



PROCESSOS COLETIVOS DE FORMAÇÃO SOCIOAMBIENTAL: PARA ALÉM DAS PALAVRAS, A PARTIR DELAS

Marco Antonio Sampaio Malagodi
marcomalagodi@uol.com.br

Resumo

Este texto aborda uma pesquisa de doutoramento que objetivou compreender e elaborar a dialética de uma ação formativa desenvolvida pelo autor: o curso de formação de agentes locais de sustentabilidade, promovido pela Universidade de São Paulo e financiado por uma empresa de celulose e papel. Partiu-se da hipótese de que a pouca dedicação à dimensão teórica obstruía a dialética teoria-prática no pensamento-linguagem do autor. Desenvolveu-se um estudo filológico a partir das noções de dialética, filosofia da práxis e pedagogia, interrogando-se sobre o conceito de práxis. Pôde-se compreender a importância da herança marxista - e das críticas que esta vem recebendo - para o favorecimento de uma vertente crítica e emancipadora em educação ambiental. Conclui-se que o conceito de práxis compreendido como a ação intersubjetiva que favorece simultaneamente a autonomia individual e coletiva permitiu a reinterpretação da trajetória do autor, como uma etapa necessária da própria dialética que buscou compreender.

Palavras-chave: Intervenção social. Filosofia da educação. Marxismo.

Abstract: This paper addresses a thesis research that aimed to understand the dialectic of a formative action conducted by the author: the training course for sustainability local agents promoted by University of São Paulo and funded by a pulp and paper company. From the hypothesis that a little dedication to the theoretical dimension in that practice could indicate an obstruction of dialectical relationship between theory and practice in author's thought and language, a philological study was developed on the notions of dialectics, philosophy of praxis and pedagogy, questioning the concept of praxis. He concludes that i) it is very important to understand the marxist legacy in a critical and emancipatory branch in environmental education; ii) the concept of praxis - understood as the intersubjective action that encourages both individual and collective autonomy - enabled him to reinterpret his history as a necessary stage of the very dialectics he intended to comprehend.

Keywords: Social Intervention. Philosophy education. Marxism.

O contexto empírico da pesquisa

A ação educativa que motivou esta pesquisa foi um Curso de Formação de adultos atuantes na sociedade civil, elaborado em continuidade às demandas de uma

empresa do setor florestal brasileiro (produtora de celulose e papel), resultando – tanto em sua forma de curso como em sua operacionalização - de negociações e ajustes entre os interesses comerciais dessa empresa, a missão do grupo propositor (vinculado à Universidade de São Paulo - USP), as crenças e motivações dos técnicos que estariam diretamente envolvidos nesse programa, e algumas das demandas das pessoas que vieram a integrar tal proposta, como educandos. O Curso foi desenvolvido em um município do sudoeste paulista, onde a empresa tem porção relevante de suas áreas produtivas e onde habita e trabalha a maioria do público para o qual se dedicou este programa formativo, tendo sido totalmente custeado por tal empresa. Tal elaboração se deu entre 2001 e 2003, demandando várias reuniões de “costura” da proposta. Dessa elaboração culminou a proposição do “Curso de educação e conservação ambiental: formação de agentes locais de sustentabilidade”, desenvolvido entre outubro de 2003 e julho de 2004.

A empresa-cliente em questão tem sua atividade voltada à produção de celulose e papel a partir do cultivo do eucalipto. A instituição propositora onde eu atuava será aqui nomeada como Programa Temático e estava sediada na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ), campus da USP, e contou com a coordenação acadêmica de três professores. A equipe técnica diretamente responsável pela implementação do programa era formada por três profissionais egressos da ESALQ, todos com titulação de mestre: um engenheiro florestal e dois engenheiros agrônomos (sou um deles). Ao longo deste trabalho imaginei uma periodização de três fases para abordar o Curso, ocorridas sequencialmente, sem interrupções: uma fase preparatória, uma fase de implementação e outra ainda posterior ao Curso (onde buscamos fomentar um Grupo).

Sobre a fase de invenção do Curso (2001-2003), os registros são constituídos principalmente por minhas anotações, por versões de relatórios confeccionados pela equipe técnica, materiais impressos e eletrônicos produzidos para a comunicação com os participantes (educandos) e referentes à construção da proposta do programa formativo. As reuniões preparatórias aconteceram no âmbito da instituição propositora (o Programa Temático), entre os técnicos diretamente envolvidos e entre estes e o nosso público de educandos no referido município (cujo número foi crescendo, principalmente pelas indicações que os primeiros contactados faziam, entre seus familiares e círculos de amizade), quando se somou também a participação de alguns representantes da empresa. Nesse período estiveram mais diretamente envolvidos por parte do Programa Temático dois professores-coordenadores e três técnicos, recebendo contribuições também dos demais participantes do Programa, o que incluía uma técnica-coordenadora executiva e outros dois (às vezes quatro) técnicos envolvidos em outros projetos e consultorias. Por parte dos educandos, nesse período a participação oscilou entre dez e vinte e cinco pessoas, de diferentes projetos e instituições, ao longo de cinco reuniões que objetivavam discutir as propostas que eram feitas pela equipe do Programa Temático, facilitando também a incorporação de contribuições de representantes da empresa e do próprio público para quem o processo formativo se construía. Selecionamos os participantes do Curso entre abril e junho de 2003, a partir de inscrições divulgadas apenas no círculo de convívio daqueles até então envolvidos nas reuniões preparatórias locais: entre quarenta e cinco candidatos foram selecionadas trinta e seis pessoas.

Na fase de implementação (2003-2004) e na fase posterior à conclusão do Curso (2004-2005) fiz os mesmos tipos de registro citados em relação ao período preparatório,

acrescentando-se porém gravações em áudio (fitas cassete) de momentos - considerados na época - mais relevantes dos encontros promovidos. O Curso - informalmente apresentado no município como “Curso da USP” – foi realizado através de encontros mensais planejados, durante os quais induzimos avaliações das atividades e procedimentos para ajustes que se mostrassem relevantes, partindo do coletivo de participantes e da equipe técnica. Durante sua implementação, o Curso contou com um público que oscilou entre quinze e quarenta educandos, que poderíamos dividir quanto às diferentes áreas de atuação profissional ou de militância, em oito categorias: profissionais da educação pública formal, profissionais e voluntários da assistência social/educacional, profissionais e voluntários do ecoturismo, agentes da ação cultural em capoeira e dança de rua, trabalhadores da coleta de materiais para reciclagem (integrantes de uma associação), profissionais da proteção governamental aos recursos naturais (instituições públicas estaduais) e da reposição florestal (uma ONG), e funcionários da própria empresa que nos financiava. Os participantes nem sempre desempenharam uma representação oficial de seus projetos e instituições, mas tais vínculos foram a todo momento referenciados no Curso como sendo, se não o principal, um dos principais contextos de atuação dos educandos, além de ser uma grande influência sobre os valores e formas de ação desses educandos. Nessa fase, realizamos um total de doze encontros (aos sábados, com cerca de oito horas de duração), quatro reuniões extraordinárias (planejadas conforme demandas geradas nas interações dos encontros, com duração variada), cerca de quatro reuniões preparatórias dos encontros e das reuniões extraordinárias com os educandos, e dois encontros vivenciais. Nestes últimos, viajamos para outra localidade fora do município, durante três dias, valorizando mais as interações entre os participantes e destes com as atrações turísticas do local, mantendo os procedimentos e a continuidade das atividades educativas da estrutura planejada. Após o término do Curso (julho de 2004), os educandos interessados em sua continuidade foram convidados a participar mais intensamente do planejamento dos encontros seguintes, quando eu e meu sócio tentávamos induzir a constituição de um Grupo (que fosse autônomo), período que coincidiu com a maior cobrança da empresa para que concretizássemos a redação de projetos socioambientais que viriam a ser financiados por ela, no contexto favorecer uma maior divulgação de suas ações de responsabilidade socioambiental no município, visando-se aumentar as chances de aprovação de seu pedido de certificação florestal junto a um Conselho Internacional de Certificação Florestal (o *Forest Stewardship Council* - FSC).

A partir de novembro de 2004 cresceram as tensões entre alguns dos participantes desse novo coletivo (o Grupo) e cresceram também as minhas divergências com meu sócio, o que culminou com a minha demissão voluntária desta equipe técnica, retirando-me assim também dos encontros e tarefas que seriam desenvolvidos junto a esse Grupo (março de 2005). Em maio de 2007 contactei as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no desenvolvimento do Curso (professores, equipe técnica, educandos, funcionários da empresa e colaboradores) consultando-as informalmente sobre a possibilidade de apoio a esta pesquisa (ainda indefinida, metodologicamente, naquele momento): perguntava se haveria alguma restrição quanto ao relato desses acontecimentos (mesmo mantendo-se anônimas todas as referências às suas participações), e especificamente pedia o consentimento para a eventual utilização de algumas de suas falas, transcritas a partir das citadas gravações, que por sua vez haviam sido realizadas sob o consentimento de todos os participantes, de forma regular e explícita durante todo o Curso. Entre todos os consultados apenas

uma participante manifestou desaprovação à realização dessa pesquisa, dizendo representar a posição de seu companheiro, também educando do Curso (ambos desaprovaram fortemente minha atitude de sair do Grupo). Respeitando sua posição e apoiado no consentimento dos demais, tentei manter uma caracterização da atmosfera geral na qual se desenvolveram os acontecimentos, reconhecendo ser esta caracterização o resultado de uma interpretação minha, entre tantas outras possíveis.

Problematização

Na experiência profissional que descrevi e analisei na tese sobre processos coletivos de formação socioambiental¹, represento a dificuldade de partir de minha própria visão romântica e idealista sobre a realidade social, encontrar-me com palavras e noções que tomei de outros como orientação de ação sem compreendê-las bem, e viver a angustiante confusão de ver o resultado de minhas ações contrariarem as minhas intenções originais de esclarecimento e fomento de processos coletivos de produção de conhecimento. Na elaboração dessa experiência a partir do doutorado, encontrei-me novamente com essa confusão, e tive que me defrontar com os tais pressupostos da pesquisa científica, aprendendo a construir convicções a partir de argumentos, e assumindo a responsabilidade pela atribuição de significados e sentidos à essa experiência, ainda que de forma precária e provisória.

O período que marca minha saída daquele processo formativo (2005) inaugurava um outro momento angustiante: o da elaboração teórica sobre esse acontecimento, conforme eu mesmo havia escolhido desenvolver em uma pesquisa de doutoramento. Nesse esforço eu precisei me defrontar com a precariedade teórica onde eu julgava embasar minhas ações educativas e com todas as idealizações e romantismos sobre os tais processos coletivos de aprendizagem, de formação socioambiental, que já vinham dificultando minha atuação profissional. Como diz o professor Antonio Severino, a ciência é uma malha teórica que se joga sobre uma realidade empírica, mas ela também é o “esclarecimento do homem como produto do homem” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.129): a revelação da produção do humano pelo humano nas relações sociais, historicamente. Ao longo desta tese fui descobrindo certos alimentos ocultos em minha motivação e orientação de ação (assim como também na orientação ideológica geral do nosso Programa Temático e nas crenças de meus colegas de trabalho) que não estavam encontrando espaço para discussão no contexto da prática. Isso criava uma confusão em nossas orientações metodológicas, favorecendo um caminhar apenas guiado por intuições (interessantes também, não nego) e pelas pressões comerciais que nos envolviam, acionando um certo utilitarismo conveniente ao nosso contexto, mas que dificultava nossa reflexão crítica e a alimentação de um processo dialético de co-determinações entre dimensões teóricas e práticas. Nesse sentido o aprofundamento filológico que busquei a partir das pistas de uma pedagogia da práxis (termo muito presente em nossos discursos e imaginações) em Gadotti (2004) me levou às noções de dialética, pedagogia e filosofia da práxis, quando pude entender a dimensão histórica, conflituosa e aberta à renovação destas noções, da qual eu próprio devo me tornar co-produtor.

A necessária dúvida metódica que nos exige o pensamento científico, coloca de fato nossas certezas em crise, mas essa crise pode também, como em meu caso, se

¹ MALAGODI (2009).

esparrramar para uma crise mais profunda, existencial, biográfica, de confronto com a nossa história e escolhas, frustrações e projetos ainda não realizados, de confusão generalizada em meio a tantas informações e imagens. Refazer a experiência na relação com alguns objetos do conhecimento pode significar a necessidade (ou urgência) de refazer nossa relação com uma ampla gama de objetos e sujeitos onde vínhamos ancorando nossa produção identitária e material cotidiana. Perigoso para nossa autoconservação segura de si: há sempre um risco de um derretimento de nossas certezas e de frustração de nossas expectativas pelo controle da identidade entre nossos “ser” e nossos papéis sociais, atribuídos a nós nos processos históricos de socialização pelos quais nos tornamos humanos. Dor, angústia, desorientação, ódio, culpas, desculpas, tristeza, medo...vão surgindo em meio à esperança, à alegria, às certezas e satisfação pelo trabalho acadêmico e profissional. Percebo hoje que a alienação não apenas deve ser superada, mas também reconhecida como suporte e condição de nosso desenvolvimento intelectual.

Este era processo que eu pretendia que fosse de ação-reflexão coletiva, incorporado inclusive ao desenvolvimento de meu doutoramento em psicologia social na USP, como uma pesquisa-ação. Mas meu baixo investimento no esclarecimento teórico das matrizes que construam social e historicamente esse contexto (minhas motivações, preconceitos, crenças e fantasmas; a educação ambiental crítica e emancipatória, a práxis, a metodologia da pesquisa-ação, os desafios da pesquisa coletiva, o paradigma da intersubjetividade proposto como em Jürgen Habermas) levaram-me a um beco sem saída e ao espanto diante do bloqueio interpretativo biográfico e acadêmico onde me meti, dificultando tanto meu trabalho profissional como educador ambiental como minhas buscas como pesquisador em meu doutoramento, consecutivamente.

Considero problemático mas também curioso e inevitável em minha trajetória que minha pesquisa de doutorado represente – a mim, seu autor - um trabalho de iniciação científica, mas espero que ele possa oferecer um diálogo frutífero com todos aqueles que vivenciam momentos profundos de crise em sua busca por significados para a experiência vivida em geral e para a pesquisa acadêmica em particular, sempre coletiva, sempre social e histórica.

Alguns resultados e sua discussão

Inicialmente considerei como objeto da pesquisa citado Curso, desejando superar uma dificuldade de interpretação semelhante à que vivi no tempo dos acontecimentos. Mas o que mais me desafiava nessa interpretação era o confronto com minha demissão voluntária do processo coletivo no após-Curso e a produção de um significado que abrangesse o conjunto dessa trajetória, para além de minha vitimização ou culpabilização. Fui percebendo ao longo do exercício da tese que minha busca se dirigia para a organização dessa experiência, diante do aparente fracasso em representá-la a partir das próprias palavras ali utilizadas (tais como educação ambiental, práxis, intervenção, crítica e pedagogia). Precisei, portanto, agir no sentido de criar a organização dessa experiência, compreendendo em tempo real como e por que se davam de forma integrada a transformação do sujeito e do objeto da pesquisa: uma mudança de percepção na produção da dimensão teórica induzia outra na produção da dimensão empírica, cuja abordagem foi algumas vezes modificada em função das alternativas que surgiram e das sugestões que recebi de meus colaboradores-orientadores.

Simultaneamente revisitava a dimensão teórica e aprofundava minha escolha em meio às argumentações dos autores que selecionava. Fui superando assim a exterioridade entre o desejo de representar tal experiência (sujeito) e a experiência em si (objeto), integrando em um único movimento a descoberta de alguns dos nexos entre teoria e prática que constituíram a realidade daqueles acontecimentos (significados sociais inscritos na história) e a invenção de sentidos organizadores de minha trajetória (a recuperação de buscas biográficas de forma transformada). Desse modo pude perceber que as dimensões metodológicas da tese inicialmente assumidas de forma pouco consciente eram constituintes desse permanente descobrir e inventar. Só então pude compreender o que dizem Tassara e Ardans (2005, p.205) sobre o ato de conhecer: é um processo contínuo de metamorfoses, uma operação consciente do sujeito de desvelar objetos e desvendar o olhar que os observa, onde “um fato social resultaria sempre, para o sujeito, em uma dinâmica interação entre olhares e o mundo”. Para estes autores o conhecimento consiste em:

[...] uma interação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento (Adorno, 1969) que, em reciprocidade, se constroem. Construindo métodos e objetos, metamorfoseia-se a interação entre sujeito e objeto, transformando-os ad infinitum, significando que esta construção – o conhecimento historicizado –, traz imanente a destruição do objeto progresso do conhecimento. (TASSARA e ARDANS, 2005, p.205)

A produção da tese se revelou, assim, como um itinerário do reconhecimento de um processo gnosiológico onde, mais que apenas obstruções à produção de conhecimento e índice de alienação, o uso impreciso das palavras nessa experiência foi uma condição de sua existência, pois foi a necessária aquisição do discurso do(s) Outro(s) em meio à simultânea tensão que criei no acontecimento para que ele se tornasse o meu discurso (CASTORIADIS, 2007). Mas para além dessa perspectiva, a produção da tese me iniciou em uma nova forma de pensamento, o pensamento dialético; e talvez não seja tão ousado dizer que com essa iniciação, abriu para mim uma outra possibilidade de compreensão da própria existência, como aponta Barbier: “O homem não nasce dialético; torna-se dialético” (Gabel *apud* BARBIER, 1985, p.23). E isso transformou o horizonte de minhas buscas pedagógicas: “Trata-se de saber como ele pode tornar-se dialético” (BARBIER, 1985, p.23).

Se não operava um pensamento dialético ao longo da experiência que estudei, posso supor que uma outra forma não-dialética de pensamento era privilegiada: ora mais mecanicista/reprodutivista (denúncia sem anúncio), sem encontrar saídas nem justificativas para a esperança; ora mais idealista e voluntarista (anúncio sem denúncia), favorecida talvez pelas raízes judaico-cristãs de meu pensamento. De todo modo, tendendo para uma visão técnica do mundo social, e assim, da práxis individual e coletiva. Pude compreender o trabalho teórico como uma força determinante sobre minha prática (dimensão fundamental de minha própria humanização), onde as palavras cobram realmente uma responsabilidade por seus campos semânticos (ainda que polissêmicos ou em permanente construção) e podem transformar a experiência, melhorando-a.

O conceito de práxis que busquei esclarecer na dimensão teórica se mostrou um conceito em permanente construção na história, quando a própria filosofia da práxis que lhe orienta é constantemente transformada pelas experiências históricas que propicia,

coerentemente viabilizando sua permanente renovação. Mas essa renovação não se dá de forma consensual e sim polêmica, o que só demonstra sua coerência, incompletude e enraizamento na história. Entre essas polêmicas busquei apontar na tese algumas das tensões e aproximações entre pragmatismo e marxismo, quando Habermas se empenha na superação do paradigma da subjetividade (filosofia do sujeito) em direção ao paradigma do entendimento recíproco (filosofia da intersubjetividade) e Barbier critica o teor ideológico da pesquisa-ação de Kurt Lewin (1965, 1970). Faltou à pesquisa um aprofundamento sobre o próprio pragmatismo (em James Peirce, Willian James, John Dewey, George Mead, Richard Rorty e talvez em Anísio Teixeira) e sobre uma influência deste sobre o pensamento de Lewin e Cornelius Castoriadis, o que apenas pude supor. Não menos relevante teria sido o estudo das “provas práticas históricas” do desempenho da filosofia pragmatista na construção de sociedades democráticas – diante de sua suposta conciliação com o ideário capitalista –, assim como se cobrou o desempenho do marxismo na construção do socialismo ao longo do século XX. De todo modo, filosofia pragmatista e filosofia da práxis parecem unir esforços para a superação do positivismo, supostamente um inimigo comum, ainda mais se concordarmos com Habermas quanto ao parentesco entre ambas. Recusando o mecanicismo (reprodutivismo) e buscando superar tanto o formalismo quanto o idealismo, entendi que uma filosofia da práxis que busca renovar-se ainda deve muito a Kant e Hegel, um aprofundamento que não alcancei na referida pesquisa, colecionando apenas uma abordagem inicial dessa problematização epistemológica (ABRÃO, 1999; ABBAGNANO, 2003; BLACKBURN, 1997; BOUDON e BOURRICAUD, 1993; CHAUI, 1989; FRANCO, 2003; GADOTTI, 2004; GORENDER, 1985; GHIRALDELLI Jr., 1987; KONDER, 1992 e 1986; MARTÍNEZ ECHEVERRI, 1997; SOUZA, 2005; VÁSQUEZ, 1968).

Metodologicamente, em minhas futuras atuações como educador ambiental será preciso ainda experimentar tal cenário de renovação da filosofia da práxis, onde coerentemente ela precisa seguir sua sina de transformar as circunstâncias transformando seus sujeitos, gerando polêmicas e auto-críticas, como já apontava Antonio Gramsci (SEMERARO, 2005). Nesse sentido, minhas idealizações iniciais sobre um processo formativo crítico a partir de uma comunidade de aprendizagem ou de um processo cooperativo de interpretação começaram a ser superadas, seja pelo reconhecimento de que eu me mantinha ainda no paradigma da subjetividade (desde as ações educativas até a metodologia da produção da tese), seja pela nova compreensão do que seja uma pedagogia (exigindo reflexão e formulação metodológica) ou ainda por perceber só agora a centralidade do conceito de autonomia nestes processos. É preciso favorecer o desenvolvimento da autonomia em todos nós que participamos dos processos formativos – reconhecer os sujeitos do processo educativo, como diz Loureiro (2005b) –, e podemos começar pelo enfrentamento do desafio de aprendermos a pensar dialeticamente, o que envolve uma outra leitura ontológica e epistemológica, como a que assume Freire (1974, 1982, 1983, 1987, 1997).

Percebo hoje que intuitivamente, em minhas práticas em educação ambiental, eu vinha me aproximando da aprendizagem de algo como a pesquisa-ação, uma vez que elegia como principal interesse a dimensão formativa coletiva, cooperativa e comunicativa nessas práticas, apesar dos equívocos. Não compreendia, porém, a possibilidade de associação da noção de pesquisa-ação à de intervenção social – que me fora sugerida tantas vezes –, e menos ainda a possibilidade de interpretação de ambas pelo conceito de práxis, que eu desconhecia. Favoravelmente à minha aproximação ao

campo da pesquisa-ação estavam meu gosto pelos contextos coletivos de aprendizagem e minha facilidade de registro permanente dos acontecimentos, o que me favoreceu na tese uma posterior objetivação de acontecimentos passados. Mas desfavoravelmente, além de eu ignorar os pressupostos e metodologia da pesquisa-ação, eu carregava – de forma não esclarecida – algumas orientações de ação estereotipadas, exigia dos demais o acolhimento de minhas crenças e valores (sem o qual eu tendia a reclamar a ausência de uma troca justa). Por um lado sofria o aprisionamento no papel de um consultor-educador-doutrinário – sem conseguir descolar-me desse papel ou negociar socialmente meu desempenho nele, como dizem Boudon e Bourricaud (1993) –, e por outro tendia a responsabilizar os demais pela opressão e fracasso que sentia no desenvolvimento de minhas ações, frente a buscas profissionais que só agora puderam se esclarecer. Talvez por isso coloquei-me distante da possível colaboração ativa de outros participantes daquelas experiências e desde a formulação inicial de meu projeto de doutoramento (2003) favoreci muito mais uma perspectiva de investigações mais contemplativas/solipsistas que ativas/comunicativas, desconectadas de minha intervenção educativa que já estava em andamento na elaboração do Curso. Como esse projeto não pôde ser radicalmente alterado em sua forma de realização (análise e interpretação de acontecimentos coletivos apenas pelo pesquisador) a tese carrega essa marca, ainda que tenha cumprido um objetivo de já apontar sua própria superação. Desse modo, percebi que a pesquisa que desenvolvi representou um esclarecimento inicial da estrutura do que poderia ter sido (e assim, do que pode vir ser), proporcionando-me descobertas fundamentais sobre o significado da “necessária emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudança de percepção e de comportamento”, como diz Franco (2005, p.487).

Pensando em termos do favorecimento de uma educação ambiental crítica e transformadora (horizonte de minha prática educativa) reconheço a filosofia da práxis como uma de suas principais matrizes político-ideológicas, apoiado na abordagem de Carvalho (2004) e Loureiro (2005a). Isabel Carvalho considera que a educação crítica tem suas raízes nos ideais democráticos e emancipatórios, encontrando em Paulo Freire um de seus fundadores na educação brasileira. E Loureiro (2005b) aponta a práxis como um conceito central para essa vertente de educação ambiental, cuja proposta de transformação social não é genérica e a-histórica, exigindo para sua realização uma abordagem intersubjetiva e dialética. Nesse sentido, percebi a importância dos debates específicos sobre as pedagogias que orientam as práticas educativas em educação ambiental. Embora não tenha sido este o objeto central de meu estudo ele o percorre a todo momento, nas entrelinhas, quando se explicita a necessidade de “saber fundamentar nossas escolhas e simultaneamente conviver com as escolhas dos outros” como diz Carvalho (2004), acreditando que assim se favorece a abertura de espaços para o diálogo. Isso tudo confirma para mim a necessidade de trabalharmos com mais cuidado a dimensão teórica que acompanha nossas práticas, e de traduzirmos nossas aspirações em termos de processos formativos nessa vertente da educação ambiental para a metodologia da “pesquisa de intervenção”, a pesquisa-ação.

Quanto à dimensão empírica que construí, pude reconhecer nela minha participação ativa na produção daquela atmosfera que emergiu entre o final do Curso até o início de 2005, quando emergiram lideranças que pressionavam as demais pessoas para mudarem seus comportamentos (supostamente passivos) em nome da maior produtividade de nossa parceria com a empresa, ainda que tivesse como objetivo uma bem-intencionada coesão grupal que favorecesse uma ação política no município.

Mesmo não esclarecido nessa minha ação, eu ajudava a construir as “regras do jogo” desse grupo, cuja razão de ser iam se ancorando em uma visão estereotipada e doutrinária de articulação local, de rede solidária, de desenvolvimento local e de agentes de transformação. Com minhas verdades quase religiosas sobre a perspectiva do encontro humano, naturalizando a produção coletiva do conhecimento e da solidariedade, aliadas à baixa competência na dimensão metodológica, vejo-me favorecendo durante o Curso um movimento de vanguarda que se legitimava naqueles estereótipos, enquanto cresciam nos bastidores os expedientes secretos de anulação recíproca entre alguns dos educandos, que ao se somar ao atendimento das expectativas comerciais da empresa gerou resultados inversos ao que eu buscava: competição, intrasparências, baixa solidariedade, (auto)exclusão e reforço de preconceitos. Reconheci um expediente de anulação recíproca atuando em nosso Grupo e o interpretei como um dos principais desafios a ser enfrentado no favorecimento da autonomia², onde o esclarecimento contínuo de minha implicação³ em uma ação educativa que deseja desenvolver-se como pesquisa-ação (uma outra pedagogia, uma outra metodologia) se faz necessário.

Considerações finais

Ao final pude perceber que finalizava com o texto da tese a própria trajetória que pretendi analisar – e com ele já iniciava uma outra – compreendendo o conceito de práxis como uma ação intersubjetiva que deve buscar favorecer simultaneamente a autonomia individual e coletiva, inscrevendo-se na história. Esse entendimento me permitiu interpretar tal trajetória como uma etapa necessária da própria dialética entre teoria e prática que pretendi compreender, dando início à sua melhor realização. Embora retrospectivamente seja curioso que para compreender uma experiência (o Curso) eu tenha que transformá-la ativamente a partir de uma nova experiência (a tese), foi o que de fato aconteceu. Pude assim ressignificar a própria tese que inicialmente eu pretendia demonstrar, uma vez que a desobstrução desta dialética em minha ação educativa (a fase prática da dialética entre teoria e prática) não pode ser demonstrada apenas por esta sua fase teórica, individual. Vislumbro agora que uma pedagogia coerente com minhas buscas e com tal conceito de práxis deve se inserir no desafio de estruturação de processos formativos inscritos na metodologia da pesquisa-ação (o que não pude realizar na duração do Curso e tampouco na tese), mantendo-se aberta ao debate aqui apresentado e a tantos outros ainda por conhecer. Nesse sentido a tese apontou para a necessidade de um novo programa de trabalho, repleto de esperança e de novos desafios.

Referências bibliográficas

ABRÃO, B. S. *História da Filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

² Algo semelhante ao que D’Incao e Roy (1995) descrevem em sua experiência em um assentamento rural, tal como interpreto.

³ Nos níveis psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional, como aponta Barbier (1985).

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. Tradução 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Tradução de Estela dos S. Abreu com colaboração de Maria Wanda M. de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BLACKBURN, S. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Consultoria da edição brasileira: Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. Consultoria e revisão técnica de Régis de Castro Andrade; apresentação de Gabriel Cohn; tradução de Maria Leticia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Àtica, 1993.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe P. (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Tradução de Guy Reynaud; revisão técnica de Luis Roberto S. Fortes. 6ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 30ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____ Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R.; CHAUÍ, M. e FREIRE, P. *O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- _____ *Educação como prática da liberdade*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- _____ *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- _____ *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.
- GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 4ª edição. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2004.
- GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. *O Capital*. Coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- GHIRALDELLI JR., P. *O que é pedagogia*. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa*. Tradução de Manuel Jimenez Redondo. Vol. I e II. Madrid: Taurus, 1987.
- _____ *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução Luiz Sérgio Repa, Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- _____. *O que é dialética*. 14ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. Tradução Miriam Moreira Leite. São Paulo: Cultrix, 1970.
- _____. *Teoria de campo em ciência social*. Tradução Carolina Martuscelli. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.
- LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set/Dez, 2005a.
- LOUREIRO, C. F. B. Teoria Crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Volume I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005b.
- MALAGODI, M. A. S. *Entre as palavras e a intervenção social: análise de uma trajetória individual em uma ação de educação ambiental interpretada a partir da filosofia da práxis*. 2009. 507f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.
- MARTÍNEZ ECHEVERRI, L. *Diccionario de filosofía ilustrado: autores contemporâneos, Lógica, Filosofia del language*. Leonor Martínez Echeverri, Hugo Martínez Echeverri.. 2ª edição. Santafé de Bogotá: Panamericana, 1997.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.
- SEMERARO, G. *Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo*. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.29, pp. 28-40, mai/ago. 2005.
- SOUZA, J. C. de (org). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- TASSARA, E. T. O. *Anotações em sala de aula*. Curso “Intervenção Social e conhecimento científico”. Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, 2003.
- TASSARA, E. T. O. e ARDANS, O. Participação emancipatória: reflexões sobre a mudança social na complexidade contemporânea. In: *Revista Imaginário*. São Paulo, nº 9, p.15-31, 2003.
- _____. *Psicologia sócio-ambiental, identidades urbanas e intervenção social*. Projeto Temático apresentado à FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2004.
- _____. Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os fundamentos da educação ambiental crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Volume I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.