

Processos coletivos de formação socioambiental: para além das palavras, mas a partir de suas raízes

Marco Antonio Sampaio Malagodi¹

Resumo: Este texto aborda parte de 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 emancipatória 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 PhD thesis research that aimed to understand and elaborate the dialectic of an education action conducted by the author: the *training course for local sustainability agents*, promoted by the 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 the dialectical relationship between theory and practice in the 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. The conclusions were the following 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 the author to reinterpret his history as a necessary stage of the very dialectic he intended to comprehend.

Keywords: Social intervention. Philosophy education. Marxism.

¹ Professor na Universidade Federal Fluminense, Polo Universitário de Campos dos Goytacazes – RJ, Depto. de Geografia marcomalagodi@uol.com.br

Introdução

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?
– dizia Riobaldo, em *Grande sertão: veredas* (GUIMARÃES ROSA, 1986).

No presente texto busco trazer uma breve representação do movimento mais geral da pesquisa que desenvolvi entre 2004 e 2009 (MALAGODI, 2009)², quando abordei algumas trajetórias de minha atuação acadêmica e profissional, ressignificadas pela reflexão autocrítica que a própria trajetória da tese me exigiu. O destaque que dou aqui está exatamente neste processo de descoberta da importância da dimensão teórica e metodológica nos trabalhos de educação ambiental, tentando situar – dados os limites deste artigo – o contexto de um dos acontecimentos-chave que descrevo na tese, um *curso de formação de agentes locais de sustentabilidade*. Entre os maiores desafios da pesquisa estava a (re)interpretação da experiência vivida, quando busquei vivenciar em tempo real um aprendizado significativo da determinação recíproca entre teoria e prática. Por essa razão, a argumentação sobre a dimensão socioambiental da ação educativa não pôde ser considerada prioritária. Entre os resultados destaco o peculiar encontro com a filosofia da práxis e o esclarecimento de alguns dos pressupostos da pesquisa-ação, referenciados àquela. Pela expressão *filosofia da práxis* faço referência ao pensamento de Karl Marx, retomado e reelaborado pela Teoria Crítica; a ênfase dada aqui às noções de dialética e de práxis gravita ao redor desse eixo marxiano. Embora se reconheçam aqui elementos da metodologia dialética, a definição do problema da pesquisa foi anterior a qualquer escolha metodológica. Por um lado, a pesquisa possibilitou especificamente de minha “descoberta” sobre tal metodologia, processualmente, de forma simultânea à criação de condições favoráveis para que eu a pudesse efetivamente escolher. Por outro, significou um (re)aprendizado mais geral sobre a importância da dimensão metodológica em si (com destaque para a dimensão teórica) na pesquisa e na ação educativa.

O problema e o objetivo da pesquisa

Como desafio da pesquisa elegi a (re)interpretação de minhas experiências anteriores como educador, destacando-se aquela vivida no *Curso de Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade* (doravante referido como “o curso”). Por que me foi tão necessário (re)interpretá-la? Isso se deu em função do meu espanto,

² Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-16122009-105200/pt-br.php>

frustração e desorientação quanto à minha atuação como educador nesse processo. Por mais que reconheça contribuições importantes que o curso trouxe aos educandos, experimentei alguns resultados muito diferentes e até contrários às intenções e sonhos que eu projetava nele, a partir de minha própria atuação. Poucas dessas projeções estavam explícitas a mim mesmo; outras só pude compreender ao longo do doutorado. Entre essas projeções estavam: i) a realização de uma intervenção simultânea à pesquisa, com a participação dos educandos e de toda nossa equipe, fazendo do curso um processo autoinvestigativo; ii) a realização de uma comunidade de aprendizagem, cooperativa e que exercesse reflexão e ação crítica no campo socioambiental – eventualmente indo contra os interesses da empresa que nos financiava; iii) a promoção de uma sinergia entre os interesses dos educandos, buscando um consenso gerado argumentativamente e iv) a minha própria formação como educador ambiental e pesquisador, ao longo do curso.

A partir de 2005 fui trazendo para a pesquisa esse problema da prática educativa, reproduzindo a mesma dificuldade interpretativa que experimentei durante o curso. E assim configurei o problema da pesquisa: por que eu não conseguia compreender e elaborar a ação educativa que realizei nesse curso? Como solução provisória, assumi a hipótese de que a pouca dedicação à dimensão teórica obstruía meu pensamento-linguagem, este que supostamente deveria orientar minhas ações educativas e que permitiria sua adequada interpretação e avaliação. Isso pode soar de forma estranha, considerando-se a exigência de sempre embasarmos nossas ações e reflexões em referenciais teóricos. Ocorre que, na experiência que relato, assumi tal “embasamento” de modo muito precário e superficial, utilizando-me prioritariamente de imagens e representações dispersas que percorriam nosso círculo cotidiano no campo da educação ambiental, geralmente mais apoiadas na autoridade de autores consagrados que em seus argumentos.

Hoje entendo que tal embasamento em referenciais teóricos diz respeito a toda uma *fundamentação* teórico-metodológica construída a partir da compreensão e escolha de diferentes abordagens e seus conceitos – matrizes peculiares a cada campo científico –, cada qual implicando diferentes visões de mundo, compromissos ideológicos e políticos (DEMO, 1987). Demanda, além disso, o aprendizado para se operar um *processo lógico de pensamento*, conquistando-se a habilidade de saber encadear conceitos, juízos, raciocínios e argumentações em busca da demonstração de uma tese (SEVERINO, 2007). Isso tudo exige uma boa iniciação filosófica e em metodologia científica, ausentes em minha trajetória.

O curso como contexto empírico da pesquisa

A ação educativa que inicialmente motivou essa pesquisa foi um curso de formação socioambiental de adultos atuantes na sociedade civil, o qual elaboramos no contexto de uma continuidade à consultoria que prestávamos a uma empresa do setor florestal brasileiro, produtora de celulose e papel.

Formávamos uma equipe técnica vinculada à Universidade de São Paulo, através de um *Programa Temático*. Tal ação educativa resultou, 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 (USP), as crenças e motivações dos técnicos educadores que estavam diretamente envolvidos nesse programa (como eu), 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 esse processo formativo. Tal elaboração demandou várias reuniões de “costura” da proposta – tal como entendíamos que deveria se dar um processo participativo –, culminando na proposição do “Curso de Educação e Conservação Ambiental: Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade”, totalmente custeado pela empresa. Ao longo do trabalho da pesquisa de doutorado sugeri uma periodização de três fases para abordar o curso, ocorridas sequencialmente, sem interrupções: uma fase preparatória (2001-2003), uma fase de desenvolvimento (2003-2004) e outra posterior ao encerramento oficial do curso (2004-2005), quando buscamos fomentar um *grupo-rede* de ações socioambientais.

Na *fase preparatória* os registros foram constituídos principalmente por minhas anotações cotidianas, por versões de relatórios confeccionados pela equipe técnica, materiais impressos e eletrônicos produzidos para a comunicação com os educandos e referentes à construção da proposta do programa formativo. As reuniões preparatórias aconteceram tanto na USP como entre nossa equipe e o público de educandos, no referido município. O número de participantes foi aumentando gradualmente, principalmente pelas indicações que os primeiros convidados faziam entre seus familiares e círculos de amizade, além de contarmos também com a presença de alguns funcionários da própria empresa. Nesse período estiveram mais diretamente envolvidos, por parte do *Programa Temático*, dois professores-coordenadores e três técnicos. Por parte dos educandos, nesse período sua participação oscilou entre dez e vinte e cinco pessoas, de diferentes projetos e instituições, ao longo de cinco reuniões. Estas objetivavam discutir as propostas que eram feitas pela equipe do Programa Temático, facilitando a incorporação de contribuições de funcionários da empresa e do próprio público para quem o processo formativo se construía, buscando-se uma perspectiva consensual. Fizemos a seleção final dos educandos em junho de 2003. Entre quarenta e cinco candidatos selecionamos trinta e seis pessoas.

Na *fase de implementação* do curso (2003-2004) e também na *fase posterior à sua conclusão* (2004-2005) recolhi os mesmos tipos de registro citados em relação ao período preparatório, acrescentando, porém, gravações em áudio (fitas cassete) de momentos que considere mais relevantes entre os encontros que promovemos. O curso – informalmente apresentado no município como “Curso da USP” – foi realizado através de encontros mensais planejados, durante os quais induzíamos avaliações das atividades e procedimentos para ajustes que se

mostrassem relevantes, partindo do coletivo de participantes e da equipe técnica. Ao longo de sua realização, 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 mesma 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. 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 e dois *encontros vivenciais*. Nestes últimos, viajamos para outra localidade fora do município, durante três dias, valorizando mais as interações dos participantes entre si e com as atrações turísticas do local, mantendo os procedimentos e a continuidade das atividades educativas dos encontros ordinários.

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 colega de equipe tentávamos induzir a constituição de um grupo que conquistasse crescente autonomia na organização de seus processos de aprendizado e ação. Esse período coincidiu com a maior cobrança da empresa para que concretizássemos a redação de projetos socioambientais que viriam a ser financiados por ela. A empresa buscava favorecer uma maior divulgação de suas ações de responsabilidade socioambiental no município, visando aumentar as chances de aprovação de seu pedido de certificação florestal junto a um Conselho Internacional de Certificação Florestal (o *Forest Stewardship Council*, ou FSC). A expectativa de benefícios individualizados para alguns de nós (tanto equipe quanto integrantes do grupo) parece ter construído uma atmosfera de competição e desconfiança, que interpretei como um movimento de *anulações recíprocas*, inspirado nas análises de D’Incao e Roy (1995).

A partir de novembro de 2004 cresceram as tensões ao redor da condução e do conteúdo do processo formativo entre alguns dos participantes desse novo coletivo (o grupo). O mesmo acontecia entre meu colega de equipe e eu, e nossas divergências culminaram com a minha demissão voluntária dessa coordenação (março de 2005), retirando-me assim também dos encontros e tarefas que seriam desenvolvidos junto a esse grupo. Em maio de 2007 entrei em contato com as pessoas que estiveram diretamente envolvidas no desenvolvimento do curso (professores, equipe técnica, educandos, funcionários da empresa e colaboradores) e consultei-as informalmente sobre a possibilidade de apoio a essa pesquisa (ainda indefinida metodologicamente, naquele momento). Eu perguntava a elas se haveria alguma restrição quanto ao relato desses

acontecimentos, mesmo mantendo-se anônimas todas as referências às suas participações. 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 ao longo de 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 decisão 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 essa caracterização o resultado de uma interpretação minha, entre tantas outras possíveis. O relato e a caracterização dessa atmosfera integram uma parte da dimensão empírica trabalhada na tese.

A construção metodológica na tese

O período posterior à minha saída daquele processo formativo (2005) inaugurava um novo momento de angústia, em continuidade ao desconforto vivido nos citados rompimentos: agora eu deveria realizar uma elaboração teórica sobre esse acontecimento, conforme eu mesmo havia escolhido desenvolver, em minha pesquisa de doutoramento. Entendi que poderia ser importante registrar na própria redação da tese minhas principais dificuldades nessa trajetória: eu partia de minha própria visão romântica e idealista sobre a realidade social, deveria encontrar-me com palavras e noções que tomei de outros como orientação de ação, sem compreendê-las bem, e vivia a confusão de perceber os resultados de minhas ações contrariarem as minhas intenções originais de esclarecimento e fomento de processos coletivos de produção de conhecimento. Defrontava-me com os pressupostos da pesquisa acadêmica, no desafio de construir convicções com base em argumentos e fui compreendendo que assumir a responsabilidade pela atribuição de significados e sentidos a essa experiência era parte intrínseca de minha tarefa, ainda que o fizesse de forma pouco segura e provisória. Aos poucos compreendi com mais profundidade que a ciência é sempre “o enlace de uma malha teórica com dados empíricos” (SEVERINO, 2007), mas também a revelação da produção do humano pelo humano, nas relações sociais, historicamente (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Ou seja, vivenciava as próprias dimensões metodológicas da pesquisa: reflexões ontológicas, epistemológicas e pragmáticas (instrumentais). Pragmaticamente, estabeleci dois blocos geradores dos dados da pesquisa: uma dimensão empírica e outra teórica.

A partir da dimensão empírica fui provocado a descobrir certos “alimentos ocultos” em minhas motivações e orientações de ação – assim como também na orientação ideológica geral do nosso Programa Temático e nas crenças de meus colegas de trabalho – que não conseguiam ser tematizados no contexto da prática. Na duração do curso, entendo que essa pouca reflexão criava certa confusão em nossos acordos sobre as orientações metodológicas, favorecendo

um caminhar guiado principalmente por diferentes intuições e interesses e pelas pressões comerciais que nos envolviam, acionando um tipo de utilitarismo. Este se fazia genericamente conveniente a diferentes contextos e significações de eficácia das ações, mas dificultava nossa reflexão crítica e autocrítica, e a alimentação de um processo de codeterminações entre dimensões teóricas e práticas.

Parti então das próprias palavras e noções que eu mobilizava, buscando em suas raízes um modo de ir além do que sabia sobre elas, inaugurando assim a vivência na coprodução de teoria e prática no tempo da duração da pesquisa. Busquei vestígios de teorias e ideologias citadas no cotidiano de minha trajetória, fragmentos de alguma imagem-força potencialmente orientadora de nossas ações educativas. Assim, cheguei à noção de *pedagogia da práxis*, pesquisada depois a partir de Gadotti (2004). Esse era um termo muito presente em meu círculo de educadores ambientais, mas pouco compreendido por mim ao longo das trajetórias que narro na tese, ainda anteriores ao acontecimento do curso aqui enfatizado. Essa pesquisa inicial me levou às noções de dialética, pedagogia e filosofia da práxis, quando pude entender a dimensão histórica, conflituosa e aberta à renovação dessas noções, da qual eu próprio deveria me tornar coprodutor, ao mesmo tempo que me produzia através delas, pelas crises que tal movimento me trazia.

Alguns conceitos

Pesquisando a produção histórica dos conceitos, percebi que *práxis* não deve ser tomada como sinônimo de prática, mas pode ser entendida como uma ação moral, uma ação intersubjetiva, como a entendia Aristóteles (KONDER, 1992; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968). Podemos entender também que em Marx a práxis aproxima os conceitos de teoria e de *poiesis* (a produção material), separadas historicamente em função da divisão do trabalho, resgatando a proposta de Hegel da *produção do ser humano como autoprodução* mediante o trabalho. Pelo trabalho se uniriam o subjetivo e o objetivo. A “consciência comum da práxis” é criticada por Adolfo Sánchez Vázquez como uma visão reduzida da prática e distante da teoria, na qual sujeito e objeto são exteriores entre si. Essa visão, presente no senso comum (e com a qual identifico minhas orientações pregressas), estaria também carregada de bagagem teórica, demonstrando a presença de “elementos teóricos que originalmente fizeram parte de um pensamento filosófico reflexivo”, mas que se degradaram, reaparecendo de forma grosseira e simplista, não consciente (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968). Na verdadeira consciência da práxis o sujeito assumiria uma atitude filosófica e a práxis se tornaria efetivamente seu objeto. A ênfase apenas no aspecto utilitário da prática perde a dimensão da subjetividade que cria os objetos práticos, pelo ser humano e para ele. Segundo Konder, é na obra *Teses sobre Feuerbach*, de Marx, que se esclarece o sentido e o alcance do conceito central da filosofia de Marx, a práxis (KONDER, 1992). Cito aqui apenas alguns de seus aspectos. Nas *Teses* vemos que para Marx nossa existência se dá pela constante intervenção

transformadora da realidade, mediada por uma consciência ativa, e não passiva. A práxis seria essa intervenção, uma *atividade crítico-prática* em que, para podermos modificar a realidade objetiva, temos de nos transformar também.

Práxis é a ação que precisa de teoria (reflexão) para ser consequente, pois precisa se autoquestionar. Mas práxis também é a teoria que remete à ação, enfrentando o desafio de verificar seus acertos e desacertos diante da prática que se vai realizando (KONDER, 1992). A práxis é quem nos traria a finalidade e o objeto de nossos conhecimentos, sendo também critério de verdade sobre os conhecimentos produzidos. Mas é importante se destacar que essa verificação da verdade não se dá numa simples leitura da prática, de forma direta e imediata, numa apreensão intuitiva, pois a prática não fala por si e os fatos práticos têm de ser analisados, interpretados para revelarem seu sentido, exigindo-se uma relação propriamente teórica com a prática mesma. Seria preciso a intervenção da teoria para que a verdade inscrita na prática se tornasse evidente, como aponta Sánchez Vázquez (1968). Schmied-Kowarzik (1983) entende que a mútua dependência e contraposição entre teoria e prática já fazia parte do significado original grego, quando se entendia que a prática não poderia ocorrer sem mediações, exigindo uma decisão consciente e sempre incluindo, por isso, elementos teóricos. Nesse sentido, uma prática educativa está sempre envolvida em teoria pedagógica, ainda que não se perceba sua origem e atuação. A práxis humana é assim vista como atividade produtiva (natureza e seres humanos transformando-se simultaneamente), como atividade revolucionária (a superação da alienação não apenas na consciência mas também pela atividade prática) e como fundamento do processo de conhecimento (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968).

A noção de *práxis* que busquei esclarecer se mostrou um conceito em permanente construção na história, já que a própria filosofia da práxis que a (re)interpreta – entre outras correntes – é constantemente transformada pelas experiências históricas que propicia, coerentemente viabilizando sua permanente renovação. Mas essa renovação não se dá de forma consensual, mas 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 nas quais Jürgen Habermas se empenha para superar o paradigma da subjetividade (filosofia do sujeito) em direção ao paradigma do entendimento recíproco (filosofia da intersubjetividade). Essas tensões e aproximações também incluem a crítica de Barbier ao teor ideológico da pesquisa-ação de Kurt Lewin (1965, 1970).

A *dialética* é um conceito para o qual podemos também localizar uma origem muito antiga, entre muitos significados diferentes que foi assumindo historicamente: arte do diálogo, demonstração de uma tese de forma argumentativa, modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, “lógica inerente à natureza, aos homens, ao conhecimento e à sociedade”, filosofia da aparência, síntese dos opostos (como em Hegel), entre outros (GADOTTI, 2004; KONDER, 1986). Para o contexto da pesquisa foi importante “descobrir” as possibilidades de significados da dialética em termos ontológicos, de processo argumentativo e de

pensamento e foi prazeroso desejá-la como referencial metodológico. Hoje posso reconhecê-la como uma metodologia científica contemporânea (DEMO, 1987), entre tantas outras – embora não predominante –, podendo contextualizar a seletividade em sua escolha como metodologia social pelo próprio movimento histórico de redefinições e combates que ela sofreu (KONDER, 1986). Ao criticar a dialética hegeliana (o idealismo), Marx fez surgir outro materialismo (diferente daquele de Feuerbach), o materialismo dialético e histórico, no qual encontramos a *filosofia da práxis*.

A *pedagogia* foi aqui compreendida como uma “ciência da práxis para a práxis”, como em Schmied-Kowarzik (1983) e Franco (2003). Uma ciência, portanto, com objeto próprio e que não coincide com a prática educativa, pois “a educação precisa de uma diretriz teórica através da pedagogia”: o “como” e o “que” dessa *produção do humano pelo humano* não é fixada naturalmente nem é dada transcendentemente por algum tipo de sabedoria (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Os debates sobre a educação ambiental não podem se desvincular dos debates sobre as pedagogias que orientam tais ações educativas. Entre tantos significados históricos para a pedagogia, destaquei na tese o que se refere a uma *pedagogia dialética centrada na filosofia da práxis* (FRANCO, 2003). A ação pedagógica deve voltar-se para a formação de indivíduos *na e para a* práxis, buscando a superação da opressão, da submissão e da alienação – o que Franco considera uma tarefa política, social e emancipatória, objetivos relacionados à promoção da autonomia. A *autonomia* foi compreendida como abrangente tanto da dimensão individual quanto da coletiva. Na dimensão individual, a autonomia resultaria de um movimento em que “meu discurso deve tomar o lugar do discurso do Outro, de um discurso estranho que está em mim e me domina: fala por mim” (CASTORIADIS, 2007). Na dimensão coletiva, a autonomia é vista como a possibilidade de desenvolvimento da autonomia de outro(s), ou seja, um problema e uma relação *social*. Diz respeito à nossa existência sócio-histórica e seu duplo movimento de tensão e união entre sociedade instituída e sociedade instituinte, bem como à superação da condição de alienação social. Aqui localizo também a questão da *emancipação*. Promover ambas as dimensões de autonomia de forma integrada teria sido uma das grandes intuições de Marx, como destaca Castoriadis (2007).

Alguns resultados e sua discussão

Pelo até aqui exposto, espero ter explicitado as razões que me levaram a destacar o *processo* da pesquisa como parte de seus *resultados*. Entre as muitas “descobertas” da pesquisa, destaco a seguir algumas envolvendo alguns dos problemas inicialmente citados: a) a escolha metodológica, b) a relação teoria-prática, c) o sentido de uma pesquisa-intervenção, d) a vivência de uma comunidade de aprendizagem, e) a busca de consensos argumentativos no coletivo e f) a minha formação como educador ao longo da intervenção.

(a) A escolha metodológica não pode ocorrer de modo passivo ou apenas intuitivo, deve ser (re)construída pelo pesquisador a todo momento. Considero a

metodologia dialética como um referencial relevante para a perspectiva da educação ambiental crítica por sua dimensão epistemológica e ontológica. E essa avaliação envolve inevitavelmente minhas convicções e escolhas políticas e ideológicas.

(b) A relação teoria-prática, neste referencial, se mostrou muito mais rica e complexa que a imagem que eu trazia do passado, dicotomizando-as, tornando-as exteriores entre si. Há aqui uma descoberta de pistas para meu próprio processo de alienação, pois percebi o importante papel da subjetividade (ativa) na construção da objetividade.

(c) Ao desejar a realização de uma intervenção simultânea à pesquisa (um processo autoinvestigativo e dinâmico), em que a participação poderia ser promovida de forma mais intensa e significativa, eu me embrenhava – sem muita consciência disso – na metodologia da pesquisa-ação. Essa perspectiva não está distante da abordagem dialética marxista; ao contrário, podemos entrever um debate metodológico interessante entre pragmatismo (a partir de Kurt Lewin) e marxismo (a partir de René Barbier), com a possibilidade de superação e enriquecimento de ambos³.

(d) Pelo citado referencial, seria preciso problematizar a noção de *comunidade de aprendizagem*, pois o “social” (onde atuamos) não se dilui no “comunitário”, carregando muitas contradições, diversidade de interesses e formas de dominação, embora a instrumentalização do consenso pareça ocultar a produtividade dos dissensos. Entendo ter favorecido tal instrumentalização ao longo do processo formativo, mesmo sem ter clareza disso. O formato híbrido do curso, entre processo grupal e fórum de uma pequena parcela da sociedade civil, exigiria muito mais aprofundamento metodológico, sobretudo no contexto da forte presença da empresa influenciando nossas decisões. Eu queria ignorar que – estruturalmente – era esse o nosso principal “cliente”?

(e) O mesmo contexto de problematização se faria oportuno a respeito da busca de “sinergia” entre os interesses dos educandos, acrescentando-se que tal busca encontrava uma afinidade estratégica com o processo institucional da empresa pela conquista do “selo verde”. A noção de sinergia também é muito utilizada no meio empresarial para sinalizar a produção de consensos territoriais e a necessidade de manejar ou evitar os conflitos socioambientais. Embora eu não tenha avançado nessa problematização, ela teria evidenciado uma incoerência metodológica caso fosse esclarecido e escolhido de início, no curso, o referencial dialético.

(f) Sobre meu próprio processo formativo, entendo hoje que ele poderia ter se dado de modo menos angustiante, lento e confuso se fosse assumido o devido esclarecimento metodológico, desde o planejamento da ação educativa (2001) até as análises realizadas na pesquisa (2009). Considero interessante que este assunto avance em um campo que me parece pouco tematizado nas pesquisas em

³ Para uma discussão da aproximação entre dialética marxiana e pesquisa-ação, ver Loureiro (2007). Tendo me encontrado recentemente com essa obra, não pude incorporar na pesquisa nem neste artigo tais esclarecimentos.

educação ambiental, o do estresse emocional. Os obstáculos cognitivos e interativos associados a tal desgaste se mostraram muito relevantes em meu desempenho como educador.

Em consequência desta última descoberta, um dos grandes desafios na interpretação que me propus foi o doloroso confronto com minha demissão voluntária do processo coletivo no pós-curso e a produção de um significado que abrangesse o conjunto dessa trajetória, para além de minha vitimização ou culpabilização. Analisando retrospectivamente minha trajetória, vejo que precisei *agir* – na pesquisa – a fim de criar a organização dessa experiência, compreendendo em tempo real como e por que se davam de forma integrada a transformação do sujeito e a 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. Penso que assim fui superando a exterioridade entre o desejo de representar tal experiência (sujeito) e a experiência em si (objeto). E busquei integrar 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 minhas buscas biográficas, transformadas). 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) sobre o ato de conhecer: este seria um processo contínuo de metamorfoses, uma operação consciente do sujeito de desvelar objetos e desvendar o olhar que os observa, na qual “um fato social resultaria sempre, para o sujeito, em uma dinâmica interação entre olhares e o mundo”. Para esses 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; ARDANS, 2005, p. 205).

A produção da tese se revelou, portanto, como um itinerário do reconhecimento de um processo gnosiológico no qual, mais que apenas obstrução à produção de conhecimento e índice de alienação, o uso impreciso das palavras 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-se para mim 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 também o horizonte de minhas buscas pedagógicas: “Trata-se de saber como ele pode tornar-se dialético” (BARBIER, 1985).

Se não operava um pensamento dialético ao longo da experiência que estudei, posso supor que 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 – ou, ao menos, condicionante – de minha prática (dimensão fundamental de minha própria humanização), em que as palavras cobram realmente uma responsabilidade por seus campos semânticos (ainda que polissêmicos ou em permanente construção) e podem transformar a experiência, melhorando-a.

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 autocríticas, como já apontava Antonio Gramsci (SEMERARO, 2005). Nesse sentido, minhas idealizações iniciais sobre um processo formativo crítico a partir de uma comunidade de aprendizagem 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 é uma pedagogia (exigindo reflexão e formulação metodológica), seja ainda por perceber só agora a centralidade do conceito de autonomia nesses 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 outra leitura ontológica e epistemológica, como a que assume Freire (1974, 1982, 1983, 1987, 1997).

Se por um lado eu vinha me aproximando intuitivamente da aprendizagem para a pesquisa-ação, uma vez que elegia como principal interesse a dimensão formativa coletiva, cooperativa e comunicativa nessas práticas, por outro eu não podia compreender a possibilidade de associação da noção de pesquisa-ação à de intervenção social. E menos ainda a possibilidade de interpretação de ambas pelo conceito de práxis, que eu desconhecia como *conceito*. Por um lado eu sofria o aprisionamento no papel de um consultor-educador doutrinário – sem conseguir descolar-me desse papel ou negociar socialmente meu desempenho nele. Por outro lado, tendia a responsabilizar os demais pela opressão e fracasso que sentia no desenvolvimento de minhas ações diante de buscas profissionais que só agora começam a se esclarecer. Talvez por isso me coloquei 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 a 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 menciona Franco (2005, p. 487).

Na busca pela realização de uma educação ambiental crítica, vejo a importância dos debates específicos sobre as pedagogias que orientam as práticas educativas em educação ambiental. Embora não tenha sido esse o objeto central de meu estudo, ele o percorre sempre que se explicita a necessidade de “saber fundamentar nossas escolhas e simultaneamente conviver com as escolhas dos outros”, como aponta Carvalho (2004), acreditando que assim melhor se favorece a abertura de espaços para o diálogo. Daí uma melhor compreensão da oportunidade que se apresenta de traduzirmos nossas aspirações por processos formativos críticos através da metodologia da pesquisa-ação. Isso tudo demonstrou para mim a necessidade de se trabalhar com mais cuidado o campo teórico que acompanha nossas práticas. Entre as diferentes dimensões da contribuição teórica para a produção de conhecimentos e ações que estavam negligenciadas nas minhas práticas e reflexões, destaco as seguintes:

- a) a dialética entre teoria e prática, como estudada em Sánchez Vázquez (1968);
- b) a reinvenção do conceito de práxis em Marx, segundo Konder (1992);
- c) as teorias das relações entre teoria e prática (sendo a filosofia da práxis uma teoria entre outras);
- d) as teorias-pressupostos sobre o que seja a realidade;
- e) as teorias dos meios para uma prática eficaz;
- f) as reflexões teóricas sobre os fins que nossas práticas apontam;
- g) a teoria como guia da construção articulada de todas essas dimensões e
- h) a teoria como superação crítica ou síntese de teorias anteriores.

Retomando o percurso da pesquisa, percebi então que o objeto de pesquisa foi se deslocando, ao longo de seu desenvolvimento, do estudo do curso para o estudo de meu próprio pensamento-linguagem referido a práticas educativas, em sua duração. Encontro em Paulo Freire um apoio a esse redirecionamento (um aprendizado em si), mas também uma crítica: ele alertava que o importante é entendermos coletivamente como acontece o pensamento-linguagem das pessoas em relação à “realidade”, os níveis de percepção desta realidade, as visões de mundo em que se encontram envolvidos seus temas geradores. Mas

essa dimensão coletiva (dialógica, intersubjetiva), presentificada em meus registros e reflexões, ficou distante no desenvolvimento da pesquisa. A tese, nesse sentido, é muito mais a tentativa de redescoberta crítica de um sonho que precisa resgatar seu elo histórico e social do que a problematização de uma ação coletiva guiada por um sonho definido e desprovido de conflitos.

Quanto à dimensão empírica que construí, pude reconhecer nela minha participação ativa na produção daquela atmosfera tensa que emergiu entre o final do curso até o início de 2005. Aí emergiram lideranças que pressionavam as demais pessoas para mudarem seus comportamentos (supostamente passivos) em nome da maior produtividade ou utilidade de nossa parceria com a empresa, naturalizando o campo ideológico, ainda que tivessem como objetivo uma bem-intencionada coesão grupal que favorecesse algo como 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 como que de “vanguarda” que se legitimava naqueles estereótipos enquanto cresciam nos bastidores os expedientes secretos de anulação recíproca entre alguns dos educandos, o que, somado ao atendimento das expectativas comerciais da empresa, gerou resultados inversos ao que eu buscava: competição, intransparências, baixa solidariedade, (auto)exclusão e reforço de preconceitos. Ao reconhecer um expediente de anulação recíproca atuando em nosso grupo, eu o interpretei como um dos principais desafios a serem enfrentados no favorecimento da *autonomia* (D’INCAO; ROY, 1995). Por isso mesmo, o esclarecimento contínuo de minha *implicação*⁴ em uma ação educativa que deseja desenvolver-se como pesquisa-ação (uma outra pedagogia, uma outra metodologia) também se faz necessário.

Faltou à pesquisa um aprofundamento sobre o próprio pragmatismo (em James Peirce, William James, John Dewey, George Mead, Richard Rorty e talvez em Anísio Teixeira) e sobre a influência dessa corrente no pensamento de Lewin e Cornelius Castoriadis, o que apenas pude supor⁵. 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, se concordarmos com

⁴ Nos níveis psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional, como aponta Barbier (1985).

⁵ Na tese coleciono alguns dos debates contemporâneos sobre o marxismo e sobre a pedagogia como ciência da educação, mas esses não puderam aparecer aqui.

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; CHAUI, 1989; FRANCO, 2003; GADOTTI, 2004; GORENDER, 1985; GHIRALDELLI JÚNIOR, 1987; KONDER, 1992 e 1986; MARTÍNEZ ECHEVERRI; MARTÍNEZ ECHEVERRI, 1997; SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968; SOUZA, 2005).

Considerações finais e recomeço

Ao final do trabalho da pesquisa, percebi que finalizava com o texto da tese (em si) parte da própria trajetória que pretendi analisar, e com ele já estava iniciando outra(s). Compreendi 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 me pareça curioso que, para compreender uma experiência passada (o desenvolvimento do curso), eu tenha de transformar ativamente sua representação a partir de uma nova experiência (a elaboração da tese), foi o que de fato aconteceu. Pude assim ressignificar a própria tese que inicialmente eu pretendia demonstrar, uma vez que a adequada desobstrução dessa 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. Em minha caminhada, tal pedagogia precisa manter-se aberta não só ao debate que apenas iniciei na tese mas também a tantos outros ainda por conhecer. Nesse sentido, a tese apontou a necessidade de um novo programa de trabalho, repleto de esperança e de novos desafios.

Referências

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

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 1. ed. brasileira coordenada, traduzida e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos: Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. 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.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. 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. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 30. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2005.

DEMO, P. *Introdução à metodologia da ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

D'INCAO, M. C.; ROY, G. *Nós, cidadãos: aprendendo e ensinando a democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C. R.; CHAUÍ, M.; FREIRE, P. *O educador: vida e morte – escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

_____. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRANCO, M. A. S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas: Papirus, 2003.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *O que é pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

GORENDER, J. Apresentação. In: MARX, K. *O Capital*. Coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987. (2 volumes).

_____. *O discurso filosófico da modernidade: doze lições*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e 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*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LEWIN, K. *Problemas de dinâmica de grupo*. Tradução de Miriam Moreira Leite. São Paulo: Cultrix, 1970.

_____. *Teoria de campo em ciência social*. Tradução de Carolina Martuscelli. São Paulo: Pioneira, 1965.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez., 2005a.

_____. Teoria Crítica. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente – Diretoria de Educação Ambiental, 2005b. (v. 1).

_____. Pesquisa-ação participante e educação ambiental: uma abordagem dialética e emancipatória. In: TOZONI-REIS, M. F. de C. (Org.) *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume, Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007.

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. 507 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MARTÍNEZ ECHEVERRI, L.; MARTÍNEZ ECHEVERRI, H. *Diccionario de filosofia ilustrado: autores contemporáneos, lógica, filosofia del lenguaje*. 2. ed. Santafé de Bogotá: Panamericana, 1997.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. *Filosofia da práxis*. Tradução de Luis Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

SCHMIED-KOWARZIK, W. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Tradução Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 29, p. 28-40, maio/ago. 2005.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, J. C. de (Org.). *Filosofia, racionalidade, democracia: os debates Rorty & Habermas*. São Paulo: Unesp, 2005.

TASSARA, E. T. O.; ARDANS, O. 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*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente – Diretoria de Educação Ambiental, 2005. (v. 1).

Artigo recebido em 08/04/2011 e aprovado em 10/05/2011