muito mais relacionado com a prática cotidiana de aula. ‘Como que a gente pode dar uma boa aula de ciências?’ Ou ‘ah, como que a gente pode trabalhar com os alunos que têm dificuldade de aprendizagem?’” (Érica Speglich, depoimento em 29/ago/2003)

Mas como lidar com os desencontros entre a proposta que tínhamos em mente, os nossos interesses de pesquisa e intervenção junto aos grupos no Vale do Ribeira, e aquilo que se manifestava na prática? Partir das demandas locais significava renunciar aos temas mobilizadores do trabalho para o grupo-

²⁷ “Estávamos neste dia (12 de abril de 2001) em 22 pessoas. Quatro monitores, Pedro, Miguel, Antônio e Marcelo, a coordenadora, Marta, a diretora, Carmem, sete professores, Carlos, Margarida, Vanda, Mauro, Fernando, Mariana e Ângela, eu, Caroline e Alessandra do grupo “Intervenções e Educação Ambiental” e 18 alunos” (nota de rodapé em Wunder, 2002: 118).

pesquisador? Ao nos colocarmos, ao direcionar a definição do tema, estaríamos ferindo os princípios da pesquisa-ação que nos orientava?

“quando era participação, pesquisa-ação participante, é recorrente falar sobre o tema: vai se escolher com todas as pessoas. Esses momentos de trabalho vão ser discutidos até o resultado final. E... eu não sei, não lembro de ter lido muita coisa (...) que esse momento de definição é um momento conflituoso. Você pode não... pode ser bem resolvido, mas ele é conflituoso, os conflitos de desejos, né?” (Alik Wunder)

“Por entender essa negociação de desejos não como um jogo de força, mas exatamente como uma negociação entre desejos, mesmo. ‘Olha, eu quero isso, eu quero aquilo’... Então existe algum ponto em comum entre os nossos desejos? Existem desejos comuns?” (Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto)

“E aí no final a gente colocou: ‘não gente, que tal resgatar...’ a Cecília fez uma defesa do tema.(...) eu falei que eu achava que aquele tema estava mais ligado com o que eu poderia estudar também. Que não adianta falar: ‘vamos estudar problemas de dificuldade de aprendizagem de aluno’. Eu não ia fazer um trabalho desses, eu não poderia fazer. (...) E foi aceito, e as pessoas se empolgaram num primeiro momento. (...) E aí marcou uma reunião de planejamento pra novembro. E foi uma reunião maravilhosa, a feita em novembro. Teve um planejamento super bacana, a gente conseguiu colocar (...) O que queremos, por que a gente quer fazer isso? Como que a gente vai fazer? Pra quando a gente vai fazer?” (Érica Speglich)²⁸

O grupo-pesquisador foi re-construindo sua compreensão a respeito dos caminhos metodológicos da pesquisa-intervenção. *Partir da demandas locais* foi primeiramente interpretado como chegar a um consenso a respeito do tema da pesquisa em que o papel da pesquisadora seria mediar os diversos interesses em debate. Com o decorrer do trabalho, o grupo percebe a importância de se posicionar frente aos temas em debate. As comunidades interpretativas que buscávamos construir não pressupunham a anulação da opinião do pesquisador. Pelo contrário, a

²⁸ Os três depoimentos acima foram trazidos num mesmo encontro, aquele de 29 de agosto de 2003, citado acima. No entanto, não são falas sequenciais.

proposta que levávamos ao Vale do Ribeira era movida por desejos de transformar o que nosso olhar captava. Uma pesquisa em educação ambiental que se reconhecia política, portanto, que se propunha a desestabilizar.

“Desejava ver os professores envolvidos com as discussões sócio-ambientais que tanto movimentavam a vida dos moradores da Barra do Ribeira, ver a AMAI, que para mim representava os saberes da comunidade, podendo fluir pelo interior da escola” (Wunder, 2003: 64).

Desde o momento da definição do tema, fora anunciado um confronto entre argumentos, em que cada pesquisadora explicitara a contribuição que poderia trazer ao grupo local. Significa dizer que a proposta estava definida *a priori* e que o processo desencadeado não teve nada de participativo? Sob nosso olhar, a participação ocorreu, no entanto, não houve uma anulação da proposta e dos desejos trazidos pelas pesquisadoras. Empenhávamo-nos em um processo de escavação em busca de um tema dentre os tantos sugeridos como reflexos de muitos desejos que se expressavam ou silenciavam. Procurávamos algo que propiciasse um encontro, que permitisse um diálogo entre os saberes da comunidade que queríamos ver interagir com a escola, entre saberes dos professores e entre os nossos, construídos na trajetória pessoal e profissional. A *definição do tema* foi em si um exercício de argumentação, em que o grupo-pesquisador esteve aberto também a desestabilizações, mudanças, reconfigurações nas pré-compreensões que lançava sobre o Vale.

“Inclusive foi muito difícil de escolher o tema de resgate histórico-cultural pra mim também (...) Como é que eu podia pensar em educação ambiental, em discussão dos problemas locais, e tal, pensando em fazer um resgate da história do bairro? Eu não tinha isso claro. Isso foi ficando claro com o tempo.”(Érica Speglich – depoimento em 29/ago/2003)

Foram diferentes as veredas percorridas por cada integrante do grupo-pesquisador para levantar as demandas locais, definir o tema de trabalho, estimular o processo argumentativo junto a cada grupo no Vale. Se um tema comum já fora pré-

definido por levantamentos em fontes secundárias, como o caso do *Grupo do Plantio*, não significa dizer que o consenso estava dado.

“Uma vez que a intenção desse primeiro encontro era levantar os desejos e expectativas dos moradores em relação ao desenvolvimento de práticas agrícolas, como já explicitado anteriormente, e não houvera acordo a respeito de que modelo adotar, na segunda reunião a discussão sobre horta ou roça foi retomada, a partir de trabalhos de planejamento desenvolvidos em sub-grupos, agora utilizando o desenho como forma de expressão dos desejos dos participantes.” (Costa-Pinto, 2003: 122)

Definido o tema, procuramos seguir outra indicação sugerida a partir das leituras: *população participando de todas as etapas da pesquisa*. No Bairro da Serra, o pequeno grupo que se formou esteve em busca de construir os caminhos conjuntamente e realizar cada passo do trabalho. Podemos acompanhar com a professora Cecília, em entrevista concedida à Érica, um desses momentos:

“Nossa idéia é assim: começar o trabalho fazendo levantamento de histórias. Contam a história é como se a gente tivesse vivendo a história naquele momento. Acho que tem que gravar eles falando, filmar mesmo, então esse trabalho a gente vai fazer.” (Speglich, 2003: 58)

As entrevistas aos moradores do bairro, todas gravadas e algumas filmadas como idealizava Cecília, foram feitas por esse grupo de duas professoras e uma integrante do grupo-pesquisador: “*Nas primeiras entrevistas conseguíamos levar alguns alunos para formular as perguntas e nos acompanhar, o que ficou impossível nas seguintes*” (Speglich, 2003: 73). Foram percebendo que a escola, a cada dia, colocava um novo empecilho ao desenvolvimento do trabalho, de modo que o levantamento junto aos moradores passou aos finais de semana e horários de folga das professoras.

“Digo: o real não está na saída nem na chegada:

ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”

Está implicado neste propósito de *participação em todas etapas da pesquisa* o próprio diálogo entre saberes que movia as orientações teórico-metodológicas do grupo-pesquisador. Encontravam-se ali diferentes espaços-tempos desenhados a partir de horizontes culturais múltiplos. Como estabelecer este diálogo, considerando nossa inserção histórica em uma cultura acadêmica, trazendo contribuições deste horizonte sem, no entanto, silenciar outros formatos de linguagem, de compreensão e atuação sobre o meio?

“No início do processo do GP [Grupo do Plantio], as reuniões objetivavam primeiro planejar e depois executar. Isto incomodou uma das participantes que se queixou logo na segunda reunião *‘dessa coisa de querer fazer tudo na ponta da caneta’* (...) Outra fala que denuncia essa diferença e talvez até estranhamento para com o planejamento conjunto, que é um exercício de abstração (...) *‘Menina, não é que aquela conversarada toda virou uma horta mesmo?’* (Mariinha, caderno de campo set/01)” (Costa-Pinto, 2003: 140).

Há sinais de um deixar-se permeiar pelos conhecimentos trazidos pelo grupo-pesquisador sem que integrantes dos grupos no Vale do Ribeira omitissem seus saberes próprios. Abria-se um diálogo desestabilizador, como tenho procurado mostrar ao longo do texto, que modifica o que está sendo colocado em pauta. O próprio trabalho protagonizado por Alessandra B. Costa-Pinto relata alguns desses momentos ao intercalar as reuniões do grupo com os ajutórios na horta comunitária, ao serem agendadas reuniões por iniciativa dos agricultores e agricultoras; independente da presença da pesquisadora; ou também quando um dos integrantes do grupo do plantio, por iniciativa própria, registra num caderno os pontos principais tratados na reunião; além de outros momentos que tece em sua dissertação.

Outros fios de saberes entrecruzaram-se também no sub-projeto desenvolvido no Bairro da Serra. Os saberes acadêmicos, que Érica Speglich disponibilizava às professoras através de textos, conversas, procedimentos de pesquisa, entreteciam-se

aos conhecimentos de Cecília e Lígia como professoras e moradoras do bairro, e ainda, aos conhecimentos dos moradores mais antigos que eram contados e recontados ao entrevistar e sistematizar o trabalho. Havia ainda a incessante tentativa de integrar esses ao conhecimento escolar: “Em junho de 2001, organizamos uma ciranda de senhoras, cinco senhoras na escola, em roda, conversando com as crianças sobre seu tempo, os costumes, as histórias passadas. A organização dessa ciranda trouxe à tona a falta de apoio da escola” (Speglich, 2003: 73).

Durante toda trajetória do grupo-pesquisador, a *relação entre pesquisa e intervenção* foi tema de reflexão. Fomos instigadas a pensar, durante os primórdios do trabalho, sobre os objetivos da pesquisa e os objetivos da intervenção separadamente, procurando, no entanto, traçar confluências entre eles.

Conforme a intervenção se desencadeava, os elementos da ação colocavam em risco nossas concepções pré-elaboradas. Os sentidos da intervenção como *produção intencional e planejada de transformações no sistema*, conforme nos ensinava Eda Tassara, (1996), foram, aos poucos, ganhando contornos em cada sub-projeto do grupo-pesquisador. Os diálogos sobre estes sentidos projetavam novas interpretações na pesquisa-intervenção em construção.

“Vivian: Quando eu comecei a perceber que a participação não foi significativa, foi algo que veio a partir da prefeitura (...), eu comecei, através da metodologia, deste tipo de metodologia de intervenção, estimular a participação ou até mesmo a gestão.

— Maria Rita: (...) Você entendeu a própria metodologia de pesquisa-intervenção como possibilidade de desencadear...

Vivian: É, porque antes a pergunta era: ‘Em que medida esses espaços sociais podem ser participativos?’. Agora eu já penso: ‘Em que medida as metodologias participativas aplicadas nesse espaço podem estimular a participação?’”(Diálogo em 14/set/2001).²⁹

²⁹ Diálogos reflexivos a respeito de metodologia de pesquisa-intervenção, durante retiro do grupo-pesquisador em Amparo (SP).

Qual seria o formato e a dimensão da ação que compõe a proposta de uma pesquisa-intervenção? O que a qualifica como intervenção é a intencionalidade de transformação? E nos casos em que a intervenção planejada se reconfigura no meio da travessia, levando-nos ao *ponto mais em baixo* de Riobaldo³⁰?

“Caroline: (...) Compreender um pouco como algumas idéias políticas, algumas ideologias vão aparecendo nas práticas deles (...) E daí ajudar a contar um pouco da história da AMAI com isso. (...) mas não era o que eu imaginava antes. Eu me imaginava agindo mais.

(...)

Alessandra: A gente estava falando da história da Amaj, que eu acho que é muito importante para eles (...) Porque a história da AMAI não aparece no trabalho dos monitores. (...) Talvez seja uma forma deles estarem vendo a própria história e talvez até incorporando (...) no próprio trabalho que eles fazem.

(...)

Érica: O fazer não precisa ser, sei lá, montar uma horta para você comercializar alface depois. Isso é um fazer, mas existem outros fazeres.” (Diálogos em 14/set/2001).

A sistematização do levantamento realizado e a produção de uma narrativa escrita que retornasse aos grupos, com possibilidade de ser consultada e discutida por seus atores, também foi um passo e uma tentativa de promover reflexões e diálogos entre aqueles saberes. “*Por várias vezes nos sentamos para começar a sistematização de tudo que havíamos ouvido, visto, sentido, e os papéis continuavam em branco*” (Speglich, 2003: 90). Em 2002, Susana de Oliveira Dias passa a colaborar com o grupo-pesquisador, pensando na elaboração das publicações dos trabalhos desenvolvidos. Érica e Susana sistematizam então o que fora experienciado no Bairro da Serra.

“O tempo todo de pesquisa a gente fez em conjunto, mas na hora de montar as histórias a gente fez aqui. Não fez lá com elas. Então pra mim foi uma coisa

³⁰ Personagem de Grande Sertão: Veredas, de João Guimarães Rosa, a qual a epígrafe do capítulo e desta seção se referem.

que ficou meio sem... como se fosse meio sem solução, sabe? A gente não conseguia montar lá, a gente arrumou uma forma de montar aqui. Levou, discutiu com elas, reformulou, refez depois. Mas foi uma coisa que a gente fez aqui. Não fez com elas lá”. (Érica Speglich – depoimento em 29/ago/2003)

Mais uma vez ressurgia o questionamento: seria esse um momento em que deixávamos de desenvolver um trabalho participativo?

“Porque eu vejo seu trabalho como participativo, mas não é uma participação que é essa formação de grupo que se encontra todo 15 dias, uma vez por semana, enfim... É uma outra, que é mais fluida.” (Érica Speglich - depoimento em 15/ago/2003 ³¹)

Os muitos fazeres que aprendemos a construir respondiam justamente às peculiaridades que cada diferente grupo social nos ensinava em seu fazer histórico. Vinham também como respostas tecidas na prática idiossincrática de cada pesquisadora e da relação que estabelecia com seu grupo de trabalho. E, ainda, foram marcadas pelas condições de nosso fazer pesquisa: graduandas, mestrandas e doutoranda residentes em Campinas, a cerca de 300km de distância do Vale do Ribeira, sendo que quatro dentre as sete desenvolveu o sub-projeto sem bolsa de estudos, portanto, com trabalhos paralelos para poder dar continuidade à pesquisa.

O que poderíamos tecer como pontos em comum da pesquisa intervenção do grupo-pesquisador. A ação? Foi uma horta comunitária aqui, uma proposta de auto-avaliação da associação ali, vários projetos educativo-ambientais acolá, um levantamento da história oral do bairro, olhares lançados para as histórias locais, registros dessas histórias e a reflexão posterior sobre os mesmos, além do estar junto em situações do cotidiano. São ações diversas que posso pensar em confluência ao delinear o que seria sua intervenção, a tal intencionalidade que movia nossa travessia: buscar conjuntamente àqueles grupos uma reflexão sobre caminhos possíveis para transformar a opressão que os sujeitava a meros cumpridores de regras ambientais. Delineava-se ainda um propósito geral da pesquisa do grupo-

³¹ Em encontro do grupo-pesquisador cujo propósito era refletir sobre metodologia da pesquisa de mestrado de Alik Wunder.

pesquisador: compreender idas e vindas das veredas dialógicas em comunidades heterogêneas na sua forma histórica de interpretar e agir sobre o ambiente.

O que pretendo apontar com as reflexões a respeito das reconfigurações que o grupo-pesquisador foi experienciando em sua proposta metodológica não é a eficiência ou eficácia dos trabalhos, mas justamente a constituição mútua que sujeitos e sentidos iam ganhando na dialética da compreensão/interpretação (Carvalho, 2001). Como nos ensina a hermenêutica filosófica, ação e compreensão estiveram recursivamente implicadas e o processo compreensivo intimamente ligado a uma auto-compreensão.

“Devagar fui entendendo que havia muito o que transformar também no meu modo de ver as coisas e que isso tinha a ver com deixar-me permear por desejos outros, por histórias outras, além daquelas que eu acreditava que deveriam tecer minha pesquisa.” (Wunder, 2003: 65)

Ainda que nenhuma das pesquisas desenvolvidas estivesse à busca de avaliar eficiência e eficácia das intervenções empreendidas, continuo compreendendo o trabalho do grupo-pesquisador como encontro de experiências de pesquisa-intervenção em educação ambiental. À medida que reflete sobre uma travessia de pesquisa, entendo que este texto traz contribuições para se repensar tanto metodologia de trabalho de pesquisa intervenção como algumas proposições conceituais a respeito da educação ambiental. É, portanto, com este propósito que anuncio o capítulo seguinte.

CAPÍTULO

Entre ficar e desfiar

*contribuições para uma educação ambiental
dialógica*



CAPÍTULO 6

Entre fiar-e-desfiar:

*contribuições para uma educação ambiental
dialógica*

*“Compreende a vida porque não é suficientemente
inteligente para não compreendê-la. Mas de que
valia qualquer raciocínio? Se se subisse ao ponto
de entendê-la sem enlouquecer, no entanto, não
se poderia conservar o conhecimento como
conhecimento, mas transformá-lo-iam em atitude,
em atitude de vida, único modo de possuí-lo e
exprimi-lo integralmente.”*

*Clarice Lispector
– Perto do Coração Selvagem*

As ressignificações vivenciadas na relação dialética entre prática e teoria foram dando outros contornos à educação ambiental dialógica e emancipatória que o grupo-pesquisador se propunha a construir. Este capítulo procura trazer as configurações que a proposta assumiu, buscando destacar elementos que possam trazer contribuições para reflexões teórico-metodológicas que se constroem no campo da educação ambiental.

Neste capítulo, procuro trazer sentidos que fui construindo a partir de meu olhar sobre a trajetória do grupo-pesquisador, no intuito de pinçar elementos e dialogar com reflexões que vêm sendo tecidas por diversos autores a respeito dos contornos teórico-metodológicos da educação ambiental. Retomo então, com uma outra narrativa, passagens várias de capítulos desta tese, buscando delinear pontos conclusivos, porém provisórios, incertos e incompletos nesta trajetória de tentar compreender a educação ambiental contemporânea.

Início novamente com a perspectiva do grupo-pesquisador, para não perder de vista este horizonte particular de onde lanço este meu olhar incompleto e inacabado. A partir do movimento de negação-e-afirmação frente à educação ambiental que acompanhou todo nosso percurso, enfrento a provocação que nos convida a refletir sobre o porquê de uma educação ambiental. Os movimentos do grupo são tratados aqui como um *jogo de espelhos planos*¹ e, neste jogo de espelhos, outros elementos negam-se e afirmam-se à medida que o grupo-pesquisador tece narrativas sobre a *educação ambiental que queremos*.

Os sentidos que hoje se configuram para mim sobre esta experiência coletiva de pesquisa-intervenção são colocados em diálogo com autores da educação ambiental e também de outras áreas que me provocam reflexões, tanto as desestabilizadoras como as acolhedoras. Trago um pouco deste desestabilizar e aportar na segunda seção.

¹ Imagem trazida por Eda Tassara no exame de qualificação, em 15/abr/04.

Na terceira seção, pareceu-me importante retornar ao grupo-pesquisador, mas agora buscando dialogar com teorias que deram suporte às produções individuais. São linhas teóricas diversas das quais as integrantes puxaram fios para compor seus bordados próprios. No coletivo, a amarração teórica ficou com pontas soltas, com espaços vazios entre os desenhos de uma e outra, e não estou aqui em busca do fio que tecerá amarrações. Trago para os leitores e leitoras estes bordados próprios de cada integrante do grupo como sugestões de leituras e, quem sabe, como convite a incursões por algumas das veredas que cada uma percorreu.

Por fim, aponto os tais elementos que pude compilar a partir deste momento de meu histórico pessoal e profissional, teórico-prático, narrativo, dialógico. Encerro o capítulo com considerações pré-finais, movida pela noção de que estamos construindo sempre, neste campo movediço que é a educação ambiental, mas também em qualquer outro campo do saber.

Estrangeiro em mim²

“Foi um aprendizado muito grande em relação ao trabalho lá [na Barra do Ribeira], também. Nossa, porque muitas vezes eu... na maioria das vezes eu me sinto uma estrangeira, sabe? E isso era muito forte, em muitos momentos me impediu de andar” (Caroline Ladeira de Oliveira – depoimento em 15/set/2001).

Avultava-se a zona de tensão entre o estranho e o familiar: um convite à compreensão? Talvez sim, se enfrentamos a coragem de nos desestabilizarmos; de por à prova nossas certezas, de não querer “dominar o tema” que se apresenta, mas compreender no exercício hermenêutico.

As localidades do Vale do Ribeira, os conflitos que lá se desenhavam, a distância percorrida desde o nosso espaço cotidiano, “*nossa casa*”, traziam a sensação de estranhamento. A postura de cada integrante do grupo-pesquisador foi de aceitar o alheio, o estranho nele mesmo e deixar-se perder. Em tantos momentos, como relata Caroline, parecíamos “impedidas de andar”. O caminho intuído pelo grupo

² Título e verso do refrão de uma composição musical de Badi Assad, em seu trabalho denominado “Verde”.

foi o de colocar-se numa posição de abertura àquilo que se apresentava como estrangeiro. Um caminho que não estava isento de uma tentativa de buscar ali algo familiar, mas sabendo que poderia não encontrar esta familiaridade buscada.

“Às vezes me sinto meio estranha aqui, meio que sondando e procurando alguém para trocar uma idéia. Mas quando o papo começa já não me sinto mais assim, as pessoas aqui são bastante hospitaleiras.”(Alik Wunder – registro em 10/set/2000)

Retornar ao grupo-pesquisador e buscar um alento para estas inquietações do campo foi também um caminho visualizado nessa zona de tensão. O grupo era lugar de acolhimento, apoio para partilhar inseguranças, contar sobre o que andava bem nas experiências e também sobre dificuldades encontradas.

“ [um espaço] de você se reconhecer mais, de reconhecer o grupo, de reconhecer o que em você tem do grupo, o que tem no grupo de você. Acho que tem um pouco desse movimento de expansão nesse sentido. E também a questão de um outro sentido (...): você está no grupo e sair-e-voltar-e-sair e o grupo está servindo (...) não só nos trabalhos como em tudo, nas relações, nas coisas que pensa.” (Érica Speglich - depoimento em 15/set/2001).

Mas o grupo não era apenas o familiar frente ao estrangeiro. Também desfamiliarizava-se no grupo o que era “*nossa casa*”, o estranhamento adentrava e as questões se recolocavam. As certezas eram postas em cheque. As questões, redesenhadas pelos trabalhos desenvolvidos no Vale do Ribeira, foram marcas fortes na trajetória do grupo.

“Não mais os mesmos, também não somente o outro.

Mas si mesmo entremeado com o outro.” (Speglich, 2003: 23)

Seria interessante pensar, com Jorge Larrosa em seu diálogo com a hermenêutica, a reflexividade que há no processo de compreensão. O outro, o diferente, como mediador da relação do intérprete consigo mesmo, assim a compreensão do outro traria em si um caminho para a auto-compreensão. Larrosa fala-nos da compreensão como esta estranheza que se cria no que é próprio, a ponto

de não poder mais se sentir em casa. O ser é então esta saída de si mesmo no encontro com o outro, a perda da certeza de si.

“Desde este punto de vista, quizá la locura no sea sino lo otro en relación a lo que la razón construye la imagen que tiene de sí misma, quizá la infancia no sea sino lo otro en relación a lo que la madurez construye la imagen que tiene de sí misma, y quizá los extranjeros no sean sino los (culturalmente) otros en relación a los que nosotros estamos empezando a fabricar una imagen de nosotros mismos, de nuestra cultura y de nuestra casa en la que podamos reconocernos de una forma relativamente comfortable.”³ (Larrosa, 2002: 68)

Neste ambiente reflexivo vejo no outro - os grupos do Vale do Ribeira, as leituras que embasam os trabalhos, os passos do trabalho que estavam por desenhar - um estrangeiro que me desestabiliza. E o processo experienciado é minha possibilidade de encontro com uma auto-compreensão de meu papel de pesquisadora, de educadora ambiental. Eu, Alik, Alessandra, Caroline, Érica, Maria Rita, Rita, Vivian, individualmente. E eu, o grupo-pesquisador. “*Eu no grupo e eu, o grupo.*” (Vivian G. Oliveira – depoimento em 25/mai/2001).

Um “jogo de espelhos planos”, como me sugere Eda Tassara. Em João Guimarães Rosa encontro esta instância entre reflexo e reflexão, própria do jogo de espelhos. O ver-se é o deixar de se ver para se ver no outro.

³ “Desse ponto de vista, talvez a loucura não seja senão o outro em relação ao que a razão constrói como imagem de si mesma, talvez a infância não seja senão o outro em relação ao que a maturidade constrói como imagem de si mesma, e talvez os estrangeiros não sejam senão os (culturalmente) outros em relação ao que nós estamos começando a fabricar como imagem de nós mesmos, de nossa cultura e de nossa casa na qual possamos nos reconhecermos de uma forma relativamente confortável.” (tradução livre, feita por mim)

“Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos – um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício – faziam jogo. E o que enxerguei, pôr instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era – logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que algum dia ia esquecer essa revelação?”

Desde aí comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim – à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina em seu lume frio.”

(João Guimarães Rosa – O espelho, In: *Primeiras estórias*)

A proposta de educação ambiental desenhada pelo grupo-pesquisador pode ser compreendida como este processo de espelhamento em que se projeta um sentido próprio, algo que se pretende construir junto aos grupos do Vale do Ribeira: *O que é esta educação ambiental que queremos?* Era uma das perguntas que movia o trabalho. E a proposta vai se desenhando na contraposição a uma educação ambiental que não se quer. A “outra educação ambiental” dá um plano de reflexão para a composição daquilo que buscamos:

“tentar entender como a educação ambiental se representa nesses dois lugares [Petar e EEJI]. Por que essas práticas acontecem desse jeito como ela foi vista lá? Por que muitas se reduzem a uma coleta de lixo, a uma interpretação, como a gente estava falando na educação ambiental vazia. Por que é assim?” (Rita Nonato – depoimento em 15/set/2001)

Desse contraponto, advinham possíveis elementos para uma educação ambiental que se quer. Agora aparecia como uma imagem que se projeta e na qual se deseja reconhecer. São elementos que, conforme apresentei no capítulo 5, passam a ser buscados na educação popular - especificamente o compromisso político com

grupos sociais oprimidos, a experiência coletiva de produção de conhecimentos⁴ - nas proposições de Boaventura de Souza Santos a respeito do silenciamento de práticas sociais em nome de um saber validado cientificamente.

“Então, dentro desse processo de constituição da realidade de conservação do Vale do Ribeira – as histórias, as vidas, as identidades das pessoas que moram lá, elas são apagadas por uma outra narrativa, que é a narrativa da conservação ambiental, baseada aí em número de espécies, de diversidades de ambientes e tal.” (Érica Speglich – depoimento em 29/ago/2003)

Portanto, ao tecer seu questionamento a respeito de qual educação ambiental se aplicaria à realidade do Vale do Ribeira, o grupo-pesquisador esteve a projetar um sentido que buscou construir como espelhamento daquilo que vivenciava internamente em seu processo coletivo de produção de conhecimento. E esta era, ao mesmo tempo, uma imagem-contraponto ao impositivo, ao autoritário, às regras estabelecidas de cima pra baixo, sem a participação dos que a ela devem se submeter. Esta postura autoritária era compreendida como opressora e silenciadora, não só dos moradores do Vale do Ribeira, mas de si próprio, um grupo composto por pesquisadoras e educadoras em processo de formação.

Conflitos vividos no processo. O ano de 2001 foi marcado por estes avessos, por reconhecer que um certo estrangeirismo advinha não apenas dos conflitos com que estávamos a nos deparar no Vale do Ribeira, mas também no diferente que está entre nós. Aquele que destoa e que nos faz perguntar sobre o que nos une. Aquele que quer impor regras e nos faz perguntar sobre a legitimidade de nossa proposta dialógica e horizontal.

“Alik: uma postura que me incomodava, e que apareceu no começo de 2000 também, (...) a de coordenação inquisitória, de colocar na parede: como é o seu

⁴ Sobre a educação popular, parece-me pertinente trazer duas colocações de Carlos Rodrigues Brandão em seu livro *Educação como Cultura* (1985), por visualizar o grupo-pesquisador espelhando-se nestas imagens para sua produção. São elas: As conceituações de educação popular como “trabalho pedagógico dirigido às camadas populares da população que estabelece com elas a intenção de um compromisso político que transcende o próprio trabalho pedagógico alternativo.” (pág. 147) e como “conjunto de práticas através das quais, em qualquer situação, no interior de sua própria cultura e através de suas redes e regras, as pessoas de classes populares vivem experiências endógenas de produção e transferência de seu próprio saber” (pág. 148).

projeto, como você vai fazer? É uma forma de coordenar e (...) se colocava assim no grupo, como alguém que...

Vivian: Não uma coordenação no sentido de contribuir para o seu projeto ou de ajudar a esclarecer, mas assim meio de te colocar na sinuca, mesmo. Tanto que eu lembro de coisas que eu não consegui responder ainda. Hoje eu tenho um monte de dúvidas em relação ao projeto, imagina naquela época.”⁵

Esses depoimentos, trazidos a partir de um encontro em que se explicita um conflito que o grupo-pesquisador vivenciava com um integrante que estava se desligando do grupo, representam para mim hoje a noção de um conhecimento que se produzia como experiência, *“uma vivência pela qual aprendemos”* como nos ensina Nadja Hermann (2003:54). A proposta de horizontalidade no estabelecimento das relações, de construir um espaço de locução e as dificuldades enfrentadas para que se desencadeie não era algo apenas extraído de uma teoria bem fundamentada, mas algo com o que o grupo-pesquisador teve que lidar no processo de reflexão⁶ sobre estabelecimento de regras e participação neste estabelecimento. Falo de regras internas ao grupo, de regras de sua inserção no meio acadêmico, e também regras que determinavam as ações no Vale do Ribeira. Olhando a partir da inserção de cada uma das integrantes no que se procurava compreender, fomos traçando a recomposição do histórico do grupo-pesquisador desde sua formação, procurando projetar novos sentidos a partir da memória de como se estabeleciam as relações internas e as regras no meio acadêmico em que o grupo se encontrava inserido.

“As regras não são explicitadas porque são regras pessoais e não são fáceis de serem explicitadas. Numa reunião com todo mundo, isso não vai ser explicitado, mas é isso que rege. E é esta a nossa dificuldade”. (Alik Wunder-depoimento em 18/mai/2001)

“Depois as regras mudam no meio do caminho” (Alessandra B. Costa-Pinto – depoimento no mesmo encontro).

⁵ Diálogos registrados em fita cassete sobre reunião do grupo-pesquisador que procura recompor sua trajetória por ocasião do desligamento de um de seus integrantes, em 18/mai/01.

⁶ Lembrando com Ernildo Stein, conforme trazido no cap. 2, que a estrutura da reflexão é a *“propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro”*.

Mais um elemento que o processo nos ensina, e que encontra consonância com as fundamentações teóricas que Alessandra desenvolveu para seu trabalho, é a construção de uma cultura participativa com base no conceito de potência de ação de Espinosa, segundo o qual a consciência das regras e da causa dos desejos pode desencadear o processo de autonomia. E assim ela interpreta este momento de olhar para o outro que o desestabiliza:

“Outro momento importante foi quando o Grupo, pressionado no sentido de forçar sua desarticulação, vivenciou este momento de forte instabilidade como oportunidade de reflexão sobre sua trajetória. Como o Grupo já havia se consolidado como tal, essa situação serviu para que os mecanismos de pressão e manipulação fossem desvendados pelo coletivo (...) Buscava-se para esse conflito uma solução fundamentada nos princípios que vinham sendo coletivamente traçados e internalizados (horizontalização das relações, transparência, coerência entre teoria e prática, fazer coletivo etc.)” (Costa-Pinto, 2003: 11)

O estranhamento não residia apenas na relação com o Vale do Ribeira, mas também ali no cotidiano acadêmico. Onde estão as certezas? As propostas elaboradas? O componente *Intervenções e Educação Ambiental* busca estender os conhecimentos produzidos pelos demais componentes do projeto temático? O que o grupo desenvolve é pesquisa ou intervenção?

Como responder dizendo da dinâmica de algo que se constrói na ação? Com pressupostos teóricos, com referencial metodológico, mas que está se redesenhando permanentemente na ação, repensando os sentidos projetados? Como dizer da seriedade de um trabalho que se desenha no devir, porque aberto a dialogar com conhecimentos que se constroem em processo?

Redesenhar os objetivos traçados *a priori* para o componente *Intervenções e Educação Ambiental* no projeto temático, antes da formação do grupo-pesquisador, rumo às propostas que foram desenvolvidas não foi um processo que ocorreu sem conflitos, por conta, por um lado, das próprias expectativas que haviam sido criadas na equipe do projeto temático e na agência financiadora. No entanto, do ponto de vista

político, estavam implícitos nos conflitos que se desenhavam divergências sobre a compreensão do fazer ciência.

São elementos que parecem relevantes de serem destacados como parte do aprendizado das pesquisadoras em formação que se reuniam no grupo-pesquisador. Os contatos com orientadores e orientadoras, com os visitantes dos encontros, com pesquisadores e pesquisadoras de outras instituições ajudavam com sugestões a respeito de caminhos possíveis para se fundamentar os trabalhos e responder às desestabilizações.

A configuração interinstitucional do grupo-pesquisador, ao mesmo tempo que possibilitava o trânsito por diversos espaços acadêmicos, deixava lacunas na institucionalização de um lugar próprio do grupo. Uma das respostas que demos aos momentos de desestabilização no espaço de convívio e expressão cotidianos foi promover encontros em locais abertos: em praças internas à Unicamp ou no distrito de Barão Geraldo, em chácaras, nas casas de suas integrantes.

No meu entender, o que conseguimos construir foram propostas participativas no interior de cada grupo – o de pesquisa e os do Vale do Ribeira - fortalecendo a compreensão de seu processo interno a partir deste jogo de espelhos planos em que as imagens trazem uma dimensão da zona de tensão entre o familiar e o estranho, mas que se revela ali, internamente. Não significa dizer que no interior de cada grupo o exercício dialógico buscava estabelecer-se como consensual. Percebo o quanto foi exercitado o confronto argumentativo entre as leituras do empírico e das proposições teórico-metodológicas. Se as reflexões tecidas nesta tese apontam para a configuração de comunidades que se pretendem interpretativas, podemos dizer que elas se anunciam não como consensuais, mas como comunidades discordantes. O consenso pode ser construído, pode haver, mas não como resultado de anulação das diferenças. Podemos encontrar uma afinação, mas não estamos impedidos de sermos dissonantes.

No entanto, ficam ainda por serem desenhados os passos que colocariam este saber assim constituído em confronto com saberes hegemônicos, que se legitimam por outros mecanismos que não o do diálogo como abertura. A falta de apoio da escola, a dificuldade de diálogo entre direção e corpo docente, entre docentes do

bairro e docentes de fora, a postura centralizadora da prefeitura nas tomadas de decisão e tantos outros desencontros de desejos e interesses que são desmobilizadores de um diálogo como abertura foram fios que permaneceram soltos neste tecer coletivo.

Da mesma forma, permanecem soltos os fios que possam nos conduzir à utilização do silêncio como postura ativa, como resistência política, frente ao que se coloca como dominador, resistência não como silenciamento. Carmem Lúcia Rodrigues (2001: 168) refere-se aos silêncios e ausências da população caiçara durante os fóruns do Projeto de Preservação da Mata Atlântica como “*uma forma de resistência a fazer parte de um processo que não compreendem ou pelo qual não se interessam ou, ainda, com o qual não concordam.*” Vivian G. Oliveira também identifica o silêncio como uma possível resistência dos extratores e extratoras na negociação com o poder público municipal. No entanto, penso que dessa forma os saberes das práticas sociais dos moradores e moradoras do Vale do Ribeira, assim como de outras regiões, permanecem silenciados e não contemplados nas narrativas sobre projetos sustentáveis que são propostos para estas localidades e que afetam seu *quefazer* cotidiano.

Educação Ambiental

“Reconheço a necessidade de nos assumirmos como tal, educadoras ambientais, para buscarmos construir uma conceituação e uma prática de educação ambiental menos paliativa, mais politizada, menos ingênua e cientificista, mais subjetiva e dialógica. No entanto, vejo que o *slogan* educação ambiental tem sido tão estereotipado e superficial que realmente me pergunto se gostaria de entrar na escola da Barra [do Ribeira] por esta porta, isto é, apresentando-me como alguém que trabalha com educação ambiental. Se tivesse que entrar por alguma porta entraria pela da educação popular, que vejo ter discussões profundas sobre os conflitos políticos e sociais, e sobre a história, que não têm sido resgatadas pelo discurso morno, prescritivo e harmonioso de uma certa educação ambiental.” (Alik Wunder – registro de campo partilhado com o grupo-pesquisador, 10/set/2000)

O que significa pensar uma educação que seja ambiental? Frente à heterogeneidade de ações que se nomeiam educação ambiental, o que vem se construindo do ponto de vista conceitual, considerando o passado inescapável e a revisão de seus sentidos pela ação e reflexão dos sujeitos presentes?

De uma perspectiva tal qual nos sugerem Casirrer, Sahlins, dentre tantos outros autores, podemos pensar a linguagem como mediadora na formação dos objetos e no caráter arbitrário da mesma na constituição do sistema simbólico. Com Sahlins (1990), refletindo a respeito da desproporção entre a palavra e as coisas que ela busca designar, poderíamos pensar a expressão educação ambiental como algo ao mesmo tempo amplo e restrito. Seria ampla por trazer uma gama de possíveis significados que vão além do que as práticas dão conta de concretizar, o que se afinaria com o que Sahlins comenta a respeito dos objetos que seriam *“mais particulares enquanto emblemas em um espaço-tempo específico do que os signos”* (p.185). Por outro lado, a expressão educação ambiental parece esvaziada de sentidos na medida em que não dá conta das muitas propriedades e relações entre as práticas educativas heterogêneas que procura traduzir.

Como nos ensina Gadamer, há sempre algo que o conceito deixa escapar: *“saber do quanto fica sempre de não-dito, quando se diz algo”*. A linguagem não tem, como vimos no capítulo 3, um caráter unívoco. Na interpretação, no processo de configuração de um sentido, não se pode esgotar a amplitude dos muitos sentidos possíveis. A perspectiva hermenêutica procura desconstruir a idéia de uma verdade objetificadora, fala-nos de uma infinitude de sentidos possíveis. Nossas sínteses serão sempre incompletas. A busca não é pela última palavra, esta reside no território do inacessível. Restava-nos sempre as perguntas:

“Por que o que fazemos é considerado por nós educação ambiental? O que diferencia nossa ação de outras ações educacionais que não têm a especificação ambiental? (...) Afinal, somos ou não somos um grupo de educação ambiental?”
(Shaula Sampaio – registro em dez/2000).

Em muitos momentos na trajetória do grupo-pesquisador foi questionado se nosso fazer pesquisa, no espelhamento a uma imagem-contraponto impositiva e

despolitizada da educação ambiental, não acabou por projetar sentidos de um fazer educativo que deixou de ser ambiental.

Alik: Às vezes eu fico na dúvida de... Não sei (...) até pela minha dificuldade de falar 'eu faço educação ambiental' (...) Eu não tô querendo jogar água fria em tudo o que a gente tá fazendo, mas querer pegar uma coisa que é tão ampla e tão diversa e falar 'isso é educação ambiental'. É uma dúvida também que eu tenho, da gente querer classificar e dar nome aos bois.

(...)

Maria Rita: A busca poderia se chamar educação.

(...)

Alik: Então parece que a gente tá saindo de um território que tem sido feito pela educação ambiental. Um território dessas práticas já estabelecidas, a questão do lixo...

Alessandra: Mas esse território está politicamente esvaziado.

(...)

Érica: A gente está dando um outro olhar para essa educação ambiental. É como se a gente pegasse esse território e falasse 'além disso tem isso aqui também' (...) Tem um viés educacional e político e social.

Vivian: Parece claro pra gente que é educação ambiental, mas porque a gente trabalha com isso. Mas quando eu falo com outras pessoas que não trabalham, talvez elas não encarem... educação ambiental é aquela imagem de 'jogar lixo no lixo'." (Diálogos em 14/set/2001 – durante retiro em Amparo-SP)

Minha postura no grupo-pesquisador frequentemente foi a de compreender que nossa proposta de trabalho poderia compor o campo educativo ambiental. Sob o olhar de alguns, que procuramos um lugar que nos identifique como um "nós" frente à polissemia da expressão, qualificar a educação de "ambiental" é demarcar no campo educativo a importância da formação de sujeitos críticos frente ao que se

apresenta hoje como crise ambiental, construída por uma cultura hegemônica.⁷ Ainda que, na polissemia, alguns procurem se diferenciar de uma prática educativo-ambiental conservadora, impositiva, normativa, o adjetivo “ambiental” intenta garantir um lugar familiar em contraposição a uma educação que, historicamente, impôs um modo de pensar construído por dualismos - entre natureza e cultura, saber científico e saber popular, sujeito e objeto – em que o ambiente foi excluído de suas reflexões, passando a se constituir numa das “*áreas de silêncio*” dessa educação, tal como as denomina Mauro Grün⁸ (1996).

“Trata-se assim de destacar uma dimensão, ênfase ou qualidade que, embora possa ser pertinente aos princípios gerais da educação, permanece subsumida, diluída, invisibilizada, ou mesmo negada por outras narrativas ou versões predominantes.” (Carvalho In: Layrargues, 2004).

Gosto de pensar, com Isabel Carvalho (2004), na educação também como um campo de disputa sobre os sentidos da ação educativa. Sendo assim, pensar uma educação que seja ambiental é demarcar um espaço para as discussões a respeito da temática ambiental, historicamente situada na formação de sujeitos. Cabe pensar ainda no sentido que se atribui ao fazer educativo, o que tem também implicações políticas. Frente a uma abordagem conservadora para o ambiental, é coerente uma certa concepção de educação também conservadora em que não se questionam as verdades ambientais a serem transmitidas pela educação, nem como se dá a produção dessas verdades. Seria essa a justificativa para uma educação ambiental?

Se respondo a partir do horizonte em que fomos construindo esta proposta do grupo-pesquisador, ela é evidentemente negativa. Esta mesma negação se constrói no horizonte de autores da educação ambiental com os quais tenho dialogado. Educação ambiental sim, porém crítica (Carvalho; Guimarães In: Layrargues, 2004),

⁷ Uma reflexão sobre a construção da crise ambiental pode ser encontrada no capítulo 4, na seção *Pontos dispersos trançados sobre a rede do grupo-pesquisador*.

⁸ A este respeito, ver também as formulações de vários autores, como Isabel Carvalho, Mauro Guimarães, Gustavo Lima, Carlos Frederico Loureiro, reunidas na publicação organizada pela Diretoria de Educação Ambiental (Ministério do Meio Ambiente), sob coordenação de Philippe Pomier Layrargues (2004). O propósito do livro é mapear as identidades da educação ambiental brasileira.

transformadora (Loureiro In: Layrargues, 2004), emancipatória⁹ (Lima In: Layrargues, 2004), popular, dialógica. O que a meu ver revela a própria disputa interna que há no campo da educação ambiental, a amplitude de leituras que o termo sugere e a diversidade de posturas políticas de que é composto.

Portanto, é a partir deste horizonte de negação e afirmação da educação ambiental que teço as considerações pré-finais desta tese.

Possíveis veredas teórico-metodológicas:

trajetórias individuais

A escrita que Érica Speglich constrói em sua dissertação de mestrado percorre caminhos pós-modernos, dialogando com autores como Linda Hutcheon, Lyotard, Gilles Deleuze, Homi Bhabha, Jacques Derrida, David Harvey, Jean Luc Nancy. Mas em seu trabalho está fortemente presente a noção de sujeito, Érica reconhece-a como uma das buscas de seu projeto junto às professoras do Bairro da Serra. No entanto, não é o sujeito tal qual o define a modernidade, mas é a busca pela invenção de novos sujeitos:

“Sujeitos esses que não podem mais ter a sua identificação exclusivamente por uma relação de classes, de dominantes e dominados, de pares de opostos, ou por eixos estruturantes da sociedade respaldados unicamente nos fatores econômicos e/ou ideológicos. Mas sujeitos que poderiam ser vistos dentro da complexidade fragmentada no que chamamos de pós-modernidade” (Speglich, 2003: 6)

Assim o trabalho de “*resgate histórico-cultural do Bairro da Serra*”, como foi nomeado pelas duas professoras com as quais o desenvolveu, é compreendido como uma tentativa de criar possibilidades de identificação dos sujeitos com seu local, com sua história, como resposta ao novo contexto cultural que se configura no bairro, marcado pelo turismo crescente que coloca uma tensão entre o novo e as tradições locais.

⁹ Procurando refletir e construir conceituações sobre uma *educação ambiental emancipatória*, temos nos reunido para dialogar sobre as provocações da Profa. Eda Tassara (USP-LAPSI). Ainda não constituímos propriamente um grupo, mas realizamos alguns bons encontros em torno deste debate: Fabíola Zerbiní, Marco Malagodi, Vitor Rosa, Alessandra Buovavoglia Costa-Pinto, Cláudia Coelho, Patrícia Pazu, Maria Rita Avanzi.