UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

MARCO ANTONIO SAMPAIO MALAGODI

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

São Paulo

2009

MARCO ANTONIO SAMPAIO MALAGODI

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

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social
Orientadora: Profª. Drª. Eda Terezinha de Oliveira Tassara

São Paulo

2009

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Malagodi, Marco Antonio Sampaio.
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 / Marco Antonio Sampaio Malagodi; orientadora Eda Terezinha de Oliveira Tassara. -- São Paulo, 2009.
507 p.
Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Educação ambiental 2. Intervenção social 3. Intersubjetividade 4. Filosofia da educação 5. Marxismo I. Título.

GE70.E36

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marco Antonio Sampaio Malagodi

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.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Psicologia.
Área de concentração: Psicologia Social

Aprovado em:

Banca Examinadora

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Nome: _____

Instituição: _____ Assinatura _____

Para Gisele.

Para todos nós educandos-educadores.

Para minha família.

Agradecimentos

Ao professor Marcos Sorrentino, que ao longo dos anos tem me provocado a reconhecer a esperança e a necessidade da prática, e a cultivar a prudência frente ao saber erudito.

À professora Eda Tassara, que me ajudou a reconhecer a relevância e utilidade da dimensão teórica, e a cultivar a (auto)crítica frente ao saber prático.

Ao professor Omar Ardans, pela grande contribuição nos espaços coletivos de estudos e debates.

À Vanessa Loyola do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Intervenção (LAPSI), obrigado pelo atencioso apoio operacional.

À professora Maria Amélia e seu grupo de estudos, que me reaproximaram do campo da pesquisa-ação.

Às professoras Ecléia Bosi e Lineide Mosca, e aos professores Hugh Lacy e Jean-Pierre Goubert.

Aos colegas e professores do *Programa Temático* da ESALQ.

A todos os participantes dos processos formativos aqui abordados, aos que apoiaram e também aos que não apoiaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Zezé e a todos os funcionários de *empresa* que comigo fizeram essa travessia pelo *Curso*.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro sem o qual esta pesquisa teria sido ainda mais difícil.

Ao Instituto de Psicologia da USP e todo seu corpo de funcionários, especialmente à Nalva e Cecília.

Ao setor de Documentação da Biblioteca do IPUSP, Ana e Liliam, pelas orientações para a confecção da tese, ficha catalográfica e conversão da tese em arquivo eletrônico.

A todos os colegas do LAPSI: a experiência vivida através de nossos estudos e discussões continuará sendo uma provocação permanente para eu me manter aberto a novas perspectivas acadêmicas e existenciais.

À Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), à Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), à Associação Brasileira de Pesquisa em Psicologia Social (ABRAPSO) e à Coordenadoria Especial de Cultura e Extensão da USP (CECAE) pela oportunidade de discussão de algumas das idéias que confluíram para a construção deste texto.

À Andrea, pelo *abstract*.

À Maria Rita, pelo carinho e pela colaboração neste trabalho.

Ao Luiz, Valéria, Márcio, Franklin, Eugênio, Cláudia, Sérgio, Edgard, Ricardo, Ludmila, Girlei, Maurício, Sandra e Vitor: nossas conversas me ajudaram a compreender outros aspectos de minhas buscas, muitos dos quais ainda não pude desenvolver.

À música e ao cinema, que orientaram meu caminho por entre algumas tempestades existenciais de um jeito que talvez o saber acadêmico nunca consiga.

À Gisele, que compartilhou comigo todas essas tempestades e também as alegrias dessa travessia. Sem você ao meu lado eu não teria conseguido.

Resumo

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.

Essa pesquisa aborda um esforço de compreensão e de elaboração da dialética de uma ação desenvolvida pelo autor no campo da educação ambiental, fazendo emergir os desafios da integração entre teoria e prática na produção científica. Embora não tenha se estruturado como uma pesquisa-ação, a investigação resultou no esclarecimento da distância que a separa daquela metodologia. O objeto da pesquisa foi inicialmente a trajetória do autor através do acontecimento do *Curso de formação de agentes locais de sustentabilidade* (2003-2004) promovido pela Universidade de São Paulo e financiado por uma empresa brasileira do setor de celulose e papel. Inicialmente pretendeu-se demonstrar a tese de que a pouca dedicação à dimensão teórica naquela prática (representada pelas *imprecisões* no uso das palavras que se empregava) poderia indicar uma obstrução significativa da dialética teoria-prática nas formas de pensamento-linguagem do autor, dificultando a reflexividade crítica que se pretendia alcançar neste processo formativo. Seguindo as pistas de uma *pedagogia da práxis*, desenvolveu-se um estudo filológico a partir das noções de *dialética*, *filosofia da práxis* e *pedagogia*, interrogando-se sobre o conceito de *práxis*. Essa investigação levou o pesquisador a revisitar algumas trajetórias de sua iniciação no campo da educação ambiental. Entre as interpretações que se tornaram possíveis na argumentação da tese, entendeu-se que para o favorecimento de uma vertente crítica e emancipadora em educação ambiental faz-se relevante a compreensão da herança marxista aí presente como *filosofia da práxis*, e igualmente relevante a compreensão das críticas que essa herança recebeu ao longo do século XX. Entre elas, destacou-se as contribuições de Cornelius Castoriadis e de Jürgen Habermas, este último influenciado pelo *pragmatismo* e empenhado na superação do paradigma da subjetividade – a *filosofia do sujeito* – em direção ao paradigma do entendimento recíproco – uma *filosofia da intersubjetividade*. Por outro lado, percebeu-se que a relevância da *intervenção social* para tal vertente na educação ambiental pode ser melhor realizada na compreensão e problematização da proposta da pesquisa-ação de Kurt Lewin (influenciada pelo *pragmatismo*) pela perspectiva da *filosofia da práxis*, como em René Barbier. Ao final conclui o autor que o conceito de *práxis* compreendido como a *ação intersubjetiva* que favorece simultaneamente a *autonomia individual e coletiva* permitiu-lhe a reinterpretação de sua trajetória como uma etapa necessária da própria dialética que buscou compreender, ressignificando assim a própria tese que pretendeu demonstrar, uma vez que a relativa desobstrução da dialética teoria-prática em sua ação educativa só pôde ser parcialmente demonstrada: uma demonstração integral insere-se no desafio de se estruturar um processo formativo inscrito em uma pesquisa-ação, em diálogo com o debate aqui apresentado.

Palavras-chave: Educação ambiental. Intervenção social. Intersubjetividade. Filosofia da educação. Marxismo.

Abstract

MALAGODI, M. A. S. **Between words and social intervention: analysis of an individual trajectory in an environmental education action interpreted from the philosophy of praxis**. 2009. 507f. Thesis (Ph.D.) 2009 – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

This research addresses an effort of comprehension and elaboration of the dialectics of an action developed by the author in the field of environmental education, giving rise to the emerging of challenges of integration between theory and practice in scientific production. Although it has not been structured as an action research, the investigation resulted in the clarification of the distance that separates it from that methodology.
Initially, the object of research was the author's pathway through the *Training course for sustainability local agents* (2003-2004) promoted by University of São Paulo (USP) and funded by a Brazilian company from pulp and paper industry. The first intention was to demonstrate the argument that the little dedication to theoretical dimension within that practice (represented by inaccuracies in the use of words employed) could indicate a meaningful obstruction of dialectical relationship between theory and practice in forms of author's thought and language, hindering the critical reflexivity which constituted the target to achieve in this formative process and encouraging. Following the tracks of *pedagogy of praxis*, a philological study was developed, starting from the notions of *dialectics, philosophy of praxis* and *pedagogy*, questioning the concept of *praxis*. This investigation has led the researcher to revisit some trajectories of his own initiation in the field of environmental education. Among the interpretations that have become possible in the argumentation of the thesis, it was thought that for the encouragement of a critical and emancipatory branch in environmental education, it is important to understand the marxist legacy present there as *philosophy of praxis*, and it is equally relevant to understand the criticism that this inheritance has received during the twentieth century. Among them, the contributions of Cornelius Castoriadis and Jürgen Habermas were highlighted, the latter influenced by pragmatism and committed in overcoming the paradigm of subjectivity - *the philosophy of consciousness* - towards the paradigm of mutual understanding - *a philosophy of intersubjectivity*.
On the other hand, it was realized that the relevance of *social intervention* for such stream in environmental education can be better accomplished by understanding and questioning the proposal of action research of Kurt Lewin (influenced by pragmatism) through the perspective of *philosophy of praxis*, as in René Barbier. In the end, the author concludes that 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, thus redefining the very thesis he sought to demonstrate, since the relative clearance on dialectical relationship between theory and practice in his educational action could only be partially demonstrated: a full statement is included in the challenge of building a training process inserted into an action research, in dialogue with the discussion presented here .

Keywords: Environmental education. Social Intervention. Intersubjectivity. Philosophy education. Marxism.

SUMÁRIO

1. Introdução 17
1.1 Metodologia 24
1.2 O contexto empírico escolhido inicialmente 29
1.3 Alguns pontos de partida 35
1.3.1 Sobre processos coletivos de interpretação do mundo 35
1.3.2 Sobre a intervenção social 37
2. A dimensão empírica: o contexto do *Curso* 43
2.1 Trajetórias anteriores ao Curso 43
2.1.1 O encontro com a educação ambiental (1994-2001) 43
2.1.2 A formação de educadores ambientais (2000-2001) 54
2.2 O Curso de Formação de Agentes Locais 79
2.2.1 A invenção coletiva do Curso (2001-2003) 79
2.2.2 A fase de implementação do Curso (2003-2004) 139
2.2.3 A fase posterior ao *Curso*: em busca de um *Grupo* (2004-2005) 171
3. A dimensão teórica: a pedagogia da práxis 215
3.1 Estudos históricos e filológicos 218
3.1.1 Dialética 218
3.1.2 Filosofia da práxis 236
3.1.2.1 A *práxis* em suas origens 237
3.1.2.3 Implicações da categoria filosófica da práxis 283
3.1.3 Pedagogia 299
3.2 Debates contemporânoas sobre a filosofia da práxis 338
3.2.1 Os descaminhos da filosofia da práxis no século XX 339
3.2.2 Aporias, críticas e esperanças sobre a filosofia da práxis 349
3.2.2.1 A Teoria Crítica e a *Dialética do Esclarecimento* 350
3.2.2.2 Castoriadis e a questão da autonomia 358
3.2.2.3 Habermas e o paradigma do entendimento intersubjetivo 379
3.2.2.4 Contribuições da filosofia da práxis para o século XXI, segundo Konder 386
3.3 Por uma outra pedagogia 389
3.3.1 As *pedagogias* de Paulo Freire 389
3.3.2 A pedagogia histórico-crítica de Saviani 397
3.3.3 A pedagogia como ciência da educação hoje 400
3.4 A questão da ciência–intervenção: entre a ação e a práxis 417
3.4.1 Pesquisa-ação em Kurt Lewin 420

3.4.2 Pesquisa-ação a partir da filosofia da práxis 429

4. Discussão dos resultados 451

5. Considerações finais 458

APÊNDICES 459

APÊNDICE A – Por uma educação ambiental crítica e transformadora 459

APÊNDICE B – Sobre desenvolvimento local e democracia 461

APÊNDICE C – A construção da identidade do Programa Temático 468

ANEXOS 474

ANEXO A – Carta convite para composição do Conselho do Curso 474

ANEXO B – Visão geral do projeto Espécie Símbolo na [Empresa] (fev 2003) 475

ANEXO C – Inscritos no *Curso* (25 de abril de 2003) 476

ANEXO D – Resumo executivo da proposta (abril de 2003) 481

ANEXO E – Temas da *Investigação para Intervenção Social* (jan/2004) 485

ANEXO F – Sobre *indicadores da saúde do grupo* e *aspectos ambientais* 492

ANEXO G – A apresentação da *autonomia* nos subsídios conceituais (março/04) 493

ANEXO H – *Emancipação* e *potencia de ação* nos subsídios conceituais (março/04) 494

ANEXO I – Modelo para o Relato da Pesquisa-Intervenção (maio de 2004) 495

ANEXO J – Lista de "procedimentos processuais" para a avaliação (julho de 2004) 496

ANEXO K – Exercício de imaginação do futuro do "grupo" (junho de 2004) 497

ANEXO L – Roteiro para avaliação de atividades (julho de 2004) 499

ANEXO M – Projetos enviados para financiamento da empresa (outubro de 2004) 500

REFERÊNCIAS 501

1. 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)

A estrutura do texto que compõe esta tese traz uma peculiaridade cuja justificativa considero relevante que seja explicitada já nas suas primeiras linhas. A idéia do estudo que aqui apresento nasceu em 2003 a partir de meu espanto e impaciência com minha confusão intelectual, uma sensação de "impotência interpretativa", que quase sempre caminhou de mãos dadas com minha insatisfação quanto aos resultados dos aprendizados, ações e decisões onde estive envolvido, nos espaços coletivos onde trabalhei ao redor de processos argumentativos sobre a temática socioambiental. Seja como aluno, educador, "coordenador executivo", seja como "consultor técnico", é como se eu fosse perdendo aos poucos a amizade com as palavras, expressões e conceitos nos quais eu antes confiava que poderiam orientar de algum modo a produção de minhas histórias de vida. Sem conseguir me identificar com as leituras sociais mais comuns sobre esse quadro (às vezes céticas, às vezes simplificadoras), passei a desconfiar do modo como eu definia as situações vividas sem, por isso, afastar-me de trabalhos e estudos no âmbito daqueles processos intersubjetivos. Pelo contrário: tenho vivido e percebido tal "impotência" justamente na *duração* das interações profissionais com colegas, professores e alunos – todos estes que tornaram possível os acontecimentos por onde eu também construí esta minha trajetória – seja pela necessidade e teimosia, seja pela esperança de que surgiria algum entendimento na persistência da participação nestes processos. De onde viria essa confusão? Por que isso me acontecia dessa forma? Como se imbricam as dimensões idiossincráticas e biográficas com as dimensões sociais e históricas desse *problema*? Devo

levar a sério essa "confusão", como um *problema*, ou até mesmo *desta* percepção devo desconfiar?

Uma das principais pistas que me guiavam nesse espanto e impaciência vinha de minha percepção de uma persistente atmosfera de rejeição de dissensos nesses espaços coletivos que vivenciei, em continuidade com a atmosfera que eu percebia predominar em minha sociedade, como um costume, um valor cultural instituído. Ou seja, desconfiava que essa rejeição (ansiosa por consensos e identidade) não estaria apenas no âmbito interpessoal, mas teria raízes sociais e históricas. Assim é que levantei hipóteses sobre a correlação entre minha *situação de confusão* e a cultura dos *consensos superficiais* – sejam estes sobre termos, conceitos ou valores –, identificando tal superficialidade e imprecisão com o hábito de se usar palavras e *slogans* no lugar de potenciais argumentações críticas. Encontrei apoio a essa hipótese na obra de Paulo Freire, que combatia a *sloganização* apontando-a como saída mais comum para as "grandes maiorias populares" que não conseguem desenvolver um esforço crítico onde poderiam se assumir como "sujeitos curiosos, indagadores", em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas... Porque estão "proibidas de saber" (FREIRE, 1997, p.106). Também Majid Rahnema destacou esse hábito social, apontando que desde os anos 1970 a palavra *participação* vinha se tornando um *slogan* politicamente atraente (RAHNEMA, 2000, p.193), denunciando a *sloganização* como ação estratégica (ou seja, política, intencional, consciente). Mas minha tentativa de interpretar as experiências coletivas que vivi por essa "lente" tendia a atribuir aos *outros* uma intencionalidade estratégica de *sloganização*, que só reforçava meus próprios preconceitos e me desviava de uma autocrítica mais relevante para esse contexto – algo que não estava presente na práxis de Freire. Ainda assim, retive a idéia de que utilizamos e reproduzimos diariamente (não conscientemente) tais *slogans* na forma de "propagandas ideológicas", "mitificações da realidade", como diz Freire.

Mas uma outra pista foi se mostrando mais interessante para compreender os acontecimentos vividos: eu não estava conseguindo relacionar o campo teórico que parecia nos guiar (envolvendo as noções de *práxis*, *intervenção*, *emancipação*, *crítica*, *reflexividade*, *comunidade de aprendizagem*, etc.) com a narrativa dos acontecimentos vividos. Não por acaso, entendi que isso acontecia justamente porque a prática não havia sido adequadamente dialetizada com a teoria que se supunha regê-la, colaborando para que a interpretação posterior se deparasse com um abismo. Eu ainda tendia para a denúncia de uma forma de dominação social operada pela racionalidade capitalista, colonizando os processos intersubjetivos que deveriam ser dialogais, argumentativos, solidários e críticos. Considerei as intencionalidades que regiam nossas ações como ingênuas ou politicamente suspeitas, não-históricas, e por isso, eticamente fracas. Por não conseguir esclarecer as ideologias que nos guiavam, entendi que atuávamos mecanicamente orientados para uma finalidade invisível, minando as formas de resistência através das urgências mais utilitárias cotidianas, sempre razoáveis quando vistas em seu imediatismo. Só ao final interpretei que operava em meu pensamento uma forma de maniqueísmo, tensionado entre um reprodutivismo e um idealismo.

Em função de todo esse quadro, escolhi produzir um texto em que a exposição final não apagasse as marcas das perguntas que influenciaram a trajetória da própria tese, mas procurei registrar o contexto em que foram sendo formuladas e a sua duração na experiência que aí me foi possível. Seria como um *itinerário da confusão vivida*, a trajetória de um senso comum que intui gradualmente a necessidade superar-se, mas que não sabe como – ou resiste em – fazê-lo. Essa disposição se mostrou impossível de ser tratada como "exterior" à tese, e fiz dela um exemplo da própria dificuldade de *leitura de contextos*.

Assim é que pude compreender a coincidência entre algumas das dificuldades de se interpretar uma situação no tempo da própria experiência e as dificuldades de se interpretar um material empírico da pesquisa, cuja coleta foi orientada apenas pela intuição de que algo

ali poderia ser relevante. *Por um lado...* entendo que, como não estavam claras as perguntas iniciais da vontade de se produzir conhecimento, como não houve uma preparação mais cuidadosa na decisão sobre as ações educativas (seja no âmbito da equipe, do meio social, mas principalmente para mim mesmo – o carinho pelas escolhas), tão mais difícil foi a escolha de um referencial teórico e o reconhecimento das forças e interesses que influenciavam o acontecimento do processo formativo aqui estudado (o *Curso de formação de agentes locais de sustentabilidade*). Pior ainda: a dor gerada nessa confusão, somada à angústia dos rompimentos afetivos que ela engendrou no desenrolar do *Curso*, criou novas barreiras para minha revisitação interpretativa. *Por outro lado...* essa experiência só foi possível por ser a própria vivencia da práxis, dinâmica, incompleta, incômoda, desafiadora, transformadora, perigosa e arriscada... diria Riobaldo.

Senti a necessidade de produzir e incorporar na argumentação geral da tese um memorial, um trabalho "arqueológico" em busca das "esperanças do passado" que ficaram um pouco esquecidas na caminhada. Alegro-me por poder reconhecer a tempo que elas também são forças fundamentais para o cultivo e renovação de minha práxis – promessas de melhores compartilhamentos, argumentações e debates. Procurando o eixo de minhas próprias buscas, lembro que já vinha perseguindo há alguns anos antes do *Curso* o esclarecimento de algumas idéias que eu pudesse adotar como noções-chave (ainda que provisórias) para guiar minha formação prática e reflexiva como educador. Mas encontrava nisso muita dificuldade, pois não avançava na explicitação dos contextos históricos e ideológicos das teorias, colecionando-as a partir de suas superfícies apenas.

A proposta desta pesquisa sofreu várias metamorfoses desde a sua aprovação, em 2004, embora girasse ao redor de um mesmo núcleo, percebo hoje: eu buscava inicialmente compreender a possibilidade da *racionalidade da produção de conhecimento no cotidiano*. De lá para cá produzi alguns artigos buscando um aprofundamento em temas geralmente

endereçados à formação em ciências sociais e humanas (MALAGODI, 2004, 2005, 2007; AVANZI E MALAGODI, 2005), insatisfeito com a perspectiva de orientar-me a partir de noções como "comunidades de aprendizagem" ou "aprendizado por projetos de intervenção". Encontrei-me desde então com o desafio dos novos horizontes conceituais – representados em noções como *emancipação*, *alienação*, *conflitos sociais*, *intervenção social*, *ambiente*, *democracia*, *dominação*... – que a cada novo enfrentamento só se multiplicavam. Por volta de 2006, eu entendia que meu esforço acadêmico deveria se voltar para a busca de uma *pedagogia coerente* no campo socioambiental (através de interações com um público de adultos), perguntando-me sobre o fenômeno da *produção coletiva de conhecimento* voltado para a *emancipação*. Com essa última proposta, ainda em 2007, vi serem esgotadas minhas esperanças de qualquer reflexão teórica que não enfrentasse conscientemente a prática educativa vivenciada (no passado) como provocação da teoria (o exercício atual) e como sua destinatária (a ser superada em uma prática futura). Deparei-me nesse ano com um volume muito grande de material coletado antes, durante e depois do referido *Curso*: eram muitos cadernos de campo, fitas cassete, jornais, mensagens eletrônicas, anotações, documentos e relatórios elaborados, materiais educativos aplicados durante o *Curso*, etc. Nesse material estava registrado o que eu já sabia antes: a nossa equipe havia trabalhado bastante nesse processo, a maioria dos participantes tinha saído satisfeita com ele, e a empresa que nos financiava teve enfim sua demanda atendida. Mas pensava que esses registros não me ajudavam a atribuir significados e sentidos à minha própria prática.

Sem conseguir avançar naquela proposta de pesquisa, acolhi a sugestão de minha orientadora de direcionar a tese para o esclarecimento dos pressupostos da *Pedagogia da Práxis*, o que interpretei como um tema entre tantos outros. Esta sugestão não se deu aleatoriamente, mas foi fruto da sua interpretação sobre um dos grandes desafios que estavam colocados nos processos coletivos de formação em educação ambiental (em direção a uma

educação ambiental crítica e transformadora). Ela mesma tem participado desse desafio, em meio à parceria com aquele que tem sido meu orientador no campo da educação ambiental desde 1994.

Desejei então ver a manifestação da *pedagogia da práxis* através de ações concretas que se realizaram no *Curso*. Mas primeira dificuldade foi que, pensando na *Pedagogia da Práxis* como orientação teórica intencional para a prática ocorrida, verifiquei em meus registros que ela não se explicitava. Não era verbalizava tal intencionalidade no *Curso*, e pensei que esse mote seria pouco consistente no desenvolvimento da tese (era muito esparsa e tímida a utilização da palavra *práxis* na fase preparatória do *Curso*). Meu percurso de construção de uma referência para a análise dos dados coletados no *Curso* só se desbloqueou efetivamente com a busca das raízes de meu próprio comportamento prático-teórico em experiências pregressas. Entre elas estava o *Curso de especialização: formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis*, que implicou também a professora que me orienta na presente tese (atuando como palestrante, conselheira e tutora) e o professor que foi meu orientador no mestrado (atuando como coordenador acadêmico), colaborador também nesta tese. Aí pude localizar um verdadeiro manancial de referências explícitas à *práxis* e à *pedagogia da práxis*, recordando as dificuldades que encontrávamos em compreendê-la e vivenciá-la coletivamente, na prática educativa que desenvolvíamos. Aos poucos fui percebendo que o elo mais relevante para a tese entre o *curso de especialização* e o *Curso de formação de agentes lociais* era a minha própria vontade de dar continuidade àquele movimento, dentro da matriz educativa onde eu me formara, contribuindo para o seu aperfeiçoamento. Esses acontecimentos não eram externos a mim. Apesar do esquecimento que o cotidiano foi favorecendo nestes anos todos, eu havia deixado um rastro de registros para uma recuperação pela memória.

Naquele momento do *curso de especialização* eu desconfiava que havia um desequilíbrio na reflexão de nossa ação educativa: valorizávamos mais o encaixe do que fazíamos nas diversas representações que admirávamos do que a elucidação dos diferentes alimentos ideológicos que elas veiculavam e suas específicas propostas metodológicas. Eu queria o desvelamento do funcionamento da sociedade, que passei a julgar tão relevante quanto distante, nesses nossos círculos de formação em educação ambiental. Desde lá então desejei *um outro* processo coletivo de aprendizagem que fosse mais revelador, mais polêmico e contextualizado ao "mundo real". De um certo modo, às avessas, esse plano deu certo: a amarga crise vivenciada em 2005 na esteira dos acontecimentos do *Curso*, conectada à crise mais ampla de minha inserção na educação ambiental, impulsionou-me a uma melhor compreensão da sociedade na história. E o fez esclarecendo também minhas próprias intuições, ilusões, buscas e fantasmas. A *práxis* (minha *práxis*) veio para o centro da abordagem. O acolhimento da *pedagogia da práxis* como referencial teórico a ser trabalhado filologicamente trouxe um triplo desencadeamento heurístico, criando ciclos de análise e interpretação integrados ao longo da pesquisa e da escrita da tese, cujo limite objetivo para seu término foi o prazo acadêmico do depósito da tese. Teoricamente, o estudo dos pressupostos *pedagogia da práxis* permitiu uma contextualização histórica das relações entre teoria e prática, resgatando em mim antigas esperanças. Empiricamente, me senti provocado a buscar antigas anotações realizadas durante processos educativos anteriores ao *Curso*, rastreando nossa abordagem da noção de *práxis* e de *pedagogia da práxis* e sua convivência com outras noções. Metodologicamente, fui percebendo aos poucos novas alternativas para realizar conexões de sentidos entre conhecimento teórico e conhecimento prático. Enquanto refletia sobre o texto que escrevia e o refazia continuamente fui reconhecendo que todo conhecimento se estrutura sobre alguns pressupostos. Assim pude refletir melhor também sobre a qualidade de meu compromisso ético e político nesta pesquisa.

Mas um dos principais problemas que enfrentei foi o de produzir uma estrutura clara e coerente em minha redação (a comunicação da pesquisa) na medida em que simultaneamente não podia dar por encerrada a produção de textos sobre as dimensões teórica e o empírica (a pesquisa em si), dificultando inclusive a comunicação com meus colaboradores. No mês anterior ao depósito da tese pesavam ainda quase mil páginas de texto, que eu confiava conseguir sintetizar em menos de duzentas páginas, como fui aconselhado. Mas como se vê, não consegui fazê-lo. Entendo hoje que isso também faz parte do desafio da *práxis*, um difícil aprendizado prático sobre o trânsito entre (*inter*)*subjetividade* e *objetividade*, e que não é nada trivial.

1.1 Metodologia

"Toda descoberta não é uma explosão contra o hábito?"
René Barbier (1985)

Entre 2004 e 2007 tive a oportunidade de participar de uma orientação coletiva e permanente durante meu doutoramento que favoreceu um processo reflexivo, oferecendo-me informações e debates sobre um amplo corpo referencial teórico, tal como uma *teoria da intervenção psicossocial* em construção. Ali fui aprendendo que ações pedagógico-educativas que pretendam enfrentar a alienação (como entendo que deveria ser a tarefa de uma educação ambiental crítica e transformadora) devem focar os processos que estão impossibilitando a crítica de tal alienação. Entre esses processos, se apontava: a ausência ou obstrução de informações ao sujeito – quando não se apresentam alternativas – e a incapacidade deste confrontar-se com sua própria história – quando uma identidade se faz refratária impossibilitando, no raciocínio, operações com informações (TASSARA e ARDANS, 2005). Pude então me reconhecer facilmente no emaranhado destas duas formas de alienação.

No caminhar da tese tive que me confrontar com a sucessão de tentativas fracassadas de estruturar minha pesquisa, onde eu não assumia qualquer *teoria do conhecimento*, um comportamento que talvez Vázquez (1968) nomeasse de "realismo ingênuo". Só então acolhi a sugestão de estudar os pressupostos da *pedagogia da práxis*. Desejei então verificar a influência desta noção como guia de minhas ações (entendendo a necessidade do estudo de seus pressupostos éticos, políticos e ideológicos) de modo que eu pudesse reconhecer a dialética teoria-prática que as fundou. Isso fez da presente tese um momento necessário dessa dialética, uma motivação que antes não estava esclarecida, mas que depois se fez impulsionadora de minhas buscas. Fui percebendo aos poucos que os novos saberes teóricos poderiam ressignificar meus saberes práticos, combinado-se com eles. Precisei reconhecer também que a estrutura-modelo de ação que eu intuitivamente desejava – a de "educador" em formação que assume a tarefa de emulador da formação de outros "educadores" – me obrigava conceitualmente o exercício da reflexividade, o exercício de uma *superação dialética*: o agente (em reflexão) em diálogo crítico com o teórico (em ação).

Porém, empolgado com a leitura inicial do texto de Vázquez (1968) interpretei apressadamente que sua crítica ao *pragmatismo*[1] - radicalmente distinto da *filosofia da práxis*, segundo o autor – explicava meu próprio comportamento prático e discursivo no *Curso*, estando prejudicado por sua influência: eu estaria me orientando por *verdades* convenientes, de utilidade imediata, sob tarefas excessivamente ideologizadas. Além dessa "má influência" do *pragmatismo*, apontei também que meu comportamento era preponderantemente *subjetivista*, pois em minha confusão identitária eu tendia a buscar saídas individuais ideais,

[1] Uma corrente filosófica que gera muita polêmica e mal-entendidos até hoje, principalmente quando comparada com o marxismo. Em meu exame de qualificação fui alertado sobre os riscos de se reduzir essa corrente filosófica a uma mera ideologia utilitarista, o que me abriu a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre o pensamento de Charles Peirce, William James e John Dewey. Isto me ajudou também a compreender melhor alguns dos principais debates contemporâneos sobre a filosofia da práxis, tensionados pela chamada *virada lingüístico-pragmática* na filosofia. Alguns dos capítulos teóricos e minha discussão carregam as marcas dessa mudança de perspectiva no período final de redação da tese.

refratando movimentos intersubjetuvos que me cobravam uma transformação. Entendi que essas duas características obstruíam a colaboração de uma dimensão dialética na *metamorfose* que me era necessária em minha práxis educativa. Pois como dizem Freire e Schmied-Kowarzik, a *práxis* envolve o encontro com o novo, com o inédito.

Até o exame de qualificação (2007) minha pesquisa tinha por foco o estudo de um programa formativo (o *Curso*) onde atuei diretamente, junto com outros colegas, como idealizador, coordenador e educador, desejando avaliar o modo como se deu a estruturação e desempenho de sua pedagogia quanto à relação dialética *teoria-prática*, relacionando-os ao fenômeno da *alienação*. Eu entendia que a noção de *pedagogia da práxis* havia sido um dos principais "alimentos" ideológicos do *Curso*, e propunha o estudo deste acontecimento a partir do estudo da produção e do desempenho do discurso que guiou o sucesso das ações (que chamei de *discurso pragmático*). Reconhecia já que o próprio desenvolvimento desta pesquisa seria problematizado diante da *filosofia da práxis* com a qual eu me encontrava pela primeira vez, intuindo que ela me exigiria "uma crescente reflexividade *sobre* aquela prática e *na* própria práxis da pesquisa". Representei a manifestação da carência de esclarecimentos conceituais que eu percebia no *Curso* como uma *imprecisão* no uso dos termos que utilizávamos. Para tanto, eu me inspirava em um texto de Tassara e Ardans (2005) – em referência a uma obra do filósofo G. Agambem – e via na *imprecisão terminológica* um padrão de comportamento social que emergia dos processos formativos em que eu havia trabalhado. Foi assim que propus a seguinte tese: "*imprecisões terminológicas* (que levam a *imprecisões conceituais*) constituem índices de obstrução da dialética teoria-prática nas formas de pensamento social cotidianas (*estranhamento* frente à reflexividade, à crítica)". Levantei como primeira hipótese a própria possibilidade da detecção dessa obstrução. Como segunda hipótese, afirmei que tal obstrução integrava o *modus operandi* da dominação social:

> Considerando que a ordem dominante (capitalista) se mantém e se expande através de estratégias que buscam vencer resistências

> próprias à humanização (gerando assim alienação das pessoas e *coisificação* do mundo), poderíamos considerar tal obstrução como característica típica de nossa atual condição social e histórica (a era da *informação*, mas não do *conhecimento*), onde tal desorientação – aparentemente compartilhada por toda a sociedade – estaria viabilizando na verdade a condução hegemônica do processo histórico na direção de seus interesses, geralmente ocultados.

Eu dizia ainda que, fazendo uma derivação a partir dessa segunda hipótese, poderíamos inferir a proliferação de consensos superficiais (ingênuos ou estratégicos), onde a argumentação reflexiva seria considerada um estorvo, uma inutilidade. Eu pretendia associar tal obstrução ao modo de operação das *racionalizações*, tentando com isso indicar já um equivalente oposto que poderia contribuir para a produção de *contra-racionalizações*: um exercício da *precisão terminológica*, entendido como um exercício de análise histórica, filológica, lógica e hermenêutica das expressões que compõem as orientações de ação dos sujeitos e sustentam suas relações sociais.

Isso tudo implicou na tarefa de assumir inicialmente dimensões metodológicas mais coerentes com o referencial que eu acabara de acolher (a *pedagogia da práxis*) para então, internamente à pesquisa, compreendê-las melhor e discuti-las criticamente (de forma retrospectiva). Ontologicamente[2], agora eu partia da perspectiva da permanente, histórica e sempre inacabada tarefa de *humanização do ser humano pelo próprio ser humano*[3], configurando um horizonte ético e político da pesquisa. Epistemologicamente, assumi que a condição da *produção de conhecimento* representa uma fase (teórica) da própria condição do desenvolvimento da *práxis*: assumi – como Vázquez (1968, p.202) – que a atividade teórica proporciona uma produção de conhecimento indispensável para a transformação da realidade, mas sem a prática (sem a unidade dialética de teoria e prática) ela nada pode transformar,

---

[2] Segundo Franco (2005, p.489), as três dimensões que aqui cito são discutidas por Guba ao analisar o chamado *paradigma qualitativo*. Embora com o mesmo significado, aqui eu segui a sugestão de minha orientadora de nomear como "metodologia" o conjunto dessas três dimensões, e de "dimensão pragmática" o que Franco chama de "dimensão metodológica".

[3] Acolhendo as sugestões da banca de qualificação, mantive a expressão "homem" como sinônimo de "ser humano" apenas nas citações dos autores.

concretamente. Trabalhei então sobre a dimensão teórica da dialética teoria e prática, partindo de uma prática anterior e de suas exigências, buscando no presente uma transformação de minhas representações sobre ela e sobre as idéias que a acompanharam (incluindo a categoria das *finalidades*), oferecendo subsídios para práticas futuras[4]. Essa dimensão epistemológica da tese ofereceu uma fundamentação para que eu pudesse ampliar minha competência reflexiva e argumentativa, um exercício sempre mediado por minhas buscas e condição existenciais. Desde a qualificação eu partia das seguintes premissas: a) não compreender o que "alimenta" a nossa busca coletiva contribui para a falta de clareza sobre o que se busca; b) os próprios conceitos dos termos que utilizamos trazem em si uma esperança de reflexividade, quando revelados a partir de suas raízes; e que b) eu poderia melhor apontar as contradições entre discursos a partir da revelação das contradições entre seus pressupostos.

Pragmaticamente, busquei um método de configuração e análise de dados integrado por *descrições* (o que aconteceu – aproximações aos fatos), *explicações* (como aconteceu – sugestões de determinações entre os acontecimentos) e *interpretações* (o que fundamenta as explicações – derivações e sínteses a partir de argumentações) de acontecimentos em minha trajetória, a partir do *Curso*. Pelo modo como estruturo meu pensamento, entendi que esse processo de descoberta e autocrítica em minha trajetória aconteceria no próprio movimento de elaboração da tese, o que envolvia muitos riscos. Eu ainda não representava tal processo pela palavra *análise*, mas percebi que de fato tratava-se de *uma* análise, entre tantas outras possíveis. Esta não foi uma pesquisa-ação – como eu gostaria que tivesse sido – mas sim a busca de um esclarecimento sobre alguns dos fatores que construíram para mim (e *em* mim) essa possibilidade. Daí a relativa incoerência entre esta dimensão e as demais, não podendo ser integralmente a articulação das dimensões anteriores.

[4] Desejei para as práticas futuras que elas estejam materialmente comprometidas com a transformação da realidade, integrando as dimensões teórica e prática de tal dialética, constantemente reiniciada.

Ao final da tese, compreendi que o objeto de pesquisa da tese foi se deslocando, ao longo de seu desenvolvimento, do Curso para o 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 dizia que o importante era entendermos *coletivamente* como acontecia o pensamento-linguagem das pessoas em relação à "realidade", os *níveis de percepção desta realidade*, as visões de mundo onde se encontram envolvidos seus *temas geradores* (MALAGODI, 2007b). 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 análise de uma ação coletiva guiada por um sonho definido e consensuado.

O que adiante chamarei de *dimensão empírica* e *dimensão teórica* da tese, poderia ser entendido como a representação de uma *fase prática* e de uma *fase teórica* da dialética entre teoria e prática, na tese.

1.2 O contexto empírico escolhido inicialmente

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 <u>fase de invenção do *Curso*</u> (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.

Como já se destacava desde 2001 o tema da "juventude em situação de risco social" no município, paralelamente ao *Curso* voltado ao público adulto propusemos também um curso para jovens, sediado em uma das primeiras entidades com a qual estabelecemos parceria ainda em 2002, buscando fortalecer a convergência de reflexões e ações locais para o que se apresentava localmente como um dos principais problemas do município: a escassez de oportunidades de formação profissional, de trabalho e geração de renda para os jovens de famílias de baixa renda. Tal programa recebeu nome similar ao do *Curso* voltado aos adultos: "Curso de educação e conservação ambiental: formação de jovens cidadãos para a sustentabilidade", desenvolvido entre outubro de 2003 e maio de 2004. Eu dividia a coordenação deste curso com um dos técnicos do *Programa Temático*, ao mesmo tempo em que dividia a coordenação do "*Curso* dos adultos" com o terceiro membro da equipe (com quem havia criado em 2002 uma pessoa jurídica para viabilizarmos nossas remunerações, tornando-me seu sócio). Este curso de jovens não será priorizado na caracterização dessa nossa *consultoria*, mas acho interessante registrar seu acontecimento. Para o *Curso* voltado aos adultos (que nomearei daqui em diante apenas de *Curso*) realizamos a seleção dos participantes 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[5] foram selecionadas trinta e seis pessoas.

Na fase de implementação (2003-2004) e na fase posterior à conclusão do *Curso* (2004-2005) trago 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

[5] Ver ANEXO C.

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. Em fevereiro de 2004 me desentendi com o colega que comigo coordenava o *curso dos jovens*, em meio a uma atmosfera de desconfiança que se criou quanto aos acordos comerciais que mantínhamos com a empresa, e desejei que ele se retirasse da equipe. Conseguimos resgatar um entendimento mútuo, mas ele ainda assim entendeu ser melhor a sua saída da equipe, sugerindo a contratação de um outro educador (o que não foi possível). 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 consituição de um *Grupo* (que fosse *autônomo*), período que coincidiu com a maior cobrança da empresa para que concretizásemos 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). Nesse momento em que anunciei minha saída das atividades desse coletivo propus outros itinerários de assessoria aos eventuais interessados, quando quatro "projetos" requisitaram minha ajuda (envolvendo oito participantes) no planejamento, desenvolvimento e reflexão de suas ações. Minha proposta de trabalho fora do coletivo foi aprovada pela

empresa, que continuou financiando minhas ações até dezembro de 2005, quando estas passaram a ser voluntárias e esporádicas, reduzindo-se desde então. Aquele meu rompimento desagradou alguns participantes do *Grupo* e teve o apoio de outros. Por volta de junho de 2005 recebi a notícia de que cerca de metade dos participantes haviam decidido sair também do *Grupo*, encontrando-se esporadicamente e informalmente para pensarem novas formas de cooperação. Tive informação também de que os demais integrantes continuaram no *Grupo*, e que este prosseguiu normalmente suas atividades, ainda sob a coordenação de meu antigo sócio, acolhendo posteriormente novos ingressantes.

A partir de 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*. Com essas consultas informais eu me preparava para o posterior pedido oficial de *consentimento informado – livre e esclarecido*, cuja proposta eu submeti à avaliação do Comitê de Ética do IPUSP em setembro de 2007[6]. Nessa abordagem informal obtive o consentimento de um dos coordenadores do programa temático da ESALQ (os outros dois não manifestaram restrições até fechamento deste texto), dos dois técnicos que compuseram comigo a equipe técnica diretamente envolvida, e de trinta participantes do *Curso*. Entre todos os consultados apenas uma participante manifestou desaprovação à

[6] Não consegui ter acesso à avaliação desta proposta até agosto de 2008 – havia uma dificuldade institucional de localização de meu processo – decidindo então por procedimentos acordados junto à minha orientadora.

realização dessa pesquisa, dizendo representar a posição de seu companheiro, também educando do *Curso* (ambos desaprovaram minha atitude de sair do *Grupo*). Ela alegou que não havia mais nada a ser dito sobre aqueles acontecimentos, não autorizando a utilização de suas falas na pesquisa e mostrando-se contrária até mesmo a qualquer transcrição das gravações realizadas durante todo o *Curso*. 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.

1.3 Alguns pontos de partida

Buscando representar na estrutura deste texto um pouco da trajetória seguida ao longo da pesquisa, aponto a seguir momentos importantes da "partida" em 2003, entre eles: o contexto motivador de minhas perguntas, uma certa orientação dentro da educação ambiental, algumas tentativas frustradas de construção de um referencial teórico e a minha confusa adesão ao tema da *intervenção social*.

1.3.1 Sobre processos coletivos de interpretação do mundo

Em minha pesquisa de mestrado analisei o caso de uma ação ambiental que interpretei na época como sendo defagradora de um conflito socioambiental, onde me chamou a atenção o "confronto entre diferentes saberes e racionalidades". Percebi que saíram "vitoriosos" aqueles saberes que eram expressos pelos atores mais poderosos politica e juridicamente – saberes ditos técnicos e científicos –, tornando pouco relevantes a criação de espaços de comunicação argumentativa, em meu entendimento, uma questão ética. Nessa situação, entendi que para se fortalecer a dimensão ética de ações socioambientais como aquela, uma

negociação política precisaria estar intimamente ligada à negociação entre diferentes formas de interpretação do mundo. Logo depois, em minha experiência como coordenador em um *curso de especialização* na USP/ESALQ (em Piracicaba, SP) eu me deparava com a noção de *comunidade de aprendizagem*, uma das representações utilizadas pelos idealizadores do curso. Mas ao longo do *curso de especialização* pude entender que a representação de nosso processo coletivo como uma *comunidade de aprendizagem* precisando ainda ser esclarecida em seus significados político-filosóficos e em suas potenciais implicações processuais-metodológicas, para que orientasse efetivamente nossas ações educativas. Concluí que teria sido mais adequado naquela circunstância considerar a *comunidade de aprendizagem* como "ponto de chegada", objeto de pesquisas e discussões, e não apenas "ponto de partida". Em nossa empolgação, ela representava algo que queríamos já estar vivenciando – e que *de certo modo*, vivenciamos -, mas se mostrou como uma noção que ainda precisaria ser melhor compreendida e realizada durante a ação educativa. Esses dois acontecimentos me motivaram para a produção de um artigo sobre "processos coletivos a partir dos quais se deseja promover ações transformadoras de uma certa *realidade*", quando fiquei interessado nas possibilidades que a mediação de tais ações por interações comunicativas e por conhecimentos aí gerados, poderia oferecer (Malagodi, 2004). Nesse artigo eu partia de três noções: *comunidades de aprendizagem*, *comunidades interpretativas* (em Boaventura Sousa Santos) e *processos cooperativos de interpretação* (na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas). E perguntava-me: que diferenças conceituais se escondem por trás da aparente semelhança em termos de processos coletivos de interpretação do mundo? Para que diferentes direções filosóficas, estratégicas e políticas elas apontam? Como trabalhar a construção metodológica de uma intervenção social que busca favorecer a interação comunicativa entre diferentes agentes sociais de modo a alcançar maior inteligibilidade sobre a problemática socioambiental onde estamos inseridos? O que tal interação comunicativa pode revelar como problemático ou

paradoxal na forma como os diferentes agentes (inclusive nós coordenadores) interpretam o mundo?

No estudo da noção de *comunidades de aprendizagem* fiquei um pouco frustado, pois não consegui reconhecer entre a variedade de interpretações que colecionei pistas para a problematização do "encontro de diferentes formas e conteúdos interpretativos sobre a "realidade". Essa variedade abrangia: renovação da educação escolar, enfrentamento da indisciplina escolar, as cidades educadoras, correntes educativas holísticas (citava-se a pedagogia de Freinet), o movimento cooperativo da *Escola Popular*, tecnologias da informação e comunicação, valorização da aprendizagem como eixo organizador da sociedade, um contexto comunicativo criado por uma intervenção educacional, educação dialógica, processo formativo ativo e reflexivo (conforme o conceito de implicação usado por René Barbier), associação de pessoas com comunhão de interesses, comunidade humana e territorial que constrói um projeto educativo e cultural próprio, pesquisa teórico-metodológica no campo da educação popular que propõe um processo grupal de produção de conhecimento, etc. Enfim... ao colecionar apenas as expressões sntéticas dessas interpretações e não me aprofundar nelas, não pude compreender seus pressupostos, o que teria sido mais rico. E nas noções usadas por Sousa Santos e Habermas aconteceu algo semelhante, mas neste caso, ainda que os conceitos e grande parte de seus pressupostos fossem apresentados em suas argumentações, eu não os podia compreender nem "utilizar", "operacionalizar".

1.3.2 Sobre a intervenção social

A busca por uma interpretação do *Curso* que havíamos iniciado em setembro de 2003 confluiu para o meu ingresso no programa de doutorado em Psicologia Social no início de 2004: era a oportunidade de abordar criticamente minha própria prática pela categoria conceitual de *intervenção social*, ainda em tempo de transformá-la em seu próprio

desenvolvimento. Nesse período eu me orientava por algumas referências da sociologia ambiental e trazia perguntas sobre a possibilidade de orientar minha prática em educação ambiental – em uma abordagem socioambiental - pelas noções de *ação comunicativa* e de *processos coletivos de interpretação*, quando buscava compreender as obras de Jürgen Habermas – *Teoria da Ação Comunicativa* – e de Boaventura de Souza Santos – *Crítica da Razão Indolente* –, um desafio que depois se mostrou além de minha capacidade intelectual, apesar das repetidas leituras que fiz dessas obras. Cursando a disciplina da professora Eda Tassara no IPUSP[7] conheci as primeiras noções de *intervenção social* como sendo este "um método intelectual de crítica", uma exposição da construção das verdades, e que deveria tornar justo o modelo da racionalidade. Para tanto, a *intervenção* exigiria um processo de desconstrução de argumentos, para o que se poderia esperar resistências tanto políticas quanto psíquicas/culturais. Eu registrava que "a crítica exige a busca de uma lucidez no reconhecimento da origem da racionalidade de onde derivam as verdades que operacionalizo em minha ação de intervenção"[8]. Não fosse assim, minha ação corria o risco de contribuir para a *reprodução ideológica*, para a *racionalização*, inserindo-se em uma *ação de propaganda*, no sentido que a psicologia social atribue a esta palavra, como dizia minha orientadora: apaga-se a visibilidade de que o caminho apontado é uma alternativa entre outras, apresentando-o como se fosse natural e o único possível. O que significava tudo isso? Surgia o desafio de refletir sobre os desejos e intencionalidades que sustentam uma experiência de intervenção concreta, quando esta é influenciada tanto pelo desejo de se combater o processo de racionalização quanto pelos efeitos desse mesmo processo. Mas como se combate e se deseja combater algo que não se conhece? Eu intuía que minha dificuldade de interpretação dos processos sociais onde minha ação se inseria era conseqüência do tal *processo de*

---

[7] Trata-se da disciplina *Conhecimento Científico e Intervencão Social*, ministrada no 1° semestre de 2003. Embora já conhecesse sua coordenadora desde o citado *curso de especialização*, foi meu sócio no *Programa Temático* (coordendor do *Curso* dos adultos, comigo) quem me indicou essa disciplina.
[8] Do projeto elaborado para a seleção no doutorado, em 2004.

racionalização, que prejudicava minha capacidade torná-los *inteligíveis*, e que poderia ser combatido por um "processo cooperativo de interpretação do mundo"[9]. E me perguntava: que oportunidades o compartilhamento de experiências sobre a realidade do mundo traz para a ação social coletivamente organizada? Imaginava então que minha pesquisa seria *sobre* intervenção social (um conceito entre outros a ser aplicado tecnicamente em minha ação, mas exterior a ela e aos acontecimentos históricos), e que com essa pesquisa eu poderia subsidiar o planejamento participativo de uma nova proposta de intervenção, ainda na continuidade de minhas ações educativas no município onde trabalhávamos. Interessava-me, assim, entender as implicações para o encontro, produção e manejo de diferentes saberes em um processo educativo que se pretende emancipatório, pois até ali a orientação para uma "educação ambiental emancipatória" me parecia mais adequada e profunda que outras vertentes, ainda que eu não soubesse justificar com argumentos essa preferência. E tentava entender ou inventar um possível encontro desse campo com a idéia de *uma comunidade que coopera entre si*, argumentativamente, para produzir conhecimento relevante na organização de suas ações frente à crise socioambiental. A partir dessa motivação fui pesquisar algumas noções, que apresento resumidamente a seguir.

Naquele momento eu dizia que, por acreditar que a estratégia de intervenção social poderia possibilitar o exercício de compreensão da realidade social, a havia escolhido como modo de vivência privilegiado nessa pesquisa, inspirado na busca de entendimento da sociedade, pois:

> [...] a prática da intervenção social por ação estratégica constitui-se em uma estratégia de ação social que, exercendo funções pedagógicas, aumenta o alcance histórico e o significado social de suas repercussões imediatas, e, por meio da crítica política de seu desempenho, conduz a um maior entendimento da estrutura social. (TASSARA, 2003)

Eda dizia que a liberdade de consciência era uma condição para a liberdade política, mas aquela esta só poderia existir se o sujeito tivesse condição de desenvolver a crítica da

[9] Mais adiante abordo algumas pistas sobre a origem dessa minha vontade e crença.

racionalidade[10]. Dizia também que a intervenção social, enquanto método intelectual de crítica, tinha que considerar criticamente três dimensões da crise epistemológica contemporânea: a) equivalência do valor das verdades histórico-literárias e científicas, b) a coincidência entre técnica e ciência no processo social e c) a coincidência política entre uma forma de pensamento e a ideologia de suas verdades. Durante esta disciplina, um grupo de alunos aceitou meu convite para analisarmos a proposta do *Curso* que eu e minha equipe do *Programa Temático* vínhamos formulando desde 2002, e que estava prestes a ser iniciada –, abordando-a como uma *intervenção social*[11]. Entre as críticas geradas nesse exercício, apontou-se que eu e minha equipe:

- não abordávamos criticamente o tema *ambiente* a partir da leitura de sistema *cultura-técnica-ambiente;*
- não nos definíamos quanto à natureza do processo participativo que esperávamos promover;
- não refletíamos os pressupostos e estratégias de ação envolvidos nessas idéias;
- não sugeríamos indicadores para orientar a avaliação dos resultados que esperávamos atingir e
- não abordávamos conceitualmente as áreas temáticas envolvidas (como *conservação da biodiversidade*, *educação ambiental*, *promoção da cidadania* e do *desenvolvimento sustentável*, *favorecimento de potência de ação* e da *emancipação*, entre outros), o que dificultaria a pretendida geração de conhecimento interdisciplinar.

Isso reforçou minha convicção de que minha inserção em tal prática se dava de modo ingênuo, e de que seria muito relevante para a correta análise da *intervenção* proposta, a pergunta proposta por Eda, nas aulas: quem está falando por mim (e pela minha equipe, pela

[10] Anotações da aula de 22/05/03.
[11] Entre eles estavam as colegas Cláudia Coelho – coordenadora do curso de especialização em Jequié (BA) pela UESB – e Maria Rita Avanzi (coordenadora de uma pesquisa coletiva em educação ambiental na UNICAMP, inspirada em referenciais da *filosofia hermenêutica*, e atual colaboradora desta tese).

universidade) nessa *intervenção*? A melhor pista que eu tinha me levava para à crítica da *ideologia do desenvolvimento* (com sua família de adjetivos *sustentável*, *local*, ou *a partir das sinergias locais*), e isso tudo me provocava a pensar que minha prática profissional podia estar contribuindo para a *produção de resultados contrários à minha intencionalidade* de fomentar processos emancipatórios, incluídos aí o comprometimento de meu próprio desejo de aprendizado acadêmico e social.

2. A dimensão empírica: o contexto do *Curso*

Os fragmentos que compõem este capítulo estão dispostos em uma seqüência inversa àquela que a pesquisa me exigiu, quando fui me perguntando de onde haviam surgido as idéias e valores que pareciam guiar minhas ações e interpretações no *Curso*. Desse modo, os últimos momentos narrados representaram uma importante provocação para o exercício retrospectivo de organização de minhas experiências: qual poderia ser o significado do angustiante momento em que me demiti das relações onde até então eu estruturava meu percurso profissional na educação ambiental? Pelo constante fluxo de reconstrução e revisão dessa narrativa, considero esta dimensão empírica já um resultado da tese – assim como percebo também a dimensão teórica, apresentada depois. O material utilizado aqui é composto principalmente por lembranças, anotações e textos que retive ao longo do tempo, na esperança de que um dia pudessem me ajudar a enfrentar os perigos durante o "atravessamento das coisas", como diz Riobaldo.

2.1 Trajetórias anteriores ao Curso

2.1.1 O encontro com a educação ambiental (1994-2001)

Em 1994, durante minha graduação em engenharia agronômica na USP (ESALQ) tive a oportunidade de cursar duas disciplinas que despertaram meu interesse para processos coletivos de aprendizagem: *sociologia de grupos* e *educação ambiental*. Nelas experimentei a valorização não apenas das interações comunicativas entre os alunos e destes com o professor, mas compreendi que essas interações eram consideradas como um saber também fundamental para o nosso aprendizado: foram experiências de compartilhamento afetivo e de idéias, permeadas de pequenas ações interativas, que me marcaram profundamente. A disciplina de

educação ambiental (coordenada por Sujeito49) tinha como um de seus eixos a elaboração e discussão de *projetos de intervenção*, inspirado em uma *pedagogia de solução de problemas*, e foi ali que vivenciei as primeiras discussões sobre educação, movimento ecológico, capitalismo, participação, democracia, transformação social, práxis, desenvolvimento, emancipação, alienação, modernidade e pós-modernidade... Ainda que sem conseguir compreender seus significados, contextos históricos de origem e implicações. Durante as aulas estávamos todos reunidos em círculo ou em pequenos grupos, nos olhávamos frente a frente, planejávamos coletivamente os lanches, debatíamos livremente os assuntos e desenvolvíamos atividades fora da sala. Trazíamos opiniões discordantes, fazíamos avaliações ao final de cada aula, compartilhávamos alegrias e angústias, anotávamos alguns pensamentos em um diário com o qual o professor se propunha ler e dialogar e participávamos na proposição de tarefas para os encontros seguintes. Lembro que os debates eram marcados pela diversidade de opiniões e pelo respeito a todas elas, sem ansiedade em se alcançar consensos. Relendo hoje alguns daqueles textos, percebo o quanto me inspirou a perspectiva de uma *educação psicoterapêutica*, de uma *educação ativa*, da *busca por inteligibilidade do mundo*[12]. Reconheço hoje também a forte presença de alguns "alimentos" que permeavam esse contexto educativo: a pedagogia de Célestin Freinet e a *ecosofia* proposta por Félix Guattari, quando nosso professor enfatizava muito o necessário combate ao pessimismo e à passividade. Toda essa galeria de novas amizades veio em boa hora, quando eu sentia que se esgotava minha esperança de atuação como extensionista rural, impulsionado por um sentimento religioso de cuidado com a vida comunitária[13]. É que eu estava frustrado com o horizonte de uma

---

[12] Respectivamente, refiro-me aos textos de Luís Warat (WARAT, 1989), Margot Ott (OTT, 2000) – de quem usávamos então apenas um texto mimeografado – e Ernst Schumacher (SCHUMACHER, 1982). O uso dos textos de Ott e de Regina Machado (MACHADO, 1989) demonstra a forte presença das teorias da *educação ativa* de John Dewey nesta disciplina.

[13] Uma de minhas primeiras lembranças sobre a experiência comunitária e mística vem de uma visita a meu tio em São Félix do Araguaia (MT), ao final dos anos 1970, que hoje imagino, estava envolvida em um contexto de militância política e religiosa impulsionado por D. Pedro Casaldáglia. Tendo sido educado dentro do catolicismo, mais tarde, entre os 11 e 18 anos participei de um movimento religioso

profissionalização voltada predominantemente ao enfoque tecnicista da *revolução verde* e do *agribusiness*. E essa nova possibilidade de trabalhar como *educador-criador* de experiências coletivas, comunicativas e significativas me fascinou. Resgato um daqueles textos, que resume as dificuldades que me acompanhariam ainda muito tempo na tentativa de compreender a questão das relações entre teoria e prática:

> O professor conquista a significação de sua prática pedagógica quanto tem a possibilidade de integrar teoria e prática dentro de uma atividade criadora, na qual reflexão e imaginação se constituem nos dois lados de uma mesma moeda, realizando a completude de uma experiência de aprendizagem. (Machado, 1989, p.6)

Dizia essa autora que o professor precisa aprender a "LER um TEXTO" (conceitos, técnicas, informações, as falas dos alunos, etc.), devendo passar as muitas informações que recebe por um "CRIVO", evitando assim simplesmente repeti-las na forma de *slogans* ou vê-las – em si mesmas – como uma orientação segura sobre o *como agir*:

> O conceito abstrato ou a informação pura e simples passa por uma transformação, ganha VIDA quando é compreendida pela visão de um determinado sujeito. [...] O professor precisa aprender a confrontar este material de informação que recebe abstratamente com suas próprias questões [...] é quando trabalha sua imaginação, fundindo significados conhecidos com novas informações, transformando-os ambos em uma nova totalidade significativa. (Machado, 1989, p.8)

Dizia a autora que o conceito só faria sentido ao passar pelo crivo da subjetividade do professor, associando-se a uma prática também reflexiva, cujo ato criador recebe a orientação de um propósito. Do sentido que uma informação ou atividade ganha na vida do educador decorreria um sentido na prática pedagógica, e poderia se transformar em aprendizagem. O destaque da autora é para a aprendizagem do professor, cultivando – através de uma *leitura ativa* – sua imaginação sobre "o que pode ser", para que ele "se conte sua própria estória de

---

de renovação católica chamado *Neocatecumenato*, de inspiração espanhola, cuja proposta era instaurar formas coletivas e interativas de vivência da fé cristã. O movimento – que em paralelo trabalhava a formação de jovens para a *Crisma* - se estruturava em pequenos coletivos de cerca de trinta pessoas (as chamadas *comunidades*), abrangendo geralmente toda a família, seguindo todos os rituais católicos mas também realizando estudos aprofundados da *Bíblia*, valorizando interpretações pessoais sobre o texto bíblico para o contexto cotidiano, fazendo encontros vivenciais, rituais coletivos de passagem, induzindo processos de ressocialização ao redor da religião católica e dos eventos paroquiais.

aprender" e se torne assim, capaz de ensinar (MACHADO, 1989, p.9), pois só um professor que compreende a significação da experiência criadora na sua própria vida poderia compreendê-la e incentivá-la no diálogo com seus alunos. Machado argumentava pela importância do exercício da imaginação, que opera em cada pessoa uma "transformação alquímica", uma metamorfose, uma "conquista de significação que vem pela ordenação da experiência" (MACHADO, 1989, p.15). Entendo que nessa concepção o ser humano é aquele que busca significar sua relação *com o* mundo, estando *no* mundo.

Durante esta disciplina de educação ambiental, aquela *pedagogia de solução de problemas* que trabalhávamos[14] era um argumento a mais na convocação militante de nosso mestre para a busca de *solução de problemas ambientais* reais na sociedade (combatendo a não-participação e o niilismo), propondo-se uma *oficina de projetos de intervenção*: poderíamos aprender ali a elaborar, discutir e *vender* uma proposta de projeto de intervenção. Para além das oportunidades pedagógicas que essa proposta criaria, apontava-se também para a necessidade de atração de recursos financeiros para a ação e para a estruturação de organizações militantes na *questão ecológica* (que até então estava se profissionalizando e se institucionalizando). Era um momento favorável aos financiamentos de causas ecológicas, fortalecido pela acontecimento da *Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, no Rio de Janeiro (a ECO-92). Neste evento havia sido consensuada uma versão final do *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*, coordenada pelo fórum de ONGs[15] que trabalhou em nome da sociedade civil dos cinco continentes. E lembro que este texto – também trabalhado em aula – me causou grande impacto, seja pelo movimento que representava, seja pelo seu teor crítico e propositivo. O texto explicitava um compromisso com um processo educativo transformador,

---

[14] No referido texto de Margot Ott tratava-se de "problemas de estudo", com destaque para a orientação deweyana.
[15] Organizações não-governamentais.

que deveria favorecer uma atmosfera de debates, convidando-nos a um comprometimento com seus princípios e apresentando propostas de ação. Nele recusava-se a noção de *desenvolvimento sustentável* (jargão oficial e dominante na ECO-92) em defesa da idéia de *sociedades sustentáveis*. Destaco aqui alguns pontos que especialmente me provocaram nesse texto:

> [...] a preparação para as mudanças necessárias depende da compreensão coletiva da natureza sistêmica das crises que ameaçam o futuro do planeta. As causas primárias de problemas como o aumento da pobreza, da degradação humana e ambiental e da violência podem ser identificadas no modelo de civilização dominante [...] são inerentes à crise a erosão de valores básicos e a alienação e a não participação da quase totalidade dos indivíduos na construção de seu futuro. (TRATADO..., 1992, da *Introdução*)

> A educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seus modos formal, não formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade [...] A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social [...] A educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e interrelações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. (TRATADO..., 1992, dos *Princípios*)

> Trabalhar os princípios deste Tratado a partir das realidades locais, estabelecendo as devidas conexões com a realidade planetária, objetivando a conscientização para a transformação. [...] Estimular posturas individuais e coletivas, bem como políticas institucionais que revisem permanentemente a coerência entre o que se diz e o que se faz, os valores de nossas culturas, tradições e história. [...] Sensibilizar as populações para que constituam Conselhos Populares de Ação Ecológica e Gestão do Ambiente visando investigar, informar, debater e decidir sobre problemas e políticas ambientais. [...] Fortalecer organizações e movimentos sociais como espaços privilegiados para o exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida e do ambiente. (TRATADO..., 1992, das *Diretrizes*)

Um outro conjunto de textos que estruturava a disciplina abordava a questão da *elaboração de projetos* para submissão a instituições financiadoras[16]. Há em um deles uma breve advertência sobre a importância do esclarecimento da própria entidade propositora sobre suas metas, missão e objetivos, convidando-a para uma inserção em um novo círculo de relações, o das organizações sociais e instituições financiadoras (NEPAM, 1992). No contexto brasileiro, desde o final dos anos 1980 crescia entre alguns dos atores sociais ligados ao

[16] NEPAM (1992). Há aqui um destaque para as orientações da ONG WWF.

movimento ambientalista a preocupação com a profissionalização de sua militância, buscando-se maior *agilidade* e *eficácia* em seus objetivos (NEPAM, 1992). Como instrumento dessa nova inserção, este texto nos orientava para a construção de uma estratégia argumentativa que primasse pela coerência lógica interna de seus itens (missão, objetivos gerais e específicos, atividades, metas, metodologia, orçamento, resultados esperados, avaliação, etc.) e que fosse organizada em uma linguagem simples, clara e sucinta, de modo a "causar uma boa impressão ao examinador" (NEPAM, 1992, p.6). Relendo esse material, interpreto alguns pontos que se tornariam polêmicos em minha ação futura: i) a entrada do propositor nessa nova "rede de relacionamentos" o pressionava a transformar gradualmente sua visão de mundo (ou seu discurso) para que não fosse excluído; ii) a submissão da proposta para "julgamento" de doadores/instituições envolvia também uma forma implícita de submissão da própria entidade a uma outra racionalidade, ao *ethos* dessa "rede" institucional; iii) a profundidade da comunicação com os financiadores estava superestimada, como se a desejada aprovação do projeto significasse diretamente o interesse do financiador pelo conteúdo proposto (um compromisso compartilhado), minimizando a importância dos interesses estratégicos e contraditórios a esse mesmo conteúdo. Ainda assim, não se pode negar a importância desse *jogo adaptativo* para a vida em sociedade. Há um trecho no texto que representa bem esse espírito:

> A carta de solicitação é extremamente importante, pois é nesse momento que você está "vendendo" o projeto de sua entidade. Você deve persuadir o doador da importância de seu projeto, de como vocês compartilham os mesmos objetivos, dos benefícios de sua realização e da diferença que fará se o projeto não for subsidiado. (NEPAM, 1992, p.5)

Nesse sentido, releio hoje no texto do citado *Tratado* uma preocupação específica com os critérios para a aprovação de *projetos de educação para sociedades sustentáveis*, onde se propunha a discussão de prioridades sociais junto às agências financiadoras, uma outra leitura do *jogo* (TRATADO..., 1992). Pois de fato, o exercício de construção estratégica de um consenso lingüístico-pragmático nem sempre significa um consenso ao nível dos reais

interesses e estratégias de ação entre propositores e financiadores; tampouco explicita os dissensos em termos dos pressupostos e hipóteses das ações envolvidas em cada lado. A partir daquela perspectiva de se superar a então precária situação das entidades ambientalistas (material, financeira e gerencial), não é surpreendente que cada vez mais propostas de *intervenção* e as próprias entidades ambientalistas fossem absorvidas pela ideologia do *desenvolvimento sustentável* que desejavam criticar, deixando a discussão da *sociedade sustentável*, das *prioridades sociais* e da *transformação social* para um segundo plano. A impressão que tenho é a de que, para os mais eficientes e eficazes (nessa racionalidade), a "venda" da mercadoria-projeto/entidade foi assegurada juntamente com a gradual vitória daquela ideologia. Mas ao preço destes não poderem mais priorizar em seus cotidianos o pensamento crítico e transformador sustentador de suas bandeiras, como aquelas explicitadas no *Tratado*, tendendo-se à busca de alguma segurança em *slogans* e em citações apressadas e descontextualizadas, esvaziados de suas formulações conceituais e contextos históricos. É assim que inicio a narrativa da revisitação de algumas dimensões de meu *pensamento-linguagem*: penso agora que o esquecimento de minhas *esperanças do passado* se fez também em meio a comportamentos como esse, nas dificuldades que encontrei para desenvolver um *esforço crítico*, como dizia Freire (1987).

Nesse sentido, percebo hoje o quanto se pode problematizar a aparente simplicidade de convergência entre as propostas de *oficinas de projetos*, *metodologia de projetos* e de *educação como práxis*[17], que respectivamente, interpreto hoje como: i) um aprendizado para uma elaboração discursiva visando uma inserção estratégica na lógica da ideologia dominante (onde se concentram os recursos financeiros que se busca inclusive para viabilizar ações de resistência ou contra-hegemônicas), ii) uma proposta pedagógica principalmente filiada ao *pragmatismo* de John Dewey, de formação em ação como método de ensino e aprendizagem

[17] Meu primeiro contato com a palavra *práxis* foi em Sorrentino (1991).

em sala de aula, e iii) uma pedagogia filiada à *filosofia da práxis* proposta por Antonio Gramsci, inspirado no pensamento de Karl Marx. Até onde me recordo, naquele tempo eu entendia a *práxis* como mero sinônimo de *prática*, sem que vivenciasse uma experiência problematizante do uso de tal noção, mantendo-a associada ao campo da ação militante, política e também profissional. E imaginava que *práxis social* era uma expressão que meramente destacava a situação de interação social dessa prática. Relendo a proposta de Schumacher (1982) trabalhada em aula[18], penso que devo ter localizado na questão da *busca de inteligibilidade do mundo e da própria vida* o caminho para orientar minha participação profissional-militante na sociedade:

> Nossa tarefa – e a de toda educação – é entender o mundo atual, o mundo no qual vivemos e no qual fazemos nossas opções [...] estimulando o indivíduo a esclarecer suas próprias convicções fundamentais, de forma a conseguir interpretar o mundo e não ter dúvidas quanto ao sentido e à finalidade da própria vida. (SCHUMACHER, 1982, p.86)

Mas essas dúvidas de que fala o autor foram crescendo ainda mais. Em 1996 eu iniciava o mestrado em Ciências Florestais sendo acolhido pela orientação deste meu mestre (Sujeito49), matriculando-me em sua nova disciplina[19], onde se destacava a importância da *pesquisa e intervenção educacional*. Em minha memória, nesse curso a palavra *práxis* passou a representar para mim não apenas a ação, a prática, mas também a reflexão que a prepara (antes) e a avalia (depois), indicada simplificadamente pelo esquema "reflexão-ação-reflexão", sugerindo-se um ciclo permanente. O texto de Leite (1996) marcava agora a orientação para as "oficinas de projetos", tornando novamente explícita a referência à *pedagogia ativa* e ao pensamento de Dewey. O texto destacava três momentos desse processo didático – que deveria ser contínuo: i) a *problematização* das concepções de mundo e hipóteses que os alunos trazem para a escola, levantando questões que deveriam organizar o

---

[18] No título original, "Small is Beautiful", essa obra foi traduzida como "O negócio é ser pequeno".

[19] Chamada "Educação, Ambiente e Floresta". Esta foi para mim uma continuidade daquela experiência de educação ativa (um pouco mais contida, talvez por tratar-se da pós-graduação), agora mais voltada ao contexto profissional de engenheiros agrônomos e florestais interessados na atuação como – e na formação de – educadores.

grupo de pesquisa; ii) o *desenvolvimento* – criação de estratégias para se buscar respostas, comparando-se diferentes pontos de vistas e levantando-se novas questões; e iii) a *síntese* – superação das convicções iniciais e construção de novas, incorporando-se aos esquemas de conhecimento dos alunos, um ponto de partida para novas aprendizagens[20]. E nessas palavras da autora me reencontro com a perspectiva de *conhecimento como processo coletivo* que tanto me entusiasmara (ainda que seu foco fosse a educação formal):

> Os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. (LEITE, 1996, p.33)

Ainda durante o mestrado, em 1997 fui convidado por aquele professor a ser monitor da disciplina de graduação *Projetos em Educação Ambiental*[21], quando pude experimentar os desafios concretos e riscos do trabalho de desenvolvimento de um curso, compartilhando a coordenação com ele e uma outra colega. Nesse momento recordo que foi se tornando relevante minha dificuldade em compreender a sociedade em que eu vivia: apesar de nossos debates e das construções dos projetos de intervenção eu não conseguia avançar na compreensão nem na problematização da lógica do sistema capitalista e de suas instituições, o que eu entendia ser uma limitação ao aprofundamento de nossa aprendizagem coletiva em educação ambiental aplicada ao contexto brasileiro. Comecei a me incomodar com um certo relativismo que rondava meu pensamento. Se sobravam perguntas e dúvidas, faltava a mim embasamento acadêmico - filosófico, histórico, econômico, sociológico, etc. - para o que eu entendia ser um necessário aperfeiçoamento no processo argumentativo em nosso pequeno círculo de debate. Nesse período, conduzi minhas pesquisas da dissertação para um acontecimento que me parecia bem concreto e polêmico – e *portanto* esclarecedor, eu pensava – quanto à dinâmica socioeconômica e ambiental nas condições do capitalismo brasileiro: um

---

[20] Vejo aqui uma inspiração que emergirá no planejamento dos exercícios de pesquisa no *Curso*, em 2003, ainda que sem o devido cuidado metodológico.
[21] Como bolsista do Programa de Apoio ao Ensino/USP.

programa de reflorestamento de matas ciliares imposto a proprietários rurais de uma mesma microbacia hidrográfica, promovido por um *Consórcio Intermunicipal*[22]: uma ação ambiental aplaudida socialmente, mas construída sobre uma prática autoritária. Colecionei documentos, realizei entrevistas e constatei uma grande diferença entre "o dito" e "o realizado" por esta instituição, numa atmosfera que negava o consenso que o discurso do *Consórcio* pretendia divulgar[23]. Confuso quanto à escolha de um referencial teórico para a pesquisa do mestrado, encontrei uma saída em textos de Paulo Freire e Pedro Demo[24], e concluí com uma crítica sobre a qualidade do processo comunicativo/argumentativo, denunciando uma estrutura pouco dialógica, incompatível com o que eu acreditava que poderia e deveria ser um trabalho comunicativo em uma *intervenção socioambiental institucional*. Entendi que havia em Freire e Demo uma convergência discursiva na qualificação da educação que cada um defendia: uma educação dialógica e dialética, emancipatória, crítica, problematizadora. Em ambos uma *inter-relação* entre teoria e prática me parecia de central importância (embora a palavra *dialética* já estivesse presente, era apenas mais uma palavra difícil). Demo explicitava sua homenagem à obra de um tal de Jürgen Habermas e foi assim que comecei a me interessar pelo filófoso alemão. Relendo Demo, vejo que em sua argumentação estão mesclados os pressupostos da filosofia da práxis (como quando ele cita a *dialética* e o *humanismo* de Marx, a *pedagogia* de Gramsci e a *intervenção crítica* de René Barbier) e da pedagogia ativa deweyana (o *aprender a aprender* e *saber pensar*, a *intervenção prática inovadora*, a relevância da *pesquisa como questionamento sistemático*). Como Regina Machado, esse autor também destaca a importância de se "aprender a ler" na relação dialética entre teoria e prática:

---

[22] A mata ciliar é aquela vegetação das beiras de rios e córregos, zonas de proteção obrigatória. Esta ação do *Consórcio* inseria-se em um programa de combate à degradação ambiental nas bacias dos rios Piracicaba e Capivari (SP). O *Consórcio* é uma organização mista criada pela sociedade civil e que congrega os prefeitos dos municípios das bacias hidrográficas desses rios, visando *elaborar projetos e atrair recursos*, além de subsidiar o funcionamento de um *Comitê* regional.

[23] MALAGODI (1999). Fiz uma apresentação sintética deste trabalho em (MALAGODI, 2002).

[24] Refiro-me aqui às obras "Extensão ou comunicação?" (FREIRE, 1983) e "Pesquisa e construção de conhecimento" (DEMO, 1994).

> [...] alfabetizado não é apenas quem lê o que está escrito, mas quem é capaz de interpretar, com relativa autonomia, a realidade circundante. (DEMO, 1994, p.80)
>
> [...] a maneira mais promissora de construir conhecimento será a "teorização das práticas". (DEMO, 1994, p.82)
>
> Teorizar as práticas é forma crucial de ler. (DEMO, 1994, p.33)

Nesse sentido, eu imaginava a utilização do método de *alfabetização* de Paulo Freire para o contexto da desalienação daqueles que – como eu, embora já alfabetizados – ficam confusos na vivência concreta da tal dialética entre teoria e prática, sem que consigam atribuir um significado satisfatório – para si mesmos – aos acontecimentos (*definir situações*). E sem que consigam, por isso, fazer escolhas e ações mais relevantes (*orientar suas ações*). De que modo o diálogo poderia ajudar?

Em 2000 comecei a trabalhar no *Programa Temático* da ESALQ – também coordenado por aquele meu mestre – que orientava-se por dois principais eixos de ação: a educação ambiental e a conservação ambiental[25]. Havia chegado o momento de trabalhar profissionalmente com educação ambiental. O cliente era uma *Companhia de Geração de Energia Elétrica* (empresa pública recém privatizada, atuante no vale do Rio Paranapanema, SP) e minha tarefa foi: "mapear e diagnosticar as necessidades de educação ambiental e fomento florestal", "elaborar um diagnóstico inicial da realidade sócio ambiental e cultural da região ambiental no entorno dos reservatórios das usinas" e "definir possíveis projetos de educação ambiental e fomento florestal". Mas na *prática*... a abordagem da educação ambiental centrada em diagnósticos e entrevistas com os funcionários (um exercício de *diálogo*) esbarrou em uma delicada e tensa configuração hierárquica empresarial. Havia uma atmosfera de insegurança quanto à transição que a empresa vivia em função de sua recente

[25] Este era um dos vários *Programas Temáticos* do aqui chamado *Instituto de Estudos Florestais*, sediado na USP/ESALQ. Além do referido professor (Sujeito49) da área de educação ambiental, um outro professor compartilhava com ele a coordenação (Sujeito51); este dedicava-se a pesquisas sobre conservação genética *in situ* de espécies arbóreas nativas. Ambos buscavam uma integração inovadora das duas abordagens.

privatização (havia a expectativa de demissões), o que agravava a recepção um tanto quanto cética (e irônica) por parte da equipe da *Companhia* quanto às nossas propostas, consideradas (pejorativamente) como utópicas e românticas, fora da realidade[26]. Meu coordenador (Sujeito49) frisava que deveríamos argumentar junto ao cliente sobre o nosso compromisso diferencial nesta parceria (político, ético e socioambiental), que tínhamos uma busca maior, e citava o *Tratado de Educação Ambiental* como uma de nossas principais referências. O *Tratado* também continuava sendo meu horizonte de ação e sinalizava para a possibilidade de se aliar profissionalização e militância a partir da universidade (que deveria ser *pública, gratuita* e *de qualidade*, dizíamos). Tudo parecia estar em seu devido lugar, e minha caminhada prosseguia por entre os desafios da aprendizagem e da profissionalização, como deveria ser.

2.1.2 A formação de educadores ambientais (2000-2001)

Considerei relevantes os fragmentos que coleciono a seguir por estes resgatarem um pouco da gênese e crescimento das minhas questões referentes à *pedagogia*, à *práxis* e à *comunidade de aprendizagem*, explicitando assim um contexto coletivo e comunicativo que alimenta algumas de minhas perguntas. E também porque aqui pude compreender melhor algumas das inspirações para ações educativas que propúnhamos no *Curso de Formação de Agentes Locais* (2003-2004), narrado mais adiante.

Em outubro de 2000 fui convidado por uma pesquisadora e por Sujeito49 a compor com eles a coordenação técnica do *Curso de Especialização: Formação de Educadores Ambientais para Sociedades Sustentáveis*, promovido pelo *Centro de Educação Ambiental* da

[26] O *cliente* de fato não havia escolhido trabalhar com educação ambiental: estava submetido a alguns compromissos impostos pela Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL). A abordagem técnica que desenvolvemos sobre o fomento florestal (esta sim voltada à resolução de um problema prático do cliente) foi bem melhor recebida.

ESALQ/USP[27]. Acolhi a perspectiva de assumir em equipe o planejamento e a condução das atividades do curso com muito entusiasmo, aceitando também uma responsabilidade mais específica pela facilitação das oficinas de *projetos de intervenção educacional*. Minhas primeiras percepções eram de que a maioria dos alunos tinha dificuldade em reconhecer a realidade concreta na qual desejavam intervir, pois eram poucos os que já desenvolviam pesquisas de campo. Alguns perguntavam sobre a forma adequada de se promover interações em um meio social carente, sobre como (e se) poderiam atender às expectativas da comunidade. Assumindo o modelo anterior das citadas disciplinas de educação ambiental, nesse momento eu me preocupava com que os *projetos* dos alunos fossem exeqüíveis para poderem ser avaliados até o término do *Curso de Especialização*[28]. Em nossas reuniões de coordenação concordávamos com a idéia de que o mais importante era que o curso *fizesse sentido* para os alunos, que provocasse o envolvimento, a participação, que ele tivesse impacto no *processo de construção de conhecimento* dos alunos: "cada pessoa constrói seu próprio conhecimento (com subsídio do e para o grupo) que é refletido no *projeto de intervenção*, um instrumento privilegiado para agregar contribuições", dizia o plano original deste curso. A avaliação do curso deveria ser "iluminativa" do percurso do aluno, devendo se dar a cada versão construída do *projeto de intervenção*, em diálogo periódico com a coordenação, quando deveríamos dar um *retorno* para o aluno. Entendíamos que uma avaliação só seria possível através da construção que eles fizessem, não sendo adequadas as tradicionais comparações entre alunos (que geralmente guiam-se por critérios estranhos ao processo vivido por cada aluno): deveríamos "ler" os processos pessoais. Mas como fazê-lo?

---

[27] O aqui chamado *Centro de Educação Ambiental* tinha na figura do Sujeito49 seu coordenador acadêmico. Nomearei este processo formativo como *curso de especialização* – ao longo da tese – ou simplesmente "curso" – ao longo deste capítulo –, diferenciando-o do citado *Curso de Formação de Agentes Locais* (2003-2004). Nomearei este último de "*Curso*", com maiúscula e em itálico. O *curso de especialização* era um acontecimento inicialmente idealizado para o contexto da pesquisa de uma colega pós-doutoranda (Sujeito54) colaboradora do *Centro*, buscando-se simultaneamente inovar e refletir sobre algumas ferramentas da educação à distância, ainda que o "curso" mantivesse uma forte dimensão presencial, desde sua concepção.

[28] Previsto para julho de 2001.

Sujeito49 explicava que a *intervenção* que propúnhamos aos educandos deveria, além de buscar superar um *problema* (construindo mecanismos para tanto), promover simultaneamente a *formação* de outros agentes que, por sua vez, também estivessem permanentemente lutando para solucionar problemas. Na *intervenção* também se propunha que tentássemos construir sustentabilidade a todo esse processo, cujo desenvolvimento seria caracterizado pela *intencionalidade* de seus propositores (os alunos). Acreditávamos[29] que as pessoas se emancipam em meio à *resolução de problemas*, podendo gerar assim – e por isso mesmo – novos ciclos de capacitação a outros educandos. A ambição de nossas intervenções na perspectiva socioambiental de *formar educadores para formar novos educadores* (nas múltiplas dimensões dessa perspectiva, como tentávamos entendê-la) deveria voltar-se para o campo da *mudança cultural*, entendida em nosso contexto como algo mais que a mera mudança de atitudes e comportamentos. Acreditávamos que o educador deveria ser um pesquisador da realidade a qual pretendia *conhecer* e na qual iria *intervir* (eu ainda separava esses momentos): é um pesquisador que se faz educador, e um educador que precisa ser pesquisador. Quanto aos *projetos de intervenção*, estes deveriam seguir o seguinte ciclo: escolha do tema/recorte, redação, debates e trocas (a "oficina de projetos" deveria ser um momento de contribuição coletiva para o aperfeiçoamento e finalização das redações), avaliação por parte da coordenação e compartilhamento deste com toda a classe. Depois viria a implementação das propostas (a intervenção em si) e a finalização do processo com a elaboração de um *relatório descritivo-analítico da intervenção*. Ao longo do exercício percebemos que a demanda de trabalho de orientação de todos os projetos superava as limitações de nossa equipe coordenadora e então recorremos à colaboração de tutores, escolhidos entre os professores convidados (que já colaboravam como palestrantes). Muitas

[29] Com maior ou menor concordância e entendimento, compartilhei de todas as orientações aqui apresentadas, assumindo-as como guia de meu trabalho como coordenador e educador. Daí a liberdade que tomo – e a responsabilidade que assumo – em certos momentos da minha narrativa de utilizar a primeira pessoa do plural. Inicialmente um mero detalhe, esse *assumir o discurso de outro(s)* acabou se tornando um ponto central da tese, como pude compreender melhor em Castoriadis (2007).

questões afloravam entre os alunos sobre aquele instigante formato de trabalho coletivo: quais os limites para se cultivar um "sentido de *grupo*" (Sujeito55)? O que fazíamos ali era uma "autoanálise" coletiva (Sujeito56)? Algumas palavras começaram a se repetir em nossos diálogos com os alunos: *subjetividade*, *hegemonia*, a *força do capitalismo* e *solidariedade* ("sincrônica e diacrônica", respeitando-se as diferenças culturais). E ainda: *participação* (em suas formas variadas, na perspectiva de *abertura de espaços de locução* com movimentos sociais e políticos[30]), *emancipação* (entendida como *potencialização* dos indivíduos para a participação nos destinos da sociedade, possibilitando a *expressão das subjetividades*, a *potência de ação*[31] e o *pertencimento*) e cultivo da *espiritualidade* (contra a dissociação entre corpo e alma). Mas não tivemos fôlego para um estudo dos pressupostos que se ocultavam por trás (ou para além) desses *nomes*. Ao longo dos encontros presenciais mensais com os alunos[32], tivemos a contribuição de professores e pesquisadores na forma de palestras e exercícios monitorados, sobre temas variados. Entre eles estavam: *conflitos socioambientais* (sociologia da ação), *metodologia da pesquisa em intervenção educacional* (pesquisa-ação), *jogos cooperativos*, *desenvolvimento humano e educação ambiental* (aprendizagem), *metodologia transdisciplinar para a pesquisa e formação*, *Pedagogia da Terra*, *diversidade dos pontos de vista* e *trabalho em redes*.

Ao final de 2000 já se intensificavam algumas dificuldades na condução das atividades do curso, quando começamos a sentir o peso da responsabilidade de nossa pretensão de "formar especialistas em formação de educadores" e a ausência de uma estrutura pedagógica

---

[30] A expressão "espaços de locução" é utilizada pelo filósofo Jürgen Habermas para expressar a possibilidade de comunicação argumentativa não-distorcida, contexto que só bem mais adiante eu começaria a compreender. TASSARA e ARDANS (2005) associam essa expressão com a noção de "laboratórios sociais" de Kurt Lewin, em um processo que poderia favorecer a desalienação.

[31] Compartilhávamos a compreensão de que *potência de ação* dizia respeito a um leque de processos envolvendo desde a auto-estima (no mínimo) até os confrontos sociais (no máximo). Esta é uma expressão conceitual proposta pelo filósofo Baruch de Espinosa (1632-1677), cujo pensamento ganhou destaque nas obras de Marilena Chauí (ver CHAUÍ, M. Espinosa, uma filosofia da liberdade. São Paulo: Moderna, 1995).

[32] Foram cerca de dez encontros mensais, entre setembro de 2000 e julho de 2001.

mais clara e orientadora para nossas ações educativas. Criamos nesse momento um *Conselho* de colaboradores (professores-palestrantes e convidados[33]) buscando um melhor apoio para desenvolver essa discussão. Nesse momento percebíamos a carência de uma maior fundamentação para nossas ações educativas, a necessidade de reconhecermos algumas lacunas e esclarecermos melhor nossas concepções de *metodologia*, *educação* e *ambientalismo* (entre outras). Perguntávamo-nos: haveria uma especificidade na formação de *recursos humanos*? Se a *metodologia dos projetos* é um caminho privilegiado para a formação, como melhor catalisar as discussões e contribuições que ele demanda? Quais seriam os procedimentos mais adequados? A *comunicação à distância* esbarrava na fragilidade da sua operacionalização através da informática[34], embora os encontros presenciais continuassem motivantes. Nosso coordenador (Sujeito49) sonhava com a expansão e fortalecimento desta estratégia pedagógica, criando interações comunicativas com outras experiências pelo Brasil afora (a partir de outros colegas e colaboradores, como aqueles que estavam sediados em Conceição do Araguaia/PA, Jequié/BA, Ribeirão Preto/SP e São Paulo/SP) em uma estratégia institucional mais ampla, como uma *rede de programas de formação*. Mas na pressão diária da condução das atividades, eu sentia que o desafio era desenvolver uma coordenação pedagógica de fato, que oferecesse fundamentos para nossas *definições de situação* e contribuísse na *orientação de nossas ações* educativas: era muito difícil tomar decisões e realizar as necessárias avaliações periódicas sobre os exercícios que propúnhamos e sobre as situações inesperadas que emergiam. Eu me angustiava por não conseguir discernir – procedimentalmente – nossas prioridades, entre o que via como um *campo terapêutico* que favorecíamos (a tentativa de acolhimento irrestrito das visões de

---

[33] Contávamos com um corpo de colaboradores que abrangia professores e pesquisadores da USP, UNICAMP, Faculdade Moura Lacerda e de ONGs, entre outros.

[34] Conseguimos junto a *Rede de Iniciativas do Terceiro Setor* – RITS – um espaço institucional em seu sítio eletrônico para postar mensagens e criar bate-papos (os *chats*). Mas tanto a frequência de acesso de todos os alunos ao *site* quanto a orientação pedagógica para essa dimensão comunicativa complementar ao curso nos desafiavam muito.

mundo dos educandos) e o que entendia ser um campo pedagógico (onde se deveria fomentar o confronto argumentativo entre as diferentes escolhas éticas e políticas de todos nós ali, assumindo algumas opções). Respeitávamos a diversidade de idéias e crenças (como um fundamento mesmo para a busca da *cooperação*) e cultivávamos uma desconfiança diante do conhecimento erudito disciplinar, uma vez que este tradicionalmente fragmentava indevidamente saberes e vivências. Mas vejo hoje que não precisa haver um antagonismo entre respeito à diversidade e assunção de pressupostos teórico-metodológicos, como diz Carvalho (2004).

E como equipe, colocávamo-nos a questão: "o que é ser educador?" – apenas conseguíamos apontar para a necessidade da busca de coerência em nossa própria *prática educativa*[35]: nossa própria intervenção no curso deveria contribuir para que os alunos compreendessem a simultaneidade da interação entre a ação deles junto à sociedade (em seus *projetos*) e sua formação como educadores (que deveria ser favorecida no curso). Aí percebi que mal compreendia o que era educação, ensino, aprendizagem, autonomia, emancipação, *comunidade de aprendizagem*, etc. Nas avaliações com os alunos surgiam polêmicas sobre o que era *construção de conhecimento*, pois parecia já estar bem consensuado que não podíamos mais confiar em um conhecimento disciplinar, apenas formalmente sistematizado. Para suportar essa *desconstrução*, parecia que alguns ali ansiavam mais que outros por um novo ponto de apoio. Os alunos nos cobravam orientações, mais dicas, mais amarração, mais objetivação, mais respostas ("retorno") às suas demandas; eles mesmos se irritavam com a idéia de que "tudo pode", de que toda afirmação ou questão era *válida*. Irritavam-se com a falta de limites frente aos quais se balizar, com os quais se identificar ou reagir, com os quais dialogar[36]; chateavam-se com nossa falta de definição sobre o que considerávamos "mais

[35] Na época usávamos indistintamente as expressões *prática educativa* e *prática pedagógica*.
[36] Entendo que eles pediam algo que também eu buscava, distraidamente: um horizonte histórico e conceitual para as idéias manejadas, que nos ajudasse a esclarecer as suas raízes, seus pressupostos e as várias interpretações daí derivadas, permitindo um posicionamento e uma continuidade de elo social

certo/adequado" e "mais errado/inadequado". Em nossa equipe apenas nosso coordenador (Sujeito49) tinha formação em pedagogia, assim como alguns de nossos convidados; e mesmo para eles a situação parecia ser inédita e desafiadora. Destaco nesse período uma pergunta interessante de um dos nossos alunos: a proposta deste curso não deveria passar por uma "pedagogia do conflito"? Mas esta foi mais uma pergunta sem resposta[37]. Estava claro para mim que eu não estava preparado para a tarefa; na maior parte do tempo eu ficava angustiado diante das críticas que recebia e da minha ignorância pedagógica: pensava que fora muito precoce meu envolvimento com uma experiência como essa, que afinal se mostrara muito exigente em formação, estrutura institucional e responsabilidade. Se a representação de nosso processo educativo através da noção de *comunidade de aprendizagem* era tão forte entre nós, porque ela não me ajudava no esclarecimento de nossas dificuldades, oferecendo orientação à nossas ações? Ingenuamente, eu e alguns dos alunos esperávamos que uma ou poucas palavras – por si mesmas – descortinassem *a verdade* sobre aquele acontecimento, apontando caminhos seguros e eficazes no enfrentamento das dificuldades pedagógicas: reclamávamos uma *técnica*? Ou uma teoria (um horizonte filosófico) a partir da qual faríamos dialogar a nossas ações, valores e argumentos? Vez ou outra nos perguntávamos se os alunos não estariam exagerando na crítica, ansiosos por uma validação das expressões de saber de cada um ali no curso, em uma atmosfera às vezes competitiva e pouco tolerante[38]. Mas como cobrávamos dos alunos que desenvolvessem uma argumentação clara, nada mais justo que assim também fôssemos cobrados, embora eu vivenciasse essa situação com ansiedade e tristeza. Hoje confirmo a justa cobrança dos alunos lendo que Paulo Freire dava muita

---

nessa produção de idéias, possibilitando sua crítica e recriação para outros contextos significativos da vida de cada um. Possibilitando a interpretação, a "alfabetização" para a inclusão no mundo histórico e social das idéias e ações. Em nosso contexto civilizacional, um mundo da *cultura letrada*.

[37] Hoje vejo que em Gadotti (2004) e em Santos (1996) eu encontraria boas pistas para iniciarmos essa discussão.

[38] Algumas falas apontavam a tentativa de invalidação entre eles, para além de uma discordância saudável, transparente e argumentada. Em 2004 vi uma atmosfera parecida se repetir no *Curso de Formação*, como narro adiante.

importância à *diretividade* no processo educativo, no elogio da firmeza política do educador humanista em suas escolhas: paradoxalmente, faltava eu assumir uma posição política e filosófica para melhor respeitar a diversidade de opiniões presentes, abordando-as argumentativamente. Penso hoje que se tratava de um problema primordialmente centrado na relação dialética entre teoria e prática, e no que se concebia ali como *conhecimento* e *aprendizagem*, em suas dimensões metodológicas (ontológicas, epistemológicas e pragmáticas). Não podendo o problema ser assim compreendido, as diferentes interpretações que eu colecionava (a minha inclusive) pareciam tender para julgamentos que individualizavam os comportamentos (como que buscando explicações apenas no campo afetivo, dos valores, das personalidades), o que me parece, não contribuíam para romper nossos preconceitos. Mas por que nossa *comunidade de aprendizagem* "funcionava" mal?

Durante um *encontro vivencial*[39] a nossa convidada-palestrante abordou e desenvolveu o tema da *cooperação em processos coletivos*, através de *jogos* cooperativos[40]. Eu via que esses jogos podiam transformar a atmosfera de um trabalho coletivo, tornando-o mais cooperativo e favorecendo muitas descobertas pessoais. Alguns alunos perceberam o potencial de transformações nas relações pessoais a partir desses exercícios, e se perguntavam se aquilo era uma "dinâmica de grupo", um "laboratório", um "psicodrama", se era um favorecimento a um "retorno à infância". A atmosfera lúdica e afetiva parece ter contribuído para que as pessoas se soltassem mais: alguns sentiam-se resgatando antigos sonhos, outros superando medos e bloqueios; outros ainda sentiam-se melhor acolhidos pelo coletivo. Alguns percebiam que estava sendo construída uma identidade coletiva, que em meio à *crise* estava se formando um "grupo", cabendo aos coordenadores fazer fluir esse processo (dizia um aluno).

---

[39] Era o momento quando viajamos todos para uma outra cidade para passarmos o fim-de-semana desenvolvendo atividades do curso e nos confraternizando.

[40] De onde eu busquei inspiração para muitas das idéias que aplicamos depois no *Curso* (2003-2004).

Mais adiante entramos na semana de um evento que programamos, integrado ao curso, recebendo alguns palestrantes e tendo alguns de nossos alunos ministrando mini-cursos. Entre tantos outros, nosso convidado Ronaldo Souza de Castro trouxe uma abordagem de psicologia cognitiva, destacando a idéia de que só construímos conhecimento na interação. Ele dizia que o conflito cognitivo gerava conhecimento – acolhendo a crítica de Jürgen Habermas sobre a racionalidade instrumental – e que era necessário *organicidade* para a constituição de um *coletivo*. Ele abordou a dificuldade de se trabalhar apenas na linguagem escrita, onde se supõe que todos compartilham de um mesmo conceito quando, na verdade, geralmente as representações e significações vigentes no coletivo não coincidem: "o conceito é um, o olhar é outro", ele dizia. Daí a importância de termos várias linguagens para se trabalhar um conceito. Ronaldo destacava ainda a importância de se conhecer o contexto (nas suas diferentes relações) para que possamos participar *dele*, e participar *nele*. Nos próximos encontros do curso as avaliações dos alunos expressavam um contraste: de um lado a satisfação pela convivência nesse coletivo (um processo que um aluno batizou de "democrático-circular"), pelas novidades. De outro, a insatisfação com a falta de "amarração" da coordenação, a falta de embasamento teórico (como na crítica que surgiu entre os alunos sobre a noção de *desenvolvimento sustentável*), o desejo de que os idealizadores do curso estivessem mais presentes, a precariedade da monitoria dos projetos e da comunicação à distância. Foi só então que tivemos a idéia de rever coletivamente o projeto original do *curso de especialização*, gerando reações bem diversas nos alunos, que até então não o conheciam: satisfação, irritação, alívio, indiferença. Em meio a novas dificuldades da equipe coordenadora – agora também estruturais, de comunicação e de carga de trabalho -, alguns conflitos sobre a organização de nosso próprio trabalho começaram a crescer nos bastidores.

Em meio a questões táticas e operacionais que levantávamos nas reuniões com o nosso Conselho, a demanda por *uma definição pedagógica mais ampla* era um assunto recorrente,

mas que estava truncado. Alguns conselheiros liam as frustrações dos alunos como um impacto natural, um susto, diante de uma filosofia diferenciada de educação, pois a aprendizagem levava realmente a rupturas e a novas assimilações. Eu resistia a aceitar que as dificuldades eram intrínsecas ao processo, pois entendia que isso não me ajudaria a encontrar uma solução para o problema que vivia cotidianamente em minhas ações educativas: só me interessava a denúncia de nossa (minha) precariedade como *coordenação pedagógica*. As soluções apontadas pelo Conselho para a "questão pedagógica" giravam ao redor de sugestões que me pareciam muito dispersas, envolvendo textos e referenciais teóricos variados. Eu apostava mais no poder de saberes intuitivos (construídos no *aqui e agora*) que em saberes teóricos (que poderiam ter me levado já desde ali para um exercício crítico filológico). Eu sentia falta de um trabalho voltado para nossa própria formação, mas sentia certa antipatia frente à dimensão teórica. Em uma das reuniões com o Conselho, uma colaboradora (Sujeito54) dizia que o curso não poderia ser um evento isolado, mas deveria avançar transformando-se em outros desencadeamentos processuais. As palavras-diretrizes mais consensuadas até ali eram: *formação*, *perspectiva de solução de problemas*, *construção de conhecimento* e *sustentabilidade*. Outra professora colaboradora (Sujeito59) considerava que seriam necessários de seis a onze meses para que o processo formativo pudesse acontecer (como *auto-formativo* e *em rede*), com oitenta horas mensais, que deveriam incluir a *elaboração dos projetos*. Ela percebia muito "buracos conceituais" no curso e muita heterogeneidade de projetos e histórias de vida, explicando a "angústia" entre os alunos como resultado da "imposição de uma *comunidade de destino*", sugerindo que se realizasse um *laboratório social* para que trabalhássemos essas angústias. Este seria um *laboratório de destinos*, ela dizia[41]. Para outra colaboradora (Sujeito83), participante do Conselho e da tutoria – tínhamos que estar embasados na crítica social que estava presente na idéia de

[41] Muito tempo depois fui entender que tal "laboratório" referia-se a uma metodologia vinculada à pesquisa-ação, proposta por Kurt Lewin nos anos 1940.

sociedades sustentáveis, que em si já era um *projeto* para pensarmos outras formas de sociedade, uma vez que os alunos eram convidados a serem *agentes locais de mudança e de transformação social*; se os alunos seriam os "tijolos da sustentabilidade" isso exigiria de nós a construção prévia de um projeto didático-pedagógico, ela dizia. Ela e outra professora (Sujeito59) concordavam que a elaboração de um *projeto* é uma atividade que exige uma grande competência intelectual, pois *não era possível uma intervenção sem uma crítica social*. Nosso coordenador (Sujeito49) considerava que mais do que uma filosofia (única, central) precisaríamos conquistar *clareza*, quando Sujeito59 nos advertia para a necessidade de se construir os *repertórios* juntamente com os alunos. Ela acreditava que nossa proposta de educação era i) *política*, de construção do futuro a partir da transformação, e por isso deveria estar implicada na tarefa de formar "leitores da realidade social"; e que ela também estava associada ao ii) *ambientalismo*, porque queríamos incorporar a realidade ambiental. De novo eu via surgir o desafio de nossa "alfabetização", a necessidade de aprendermos a produzir *inteligibilidade* em meio às nossas ações sobre o mundo, agindo nele, com ele, estando nele. Nossos conselheiros nos ajudaram a ver ainda mais nossa precariedade e o tamanho do desafio que estava colocado: aceitávamos enfim que não podia mesmo ser algo elementar (para os alunos e para nós mesmos) a escrita de um *projeto de planejamento*. Uma de nossas conselheiras (Sujeito84) enfatizava que o *projeto* em si já trazia a exigência de uma sistematização de idéias. Assumíamos também que faltava clareza em alguns itens que estávamos exigindo dos alunos na formulação de seus projetos – tais como o *problema* e *estratégia de avaliação* (que deveria possibilitar alguma verificação de *eficácia* das ações).

Em março de 2001 fizemos outra reunião com o Conselho do curso, quando foi tematizada a idéia da *intervenção*. Uma de nossas conselheiras (Sujeito59) associou a noção de *intervenção* à noção de *práxis*, dizendo que esta envolvia processos de maturidade e de experiências pessoais. Disse que a "escrita" no processo da *intervenção* exigia realmente uma

linguagem mais elaborada, a por isso acabava "amarrando" a pessoa. Ela entendia que deveríamos dar uma menor ênfase à escrita, mas que não poderíamos descartá-la. Sugeriu então que a seqüência mais adequada ao processo de elaboração dos *projetos de intervenção* deveria ser: 1) um aprofundamento crítico e teórico, 2) o exercício das trocas, ainda nesse nível, 3) uma comunicação externa – que interpreto como a realização da *intervenção*, com pesquisas de campo e diagnósticos, 4) a avaliação dos coordenadores – um *retorno* aos alunos sobre essa produção, e 5) o registro dessas trocas pelos alunos, na forma de um *produto final*. Seria na *tutoria* com os alunos que a "escrita" poderia ser melhor exercitada. Surgiu nesse dia também uma avaliação de que deveríamos ter pedido uma proposta de projeto ainda na seleção, onde o candidato contaria sobre suas pretensões acadêmicas e profissionais. Assim poderíamos associar um exercício de leitura política à visão de sociedade do candidato, associando também a história de vida do candidato ao *projeto* que este propõe. Esta talvez fosse a medida mais acertada para se buscar maior homogeneidade junto ao público do curso – sem prejuízo da diversidade de idéias e situações vividas –, no sentido de que ingressariam "todos sabendo para onde querem caminhar", responsabilizando-se por suas próprias escolhas e participação, com o benefício de que a concepção metodológica do curso (sua filosofia e metodologia) já teria sido explicitada e acordada junto aos interessados. Desse modo, seria selecionado para o curso aquele(a) que demonstrasse interesse em *realizar uma intervenção educacional em sua prática*, ciente de que "iria colher seu aprendizado através dessa *intervenção*", e onde a redação de um projeto nos moldes acadêmicos seria apenas um elemento entre outros, minimizando as tensões sobre a "escrita" e sobre a "dimensão teórica", sem nunca suprimi-las. Quando passamos à discussão de um plano estratégico para se pensar a reedição deste curso para 2002, consensuamos que seria preciso dessa vez mais atenção para a *filosofia da proposta*.

Retomando essas reflexões junto aos alunos, um deles (Sujeito57) trouxe um comentário muito interessante sobre a perspectiva das *interações sociais*: disse acreditar que a questão central era que os *agentes de reflexão* (caracterizados pelo trabalho teórico) precisavam interagir com os *agentes facilitadores* (caracterizados pelo trabalho prático). Ele dizia que nosso "nascimento social" vinha das formas de apropriação da cultura, o que influenciava nossa maior inclusão ou exclusão social. Nesse período, seja individualmente ou coletivamente, passamos a criar mais oportunidades para escutar os alunos, compartilhar mais o modo como estavam vivendo e interpretando suas frustrações com o curso. Parece-me que a "dimensão teórica" e o exercício da "escrita" no curso era uma fonte de insatisfação a uma boa parte dos alunos: surgiam queixas sobre a dificuldade e complexidade dos textos oferecidos, quando alguns se sentiam desorganizados, desvalorizados, até mesmo "diminuídos" pelo grupo, inseguros, com medo.

Em sua palestra sobre a *intervenção*, Sujeito59 dizia que ela dependeria de uma crença na possibilidade de se projetar o futuro, pois estava ancorada em uma *esperança projetual*: um *eu* em movimento que intenciona a transformação do mundo presente em um mundo desejável, a partir de uma *situação-problema*, acontecendo no mundo[42]. Mas essa situação estaria inserida em uma *problemática* maior, que é um conjunto de problemas interligados. Através de suas palavras eu percebia que o desafio colocado anteriormente de promover a formação de "leitores da realidade social", que agem para sua transformação, havia ficado mais complexo e difícil. E continuava nossa palestrante: na *esperança projetual* buscamos o desejável e repelimos o indesejável; ela entendia que nossa utopia pretendia integrar *socialismo* e *conservação ambiental*, e centrava suas críticas na *cultura ocidental*, mostrando como essa havia se transformado em *cultura científica*. Ela associou a motivação da

[42] Simplificadamente, esta formulação me parece filiar-se à chamada *filosofia do sujeito* ou *filosofia da consciência*, paradigma onde Habermas localiza a *filosofia da práxis* de Marx. Habermas busca superar tal paradigma – *monológico*, como diz – em direção a um *paradigma dialógico* (veja a dimensão teórica).

transformação da natureza com a motivação da transformação do mundo (ambas comungando de uma mesma energia, representada pela perspectiva que trazia o *projeto*), sendo o "meio ambiente" como o conhecemos hoje, um *constructo* (e não algo *natural*). Disse que os problemas civilizacionais se agravaram em função da imaturidade civil nas decisões políticas, não havendo nelas densidade ética. Acreditava também que a *crise ambiental* é uma *crise política no uso da razão*, pois quem estava com o poder de decisão nas mãos estava sob o crivo político-econômico, e não sob o crivo ético: como as instituições ocidentais se baseam na violência, o trabalho a ser realizado estava na *ética*[43]. Para ela, uma primeira etapa do desafio da *intervenção* envolveria a *utopia*, sinalizando "direções para a ação"; uma segunda etapa seria a *caracterização da crise ambiental*, deflagrando as próprias *intervenções*. Para estruturarmos as transformações pretendidas no mundo seriam necessárias as *ações estratégicas* – sem perder de vista que isso tudo tem por pressuposto a crença na possibilidade das ações das pessoas transformarem o mundo. Ela dizia que a conquista maior da educação ambiental seria a construção do *ethos* (coletivo, social), recusando-se as formas individualizantes. Mas o problema é que estaríamos sendo socializados numa cultura sem o seu respectivo *ethos*, ou seja, sem conhecer o *caminho perdido* desse *ethos*: o que se abandonou ou se ocultou historicamente, e por quê. Segundo a professora seria preciso reconquistar esse *ethos* para que fossem possíveis novas conquistas[44].

Nas avaliações que os alunos faziam do curso surgiam analogias interessantes: este processo educativo seria uma *maiêutica*? Um grande *laboratório*? Em outro momento de avaliação, um dos alunos trouxe a interessante sugestão: não deveria haver um projeto de intervenção coletiva para formar nossa própria *comunidade de aprendizagem* no curso? Na avaliação de um dos alunos (Sujeito57), o *fator de exclusão* no nosso grupo era a *intolerância*

---

[43] O que hoje posso compreender melhor, através dos textos de Castoriadis (2007) e D'Incao e Roy (1995), apontando para a imprescindibilidade da *orientação para a autonomia* individual e coletiva nas intervenções sociais.

[44] Penso que essa reconquista não pode dispensar o patrimônio histórico-cultural sistematizado pela cultura letrada, como aponta Saviani (1994), ainda que este tenha que ser continuamente superado.

aos conflitos. Sobre o tema da transformação social, um outro aluno (Sujeito68) dizia não acreditar em *rupturas*, apostando mais na existência de *tendências* e *processos*, onde ele buscava localizar as contribuições do *ambientalismo*. Alguns alunos entenderam que não havíamos conseguido realizar nossa *comunidade de aprendizagem*; outros julgavam inadequada a nossa "pressão" para a realização da intervenção quando esse contexto não estava presente em suas práticas profissionais. Diante da dificuldade de se escolher o contexto da intervenção, uma aluna disse que gostaria que o próprio curso desse o escopo do projeto, quando nosso coordenador discordou, pois queríamos justamente um projeto que partisse de *sua visão de mundo* e de *sua interpretação* do que viria a ser um problema relevante a ser solucionado. Na opinião dessa aluna não houve um *processo coletivo de construção de conhecimento*, que ela considerou sinônimo de *construção de uma ideologia coletiva*. Ela reclamava que os conteúdos (teóricos) oferecidos não estavam se prestando a ser referências de troca entre os alunos, sentindo que os maiores desafios que viveu no curso diziam respeito às estratégias e metodologias propostas. Disse que deveríamos ter criado o referencial teórico-metodológico logo no início do curso, para poder trabalhá-lo melhor. Ela disse que viu avanços na *comunidade de aprendizagem* apenas nos grupos de maior proximidade, onde "perpassava o afetivo, as afinidades". Essa aluna sentia que a maioria das pessoas do "grupo" não tinha um referencial, e disse que ela mesma tinha inicialmente apenas a questão (a orientação, a busca) da *ação participativa*. E concluiu dizendo: "não adianta querer explorar a *práxis* de algo que não gosta, não é viável". Em meio a todas as críticas, havia também para alguns alunos avaliações positivas do curso, de onde destaco[45]: a) havia sido ampliada a capacidade de "leitura" dos alunos a cada desafio de adequação da estratégia nos projetos de intervenção; b) a perspectiva de construção/execução do projeto fez aflorar as personalidades e os obstáculos dentro de cada um; c) os palestrantes e nosso coordenador haviam conseguido

[45] Que colecionei a partir do décimo encontro, em 22/07/01.

apontar o processo da formação de modo provocativo, demonstrando a importância da "visitação das dificuldades quando se enfrenta um desafio". Entre os aspectos negativos levantados: a) apontou-se que a equipe coordenadora do curso promoveu um "engessamento da estrutura de projeto" (minha responsabilidade), o que favoreceu que a intervenção "empacasse" e ocorresse um desvio para uma *abordagem do teórico*, que teria sido imobilizante para alguns; b) que a nossa equipe estava fragmentada e permeada por muitos conflitos, não tendo sido muito *potencializadora* dos alunos; c) a equipe coordenadora não facilitou um aprofundamento teórico nem potencializou as ações coletivas[46]; d) alguns interpretaram que não houve um "apoderamento" das atividades propostas pelos alunos, como havíamos proposto, o que teria ficado explícito pelas recorrentes perguntas: "o que é pra fazer?" e "é assim que vocês querem que faça?".

A partir de certo momento do curso a preocupação com sua continuidade (uma nova turma) foi crescente, de onde destaco algumas de nossas discussões. Como equipe coordenadora, insistíamos que um novo curso deveria ter o "objetivo de refletir criticamente sobre a práxis profissional dos alunos"[47]: eu desejava uma interação provocativa entre essa "prática" e a educação ambiental, apostando que na explicitação dos dilemas que aí *seguramente* emergiriam se revelaria (por si) um novo conhecimento. Entendíamos que a palavra "práxis" além de estar no contexto das buscas de cada participante e no contexto da construção de conhecimento, também estava na perspectiva de uma "análise" do coletivo ou instituição de cada aluno, de uma "reflexão crítica" envolvendo a discussão da *função social* da instituição à qual cada um se filiava[48]. Naquilo que chamamos de "estrutura pedagógica"

---

[46] Opinião que depois foi resumida na pergunta: "que práxis?".

[47] Minha compreensão de *práxis* agora era a de uma prática tornada objeto de problematização. Meu foco ainda estava muito mais voltado para a denúncia ideológica (o *mal*?) através dessa problematização do que a produção de novas experiências transformadoras das situações vividas e dos agentes dessa transformação (autotransformação).

[48] Quanto à "reflexão crítica", não fazia parte de nossos objetivos estudar os pressupostos das noções que pretendíamos operacionalizar; vejo que pretendíamos valorizar mais a adequação das ações frente ao contexto institucional de onde vinham os alunos. Mas nesse âmbito institucional, posso entender

sonhada, desejávamos ver como eixos - relacionados com o projeto de intervenção: *elaboração*, *implementação* (uma ação de média duração) e *avaliação*. A elaboração deveria envolver dois tipos de diagnóstico: um estudo do próprio "grupo" a que o aluno pertencia (sua história, organização, missão, espaços de troca, fraquezas e potências, perguntas coletivas) e um estudo de sua práxis (atuação prática, dificuldades, conflitos). Pensávamos que seria a partir desses estudos que cada um escolheria o escopo de seu projeto, a busca pela qual cada aluno participaria do curso, indicaria o grupo social com o qual iria atuar e os grupos sociais estratégicos ligados a ele (professores, pais, comunidade, empresa, etc). Desejávamos, a princípio, que o processo educativo seguisse um ciclo contínuo, crescente, de "diagnóstico de uma situação", "desenho de um projeto", "ação guiada por este" e "avaliação de todo o processo".

Eu ainda tinha dúvidas se deveríamos exigir dos alunos a perspectiva de *formação de agentes locais* em seus projetos de intervenção. Imaginava os riscos de se reproduzir em cadeia a confusão intelectual que experimentamos junto a nossos alunos e na qual eu mesmo me via preso, como educador. Ainda assim, ajudei a construir um quadro de quatro níveis de "coletivos" onde gostaríamos que um futuro aluno selecionado para o curso estivesse envolvido, num encadeamento de *formação de formadores*: 1) sua entidade/instituição, 2) os novos educandos com o qual ele(a) iria intervir, através da formação, 3) o público com o qual esses novos educandos trabalhariam (como no atendimento à população em geral), além do 4) próprio coletivo do nosso curso[49]. Considerávamos que o *nível zero* seria o da aprendizagem da própria equipe coordenadora, dos idealizadores, onde os colaboradores também seriam

---

hoje o grau de *ingenuidade* (por um lado) e de *ousadia* (por outro) com que propúnhamos tal tarefa, que pertence a um contexto sobre o qual se debruçam as teorias da *análise institucional*, como em Barbier (1985). Estas envolvem grande complexidade de relações entre teoria e prática, como vejo na tentativa de revitalização da *filosofia da práxis* em Castoriadis (2007) – que influenciou fortemente a citada obra de Barbier. Estávamos ignorando a necessidade de competência técnica e de embasamento teórico para tanto (Saviani, 1994), estendendo nosso próprio *realismo ingênuo* a nossos alunos?

[49] Geralmente utilizávamos a palavra "grupo" indiscriminadamente como sinônimo de coletivo, agrupamento, turma de alunos, equipe coordenadora, Conselho, etc.

chamados para essa construção coletiva (o Conselho, os palestrantes, os tutores, etc). Era portanto uma estrutura de *níveis de processos de aprendizagem abertos e comunicantes à dinâmica da intervenção*, respeitando-se os devidos contextos e provocando o aluno a se envolver em todos eles: ele próprio coordenaria essa "costura", em um trânsito contínuo. Daí entrou em cena a preocupação – até então ausente – com um saber especializado sobre *grupos* e suas *dinâmicas*, mas não nos aprofundamos no tema. Numa reunião seguinte de nosso Conselho, ainda pensando na continuidade do *curso de especialização*, elencamos alguns pontos que não queríamos abrir mão, de onde destaco os seguintes: 1) o *projeto de intervenção* deveria continuar sendo "o eixo da *práxis*"; 2) manteríamos os três eixos anteriores (a *intervenção/*práxis, a *comunidade de aprendizagem*, e um *módulo informativo*/conteúdos – onde deve transparecer a *práxis* dos professores/palestrantes)[50]; 3) deveríamos buscar um processo "menos artesanal". Neste último ponto dizíamos que o "miolo pedagógico" precisava ser alargado e aprofundado, com mais leituras e exercícios (que agora desejávamos que representassem a maior parte de todo o processo educativo) e uma pesquisa bibliográfica.

Um outro professor colaborador nosso[51] dizia que o *trabalho de campo* era essencial, que deveríamos aumentar sua carga horária e/ou lhe dar um lugar especial, de destaque, pois esta deveria ser uma *prática qualificada*, e não qualquer prática. A sugestão dele era de que aí deveríamos contemplar duas situações: uma individual e outra coletiva, mas ambas situadas lá no local de trabalho do aluno: "gostaríamos de saber o que [o aluno] fez como educador até aqui". Se o aluno ainda não tivesse tido essa experiência, teria que buscar uma, criá-la ao longo do próprio curso. Diz que deveríamos também oferecer mais instrumentos para a escolha dos alunos, idéia que poderia ser representada pela pergunta: "como vocês querem

[50] Aqui já estava insinuado que tal "transparecimento" da práxis supunha uma unidade entre toria e prática na forma de produção de conhecimento dos palestrantes, mas isso não me chamou à atenção naquele momento.

[51] Sujeito87, pesquisador do campo da pesquisa-ação e da educação popular, professor na Universidade Federal de Uberlândia e na UNICAMP.

qualificar essa prática?". Nesta perspectiva poderíamos propor *documentos de costura*, "o lugar do entrelaçamento de tudo", um "documento de alquimia", visando aumentar o ganho intelectual, além de funcionar também como uma memória de tudo o que fora vivenciado: "de que maneira vivi tal momento?". Nosso coordenador insistia na idéia de que nossos alunos deveriam se comprometer com a *formação de formadores*, pois acreditava que a formação de especialistas seria tanto melhor quanto mais eles próprios tentassem formar outros educadores.

Por esse período compartilhei com Sujeito49 a idéia de um *curso de formação de formadores* voltado para um público que tivesse em comum a atuação profissional e/ou política em mesma unidade geográfica, que fosse similar ao nosso em sua estrutura educativa. Lembro que a principal premissa dessa idéia era a de que, tendo um mesmo horizonte de *fatos socioambientais* a serem problematizados, polemizados, essa *comunidade de aprendizagem* geraria melhores oportunidades de reflexão e conhecimento (mesmo que não pudessem vir a convergir, consensuadamente, em seus conteúdos e valores). Ela exporia *por si só* as diversas formas de funcionamento das instituições sociais e políticas (suas racionalidades), suas formas de intervenção nos mecanismos sociais e políticos de produção socioespacial neste território, fortalecendo a denúncia de injustiças e a desocultação ideológica que sustentava nossos preconceitos e crenças (inclusive os da coordenação), gerando um aprendizado diferencial, vivencial[52]. Eu pensava principalmente em pessoas vinvuladas a instituições e que estivessem vivenciando cotidianamente os problemas de um mesmo município. No contexto que mais interessa a esta tese, vejo hoje que a minha atração pelo tema dos conflitos como reveladores de uma situação sócio-histórica já era forte nesse momento, mas estava carregada ainda por uma visão maniqueísta e pessimista sobre a dominação (*não-dialética*, diriam

[52] Eu insistia naquilo que entendia como o valor da polêmica e das problematizações para o aprendizado social, como continuei manifestando muito tempo depois (MALAGODI, 2007b). Eu tendia para uma abordagem *crítico-reprodutivista*, como diz Saviani (1994). O autor considera que esta abordagem está aquém de uma *pedagogia histórico-crítica*, esta última mais coerente com o teor dialético da uma *filosofia da práxis*.

Barbier, Freire, Castoriadis e também Saviani), apostando mais na denúncia que na esperança de (re)invenção do existente. Como apontei antes, interpreto que essa ansiedade pela denúncia trazia uma expectativa confusa de *revelação da verdade sobre o mundo social*, onde eu viria depois a enraizar minhas buscas por *inteligibilidade do mundo*, que desembocariam em minha proposta de doutoramento em 2004[53]. Que importância isso teria em minha concepção de *conhecimento*, em meio às interações argumentativas que eu tanto desejava promover?

Por volta de setembro de 2001 recebi o convite de meu coordenador para integrar uma nova equipe do já citado *Programa Temático* (no *Projeto Espécie-Símbolo*, relatado adiante) atuando como consultor e pesquisador em educação ambiental no atendimento a demandas de algumas empresas do setor florestal. Em meio a todos esses acontecimentos, comecei a sonhar com um projeto para meu doutoramento, quando formulei uma curiosa expressão – depois esquecida – como futuro eixo de pesquisa: i) "O sentido da *experiência da formação* na *experiência da vida*: a PRÁXIS". Eu me perguntava sobre como *criar* tal oportunidade para tais experiências, e sobre como *significar* tais experiências.

Ainda em março surgiu uma avaliação entre nossa equipe coordenadora de que nossa grande cobrança de *elaboração teórica* junto aos alunos teria feito com que a dedicação deles junto à intervenção prática (sua concretização, realização) ficasse prejudicada no final do curso[54]. Entendo que eu não conseguia propor exercícios com maior densidade em termos de leitura e de argumentação, pois eu mesmo não tinha claro um (ou *algum*) referencial teórico-metodológico. E sem tal esclarecimento mínino, essa crítica de que a dimensão teórica teria atrapalhado a adequada dedicação dos alunos à prática (intervenção) tendia a ser uma nova

---

[53] Em 2004 eu vivenciaria no *Curso de Formação de Agentes Locais* esse mesmo formato de *comunidade de aprendizagem* enraizada em uma mesma *unidade territorial*, a área urbana do município onde trabalhávamos pelo *Programa Temático*, financiado pela empresa-cliente.

[54] Por "elaboração teórica" estávamos entendendo: i) o exercício da escrita, ii) o encadeamento lógico no texto da redação do projeto – título, objetivos, justificativas, ações, etc; iii) os exercícios relativos às oficinas com os professores, a cada encontro e iv) os debates mediados por textos.

desmotivação para um aprofundamento na própria dimensão teórica: uma leitura de processo circular que para mim apontava para a pouca utilidade prática dos saberes acadêmicos[55].

Em nova reunião com o Conselho sobre a continuidade do curso de especialização, elencamos alguns pontos para uma avaliação geral (não consensuados), entre os quais destaco: 1) havíamos refletido muito pouco sobre a nossa própria prática educacional – não estávamos dando conta de problematizar a constituição de um "grupo", o que se refletia em nossas relações pessoais, cada vez mais tensas; 2) tínhamos dúvida a respeito dos conteúdos oferecidos no curso, se eles deveriam ser ministrados por especialistas em educação – apontou-se que os conteúdos deveriam partir da reflexão e da troca com a *práxis* dos alunos[56]; 3) o eixo pedagógico dos "projetos" teria valorizado mais a *dimensão teórica* que a *prática* – deveríamso ter favorecida mais a reflexão coletiva partindo-se da própria prática dos alunos; 7) a *comunidade de aprendizagem* que desejávamos continuava uma incógnita, mas ainda a desejávamos.

Em reunião de coordenação (maio de 2001), depois de sistematizarmos as avaliações dos alunos e do Conselho, entre outras coisas percebemos também que a "síntese dos conhecimentos adquiridos, expressa nos projetos de intervenção" foi uma grande lacuna no curso. Percebíamos agora a necessidade de estudar com maior profundidade o tema *pesquisa-intervenção educacional*. Nosso coordenador entendia que a perspectiva da *mudança cultural* – que qualificava como *emancipatória*, *na diversidade*, *com autonomia* - é que deveria reger nosso processo educacional. Percebíamos também uma atmosfera de ansiedade – em nós próprios e nos alunos – onde se procurava (idiossincraticamente) dar significado a palavras apenas a partir de suas *superfícies*, talvez porque isso fosse interpretado como o caminho mais

---

[55] Vejo isso se expressando no texto do *resumo executivo* do *Curso* (em 2003 – ver ANEXO D), quando digo que recusamos "a supremacia dos conteúdos acadêmicos" e promovo *a priori* o coletivo de adultos a "produtor também legítimo de saberes competentes sobre sua própria condição de vida e de trabalho". Embora a frase não soe incoerente (respeitando o *senso comum*), sei que habitava nela uma incompreensão sobre o que considerávamos como "conteúdos acadêmicos".

[56] Vejo aqui nossa dificuldade de desenvolvimento da integração de *competência técnica* e de *competência política* (SAVIANI, 1994).

fácil e "menos intelectual". Apontávamos para necessidade de se contextualizar historicamente os conceitos, reavivando as perguntas da *academia*.

De volta às reuniões da equipe de coordenação, retomamos um tema de discussão elencado anteriormente, com a ajuda de nosso Conselho: "as dimensões para a práxis pedagógica". Listamos nesse dia quatro grandes componentes/tarefas para um futuro curso: 1) *deflagrar oportunidades de metamorfose* (foi dito que este era era o primeiro pressuposto, a metamorfose humana; mas reconhecia-se que a mera enunciação disso não bastaria); 2) associada à anterior estava a tarefa de *promover a participação*, numa perspectiva de melhoria da qualidade de vida associada com a *redução das carências materiais e simbólicas*; 3) Trabalhar a *concretização da esperança projectual*, promovendo a *arqueologia virtual*, individual e coletiva - como dizia Boaventura de Souza Santos -, pelo *desvelamento*[57]; e 4) *Expor o "Domínio"* (exposição da tensão "anarquia *versus* hierarquia").

Ainda em maio de 2001 fizemos nosso encontro de tutores em uma ONG[58] sediada em São Paulo, com o objetivo de "mapear as dificuldades encontradas na tutoria". Novamente questionávamos nossa própria ênfase sobre a lingugem escrita junto aos alunos, pois rconhecíamos que "os projetos [de intervenção, dos alunos] trazem escritas com diferentes linguagens". Nessa reunião surgiu um debate sobre o tema das "agendas secretas" dos alunos, onde algumas práticas profissionais apareciam e outras não, deliberadamente. Para nossa colaboradora da UNICAMP (Sujeito90) precisaríamos conhecer essas "agendas" de modo a facilitar nosso próprio trabalho de orientação aos alunos, pois elas estavam trazendo a dimensão dos *conflitos existenciais*. Ela sentiu que havia uma grande confusão no exercício dos projetos de intervenção dos alunos, atribuindo-a à grande mistura das expectativas ali presentes: a) captar recursos, b) impulsionar um projeto de vida e c) responder à tarefa do

[57] Tema desenvolvido por Tassara e Ardans (2005).

[58] Aqui chamada *Ong ECO*, tendo entre seus fundadores nosso coordenador (Sujeito49), de onde recebemos também a colaboração de dois pesquisadores (Sujeito83 e Sujeito89), tanto no Conselho como nas tutorias. É a mesma organização citada mais adiante no *Curso*, que tinha uma sub-sede no município onde se desenvolveu a citada consultoria.

curso. Em outro momento, debatemos as "propostas-irmãs" de nosso curso de especialização, realizadas no estado da Bahia, exercitando comparações que se mostraram interessantes para a nossa reflexão, mas que não puderam ser contempladas no presente texto[59]. Nosso coordenador interpretou que nessas experiências de formação de educadores ambientais "pesou mais as *tribos de convivencialidade* que o processo formal de ensino-aprendizagem". Ele dizia reconhecer nelas ainda a presença das *comunidades de aprendizagem*, mas se perguntava quais seriam os pontos de comunhão entre elas: "queremos uma tribo de humanos, global", mas também precisaríamos de um "tratamento pedagógico das divergências", ele dizia. Entendia que uma de nossas tarefas seria a de operacionalizar o conceito para essa nossa conquista, mas que antes teríamos que construí-lo. Para nosso coordenador a pretendida *rede de cursos* deveria ser uma rede de "formação de educadores que colaboram para os processos emancipatórios individuais e coletivos, com sustentabilidade", um objetivo que ele considerava consensuado entre todos nós e que, para atingi-lo, sugeria alguns elementos, tais como: a) a *práxis*, b) a presença da *pessoa* (recusando a massificação, garantindo a subjetividade e a individualidade na comunidade) e 3) os conteúdos (envolvendo a dimensão *conceitual*). Levantou a pergunta de como se transformar *tribos de convivencialidade* (um conceito que atribuiu a Michel Maffesoli) em grupos de *pesquisa-ação-participante* (apelidados de PAPs) e em *comunidades de aprendizagem*[60]. Diante do que chamou de "os

---

[59] Na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A caracterização e reflexão sobre essas experiências podem ser encontradas respectivamente no sítio eletrônico da UEFS (http://www2.uefs.br/eea/posgraduacao/posgraduacao_monografias.htm) e em Santos (2002). Estavam também sendo desenvolvidas no âmbito da USP outras experiências formativas através do CECAE: o Programa USP-Recicla, cujo processo formativo era coordenado por duas colegas (Sujeito94 e Sujeito95), cujas contribuições à narrativa que aqui desenvolvo também não puderam ser contempladas.

[60] Nosso coordenador sugeria que o nosso horizonte fosse o de "formar *agentes locais de sustentabilidade* nos seis mil municípios brasileiros", proposta que buscou efetivar mais adiante em sua gestão como coordenador da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente do Governo Federal, entre 2002 e 2008 (o Programa Nacional de Educação Ambiental, o *ProNEA*), operacionalizando noções tais como a de "grupos PAP", associados à noção de *comunidades de*

problemas da práxis", ele entendia que a nossa colaboração deveria se dar no sentido de "instrumentalizar os alunos" em suas ações; o produto de nosso trabalho seria a "elevação da percepção sobre o problema" e a explicitação do foco de nossas buscas no produto de nossas ações[61]. Ainda nessa reunião, outro conselheiro (Sujeito87) dizia acreditar que sem uma *rede* de ação política não haveria sustentabilidade em nossas ações, e avaliava que ainda não sabíamos construí-la: esse deveria ser justamente o exercício de uma *proposta pedagógica*, dizia. As perguntas que nos fazíamos nesse dia resgatavam aquelas já feitas anteriormente: "qual o público com quem queremos trabalhar? Como o *projeto de intervenção* do aluno se insere no *projeto de vida* e no *projeto do curso*? Como transformar a *tribo de convivencialidade* em *comunidade de aprendizagem*? Será uma *comunidade de solução de problemas*? Será uma *comunidade de pesquisa*? Uma *comunidade de educação de educadores*?

No contexto de uma obra de Maldonado sobre a *metamorfose humana* e a *esperança projectual*, nosso colaborador da UEFS (Sujeito92) se perguntava quais seriam os indicadores da *metamorfose*, recortados para o caso dos *projetos de intervenção*: se a *intervenção* é um bom indicador e motivador da *metamorfose*, como ela deve ser? Assumia-se ali que a *intervenção* "expressa quem eu sou e qual é a minha esperança projectual", que ela "deveria ser expressa nas minhas relações com o outro(a)", sendo mesmo "uma necessidade *comunicacional*". Ela deveria propiciar que "nos [re]conhecêssemos no outro(a)" - criando *identidade*; que "[nos] [re]conhecêssemos na *esperança projectual* do outro(a)", alimentando e desvendando essas *esperanças projectuais*, entre o *eu* e o *outro*. E aí, a questão de se pensar o "projeto pedagógico" dos cursos – que recolheria todos esses elementos – voltava à tona,

---

aprendizagem (reinterpretadas como "coletivos educadores"). A esse respeito sugiro a leitura de Viezzer (2005).

[61] Se bem interpreto hoje aquela sua fala a partir dos fragmentos que registrei.

como uma recorrente necessidade quanto à nossa proposta de processo formativo e de sua desejada expansão institucional.

Em julho de 2001 fizemos nova reunião do Conselho, quando tentamos resgatar mais uma vez os eixos que perseguíamos desde o "início da busca" do curso, de onde destaco a referência à *pedagogia da práxis* (considerada "eixo articulador do aprendizado") e a busca de *autonomia*. Reincidentemente voltávamos à listagem de expressões e palavras que pudessem nos orientar e aperfeiçoar nossas representações, elencando "princípios e ações prioritárias" para nossos processos formativos, de onde destaco a idéia de "integração dos participantes em grupos de pesquisa e ação educacional voltados à sustentabilidade, que funcionará como *comunidades de aprendentes*", fomentando "redes de apoderamento". Havia o desejo de que esses cursos fossem "um espaço continuado, incremental, de processos institucionais que alimentem e sejam alimentados pela *práxis educacional* cotidiana". O perfil e papel que desejaríamos aos *sujeitos-atores* do curso era o de *orientadores/fomentadores de sociedades sustentáveis*, de uma sociedade que não fosse excludente. A capacitação em si deveria envolver diversas áreas de conhecimento, estar voltada a *agentes terapêuticos*, numa *pedagogia da emancipação* – entendida como sinônimo de uma *pedagogia do oprimido* (uma referência ao pensamento e obra de Paulo Freire).

Chegando ao mês de novembro, estava esgotado o prazo de nosso desafio de deflagrar a continuidade do curso de especialização: eu e mais dois colegas (Sujeito67 e Sujeito93) não havíamos conseguido ter sucesso em nossas tarefas. Não haveria em 2002 na ESALQ uma fase II do *curso de especialização: formação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis*. Nesse momento eu já estava envolvido com outras atividades do *Programa Temático* ligado ao *Instituto de Estudos Florestais*, dando continuidade às já citadas consultorias em educação ambiental iniciadas ainda no ano 2000.

2.2 O Curso de Formação de Agentes Locais

2.2.1 A invenção coletiva do Curso (2001-2003)

Entre agosto e setembro de 2001 – quando eu ainda estava envolvido com a finalização do *curso de especialização* e com o planejamento de sua continuidade – fui convidado por meu coordenador a integrar a equipe de técnicos que desenvolvia uma nova abordagem nas consultorias do *Programa Temático*: o *Projeto Espécie-Símbolo*. Eu e um outro colega recém-chegado na equipe (Sujeito96)[62] pretendíamos valorizar uma abordagem "socioambiental" dentro do *Programa Temático*[63]; nossos coordenadores desejavam uma maior integração entre todos nós, consultores do *Programa*, de modo a favorecer a produção de um corpo interdisciplinar de estudos e pesquisas. Sujeito49 pediu que este trabalho estivesse sintonizado e em permanente diálogo com a já citada construção da *Rede de Programas de Formação* a partir do *Centro de Educação Ambiental*, favorecendo assim a construção de um *coletivo* ainda maior. Para viabilizar o pagamento de nossos serviços, eu e meu novo colega tivemos que criar uma pessoa jurídica, e assim nos tornamos *sócios*. O que era o *Projeto Espécie-Símbolo*?

Inicialmente, foram-nos apresentados quatro tópicos que deveríamos considerar no trabalho junto às empresas nessa nossa "frente em educação ambiental"[64]: a *ecologia de paisagem*, a *produção florestal*, a *espécie-símbolo* e a *educação ambiental*. Essa estratégia da

---

[62] Engenheiro agrônomo como eu, formado na ESALQ, ele havia acabado de finalizar um mestrado nas Ciências Sociais da UNICAMP (IFCH), estudando o tema da Agenda 21.
[63] Discuto a construção da identidade do Programa Temático no APÊNDICE C.
[64] Essa narrativa se basea em dois textos que recebemos em 2001: um documento de divulgação interna e outro texto intitulado "Indicadores de biodiversidade: espécie símbolo", elaborado em novembro de 2000. Este último integrava um *Relatório Final* confeccionado pela "equipe de fitossociologia", resultado de seu levantamento em uma unidade da empresa que veio a se tornar a financiadora de nosso *Curso*.

espécie-símbolo foi inspirada na idéia das *espécies-bandeira*[65], sendo as nossas seriam espécies arbóreas nativas que deveriam ter o poder de representar – em função de aspectos quantitativos e qualitativos de sua ocorrência – a "saúde" dos ecossistemas onde estavam localizadas, "indicando a biodiversidade de uma floresta". Outros dois colegas que já trabalhavam no *Programa Temático* (Sujeito98 e Sujeito99) desenvolviam os trabalhos de levantamentos florísticos com os quais deveríamos interagir, gerando novas informações sobre as *espécies-símbolo*: eles eram a "equipe da biodiversidade"[66]. O eixo central dessa estratégia da espécie-símbolo era a "conservação genética de espécies florestais nativas com importância econômica, ecológica e educacional" que, como dizia o texto, deveria ser a prioridade para as "empresas que objetivam uma conservação efetiva dos ecossistemas naturais em suas áreas". A *Educação ambiental* era entendida como um meio para se abordar junto à população local os tópicos anteriores: "Um programa de educação ambiental deve considerar a identidade de sua própria paisagem, que envolve a biodiversidade presente, as suas espécies mais significativas e a sua integração com o sistema de produção utilizado"[67]. No caso da empresa-cliente, tratava-se da produção do eucalipto para a fabricação de celulose e papel. Os critérios para escolha das *espécies-símbolo* deveriam levar em conta suas importâncias econômica e ecológica, sua raridade e a ocorrência destas espécies também em outras áreas da empresa. Isso justificava a necessidade de estudos genéticos prévios e de estudos sobre a empatia das pessoas pelas espécies pré-selecionadas – o que envolvia a compreensão de sua força-símbolo no meio social e a avaliação da maior ou menor facilidade de reconhecimento delas em campo. Para mim, essa mudança de contexto entre o c*urso de especialização* e o *Programa Temático* havia sido drástica, mas eu continuaria tentando

---

[65] Tais como o mico-leão dourado: espécies tranformadas em símbolos que deveriam chamar a atenção da sociedade para a necessidade da *conservação*, promovendo campanhas educativas e atraindo recursos para efetivá-la.

[66] Este era um dos apelidos que todos nós ali utilizávamos para nos reconhecermos. Assim também essa equipe era às vezes chamada de "equipe da fitossociologia", e era dito que eu estava na "equipe da educação ambiental" – e mais tarde, "equipe do social".

[67] Extraído da *Introdução* do referido relatório de 2000.

resgatar os valores e a motivação anteriores em meio ao trabalho atual – o que traria tensões, mas também invenções para o novo contexto.

Em nossa primeira reunião com o gerente geral do *Setor de Meio Ambiente* da empresa aqui focada (Sujeito100), ele expôs sua visão de como deveria ser desenvolvido o nosso trabalho de educação ambiental em uma das suas unidades, cuja sede e a maior parte das áreas produtivas quase que contornam toda a área urbana de um município. Ele nos dizia que esse município estava numa região muito pobre do estado de São Paulo, e que a empresa havia comprado as terras que eram de uma companhia siderúrgica[68]: esta trabalhava com a produção de carvão vegetal, em um contexto que envolvia sérios problemas trabalhistas, uma realidade completamente diferente da empresa que estava ali agora, moderna, em expansão e de crescente reconhecimento internacional, ele nos dizia. Como essas terras contornam grande parte do perímetro urbano do município e a população não diferenciava a empresa anteriormente ali instalada da empresa de agora, o gerente dizia que o relacionamento com a população da cidade estava sendo difícil: seja pela imagem negativa construída no passado, seja pela pressão sobre a empresa para a manutenção do assistencialismo desenvolvido anteriormente. Destacou também a grande dependência da cidade em relação à exploração florestal em termos de trabalho e renda, em um contexto em que faltavam também perspectivas de futuro para os jovens. Disse que outra forte questão na cidade envolvia o tema "lixo", tendo a empresa já destinado uma área sua para a instalação de um aterro sanitário, a pedido da prefeitura. Após essa primeira reunião, nossa coordenadora (Sujeito52) nos esclareceu que essa demanda da empresa para o *Programa Temático* estava inserida no

[68] Ambas pertencentes a um mesmo complexo empresarial, cujo presidente se destaca entre as maiores fortunas desse país.

contexto de um processo de certificação: a empresa pretendia conquistar o cobiçado "selo verde" internacional da exploração florestal[69].

Inicialmente estavam definidos como *objetivos gerais* dessa consultoria: "compreender as oportunidades de diálogo entre os processos bio-físicos e os processos de ocupação e uso do território pelas sociedades humanas, e influenciar positivamente nossos parceiros (empresas) nesse sentido". Os *objetivos específicos* eram: "subsidiar a escolha da espécie símbolo; certificar o estado de conservação dos fragmentos de florestas estudados; construir e implementar estratégias de abordagem da questão da biodiversidade a partir de processos educacionais formais e não-formais, a partir da espécie-símbolo"[70]. As ações educativas voltadas ao sistema de ensino público formal (com o público infanto-juvenil) já estavam desde o início indicadas como uma provável demanda da empresa: elas eram entendidas como um canal privilegiado e já bem explorado pelas empresas para difundir sua marca e para influenciar a sociedade na direção de outras percepções e comportamentos. Nossa coordenação ressaltou que teríamos bastante liberdade para uma construção metodológica, desde que não fugíssemos do foco do *projeto espécie-símbolo*: deveríamos estruturar uma reflexão sobre *conservação ambiental*, tendo a dimensão bio-física como eixo prioritário, e nessa reflexão deveríamos tentar integrar a questão da *conservação das reservas florestais* da empresa e região (aqui entendidas como áreas de mata nativa, e não de espécies exóticas como o eucalipto), *preferencialmente* divulgando para a cidade e região, através da educação ambiental, as boas ações de conservação da empresa[71]. Mas para o contexto de nossa consultoria, como poderíamos envolver a população (adulta) da cidade nessa estratégia,

---

[69] Emitido pelo *FSC* (citado na Introdução), um processo que pressiona as empresas através do mercado consumidor para a melhoria das estratégias de manejo florestal. Este era significativamente diferente das tradicionais certificações tipo ISO.

[70] Trecho extraído da "apresentação" do *Projeto Espécie-símbolo*.

[71] Uma abordagem educativa como essa já havia sido iniciada em outra unidade da empresa (no sudeste paulista) por uma colega de mestrado (Sujeito101, também orientada por Sujeito49), que propôs uma ação mediada por um jogo educativo, voltado ao público escolar infanto-juvenil. Naquele momento o *jogo* estava em fase de avaliação e orçamentação.

através da educação ambiental? Qual poderia ser a contrapartida da empresa no compartilhar de soluções junto aos possíveis problemas levantados pela população? Eu e meu sócio (Sujeito96) deveríamos entrar em contato com a "equipe da fitossociologia" que já tinha avançado nos levantamentos sobre o estado de conservação das reservas florestais nativas da empresa, ali no município[72]. Para o curto-prazo, o dia da escolha final da *espécie-símbolo* já estava marcado (seria dia 31/10/2001), e precisávamos correr para incluir "critérios socioculturais" nessa escolha (como reconhecimento regional, uso popular, simpatia, etc.), subordinados aos critérios fitossociológicos[73]. Mas já conversávamos sobre o médio/longo prazo (a criação de processos educativos para além da mera escolha da *espécie-símbolo*), partindo de algumas idéias que já haviam sido indicadas por nossos coordenadores para esta demanda. Entre elas estava a iniciação um processo de construção de uma *Agenda 21* no município e estruturá-lo em até um ano de projeto[74].

Meu trabalho em educação ambiental agora se chamava *consultoria*, e minha ação deveria resultar nos chamados *produtos contratados*, pelos quais se faria a avaliação da qualidade desse trabalho, seja por nossos coordenadores seja pelo nosso cliente, a empresa. Todo o universo semântico em que eu transitava no *curso de especialização* era secundarizado no *Programa Temático*, em nome de um outro: o da conservação ambiental. Do *termo de referência* que nós mesmos criamos para esclarecer quais eram os "produtos contratados" de nossa consultoria (em setembro de 2001), destaco que um desses produtos era

---

[72] Sujeito99, também interessado no tema educação, já havia inclusive pensado em uma proposta envolvendo uma escola da cidade, vizinha à área da empresa

[73] De forma simplificada podemos dizer que de um leque de cerca de, primeiramente trinta espécies nativas, e depois cinco espécies – selecionadas por critérios fitossociológicos referentes à raridade e ao poder de representação da "saúde" das reservas da empresa – fazíamos uma consulta de opinião sobre estas "finalistas" junto a alguns moradores da cidade. Aproveitávamos também para ouvir outras sugestões sobre árvores que poderiam simbolizar o município ou região, e para ouvir outras opiniões sobre as características sociais, econômicas, ambientais e culturais, mais informalmente.

[74] Embora o horizonte previsto para nossa ação fosse de apenas oito meses para essa tarefa (de outubro de 2001 a maio de 2002), esperava-se já uma continuidade dos financiamentos para os nossos trabalhos, tendo em vista o bom relacionamento com o cliente. Mas esta dependeria de uma avaliação de nosso desempenho, numa etapa inicial, e de proposições de ações que justificassem essa continuidade.

a apresentação detalhada de uma proposta de *intervenção educacional* pautado na idéia de *espécie-símbolo* e de *conservação da biodiversidade*. Entre as possibilidades, apontávamos: a) o protótipo de um jogo, b) um roteiro de visitação às áreas protegidas da empresa, e c) um roteiro para a elaboração de uma *Agenda 21 Local*, voltada a uma área específica de influência da empresa. Todas essas ações deveriam ter como eixo principal de reflexão a *conservação da biodiversidade* e a *melhoria da qualidade de vida da população*, sendo desejável que se fizesse confluir tais ações na direção de subsidiar, deflagrar e institucionalizar uma Agenda 21[75]. Aí poderia ser fomentada a criação de um projeto de lei ou um manual/roteiro para a *Agenda 21 do município*. Mas ninguém sabia ao certo como fazer todas essas articulações: elas deveriam surgir da própria ação prática, para a qual não contávamos com uma orientação técnica nem teórica prévia. Minha principal referência para pensarmos uma metodologia da Agenda 21 vinha dos trabalhos e publicações da já citada ONG ECO, onde meu coordenador militava. Pelo contexto até aqui apresentado vejo que a *pesquisa da empatia* sobre a espécie-símbolo representava também a *pesquisa sobre o grau de empatia ou antipatia* que a população demonstrava com a própria empresa, sobre o qual já deveríamos intervir ao assumirmos o papel de simpáticos representantes da empresa interessados na avaliação da opinião pública sobre suas ações. Como nos pedia o gerente da empresa na primeira reunião, deveríamos aproveitar para "sondar" o povo e conhecer melhor a leitura que estava sendo feita no município sobre a empresa.

Em outubro de 2001 apresentamos nosso primeiro relatório como "equipe de educação ambiental", quando relatamos nosso mapeamento cultural das *espécies-símbolo* em termos de "preferências individuais, aspectos simbólicos e potencialidades de sua utilização como elemento mobilizador de estratégias voltadas à educação ambiental". Nessa primeira rodada colecionamos também algumas informações sobre o contexto regional. Com esses subsídios,

---

[75] A *institucionalização* da estratégia da Agenda 21 era entendida por nós nesse momento como um cuidado com a *sustentabilidade* do processo.

agora era a hora de sugerir ações, pensando em uma continuidade de nossa atuação na "frente de educação ambiental". Entre os "principais temas e demandas" que tomamos conhecimento nesse período, destacávamos ao *Programa Temático* e à empresa os seguintes: a) o apoio à *Associação de Catadores* (representávamos esse eixo como "o lixão *versus* a coleta seletiva")[76]; b) o apoio ao *Centro Reviver*, em seu trabalho com jovens[77]; c) a parceria com o *Núcleo Regional de Educação Ambiental* (que poderia ser uma ponte para a construção da *Agenda 21 Local*); d) algumas reclamações sobre a "distância" da empresa em relação à cidade; e e) a *Responsabilidade social das empresas* (o fortalecimento da idéia de uma "empresa cidadã").

Ao final de dezembro nos reunimos com a "equipe de fitossociologia" e com nossa coordenadora para definirmos as prioridades das ações para 2002, quando sugerimos três eixos de atuação[78]: i) a produção e resgate de *biodiversidade* (interfaces do *florestal* com o *agrícola*); ii) a questão do *lixo* ("coleta seletiva de lixo e aterro sanitário"); iii) o fomento de um fórum da sociedade civil – fossem temático, municipal ou regional[79]. Nesse momento abandonamos a estratégia do jogo educativo[80] e decidimos que a construção da *Agenda 21 Local* não seria mais nossa principal estratégia: meu sócio nos advertia sobre o grande risco dela fracassar pela eventual não adesão do poder público, podendo comprometer inclusive nossa consultoria[81].

---

[76] A *Associação de Catadores* nos forneceu um informativo sobre a coleta seletiva e já pediu que repassássemos um pedido de apoio seu à empresa.

[77] O *Centro Reviver* era uma entidade que oferecia atendimento e educação a crianças e jovens de baixa renda, em um bairro vizinho à área empresa.

[78] Extraído do relato interno para o *Programa Temático* sobre a reunião de 21/12/2001.

[79] A partir daqui começaria a nascer nosso *Curso de Formação*, aqui ainda apenas um embrião, sugerido na imagem de um *fórum* da sociedade local.

[80] Como, aliás, o próprio gerente da empresa já havia recomendado, pedindo prioridade para a um trabalho mais forte que impactasse a opinião pública, em benefício da empresa.

[81] Um acontecimento concreto e recente ali no município corroborava com essa advertência: o programa *Desenvolvimento Local Integrado e Sustentável* promovido pelo SEBRAE em 2000 não teria contribuído para a mobilização de "agentes locais" como pretendia, gerando poucos resultados concretos e uma certa frustração entre os participantes. Esta era a opinião de um colega nosso da USP (Sujeito97) que esteve envolvido com esse programa no município. Este programa expressava uma

Para cada eixo sugerido, propúnhamos já algumas linhas de ação e recomendávamos diferentes prioridades entre elas. Quanto ao eixo "fomento à produção agrícola e florestal e eco-profissionalização"[82], apontamos para quatro linhas de ação: *cultivos agrícolas* intercalares aos plantios de eucalipto e *em áreas de servidão* da empresa – sob os "linhões" de energia elétrica (geração de trabalho e renda no município, a partir de arrendamentos), a criação de *viveiros de mudas* (não apenas de espécies arbóreas nativas, prioritariamente voltado a um processo maior de *eco-profissionalização* de jovens) e a *formação de monitores ambientais* (inspirado no trabalho na FLONA[83], também associada à eco-profissionalização). Para o eixo "apoio à gestão adequada de resíduos sólidos, com enfoque social", sugeríamos como linhas de ação: i) a resolução do dilema do "aterro sanitário que virou *lixão*" – a criação de alternativas aos seus catadores, a melhoria nas condições atuais de trabalho e a prevenção de degradação ambiental no local; ii) o apoio e expansão da experiência da *Associação de Catadores* na coleta, separação e comercialização dos materiais reciclados da cidade – com a geração de trabalho e renda e o estímulo à criação de um programa de educação ambiental junto à população do município. Quanto ao eixo "fórum para o planejamento e gestão de estratégias de desenvolvimento sustentável local e regional" sugeríamos três modalidades: a) um fórum municipal e temático (que promoveria o encontro com atores sociais que estivessem atuando em temáticas pré-selecionadas pela empresa, fomentando e conduzindo grupos de trabalho); b) um fórum regional e permanente (em parceria com o *Núcleo Regional*

---

matriz discursiva ancorada no tema do *desenvolvimento local*, fundamentado no desenvolvimento de *parcerias* e *fóruns da sociedade civil* – como também pretendíamos. Essa iniciativa do SEBRAE surgiu na verdade por uma demanda de um outro programa governamental, o Programa *Comunidade Ativa*, criado em 1999 (www1.serpro.gov.br/publicacoes/tema/158/T151_05_e.htm) no âmbito do Programa *Comunidade Solidária*. Veja uma discussão sobre *desenvolvimento local* no APÊNDICE B. Através dela pude entender melhor a recepção hostil que recebi em uma reunião de agricultores e extensionistas na Bahia em 1997, quando participei do programa Universidade Solidária, a convite de Sujeito49.

[82] Essas propostas foram sendo alteradas entre outubro de 2001 e fevereiro de 2002, e aqui apresento já a última versão.

[83] A *Floresta Nacional*: área da União destinada à pesquisa, produção e conservação de espécies florestais, administradas pelo *IBAMA* e localizada ali naquele município.

de Educação Ambiental, desejando apoiar e potencializar a realização de seus objetivos, como a elaboração e implementação de uma *Agenda 21 Regional*, reduzindo agora nosso risco de fomentá-la diretamente); c) um fórum municipal e permanente, mas de abordagem temática aberta, geral: promoveríamos encontros entre atores municipais e a população, construindo uma agenda municipal de demandas e prioridades a serem enfrentadas. Isso poderia favorecer a empresa através de um novo vínculo com a cidade, sinalizando já sua responsabilidade social e mapeando os temas que gostaria de apoiar concretamente (com recursos financeiros ou materiais).

Em fevereiro de 2002 fizemos uma primeira reunião com toda a equipe do *Programa Temático* para nos conhecermos melhor, quando eu e meu sócio explicamos que em nossa estratégia de pesquisa abordávamos tanto o corpo de funcionários das empresas[84] (direção e diferentes setores) quanto instituições públicas e organizações civis. Nossos coordenadores do *Programa Temático* diziam que nosso desafio era compreender esse potencial de encontro entre *conservação da biodiversidade* e *ocupação socioespacial das sociedades humanas*, influenciar as empresas (ainda sem uma definição sobre a direção pretendida), saber abordar e desenvolver ações conservadoras da biodiversidade, tendo como estratégia os *processos educacionais* e a *espécie-símbolo*.

Percebo que eu e meu sócio representávamos nossos levantamentos como um "diagnóstico rápido dos principais problemas do município"[85]: desejávamos assumir o enfrentamento dos problemas do município que passaríamos a conhecer? Eu acreditava que com essas informações contextualizaríamos quaisquer propostas de interesse do cliente às condições de vida da população, no município, resguardando nossa "agenda" como universidade pública e mantendo certa distância e autonomia em relação ao cliente e seus

[84] Nesse momento atendíamos também a outras duas empresas.
[85] Expressão que faz referência às estratégias dos *diagnósticos rápidos participativos*, tema em que eu havia me envolvido alguns anos antes em alguns trabalhos de extensão rural junto à ESALQ.

interesses, facilitando eventuais negociações ideológicas. Estava explicitada já em nosso primeiro relatório uma *segunda etapa* de nosso trabalho (em 2002), de fato já insinuada desde a primeira conversa com o gerente da empresa: deveríamos prioritariamente – como "equipe *da educação ambiental* e *do social*" – ajudar a reduzir a distância entre empresa e a cidade, mas haveriam certamente muitas formas de se fazer isso. Neste relatório, citávamos o *Centro Reviver*, destacando seu pequeno viveiro de árvores nativas e plantas ornamentais que cumpria um papel educativo. Seu coordenador da época (Sujeito104) preocupava-se com propostas de geração de renda para a cidade, acreditando na possibilidade de se desenvolver a qualificação profissional de jovens em situação de risco, como viveiristas e agentes ambientais. Confirmando as impressões do gerente da empresa, ele também via que os jovens da cidade não estavam tendo muitas perspectivas: disse que um grande número de moradores do bairro onde estava o *Centro Reviver* trabalhava na roça como bóia-fria (crianças e jovens, inclusive).

Quanto ao eixo dos "fóruns", eu e meu sócio (Sujeito96) entendíamos que a empresa teria a possibilidade de "influenciar um processo de aproximação e formação crítica de atores estratégicos e sociedade civil, no aprofundamento [do entendimento] dos problemas sócio-econômicos e ambientais que ameaçavam a cidade, na construção de uma Agenda 21 municipal", quando ainda considerávamos prioritária a estratégia da Agenda 21. Mas para tanto deveria haver uma contrapartida: a empresa deveria assumir um papel de destaque entre os empresários locais, conduzindo a estruturação das etapas iniciais do processo de articulação. Ou seja, deveria subsidiar os encontros, as parcerias, a divulgação, os debates, etc.[86]. Em nosso texto justificávamos à empresa e ao *Programa Temático*[87] nossa

[86] Um dos modelos ao qual eu recorria para sugerir tais fóruns vinha da ação de instituições públicas e privadas da cidade de Piracicaba (SP), que alguns anos antes fomentou a criação de um fórum permanente de reflexão, planejamento e ação sobre a realidade municipal.

[87] Nosso desafio de "convencimento" sobre o social/educacional era sempre duplo e dinâmico: para fora (o cliente) e para dentro (o *Programa Temático*). Por exemplo, quando era preciso argumentar por uma abordagem mais "social" ou "política" dentro das diretrizes do *Projeto Espécie-Símbolo*, o aliado

interpretação de como deveria ser as ações de educação ambiental no *projeto espécie-símbolo* (aproveitando a direção que o próprio gerente da empresa já havia apontado). Nas palavras de Sujeito96, estávamos propondo uma *educação ambiental de vanguarda* "voltada a uma maior inserção da empresa junto à comunidade de [*município*], através do estabelecimento de parcerias junto a projetos sócio-ambientais". Foi nesse contexto que apresentamos à empresa algumas demandas locais que, acreditávamos, "poderiam se configurar como oportunidades extremamente profícuas para o desenvolvimento de ações institucionais articuladas à idéia de conservação da biodiversidade, desenvolvimento sustentável, e melhoria da qualidade de vida" no município. Em março de 2002 pensávamos na realização de um evento inaugural dessa nova fase reunindo empresa e atores locais, objetivando "dar maior visibilidade a estas ações, e desenhar (e quem sabe firmar compromissos) possíveis parcerias entre a empresa e essas ações locais". Ou como escrevia meu sócio em um comunicado interno ao *Programa Temático*: "Este evento seria o momento no qual a Empresa viria a público assumir o início de uma nova forma de integração com a sociedade local, incorporando o conceito de empresa social e ambientalmente responsável". Sem se importar com nossa eventual superficialidade ou ingenuidade, considerávamos interessante manter essa expectativa, no espírito de um tensionamento que poderia se mostrar produtivo em nossa consultoria. E continuava Sujeito96 nesse texto:

> [...] ao dialogarmos com os principais agentes da sociedade civil que hoje desenvolvem ações sócio-ambientais em [*município*], percebemos o potencial de ampliação desta proposta. Mais do que elencarmos um ou mais projetos aptos a receber o apoio da empresa, percebemos a oportunidade da empresa se envolver na articulação e consolidação de um Programa Integrado de Ações Sócio-ambientais em [*município*]. Um Programa ampliado e permanente, integrando múltiplos projetos que estejam focados no desenvolvimento sustentável local, e que aglutinem as dimensões sociais, ambientais e pedagógicas. Acreditamos que tal proposta aponta inúmeras oportunidades de ampliação no impacto e no sucesso de nosso trabalho. Tal iniciativa vem exigir, entretanto, uma definição mais precisa da vontade política e da capacidade institucional da empresa.

---

era a empresa; mas quando era preciso defender um interesse maior que apenas o comercial, o aliado era o *Programa Temático*, representante da universidade pública.

Passamos a reunir os projetos que íamos conhecendo sob o título genérico de "ações" ou "iniciativas sócio-ambientais", e cada vez mais adotaríamos essa prática discursiva de atribuir aos "parceiros locais" o poder de representar a "sociedade local", pois estes seriam "os principais agentes da sociedade civil". Aparecia aqui uma tensão em nossos discursos, já sinalizando um *modus operandi* de nossas ações: oscilávamos entre a necessidade de contemplação do interesse público naquilo que propúnhamos e a ansiedade por legitimação de nosso frágil levantamento "representativo" de tal interesse, o que nos levava a uma eleição arbitrária de algumas poucas iniciativas e entidades – sem dúvida, importantes ao município em seus respectivos campos de atuação. Ficávamos ansiosos por uma boa costura comunicativa com o gerente da empresa para não continuar levantando falsas expectativas junto a esses agentes municipais; nossa presença, anunciada como *Universidade de São Paulo* e vinculada ao nome da empresa, já criava por si muita expectativa dos projetos locais conseguirem um canal privilegiado de favorecimento, fosse material ou financeiro[88]. No convite aos nossos "parceiros locais" para uma primeira reunião – prioritariamente voltada para a troca e reflexão entre três iniciativas locais sobre a realidade local/regional – me vejo convocando-os ingenuamente a serem espontâneos *apesar* da provável presença da empresa; eu estava embalado no discurso da *sinergia local*, mas temia uma colonização exagerada por parte da empresa nesse início de *comunidade de aprendizagem*, como eu não deixava de idealizar. A reunião se realizou em abril de 2002 no *Centro Reviver*, tendo por objetivo "fomentar a construção de uma agenda integradora das iniciativas sócio-ambientais de [*município*], facilitando também o desenho de uma possível parceria com a [empresa]"[89].

---

[88] Por essa época soubemos que a sugestão dos cultivos agrícolas intercalares ao eucalipto na área da empresa (que apelidamos de "entrelinhas") não estava agradando à direção da empresa, e de fato ela foi sendo gradativamente afastada da perspectiva de financiamento pela empresa.

[89] Chamamos essa reunião de "Encontro de Iniciativas Sócio-Ambientais de [*município*] (SP)", e participaram dela representantes dos "projetos" *Centro Reviver*, *Associação de Catadores* e da *Ong ECO* (e seus convidados), além de representantes da empresa e nós do *Programa Temático*. Havíamos

Vejo que aquele meu sonho de trabalhar na construção de um *processo formativo* estava espreitando por uma oportunidade de emergir. Percebo que eu seguia idealizando a tal *articulação da sociedade civil*, insistindo em ver surgir das demandas dessas poucas iniciativas uma oportunidade de crescimento exponencial da *sinergia* em meio a um movimento político reivindicatório, de cidadania, que poderia ser apoiada pelos recursos da empresa, mas sem que houvesse uma *colonização* desse movimento pela racionalidade capitalista. A citada reunião era o início de uma estratégia que, em minha interpretação, tinha a seguinte premissa – não explicitada, nem a mim mesmo: quanto maior a socialização de informações referentes às iniciativas locais entre elas mesmas (suas dificuldades, leituras de mundo, formas de ação e potencial para novas ações) maiores as chances de uma ação integrada da sociedade civil; de uma ação cooperativa, democrática e eficaz no enfrentamento da problemática socioambiental no município (e região, na medida em que o sucesso dessa idéia a levaria provavelmente a se expandir). Com essa já eram então duas fortes premissas que guiavam minhas orientações de ação, desde o *curso de especialização*: i) a emergência dos conflitos de interesses e entre visões de mundo era em si geradora de aprendizagem, pois revelava (por si só) o funcionamento real da sociedade; ii) e o compartilhamento crescente de informações e visões de mundo geraria (por si só) cada vez mais consenso e solidariedade entre as pessoas, pois ficariam óbvias as tarefas a serem realizadas para o bem comum. Para ambas eu imaginava que uma *comunidade de aprendizagem* composta por pessoas que viviam e atuavam em uma mesma cidade ampliaria os resultados que eu esperava (respectivamente, inteligibilidade e solidariedade). Em outras palavras, eu entendia que do registro e disponibilização dessas informações surgiria naturalmente a reflexão e a comunicação argumentativa, o que levaria ao desvelamento e à denúncia da sociedade como conflito, do capitalismo em sua ação colonizadora cotidiana, pois supunha como óbvio o interesse geral

---

proposto também um roteiro para a "troca de informações entre as iniciativas locais" (histórico de constituição, dificuldades enfrentadas, participantes, contatos, etc.).

pela cooperação na resolução de problemas socioambientais entre os parceiros locais. Mas eu acionava assim um maniqueísmo que tendia a enquadrar a empresa e a política local como parte do problema, em seus interesses privados e egoístas – desconfiado dos agentes que explicitamente perseguiam o acúmulo de dinheiro, poder e prestígio. Essa sistematização de informações e fomento de interações entre os "parceiros locais" propiciaria como que um movimento crescente de "radiografar" os problemas socioambientais, e apontaria por si para as soluções mais óbvias, induzindo naturalmente os atores locais à *sinergia* e à ação política de luta, à cidadania[90]. Esta me parecia uma matriz argumentativa irresistível, pois entendia que era racional, clara, justa e boa: a interação que promovíamos era o estopim de um movimento crescente de articulação de ações sérias e relevantes ao interesse público, que geraria inclusive uma pressão de transformação da própria empresa-cliente. Meu sócio dizia que com essas informações de nossos "parceiros locais" elaboraríamos um "mapa de oportunidades de investimento sócio-ambiental" para a empresa, que seria o produto final desta fase. Nesse mês (abril) nosso discurso enfatizava a necessidade de facilitação do "processo de articulação entre os grupos" na cidade[91]. Entendo que na citada reunião a maior parte das idéias não foi proposta pelos "parceiros locais" mas sim por nós mesmos do *Programa Temático*, onde vejo uma continuidade daqueles sonhos de multiplicação dos processos formativos, em nossos trabalhos no *curso de especialização*. Assim se deu com a idéia de uma *rede sócio-ambiental*, que poderia envolver diagnósticos e pesquisas, ações concretas, e até influenciar efetivamente – acreditávamos – a empresa; nessa rede deveriam se integrar outras iniciativas, provocando-nos a ampliar o leque de nossos contatos. Entre outras sugestões, propusemos "o fortalecimento de ações locais, associado a um diagnóstico sócio-

---

[90] Penso que meu maniqueísmo estava na leitura de que o mal estava *fora* e precisava ser desmascarado, e o bem estava entre as pequenas iniciativas da sociedade civil, bastava reuni-las e estimular sua racionalidade. A empresa estava do lado do mal, mas poderia se redimir apoiando uma articulação do bem.

[91] Aqui também se manifestava um uso da palavra "grupo" como representação genérica de vários tipos de agrupamento humano, social, institucional, etc., sem maiores pretensões conceituais.

ambiental, investindo-se mais na comunicação e na integração dessas ações, conduzindo para uma ação de *formação de atores locais* (uma "capacitação")[92]. A sistematização desse encontro deveria contemplar as sugestões dos demais participantes e ser levada ao conhecimento da empresa, quando agendaríamos um novo encontro para melhor organizar e formular propostas a partir dessas idéias. Entre as "frentes de trabalho" apontadas estavam: 1) um Projeto na *Vila Nova Esperança* (área do antigo "lixão", local de moradia da maior parte dos trabalhadores da *Associação de Catadores*); 2) a divulgação e ampliação da "coleta seletiva" na cidade (fortalecendo a *Associação de Catadores)*; 3) o enfrentamento da situação do novo "lixão" municipal; 4) uma *Ação em Rede* envolvendo a *elaboração de projetos*, que abrangeriam *Informação*, *Comunicação*, *Organização* e *Formação*; 5) um *Projeto Cidadania* voltado aos funcionários da empresa (abrangendo o estímulo ao *voluntariado* mas também um *processo formativo*); 6) criação de um *Fundo Participativo de Projetos Sociais*; 7) o questionamento da matriz tecnológica da empresa[93]; e 8) a listagem das demandas concretas para a empresa. Entre as "oportunidades que se visualizou" estavam: 1) a indicação para a empresa da necessidade de produção de madeira para lenha e para serraria (que poderia se associar a projetos de moradia popular); 2) uma campanha de destinação de 1% do Imposto de Renda da *Pessoa Jurídica* da empresa e de seus colaboradores (*Terceiros*), e de 6% de Impostos de *Pessoas Físicas* (os funcionários da empresa e dos *Terceiros*) para um *fundo municipal de ações socioambientais*; 4) a articulação e acionamento dos *Conselhos Municipais* (setoriais) e dos *Conselho das entidades*; 5) a criação de viveiros de produção de

---

[92] Era o primeiro passo no retorno à idéia de um *processo formativo* nos moldes do citado curso de especialização da ESALQ, ainda forte em mim e em Sujeito49 (que de certo modo era também compartilhado por meu sócio, tendo sido aluno de nosso coordenador). E agora ele reunía pessoas de uma mesma unidade territorial e um mesmo substrato de reflexão e enfrentamento: as questões socioambientais, municipais e regionais.

[93] As críticas à empresa referiam-se à utilização de grandes extensões de terra no município para o cultivo do eucalipto, à mecanização das operações florestais, e à industrialização de toda essa produção em um município distante dali. Desejava-se, respectivamente, a expansão da produção de alimentos pela agricultura familiar, a maior incorporação do trabalho humano na produção do eucalipto e a elevação da arrecadação do ICMS no município, através da transformação e beneficiamento local da matéria-prima.

árvores nativas; e 6) o maior envolvimento com a *FLONA* e o *IBAMA*. Estas eram idéias que exigiriam da empresa ações concretas, e assim recomendávamos a ela a "consolidação, em médio prazo, de uma *cultura na empresa* que represente a introjeção destas preocupações sociais e ambientais"[94]. Em maio já estava ratificado junto ao *Programa Temático* nosso discurso de "auxiliar a elaboração de um *Programa Integrado de Ações Sócio-ambientais*", de "firmar parcerias entre a empresa e os projetos que integram o *Programa*". E assim ficou nossa indicação final à empresa, no relatório de maio de 2002, dos primórdios do nosso *Curso de Formação de Agentes Locais*:

> As intervenções propostas são, em sua quase totalidade, ambiental e socialmente relevantes, sendo portanto merecedoras de apoio para a realização de seus propósitos. O estabelecimento de parcerias entre a [empresa] e tais iniciativas pode representar o início de uma nova forma de inserção da empresa junto à comunidade de [*município*]. Acreditamos que tal investimento traria inúmeros dividendos sociais e ambientais, representando forte impacto na qualidade de vida da comunidade local, o que repercutiria de forma extremamente positiva na imagem institucional da empresa. Alguns projetos e ações sócio-ambientais atualmente em execução em [*município*], tem – ainda que de forma incipiente e desarticulada – estabelecido canais de cooperação com a empresa. Entretanto, a despeito da contribuição da empresa a determinados projetos, este processo tem se mostrado tímido em seus resultados e, consequentemente, de pouca visibilidade para a consolidação da imagem da [empresa] como uma empresa social e ambientalmente responsável. Tal quadro se dá justamente pela fragilidade da articulação entre comunidade e empresa.

Foi assim que a interpretação inicial do próprio gerente da empresa sobre a realidade municipal e seu pedido de intervenção encontrou eco na "equipe de educação ambiental", e agora retornava a ele mesmo melhor argumentada, na forma de um relatório, pronto a ser encaminhado a seus superiores para se construir sua viabilidade institucional. Por outro lado, foi uma interpretação que nos apropriamos para fortalecer nossas próprias buscas socioambientais no *Programa Temático*, valorizando mais o campo da articulação e formação com adultos no âmbito da sociedade civil e política, do que o campo da biologia da conservação e dos processos educativos escolares, em nossas escolhas para um trabalho de

[94] Todas essas idéias foram sintetizadas e incorporadas no relatório enviado à empresa, em maio de 2002.

educação ambiental. Mas temendo também que a empresa não aprovasse essa proposta de continuidade de nossos trabalhos, vejo que nosso discurso saía carregado de uma linguagem "marketeira": queríamos vender a ela a imagem de "oportunidade" – o que ajuda a explicar a "inflação retórica" de nosso trabalho. Mas também queríamos uma integração de todas as ações que propúnhamos, evitando compartimentalizações e buscando seguir o que entendíamos como uma abordagem de *intervenção socioambiental*:

> Frente a tal cenário, e após o mapeamento minucioso das diversas intervenções da sociedade civil local junto a programas "sócio-ambientais", temos o entendimento que a melhor oportunidade para a empresa se inserir de forma efetiva se dá através do apoio e fomento a um Programa Articulado de Ações Sócio-ambientais em [*município*]. Tal programa deverá buscar reunir, de forma integrada, diferentes projetos que apresentam, cada qual, como eixo comum, a preocupação em incorporar e articular as dimensões sociais, ambientais e pedagógicas. Tal estratégia de envolvimento poderá representar uma melhor alocação dos recursos disponibilizados e, ao mesmo tempo, um maior impacto nos resultados a serem alcançados. Consequentemente, a opção pelo trabalho integrado e articulado, permitirá uma maior visibilidade às ações apoiadas pela empresa, contribuindo para a construção de uma imagem institucional associada ao compromisso ambiental e social. Para a efetivação desta proposta se faz necessária a consolidação de uma melhor articulação entre os diferentes projetos sócio-ambientais que se associarão a este Programa.

Embora partisse de meu sócio essa visão mais corporativa (*investimentos*, *dividendos*, construção da *imagem institucional da empresa*, *otimização na alocação de recursos*), eu entendia que esse era o *mundo real* dos financiamentos de projetos de educação ambiental, e se quisesse continuar trabalhando precisaria fazer minhas também essas palavras, o que eu não faria sem algum ressentimento e alguma confusão. Estávamos desde o início fomentando uma opinião pública mais facilmente conduzida pelos interesses da empresa? Tentando argumentar junto à empresa, por outro lado, que esse tipo de trabalho que propúnhamos já estava iniciado e que já havia disposição de *algumas iniciativas locais* para tanto (que presunçosamente dizíamos ser *as principais*), dizíamos:

> Através de sondagens preliminares, todos os grupos contatados se mostraram extremamente interessados em construir este coletivo. [...] A mobilização

> dos atores locais manteve-se nas semanas posteriores ao Encontro, sendo mapeadas possíveis estratégias integradoras para médio prazo.[95]

Mas apontar esse grande interesse local pela constituição de um coletivo só podia nos confundir ainda mais sobre a qualidade dessa adesão, que nós mesmos estávamos induzindo: havia uma expectativa *natural* entre os "parceiros locais" de um ganho material e/ou financeiro na parceria com a empresa. E aí poderia haver uma pressão permanente e subterrânea para que esses interesses fossem cada vez mais particulares e competitivos entre si, dados os limites do tipo de oferta que a empresa fazia. Sobreposta a essa nossa tática comercial estava a ideologia da *articulação local*, da *sinergia* entre os atores locais, mas não parávamos para compreender seus pressupostos[96]: preferíamos recortar e colar imagens e mensagens que fossem imediatamente úteis ao nosso contexto, que *funcionassem* na relação da consultoria. Revendo essa atmosfera, percebo que minha dificuldade em construir um quadro referencial político e metodológico que me fosse significativo (um ponto de apoio) me levava a temer as "invasões bábaras", em um comportamento mais silencioso e defensivo que transformador dessa situação. Entre as "demandas específicas emergenciais" que levantamos nessa reunião com as "iniciativas locais" (que chamávamos também genericamente de "movimentos"), sugerimos à empresa duas que deveriam receber imediatamente seu apoio, favorecendo que ela sinalizasse para a opinião pública a seriedade de seu comprometimento com ações sócio-ambientais locais. Propusemos o "desenvolvimento do trabalho de educação ambiental nas escolas de [*município*]" sob a coordenação da equipe técnica do *Centro Reviver*, em conjunto com os trabalhadores da *Associação de Catadores*: "o trabalho pretende dar prioridade à questão da importância da coleta seletiva de lixo, visando o aumento do volume de materiais recicláveis destinados aos catadores". Estariam aí incluídas também a "implantação de um viveiro de mudas" e o desenvolvimento de "ações sócio-educativas e culturais com os catadores e suas famílias", ambas a serem realizadas no espaço do *Centro*

---

[95] Extraído do relatório enviado a empresa em maio de 2002.
[96] Abordo alguns aspectos da ideologia da *sinergia local* no APÊNDICE B.

Reviver. Em nossos discursos, o que inicialmente foi indicado como *intervenção educacional* agora era cada vez mais chamado de *intervenção socioambiental* ou *intervenções no campo sócio-ambiental*, mas sempre com um significado mais geral de ações, de práticas, sem se explicitar conexões com algum campo teórico-metodológico. Ainda valorizando as "muitas possibilidades" que sinalizávamos à empresa e convidando-a a apoiar as iniciativas já em andamento, dizíamos à ela – valorizando nossa própria consultoria:

> [...] empresa e atores locais deverão estabelecer as bases para um diálogo permanente entre parceiros. Tal medida vai exigir, de um lado, a qualificação da atuação da sociedade civil, e de outro, a introjeção de valores de responsabilidade sócio-ambiental na cultura da empresa. Os projetos apoiados pela empresa e desenvolvidos pela comunidade deverão receber acompanhamento e assessoria técnica.

Que tipo de "diálogo entre parceiros" idealizávamos? Porque a "atuação da sociedade civil" precisava ser "qualificada"? Vejo aqui a perspectiva de uma *alfabetização corporativa* das iniciativas locais, a necessidade de uma aprendizagem técnica e estratégica: como atrair recursos através do planejamento de projetos; qual a linguagem mais adequada; como se apresentar e se comportar frente aos potenciais apoiadores. Assim "vendíamos nosso peixe" como consultores, considerando-nos indispensáveis como mediadores entre empresa e sociedade. Mas apontávamos, em contrapartida, que os valores da empresa também teriam que mudar. E emergia assim um significado para a *sustentabilidade* do trabalho de nossa equipe, ancorado na viabilização de um "programa de capacitação destas lideranças locais", envolvendo o "financiamento externo para as iniciativas" da cidade e de "um trabalho com o público interno à [*empresa*]", em busca de uma *mudança na cultura institucional*. E desejávamos que as duas iniciativas apoiadas fosse apenas o começo do fomento de uma *rede*.

Por esse tempo eu e meu sócio vivemos uma primeira discordância mais séria em relação ao dimensionamento de nossas dedicações no *Programa Temático*. Agora que tínhamos juntos criado uma *pessoa jurídica* e éramos *sócios* de um *negócio*, se esboçava nossa dificuldade de entendimento entre dois mundos muito diferentes. Nossa interlocução

ficava ainda mais difícil na medida em que a coordenação do *Programa Temático* começou a nos tratar como uma *unidade empresarial homogênea* que deveria responder como tal em termos de idéias, valores, decisões e responsabilidades. Mesmo assim, ambos concordávamos que nosso trabalho estava organizado pela lógica de um mercado competitivo, seja *para dentro* – as regras hierarquizadas da divisão do trabalho entre consultores –, seja para fora – as regras da máxima privatização e racionalização dos recursos. Em junho de 2002 tanto eu e meu sócio quanto os "parceiros locais" estávamos ansiosos pela resposta da empresa sobre a aprovação do orçamento que requisitamos, pois nosso contrato com ela estava se encerrando e deveríamos ter "uma proposta bem articulada e *bem resolvida* internamente, para podermos aprofundar os trabalhos já iniciados". Sabíamos pelo gerente que a empresa mantinha o interesse pela nossa consultoria, mas preocupava-nos uma "possível quebra de continuidade dos trabalhos" diante das "expectativas da população local" que ajudamos a criar[97]. No *Programa Temático* havíamos iniciado uma reflexão "sobre o papel de nós técnicos (e nossas micro-empresas) frente aos interesses públicos (universidade) e privados (empresas florestais)", onde tentamos "mapear o foco acadêmico de nossas intervenções de educação ambiental". Dessa reflexão coletiva registro sugestões de um trabalho voltado para a "organização da sociedade civil" e para a realização de "cursos de formação", entre outras. Sobre nosso trânsito entre os núcleos público e privado, concordamos que deveríamos considerar a biodiversidade como "bem público", algo relativo ao "interesse público", e não apenas como nosso cliente a considerava, uma "biodiversidade privatizada". Para nosso coordenador (Sujeito49) a preocupação com a biodiversidade – em sua relação com o tema do desenvolvimento municipal/local – deveria implicar em *eco-políticas*; deveria envolver o poder público. Ele nos falava da necessidade de formarmos um *sujeito ecológico*, em nome de uma *utopia ecológico-socialista*, contexto para o qual tinha como exemplo a luta de Chico

[97] Comunicação eletrônica no período de junho de 2002.

Mendes na Amazônia. Mas como publicizar a biodiversidade? Estávamos entre um debate privado (uma *prestação de serviços a uma empresa*) e um debate público (a *democratização de patrimônios ecológicos e culturais*, onde se incluía a questão da produção de conhecimentos pela universidade pública). Onde estariam as convergências? Nosso coordenador dizia que para além dessa divisão estávamos todos interessados na *manutenção da base que dá suporte à vida*, a *biodiversidade*; e que toda a sociedade deveria por isso compartilhar a responsabilidade por tal manutenção. Qual poderia ser a estratégia deflagradora desse movimento? Ele sugeria a *formação de recursos humanos* que atuassem como *agentes de articulação* entre manejadores e consumidores, agregando-se também cientistas, pesquisadores e tomadores de decisão. Seria a união de saberes e ações, tanto acadêmicos como populares, em um processo continuado, para o qual sugeriu também um "cardápio de ações": a) um *curso de formação continuada* de atores locais, formalizado, objetivando-se aumentar a *capacidade de intervenção* desses agentes; b) *cursos* de curta duração; c) *diagnósticos*, em diferentes modalidades; d) a produção de *materiais didáticos* (como jogos, vídeos, etc.); e) a *reflexão crítica* (textos qualificados, livros, etc.) e f) o fomento de *pequenos projetos* de geração de trabalho e renda. Todas essas ações poderiam se desenvolver autonomamente, mas deveriam se conectar a uma busca maior, que poderíamos visualizar em termos de "processos macro" através da estratégia da *Agenda 21* e do *Fórum Regional*[98]. Essa "busca maior" estaria fundada em uma "visão de futuro" onde se almejaria ampliar os *espaços de locução*, o *desenraizamento de preconceitos* e a *vontade de emancipação*, conduzindo a *processos de transformação social*[99]. Mas essas palavras continuavam muito enigmáticas para mim. Enquanto isso se desenvolvia o tal *processo de*

---

[98] Ele continuava apostando nas virtudes da estratégia da Agenda 21; eu e meu sócio já a havíamos deixado de lado.

[99] Termos que só algum tempo depois, por outros caminhos, eu entenderia que se filiam à *filosofia da práxis* (na idéia da *transformação social*) e às obras de Jürgen Habermas (entre elas a *Teoria da Ação Comunicativa*, pela idéias de abertura de *espaços de locução* e de *desinstrumentalização dos preconceitos*).

certificação da empresa, cuja primeira etapa estava prevista para agosto de 2002. Nesse período cresceram algumas tensões internas ao *Programa Temático* em função das diferentes avaliações e expectativas entre nós sobre a forma como eram estabelecidos os acordos que regiam as nossas atuações[100]. Ainda em agosto circulo pelo *Programa Temático* um texto convocando a todos para iniciarmos a elaboração de um *projetão* para o município onde atuávamos. Nele sintetizo a proposta de "cinco frentes integradas" de ações, entre elas um *curso anual*, que "cumpriria um papel provisório de pequeno fórum e processo de formação". Eu via na perspectiva de um *Curso* a viabilização de um "coletivo" dinamizador de relações e comunicações sociais, de "grande potencial pedagógico por excelência", que poderia ser uma espécie de *conversor-aglutinador* de energias cooperativas. Como eu propunha a realização desse *Curso*? "Preferi chamá-lo de módulos de um grupo de estudos e pesquisas sócio-ambientais de [município], para reduzir a expectativa e orientação por conteúdos acadêmicos"[101]. Entendi, assim – equivocadamente –, a existência de um antagonismo entre *saberes populares* e *saberes acadêmicos*, avaliando que estes últimos precisavam ser submetidos aos primeiros (no que eu não estava de todo errado, embora não considerasse dialeticamente essa tensão: uma relação de *contradição* que permite movimentos recíprocos de *superação*)[102]. Eu sugeria inicialmente dez módulos, onde as principais dinâmicas poderiam ser agrupadas em três fases.

---

[100] Questões que não posso entrar no mérito neste texto, mas que em minha interpretação eram alimentadas pelo cruzamento do fator "incubadora de micro-empresas" do *Programa Temático*, pelo tipo de hierarquia de decisão dentro dele, e pelo clima de competição e desconfiança entre alguns de nós que vez ou outra se exacerbava.

[101] Eu ainda carregava as frustrações que surgiram no *curso de especialização*, pela dificuldade de compreender o que era a dimensão teórica e pelas críticas que recebi de ter prejudicado – com minha cobrança por um *trabalho teórico* – o desenvolvimento prático dos projetos de intervenção.

[102] Considero esta uma das difíceis questões do contexto de uma intervenção educacional (de uma investigação que se pretenda uma pesquisa-ação): por um lado, concordo que devemos desenvolver um discurso acessível, evitando-se as complexidades do ferramental científico (Morin *apud* FRANCO, 2005); mas por outro, reconheço também a necessidade de trabalharmos pela superação do senso comum (em nós e junto a nossos educandos), como vejo em Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire e Gramsci. Não sendo perspectivas excludentes, é preciso encontrar o caminho que as integra.

Na **Fase I** (com cinco módulos, um a cada mês), o primeiro módulo seria o *Encontro de Abertura*[103]. Faríamos as apresentações dos participantes, exporiamos nossas propostas e utopias[104], facilitando uma discussão do próprio *Curso*. Os próximos quatro módulos já seriam *Encontros Temáticos*: i) Sobre a *Crise Sócio-Ambiental* (conceituando os problemas "ambientais", desigualdades sociais e democratização no Brasil); ii) Sobre *Ecologia* (conceitos, biomas e funcionamento dos ecossistemas, cadeias ecológicas e ciclos naturais; efeitos da degradação e poluição, globais e locais); iii) Sobre *Cidadania* (participação política e democratização da gestão municipal, instrumentos e direitos, inovações e ações sociais, sociedade civil); e iv) Sobre *Desenvolvimento Sócio-Econômico* (modelos, experiências inovadoras em geração de trabalho e renda). Durante essa primeira fase seriam desenvolvidos dois exercícios com os educandos, paralelos mas integrados na programação de cada um dos cinco primeiros módulos, e onde os participantes coletariam informações e as (re)agrupariam sucessivamente, em constante diálogo, coletivamente: 1) um *Levantamento da História do Município*, contextualizada na história da região, estado e país; e 2) um *Diagnóstico do momento atual* que vive o município, também contextualizado. Nesse exercício, eu indicava que seria interessante uma abordagem mais abrangente que tentasse se aproximar de assuntos como: *ocupação territorial*, *apropriações do espaço e dos recursos*, *desenvolvimento urbano*, *gestão municipal*, *aspectos culturais*, *consolidação de políticas públicas*, *movimentos sociais*, *conflitos*, *degradação dos recursos naturais*, *geologia*, *ecossistemas/biodiversidade*, *recursos hídricos*. Eu sugeria também uma abordagem "na linha de Milton Santos (território, território total, etc.)" que "poderia ser interessante como eixo referencial para discussão da dinâmica

---

[103] Que nosso coordenador (Sujeito49) sugeriu que deveria "encantar" a todos os participantes, convidando-os já inicialmente a se envolver com todo o processo.

[104] Nosso outro professor coordenador (Sujeito51) havia dito em uma reunião que uma dificuldade nossa era a de não termos a "tampa da caixa do quebra-cabeças", o desenho final do que estávamos perseguindo, e isso dificultava nossas ações e reflexões. Precisaríamos, portanto, tentar inventar alguma orientação para melhor guiarmos nossas ações. Entendo hoje que não se tratava de um *quebra-cabeças* no sentido que critica Richard Rorty (SOUZA, 2005), com pretensões de um *espelhamento* da verdade, da natureza, mas de uma declaração de intenções para estimular uma melhor comunicação e melhores acordos entre a equipe.

municipal". Mas eu não pretendia que o *Curso* tivesse *menos conteúdo acadêmico*? É que eu imaginava que em seu próprio desenvolvimento, as pesquisas dos participantes comandariam as abordagens teóricas (leitura de textos), construindo um "verdadeiro quebra-cabeças" que refletiria a realidade do município e região – e assim eu caía nas armadilhas da idéia da representação como uma descoberta da verdade.

Reparo hoje que havia aqui uma preocupação por uma contextualização tanto horizontal como vertical (temporal-espacial), sob uma cooperação induzida – presente nas tais premissas que citei antes. Mas na medida em que eu não alcançava um aprofundamento teórico-metodológico, despejava palavras e noções que não poderiam ser trabalhadas educativamente sem meu próprio esforço prévio de pesquisa. E nem contemplava uma dimensão de formação especificamente voltada para o exercício de pesquisa. Ou seja, para minha tão sonhada *produção de inteligibilidade* já estavam aqui todos os ingredientes, mas apenas como índice de uma tarefa a ser feita e não como resultado de um trabalho efetivo meu de pesquisa e estudo. Talvez esse "entupimento" de tarefas irrealizáveis se deva justamente ao fato de que eu imaginava uma *inteligibilidade* por "coleção de informações".

Na **Fase II** teríamos três *Encontros gerados pelos próprios participantes* (novamente, um por mês). Os participantes desenvolveriam os temas que elegeram antecipadamente, e/ou apresentariam experiências, e/ou trariam profissionais/palestrantes de fora, custeados pela empresa[105]. E na **Fase III** eu sugeria um *Encontro Final* (um único módulo de fechamento). Nesta fase faríamos a apresentação dos *projetos-piloto* construídos pelos participantes, que preferencialmente favorecessem (direta ou indiretamente) públicos mais carentes, dialogassem com outras iniciativas municipais e regionais, e abordassem o tema da *geração de trabalho e renda*. E que também envolvessem a *perspectiva sócio-ambiental*, valorizassem

[105] Esse formato de um encontro por mês se inspirava no *curso de especialização*. Por que não uma periodicidade semanal de, digamos, duas a três horas? Provavelmente por nossa própria disponibilidade de trabalho, e também pelos custos operacionais envolvidos.

a *atuação pedagógica e comunicativa*[106], fortalecessem a participação popular e não perdessem de vista a necessidade de *institucionalização* em políticas públicas ou resgate/criação de direitos (no contexto de uma *universalização*), valorizando também a cultura local/regional. Eu dizia ainda que a empresa poderia, com a ajuda dos coordenadores do *Programa Temático* e dos participantes, selecionar um ou mais desses *projetos-piloto* para financiar (total ou parcialmente), onde seu desenvovimento deveria ser acompanhado pela nossa assessoria[107].

Além dessas três fases, propus alguns ***Intervalos*** entre elas, com objetivo de dar algum fôlego para preparações e avaliações. De forma geral, vejo que minha proposta se diferenciava daquela do *curso de especialização* por propor: a) dois dias por *Encontro*; b) 160 horas totais divididos entre leituras, estudos e pesquisas; c) encontros itinerantes, percorrendo escolas e sedes das organizações/projetos; d) ajudas de custo para transporte e alimentação dos participantes; e) o desejo de que os próprios participantes re-editassem esse processo em 2004, buscando torná-lo um programa permanente da empresa; e f) que fosse montado um *banco de experiências e informações*, uma pequena *biblioteca do curso*, onde batalharíamos a doação de livros, periódicos, vídeos e um ponto de *internet*. Eu propunha também três cenários para a seleção de nosso público de educandos: o *atual* (cinco organizações/projetos, com dezenove participantes), um *ampliado* (quatorze organizações/projetos, com quarenta participantes) e um de *maior diversidade* (vinte e uma organizações/projetos, com quarenta e três participantes – só aqui convidaríamos representantes do poder público).

Esta proposta retomava algumas das aspirações anteriores de reedição de um processo formativo, e poderia ser uma boa oportunidade para se trabalhar a idéia de *círculos*

---

[106] Vejo que aqui eu usava o termo *pedagogia* como sinônimo de uma *atividade educativa genérica*.

[107] Retrospectivamente, pergunto se eu não me preocupava com o risco de fechamento do horizonte do financiamento para outras iniciativas, deixando a escolha nas mãos da empresa. Isso destoava de nosso discurso de *rede*, de parcerias voltadas ao interesse público e de um trabalho solidário entre os agentes locais. Aqui eu poderia ter visto que minhas premissas de solidariedade não se sustentariam.

hermenêuticos[108]. Tal proposta amarrava ainda a perspectiva de estudos em sociologia ambiental, conflitos, um aprofundamento na dimensão *socioambiental*[109].

Mais adiante associei essa proposta em um "cenário de 2002 até 2007", começando a *projetar* nossas possíveis ações, inspirado nas conversas que tinha com Sujeito49 e Sujeito96, e entendendo que assim eu estava assumindo um posicionamento político claro, e que isso poderia ajudar de algum modo na orientação de nossas ações. Arrisquei um *desenho* detalhadamente descrito em muitas páginas[110], com a intenção de provocar um processo de projeção coletivo; mas o resultado foi oposto: o silêncio. Vejo que eu estava mais próximo de tentar convencer meu coletivo para *sonhar o meu sonho* que estimulando a tal projeção coletiva. Como eu dizia, "dei um pulo num tal futuro para tentar compreender o desafio do presente, a partir de um passado", convidando a todos para a re-elaboração dessas idéias, "enquanto descobrimos nossas comunhões e divergências nessa proposta, e construímos uma estratégia viável e desejável, pra dentro e pra fora do [*Programa Temático*]". Desse modo eu externalizava minhas próprias expectativas, valores, buscas, acreditando que elas haviam surgido em meio às interações que havíamos promovido até então. Apontava um cenário futuro de ampliação do *Índice de Desenvolvimento Humano* municipal, de constituição de um pólo regional de eco-desenvolvimento, de muitas parcerias entre organizações da sociedade civil, governos, universidades, centros de pesquisa e empresas, todas construídas solidariamente[111]. E assim fui tecendo uma enorme lista de realizações e transformações, que revelavam minha leitura da situação social do município com a qual eu estava em

---

[108] Como eu imaginava entender, a partir da leitura de Santos (2002): *coletivos* onde de partida seriam negados consensos e visões harmônicas de sociedade, sendo um espaço polêmico por excelência, mas também cooperativo.

[109] Orientações que conheci em duas disciplinas que cursei na UNICAMP/IFCH, nesse mesmo período.

[110] Uma ansiedade ainda não superada, como se vê pelo tamanho desta tese.

[111] Distraidamente, eu adotava valores e estratégias muito próximos àqueles do programa do SEBRAE, embora o tivéssemos descartado como modelo para nossas ações: a centralidade do desenvolvimento econômico na mudança social, a indução da participação da população através de um fórum de debate e gestão, a busca da sinergia local, financiamentos a projetos de geração de trabalho e renda, etc.

desacordo[112]. Desejei que o *Curso* e outros *Fóruns* garantissem a *diversidade sócio-política* e influenciassem efetivamente as decisões do poder público e das empresas na direção de um *eco-desenvolvimento*. E reforçava sempre a desejada ampliação da *solidariedade* entre os diversos segmentos sociais[113], acreditando que "a consolidação da força e da diversidade da nova solidariedade formada pela sociedade civil e empresas" eram garantidoras por si da efetivação e expansão do campo dos *direitos* (políticos, civis, sociais...). Finalizando essa *projeção* eu apontava para a nossa proposta de *Projetos Integrados de Formação de Agentes Locais* (de "educadores e técnicos") que deveria alimentar todos os cenários anteriores, tendo como temas e eixos de ação: a) a educação ambiental no *Ensino formal*; b) a elaboração e implantação de *projetos de recuperação de áreas degradadas e áreas de preservação permanente*; c) a *arborização urbana e projetos paisagísticos gerais*; d) *Turismo ecológico*; e) agentes ligados aos *conselhos municipais*; f) o *desenvolvimento agroflorestal*. Era uma proposta de frentes temáticas dispersas, mas de projetos-eixo concentrados. Eu pensava ainda em um *Núcleo de apoio aos projetos-eixo* – misto, formado por agentes locais remunerados e por representantes do Estado, sociedade civil e empresas – que subsidiaria os anteriores.

Percebo que nesse período, o mais importante para mim era criar atribuições para os educandos, apontar o conteúdo das transformações que eu julgava relevantes, convencer as pessoas de que esse cenário era relevante e merecia o apoio e a contribuição de todos, entendendo que agindo assim eu assumia uma escolha política. Penso que eu estava envolvido com a estrutura de uma projeção que tende a criar processos formativos para outros(as)

---

[112] Eu apontava para: inovações democráticas na gestão pública, a criação de *eco-mercados* e maior integração da empresa no cenário municipal. Coloquei a empresa em lugar de destaque no *ranking* da responsabilidade social e ambiental, mas indiquei que ela seria também mais permeável ao *controle público* – questionando sua apropriação privada do território municipal. Sinalizei para a criação de uma *fundação social* da empresa, como sugeria também meu sócio – e que na verdade já estava se concretizando: era o – aqui chamado – *Instituto da empresa*, que viemos a conhecer apenas em 2004.

[113] Vejo hoje que toda essa solidariedade e cooperação que eu desejava trazia também uma marca *funcionalista* em termos sociológicos, que era algo diferente do que eu desejava propor, como transformação social – a democracia como conflito, como diz Chauí (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003).

vivenciarem, de acordo com as finalidades que eu elegia como fundamentais ou que desejava entender como já consensuadas ou até óbvias, em meu meio social. Essa me parecia uma forma de raciocínio coerente com a estrutura de *elaboração de projetos de intervenção*: inspiração em diagnósticos (neste caso, informais), recorte dos problemas, eleição de finalidades, descrição das estratégias de ação, etc. E assim, ao final eu cobrava uma decisão (adesão, na verdade) dos interantes do *Programa Temático.*

Não satisfeito com o mal desempenho de minha alucinações discursivas, escrevi outros três textos como esse entre março e julho de 2002 e os fiz circular no *Programa Temático*. Eu tentava abordar agora o tema da interdisciplinaridade – tema sempre muito presente no *Programa Temático*, uma vez que era um desafio inscrito em sua própria criação, buscando-se integrar o *ambiental* com o *social*, como dizíamos. Em meio à confusão, eu tentava entender e sugerir um padrão de consultoria em nossas ações que fizesse sentido na integração de todos os nossos discursos: *sujeito ecológico*, *eco-política*, *sustentabilidade*, *desenvolvimento local*, *pesquisas e diagnósticos*, *restauração ecológica*, *articulação de agentes e parcerias*, *sinergia*, *interesse público*, *interesse privado*, *certificação*, *marketing ambiental*; *aumento da qualidade de vida e ambiental*; *intervenção*, *rede inter-institucional de parceiros*, *estruturação de nossa equipe*, *abordagem sócio-econômica*... Eu interpretava agora que nosso maior desafio no *Programa Temático* era: a) atuar como grupo interdisciplinar, b) ampliar nossas percepções sobre a realidade complexa, c) estabelecer comunicação efetiva entre diferentes signos, linguagens e conceitos utilizados, d) construir modelos "ideais" de empresas e sociedades, e) criar novas formas de pesquisa-intervenção, e) produzir materiais informativos conjuntamente. Quanto ao nosso “modo de atuação”, entre outras coisas eu citava “planejamento de intervenções no campo social, realização de micro-intervenções (entrevistas, encontros, experimentos, construção de base de dados)”; eu sugeria pequenas

ações, rápidas, mas conectadas com uma orientação de ação maior e duradoura.[114]. Ao falar de "algumas das oportunidades da nossa práxis com o público externo", eu apontava para várias possibilidades de ação[115]. Eu falava também em "fortalecer/fomentar [o] projeto político-pedagógico atual", mas não sabia como fazê-lo. E sobre nossa "atuação em educação ambiental", eu propunha que ela fosse "uma abordagem comunicacional, abrangendo aspectos sócio-econômicos e culturais – educação ambiental cidadã, crítica e reflexiva, de caráter essencialmente político-transformador". Uma educação ambiental que "preze pela democratização dos espaços públicos e apoio à organização/mobilização da sociedade civil", que "pretenda-se fomentadora de processos emancipatórios a partir do micro-contexto municipal" e finalmente que "assuma o desafio de atuar de forma crítica e criativa a partir dos limites/recortes/orçamentos colocados pelas demandas"[116]. Eu temia me tornar refém da ideologia dos *clientes* (os agentes capitalistas, geradores de injustiça social e ambiental) e buscava refúgio na representação ideal da universidade pública (defensora do interesse público e propulsora da transformação social). Inspirado em Carvalho (2000) eu elencava como um de nossos desafios a tarefa de:

> [...] trazer uma *dimensão pedagógica* (interna e externa ao [*Programa Temático*] a partir da atuação específica, favorecendo a instituição de *espaços efetivos de questionamento, encontro, confronto, e negociação entre projetos políticos, universos culturais e interesses sociais diferentes*.

E cheguei a sugerir bibliografias para uma proposta geral de estudo coletivo, que serviria também para a confecção de um texto sobre interdisciplinaridade: entre outros estavam curiosamente os nomes de Cornelius Castoriadis e Antonio Gramsci (a partir de uma citação que julguei interessante sobre *ações moleculares da transformação*), mas que eu

---

[114] E novamente eu utilizava as palavras "práxis" e "intervenção" com o significado de ação, prática social, sem o devido entrelaçamento dialético com a dimensão teórica apontado pelos seus pressupostos.

[115] Vejo que em nenhuma delas eu reconhecia um significado de práxis como um "fazer que visa o outro ou os outros como seres autônomos", como uma "ação de uma liberdade sobre uma outra liberdade", como diz Castoriadis (2007, p.129).

[116] Percebo nesta ultima proposta a influência que recebi de Demo (1994), por sua vez inspirado na obra de Habermas.

mesmo não cheguei a estudar, naquele momento. Geralmente eu me sentia frustrado por entender que o *Programa Temático* não era o espaço de reflexão crítica que eu buscava, e tentava deixar claro que os consensos linguísticos não representavam um consenso verdadeiro entre nós (como quando falávamos em *intervenção*, *transformação*, *questão ambiental*, *crítica*, *interdisciplinaridade*, etc). Mas ficar levantando os problemas e precariedades de nossas orientações de ação incomodava a todos, era *antipática*; interpreto que a expectativa de alguns era de que eu mesmo trouxesse algo de novo, que sugerisse novas relações, novos recursos: soluções. Entre as minhas sugestões cheguei a ter a intuição de propor a "criação metodológica e filosófica da nossa ação", mas não soube o que fazer com isso depois. Eu sentia falta de uma orientação geral que fornecesse parâmetros para guiar minhas ações e viabilizasse uma negociação argumentada entre todos nós. Via uma incompatibilidade entre as decisões pragmáticas do dia-a-dia e o que entendia ser uma postura mais crítica (sinônimo de apenas *descontrutiva*, até então). Eu desejava que o campo das *representações* fosse decisivo e transformador para o campo das ações (dos outros); que elas pudessem convencer por si mesmas, subestimando o valor das interações e dos acordos interpessoais. Não contava que essa transformação aplicada às minhas próprias representações poderia também me libertar da ansiedade e de formas equivocadas de pensamento, criando alternativas e abrindo novos diálogos.

Nesse sentido, entendia que uma "pesquisa comprometida com a conservação da biodiversidade" deveria ser "crítica aos processos que levam à sua destruição". Eu não me conformava com a ausência de uma discussão sobre o contexto sócio-cultural que ameaçava a biodiversidade; mas ao invés de desenvolvê-la, queria primeiro convencer a todos de sua importância. Enquanto isso no *Programa Temático* cresciam aquelas tensões entre alguns de

nós, cada lado com expectativas e costumes diferentes quanto à idéia de um trabalho em equipe, gerando ainda antipatias e desconfianças mútuas[117].

Em setembro de 2002 realizamos uma segunda reunião no município – também no *Centro Reviver* –, desta vez contando com a participação de nosso outro coordenador (Sujeito51) e de um colega da "equipe fitossociologia" (Sujeito99), entre outros convidados. Os dois principais parceiros ainda eram a *Associação de Catadores* e o *Centro Reviver*, que compartilharam conosco suas condições atuais de trabalho, suas dificuldades e planos de ação, apresentando suas *necessidades emergenciais* (materiais e financeiras). Expusemos nosso cronograma para 2003, referente ao chamado "projetão", recebendo subsídios desses parceiros. Discutimos coletivamente sobre um processo educativo/comunicativo envolvendo tanto a *Associação de Catadores* quanto o *Centro Reviver*. Sobre a empresa, ficou esclarecido a todos que ela estava em vias de certificação, tanto pelo sistema *ISO 14000* quanto pelo citado sistema *FSC*, e que era este último que cobrava dela "o fortalecimento das relações com a comunidade local". Esclarecia-se que aquele era um interesse estratégico da empresa. Mas qual era o nosso?

Nesse dia colhemos um consenso de que os futuros trabalhos comunicacionais/educativos na cidade (pensando inicialmente em *reciclagem*) exigiriam a "formação de agentes", que por sua vez demandaria tempo e recursos. Entre os "próximos

---

[117] Nesse momento o *Programa Temático* prestava serviço também a outras duas empresas de celulose e papel, envolvendo tanto a nossa "equipe de educação ambiental" como a "equipe de fitossociologia". Um integrante desta última (Sujeito98) e nossa coordenadora (Sujeito52) prestavam serviço a esses clientes através de sua própria empresa que, diferente da nossa, já estava bem estruturada como uma microempresa competitiva no eco-mercado da conservação da biodiversidade. Desse modo se explicitava uma contradição entre nossos discursos no *Programa Temático* de uma produção acadêmica cooperativa e interdisciplinar e uma disputa – real, porém "não-dita" – por contratos comerciais com esses clientes. É que alguns desses clientes chegavam até nós pela universidade pública mas logo se mostravam impacientes com toda a burocracia e custos adicionais desses contratos via universidade, "naturalmente" convidando os consultores a tornarem-se autônomos em relação a ela, como aconteceu conosco ao final de 2004 (um convite velado, dado o constrangimento junto aos nossos coordenadores). O pouco caso com a definição de normas claras de procedimento nesse meio gerava uma crescente atmosfera de tensão e desconfiança, que tendia a explodir – como de fato aconteceu, por minha própria iniciativa, no início de 2005, gerando um grande desgaste em nossas relações e algumas rupturas.

passos", marcamos um encontro para o fim de setembro, para finalizarmos o tal "projetão". Entre as sugestões que surgiram nesse encontro para 2003, destaco: i) trabalhar uma atuação mais solidária dos funcionários da empresa com a cidade; ii) abrir uma frente de cooperação no tema "viveiro-escola e viveiro para produção de nativas e ornamentais", através das parcerias anunciadas; e iii) criar um *ciclo de seminários*[118].

Ainda em setembro relizamos uma terceira reunião, quando um funcionário da empresa disse ter ficado sensibilizado com o trabalho do *Centro Reviver*, sinalizando assim uma ajuda concreta da empresa na implantação de um viveiro de mudas nesta entidade. Foi sugerido pelos presentes que os encontos do *Curso* deveriam acontecer aos sábados, uma vez por mês. Registro que nesse período eu mudei meu modo de encarar nossas tarefas e agora, como meu sócio, eu considerava inviável qualquer horizonte de ação nossa que não contasse com o apoio financeiro direto da empresa; o trabalho voluntário ou a tarefa que extrapolasse nossa dedicação-padrão estavam descartados[119]. Mas diferente dele, eu não considerava que o nome que dávamos às nossas tarefas ou propostas era apenas um *nome fantasia* como outro qualquer[120]. Para ele o *Curso* deveria ter os seguintes objetivos: a) "Articular e *tecer* essa rede de atores de desenvolvimento local sustentável – envolvendo tanto pessoas físicas quanto jurídicas"; e b) "Contribuir para a capacitação (conteúdos) e sensibilização (valores) desses atores". E interpretava para a empresa os anseios dos agentes locais (baseando-se em apenas duas organizações, apenas parcialmente representadas): "A expectativa local é que este curso possa cumprir tanto as demandas por conteúdo mais "técnico", como também um espaço para

---

[118] Neste ciclo de seminários, uma das agentes do *Centro Reviver* (Sujeito16) sugeriu que incluíssemos tópicos sobre *biologia*, *formação de educadores ambientais* (metodologias e conceitos) e convidássemos palestrantes; ela desde já sinalizava sua ansiedade por conhecimentos, o que continuaria expressando até 2005. Os parceiros locais queriam i) um projeto social na *Vila Nova Esperança* (que vivia em situação muito precária em termos de acesso a serviços públicos), ii) o nosso apoio para algumas das atividades pedagógicas do *Centro Reviver* (como excursões, visitas, etc.), e iii) o nosso apoio para a criação de uma *usina de reciclagem de lixo*. Só o segundo pedido foi contemplado em 2003, através do *Curso de Jovens*.

[119] Vejo isso como uma restrição importante na orientação de minhas ações.

[120] Penso que as palavras (os conceitos) não orientavam nossa ação com a mesma força com que nossa ação (utilitária) orientava a escolha das palavras (descontextualizadas de seus campos conceituais).

reflexão coletiva sobre as práticas desenvolvidas" – o que eu considerava perfeito para se desenvolver a idéia de uma *comunidade de aprendizagem*, que então eu associava com a noção de *comunidade interpretativa*[121]. E continuava meu sócio, com base em nossas conversas: "A idéia é estimular e promover intervenções práticas na realidade local". Ele propunha como eixos temáticos para o nosso futuro *Curso*: 1) "Habilidades Sociais para trabalho em Grupo – capacitação e sensibilização"; 2) "Oficinas de Planejamento, Elaboração de Projetos e Captação de Recursos"; 3) "Contato com outras experiências e práticas sócio-ambientais relevantes (levar convidados e visitar experiências próximas)"; 4) "Abordagem de *conteúdos técnicos*" (tendo sido demandados: *aspectos pedagógicos*; *dimensões da educação ambiental*; *meio ambiente* – ciências naturais, biodiversidade, fauna, flora – e *produção de alimentos e processamento*[122]. Marcou-se uma nova reunião para outubro para que nós elaborássemos uma proposta "mais refinada", e continuássemos o diálogo com os "parceiros locais". Nesse dia fizemos o esboço principal de nosso *Curso*, inserindo-o em um *Programa Articulado de Ações Sócio-ambientais* a ser desenvolvido no município. Na redação que resultou dessa reunião, repetíamos antigos argumentos: confirmávamos o nosso compromisso de produção de uma boa imagem para a empresa, agregada à "oportunidade" – que estávamos confeccionando aos poucos – de melhor influenciar a opinião pública no município[123]. Entendíamos que para a efetivação desta proposta se fazia necessária a "consolidação de uma melhor articulação entre os diferentes projetos sócio-ambientais que se associarão a este Programa". E continuávamos, nas palavas de meu sócio:

> Para alcançarmos nossa meta de médio prazo – a implantação de um Programa Articulado de Ações Sócio-ambientais em [*município*] – é proposta a estratégia de se executar, durante todo o ano de 2003, um refinado processo de Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade. Este processo

---

[121] Idéia inspirada em Santos (2002) como já apontei anteriormente.
[122] Uma solicitação de Sujeito16, que atuava também na Casa da Agricultura do município vizinho.
[123] Mais ou menos nesse período um outro colega do *Programa Temático* (Sujeito110) criticou nosso trabalho como sendo uma mera estratégia de "cooptação" desses parceiros locais. Isso me deixou muito perturbado naquele momento, mas depois tive que reconhecer que ele não estava de todo equivocado.

> de formação, aqui chamado de Curso, terá como objetivos centrais articular e tecer a rede sócio-ambiental local, rede essa que será tanto protagonista, como interlocutora privilegiada da empresa para a consolidação do Programa Articulado de Ações Sócio-ambientais.

E em seguida fomos detalhando nosso projeto para o *Curso de Formação*[124]. Em nosso discurso ocultava-se o "objetivo geral" amarrado à *certificação* (a demanda central de nossa consultoria), mas explicitava-se que nossa metodologia era um agrupamento de atividades, reunidas indicação de alguma referência teórica. Como universidade, não representávamos uma forma diferente de produção de saberes em relação ao senso comum? Não era isso o que demonstrávamos em nossa "equipe de educação ambiental", mas era isso que uma das agentes locais (Sujeito16) nos cobraria por muito tempo ainda.

Em outubro de 2002 fizemos um texto mais organizado reunindo as propostas a serem oferecidas à empresa em 2003. O resultado geral dessa construção reproduzia, não por acaso, duas frentes disciplinares de atuação: 1) um "*subprojeto Banco de Germoplasma*" e 2) um "*programa Articulado de Ações Sócio Ambientais*" que propunha um "Curso de Formação de Agentes de Sustentabilidade Local"[125] e um Subprojeto voltado à "Formação de Jovens: Eco – profissionalização". Mantínhamos muitas das sugestões e formulações anteriores, gradativamente fazendo alterações na redação a proposta. Naqueles quatro módulos temáticos eu continuava insistindo nos assuntos que antes apontei dentro da *Fase I* - eram temas que eu gostaria que tivessem sido contemplados no *curso de especialização* da ESALQ, e agora os propunha aqui. Os módulos deveriam oferecer subsídios às pesquisas dos participantes[126]:

> [...] os participantes coletariam fragmentos e agrupariam sucessivamente, em constante diálogo, e com nosso apoio: a história de [município], contextualizada na história da região, do Estado e do país; um diagnóstico do momento atual que vive [município], também contextualizado, conhecendo

---

[124] O *Resumo Executivo* da versão final está no ANEXO D.

[125] O nome *fantasia* do *Curso* ia sofrendo alterações, e mais adiante já não era voltado aos "agentes de sustentabilidade local" mas sim aos "agentes locais de sustentabilidade", sem que fizéssemos alguma discussão a respeito dessa alteração, que me lembre. O mesmo se vê na carta-convite para a formação do Conselho do Curso (ANEXO A), onde nosso processo formativo é nomeado como "Curso de agentes socioambientais".

[126] De novo se manifestava aquela minha premissa da revelação da *inteligibilidade* pelo agrupamento de informações.

> melhor os trabalhos já realizados, as organizações da sociedade, as associações de classe, a economia municipal, o poder público, os planos regionais etc.

Ao que parece, eu não me preocupava se haveria interesse por esses exercícios, ou os considerava obviamente interessantes. Mas o que antes eu sonhava como uma pesquisa coletiva, a partir de nosso próprio trabalho como acadêmicos, aqui havia já uma tendência à redução para uma tarefa apenas dos participantes, um exercício do *Curso* entre outros, ainda que estivesse sinalizado o nosso "apoio". O que até aqui eu tinha sonhado como a construção de um "banco de experiências e informações" foi se restringindo nas versões seguintes (até agosto de 2003) à dimensão local, grupal, ao interesse particular de cada educando. E percebo também que eu repetia aqui alguns dos erros do *curso de especialização*, delegando aos educandos tarefas metodológicas e conceituais que a coordenação precisava minimamente tentar esclarecer a si mesma.

Em novembro a ansiedade pela espera e a falta de informações sobre a aprovação de nossa proposta aumentou. Nesse momento, nossa coordenadora (Sujeito52) se retira do *Programa Temático* e anuncia a chegada de uma nova coordenadora em 2003 (Sujeito111). Recebemos então a informação da aprovação integral do "projetão" – que depois seria desmentida. Em dezembro decidimos criar um *Conselho do Curso de Formação*[127], uma idéia que acabou se transformando depois no próprio coletivo de educandos selecionados para o *Curso*. Essa criação era justificada pela busca de apoio dos parceiros locais no desenho final dos *Cursos*, pela "necessidade de ampliar esse nosso grupo, com responsabilidade diferenciada na estruturação, reflexão e condução de tais processos". Nesse momento somávamos vinte e nove interessados em participar do *Curso*. Nessa carta-convite para formarmos um *Conselho* nos apresentemos apenas como uma *universidade* que trabalha em parceria com a *empresa*; somos então a "equipe USP": o caráter também comercial e privado

[127] Inspirado na experiência do *curso de especialização*, mas diferentemente daquele, o Conselho deste *Curso* englobava os próprios educandos, e ninguém mais (ver ANEXO A).

de nossa a ação (seja como *Instituto de Estudos Florestais*, seja como *incubadora* de micro-empresas, seja como consultores concorrentes entre si) fica oculto. Também não aparece em nosso discurso um dos motivos centrais de nossa presença no município: a estratégia da certificação demandada pela empresa, de onde se origina a motivação para pensarmos em *cooperação social local*. Mas por outro lado, eu mesmo continuava acreditando nessa *identidade acadêmica* – competente, crítica e produtora de saberes.

Durante um seminário interno do *Programa Temático* realizado em janeiro de 2003, entre outros assuntos debatemos o desenho de nosso *Curso*. Colocamos como seu objetivo a "formação de adultos como multiplicadores ou animadores sociais, mobilizando suas próprias competências para a formação de jovens". Nessa comunicação, dizemos que nosso três módulos seriam: i) um módulo sobre "como trabalhar com grupos", cujo objetivo seria formar *animadores*; ii) um módulo "técnico", para formação básica em assuntos relacionados à biodiversidade, ambiente, sustentabilidade e desenvolvimento; e iii) um módulo "projetos", cuja função seria *potencializar a vontade de se elaborar projetos* (fomentando entre os educandos a "percepção dos problemas que os cercam, [buscando o] despertar do interesse pela resolução dos problemas, [de modo a] fazê-los sentirem-se parte do problema e agentes para a solução")[128]. Se no primeiro módulo vejo emergir a instrumentalidade dos trabalhos com grupos (uma leitura de aplicação de técnicas de "dinâmicas de grupos"), no segundo vejo o núcleo mais central ao próprio *Programa Temático*, quando buscávamos associar a dimensão "educacional/social" ao tema da biodiversidade e das consultorias mais diretamente ligadas à certificação. Apenas no terceiro módulo eu localizo um indício da *pedagogia da práxis* tal qual buscávamos compreender no *curso de especialização*, girando ao redor da idéia de *projeto*, onde tentaríamos integrar todos esses elementos em um processo formativo e multiplicador, ainda que confuso. O que mudou em relação à proposta de dezembro? Não

[128] Esses foram registros realizados por nossa nova coordenadora, a partir das falas e documentos da equipe de educação ambiental, apoiada por nosso coordenador (sujeito49).

existia antes a preocupação com a *aprendizagem para o trabalho com grupos*; os temas "crise socioambiental e ecologia" foram fundidos em um módulo técnico mais voltado à "sustentablidade", perdendo destaque os termos "crise" e "degradação". Na minha interpretação, a partir daqui decidimos trabalhar com *anúncios* desconectados das – também importantes - *denúncias*. Enfraqueceu-se a proposta anterior de "contribuições empíricas de experiências concretas" que conduziriam os temas a contextualizações históricas e socioespaciais atuais sobre o município e a região (os *diagnósticos participativos*). Os temas "cidadania e desenvolvimento socioeconômico" talvez tenham ficado, assim, mais adaptados ao discurso do *desenvolvimento sustentável*. Retiramos também o módulo dos convidados (aumentando nossa responsabalidade de persquisar e apresentar os temas selecionados) e a preocupação com uma contextualização política regional. Os *diagnósticos* ficaram subentendidos no módulo "projetos", que se manifestaria naturalmente entre os participantes na esteira do "despertar de sua potência para agir", do despertar de sua responsabilidade (agora mais individualizada) na resolução dos problemas. Mas em termos de orientações metodológicas, sinto que ficamos mais distantes ainda de uma possível *pedagogia da práxis*, pois a dimensão da pesquisa havia sido enfraquecida. Pior ainda, começou aqui a se construir uma justificativa para se relegar as *oficinas de projetos* a um segundo plano – até então ela era um de nossos principais eixos "pedagógicos"[129]:

> Neste primeiro ano não seria exigido como produto final do curso a elaboração de um projeto, pois provavelmente causaria frustração. Isto poderia ser feito no segundo ano do curso, conforme as demandas que venham surgindo ao longo do processo. A idéia é apenas potencializar esta vontade de fazer projetos e organizar intervenção junto ao grupo de jovens.

[129] Antes do início do *Curso* meu sócio assumiu a responsabilidade de desenvolver o módulo "projetos"; mas interpretou que isso deveria esperar até que aflorasse naturalmente os temas de interesse dos participantes, uma vez que também não havia previsão de liberação de recursos da empresa para tal apoio. Se tivéssemos levado a sério ao menos a idéia de "potencializar a vontade de fazer projetos" desde o início do *Curso* poderíamos ter avançado no aprendizado de uma *pedagogia da práxis*.

Contrariamente ao que propusemos em dezembro (e para evitar "frustrações"), o *módulo projetos* funcionaria apenas como uma *motivação*, para *despertar algo*: a perspectiva da mudança. A nova proposta era que esse módulo se subdividisse em: a) "levantar problemas e enxergar o que queremos no futuro"; b) "realizar uma *mínima intervenção possível*, junto ao grupo de jovens que estará fazendo, paralelamente, o *curso de jovens*"; c) "apresentar propostas de solução [aos problemas levantados] (não necessariamente de forma escrita)". Se no *curso de especialização* já se pedia menos conteúdo acadêmico e menor ênfase em relação aos exercícios escritos (lá a grande maioria dos alunos vinha da classe média e possuía nível superior de escolaridade), neste contexto do *Curso* a situação exigia ainda mais precaução, pois alguns dos educandos teraim dificuldades ainda mais básicas em relação à leitura e à escrita. Mas isso não deveria implicar que nós (a equipe coordenadora) também nos mantivéssemos distantes da dimensão teórica e metodológica, deixando de refletir sobre ela criticamente – o que de fato aconteceu, tornando mais evidente que, para o nosso horizonte de ação, enfrentá-la *não faria uma diferença relevante*[130]; além do que, seria uma tarefa muito "dispendiosa" (dentro da racionalidade *custo/benefício* que regia nossas consultorias). Percebo aqui um movimento mais geral de "enxugamento" das propostas de contextualização histórica e política da vida vivida no município e região. Até aqui estávamos valorizando mais a perspectiva da *mínima intervenção possível* dirigida aos jovens do que aquela do estudo histórico, embora essas estratégias não fossem excludentes ou antagônicas entre si. Nossos coordenadores queriam que contemplássemos a *mínima intervenção possível – MIP –* (Sujeito49) e que conduzíssemos o trabalho para a conservação da biodiversidade (Sujeito51); meu sócio (Sujeito96) queria induzir uma *rede social sinérgica envolvendo a empresa*, e eu

[130] Faço referência aqui a uma famosa máxima do pragmatismo, apontando um aspecto negativo do favorecimento da conveniência e da adaptação. Mas vejo também que, por outro lado, essa máxima se aplica sim a meu esforço de reflexão nessa tese: o que busco é uma reflexão sobre práticas passadas que possa *fazer uma diferença* relevante em práticas futuras, diante de minhas perguntas. A polêmica dessa máxima parece estar na definição de "o que se entende por relevante" e "para quem". Neutra é que esta máxima não pode ser, quando aplicada a algum contexto do mundo social real.

queria deflagrar uma pesquisa coletiva que instaurasse uma *comunidade interpretativa*. Restava ainda a proposta de "levantar problemas" entre os educandos, mas essa nova abordagem tendia a nos conduzir apenas para o *aqui e agora* da dimensão *local*. Teria a estratégia da *MIP* os mesmo pressupostos da noção de *inédito-viável* usada por Freire (1997)[131]? Se estávamos distantes do esclarecimento da dimensão teórico-metodológica, como estabeleceríamos conscientemente (filosoficamente) uma práxis, favorecendo-a e nós e nos demais participantes?

Em termos de "detalhamento do conteúdo" do *Curso*, acordamos que "os adultos definiriam junto com o [*Programa Temático*] quais os maiores interesses ou temas para se trabalhar (demandas que eles consideram essenciais em [*município*]". Aqui entendo que desejávamos respeitar os interesses dos educandos, as suas leituras de mundo, e partindo delas deflagrar processos de construção de conhecimento. Todavia eu não sabia dizer *o que é conhecimento*, argumentando sobre uma proposta de induzir a dimensão coletiva e dinâmica de sua produção. Porque as *finalidades* de nossa ação também estavam pouco esclarecidas – além de seus pressupostos e sentidos históricos – completava-se o quadro de confusão que predominava em nossa orientação para as ações. Tendíamos a recusar a diretividade na ação educativa[132] – como no *curso de* especialização –, em nome da valorização do respeito aos interesses e visõe de mundo dos educandos. Para além da utilidade imediata e da conveniência de nossas estratégias educativas (adaptar-se ao contexto da consultoria), como esclarecíamos e realizávamos as nossas escolhas políticas, necessárias a uma abordagem crítica em educação? Se não discutíamos esse assunto, como saber se concordávamos entre nós sobre todo o corpo metodológico de nossas ações? Certamente era uma atitude sábia não se opor aos

---

[131] Como a interpreto, essa noção de *inédito-viável* representa o desvelamento crítico de um horizonte ideológico naturalizado, desbloqueando praticamente e *também* intelectualmente a realização de um *vir-a-ser*. Os seus pressupostos são aqueles da filosofia da práxis, e se a MIP guarda algo de essencial da intervenção (apesar de ser "mínima") então eles compartilham em algum nível esses pressupostos. Mas a questão era a de torná-los conscientes em nós mesmos, gerando metodologias, e não se propagar essa ou aquela palavra.

[132] Cuja defesa já apontei em Freire (1997).

interesses dos educandos, mas atrelar previamente suas intervenções (as MIPs) à tarefa da formação dos jovens contrariava essa mesma atitude:

> O curso de adultos deve embutir o comprometimento em tentar formar jovens profissionais (para solucionar problemas de trabalho e renda) na área ambiental para [município]. O curso deve ter impacto no município. [...] O curso de adultos estará intimamente ligado ao curso de jovens, pois os adultos serão preparados para orientar e acompanhar os jovens nos seus estágios ou projetos.[133]

Estávamos interessados que os processos se articulassem de modo a um bom encaixe entre as tarefas dos adultos e a orientação a ser dada aos jovens. A idéia era que cada *adulto* "adotasse" um jovem em termos de uma monitoria[134]. Em nosso discurso aparecem muitos "*deve*", mas poucos "*como" e "por que"*. Segundo o novo "Cronograma geral", o *Curso* teria a duração de dez meses e já previa – como no *curso de especialização* – que haveria três "encontros mais intensos" (os *encontros vivenciais*): um no início, outro no meio e outro no fim do *Curso*. Nessa integração de estratégias contávamos muito também com o avanço simultâneo da sonhada construção de uma *rede*, quando a solidariedade de todos para com todos deveria fazer emergir as soluções que não conseguíamos imaginar naquele momento. Todos os elementos estavam – discursivamente – amarrados entre si, mas as estratégias não estavam dimensionadas. Atrelávamos o sucesso do curso de jovens à qualidade do "envolvimento de parceiros locais". Dizíamos querer trabalhar no curso de jovens "a necessidade de "incluir" o excluído, mas sem "enquadrá-lo" nos moldes geralmente aceitos pela sociedade". Deveríamos "respeitar a diversidade para poder aproveitar essas pessoas para transformar o mundo". Mas outros processos de transformação estavam sendo esquecidos. Em minha redação das justificativas para os *Cursos* nesse período, eu dizia:

---

[133] Embora esse texto tenha resultado da interpretação de nossa nova coordenadora diante da apresentação que fizemos nessa reunião do *Programa Temático*, vejo que ele não distorce o sentido de nossas propostas. Não tenho também registro de nenhum pedido nosso (meu, de meu sócio e de Sujeito49) no sentido de correção nessa linguagem.

[134] Como no *curso de especialização*, arriscávamos estar coagindo as pessoas na direção de uma *comunidade de destino* induzida. Entento hoje que quanto mais eu desejava *instalar* a solidariedade no coletivo (de "fora" para "dentro", e sem analisar esse desejo) maiores eram os riscos de eu desrespeitar a *autonomia* dos educandos (e a minha própria), que precisariam ainda escolher *se*, *como*, *quando* e *por que* seriam solidários entre si e conosco. Encontro em Castoriadis (2007) e também em D'Incao e Roy (1995) o argumento de que a *autonomia* é um conceito chave para orientarmos nossas ações formativas, intersubjetivas, nossa intervenção social: simultaneamente um ponto de partida e um ponto de chegada

> Trabalhando pela releitura e integração de perspectivas conservacionistas e sócio-políticas na abordagem da problemática ambiental brasileira, o [*Programa Temático*] assumiu o desafio de integrar criticamente a questão da biodiversidade às intervenções educacionais.

Propúnhamos palavras (como aparece aqui "criticamente") como se elas já fossem, por si, uma *orientação de ação*, dispensando sua argumentação. Falo também de nossos parceiros locais como agentes com "grande potencial de mobilização e ação transformadora". Mas qual *transformação*? Eu insinuava uma necessidade de mudança na cultura política que pudesse "fortalecer e transformar as atuais práticas sociais". Afinal, o *Curso* seria um "pequeno fórum da sociedade civil"[135], um "espaço politizado de construção cidadã". Era a promessa de realização do sonho que eu tinha para o *curso de especialização*, agora traduzido em uma ideologia das *redes de parceiros locais* visando o *desenvolvimento local*. De certo modo eu militava contra a estratégia da *espécie símbolo*, elegendo agora "o jovem, em situação de risco social" como o novo e mais adequado "elemento gerador de transversalidades".

Recusando a "a supremacia dos conteúdos acadêmicos" eu imaginava recusar saberes que estivessem descontextualizados de nosso processo, desejando a integração dos saberes acadêmicos com o *senso comum*, invertendo a relação de "supremacia". Mas meu uso da expressão "prática social" revelava uma distância em relação a uma *filosofia da práxis*, não abordando as relações entre teoria e prática: "Assim, a prática social que cada convidado (indivíduo ou instituição representada) já desenvolve deve ser potencializada através de espaços de troca, de pesquisa, de debate, de trabalho solidário e de avaliação". Ainda que ingênua e reduzida, tínhamos uma perspectiva de democratização. Na redação do curso de jovens, demonstro minha interpretação do que seja o campo "pedagógico":

---

[135] A proposta anterior de um "fórum municipal" agora se reduzia a um "pequeno fórum". Hoje me pergunto se essa *miniaturização* nas expectativas (como nas expressões *mínima intervenção possível* e *pequeno fórum da sociedade civil*) não deveriam ser problematizadas frente ao caráter social da intervenção, ainda que compreenda que ela está a serviço do desbloqueio da ação (a partir de *brechas*, já que as *grandes ações* estariam supostamente desacreditadas) contra o pessimismo e o fatalismo que podem imobilizar as pessoas.

> Pedagogicamente, estamos propondo então o diálogo permanente entre o "dever de casa" dos adultos e o dos jovens, escolhendo inicialmente um pequeno grupo-piloto de 20 jovens adolescentes, que já são fruto de um longo trabalho dentro do projeto [*Centro Reviver*].

Nesse período, um representante local da empresa (Sujeito107) via a necessidade de que tivéssemos um maior entrosamento com a equipe de seu *Núcleo de educação ambiental*. Nós dizíamos que ele já era um parceiro prioritário: "[...] é quem faz a EA na empresa, conta com recursos humanos e materiais que podem muito contribuir para o sucesso do Projeto 2003, tanto no *Conselho Gestor* quanto na formação dos jovens". De janeiro a março de 2003 realizamos três *Encontros do Grupo de Agentes Locais*, onde anotei algumas expectativas e percepções dos participantes, misturadas às nossas próprias, quando julgávamos legítimo tentar influenciar os rumos dessa construção.

Dia 18 de janeiro ocorreu a primeira dessas reuniões (na época chamada de *I Reunião do Conselho*), no *Centro Reviver*, com representantes da *ONG ECO*, do *Centro Reviver*, da empresa, da *Associação de Catadores, do Projeto Capoeira*, da *Pastoral* do Menor, da Casa da Agricultura de um município vizinho, e do *Projeto Ecoturismo*[136]. O objetivo do encontro foi uma apresentação retrospectiva das ações do *Programa Temático*, desejando-se colecionar "expectativas, demandas, interesses, formas de inserção – tanto individuais como também dos grupos representados". Ao longo da reunião os participantes expressaram desejos de que as parcerias se fortalecessem: alguns falaram da necessidade da construção de "elos", de uma "rede" para fortalecer trabalho de todos. Outros apontaram a necessidade de se unir esforços para que se criasse um "alicerce" para um trabalho coletivo, destacando a importância do "compromisso" de todos, pois a maior riqueza estaria na "valorização do ser humano". Uma convidada entendeu que o maior desafio seria "unir um foco em cada uma das iniciativas", e que era preciso resgatar uma cultura do rural para que os jovens não desejassem apenas a vida na cidade. Sujeito14 (da *ONG ECO*) entendia que a sua organização poderia colaborar tanto

[136] Na redação da tese modifiquei todos os nomes de organizações, projetos e entidades.

com a estrutura que eles já tinham no município (viveiros de mudas) quanto com o *capital humano* que atuava a partir de sua sede, em São Paulo. Alguns que se diziam pertencer mais ao campo técnico se mostravam entusiasmados por conhecer essa nova abordagem do "social", e elogiavam o diferencial que viam ali no município: iniciativas capazes de mudar a situação. Sujeito29 (*Projeto Capoeira*) denunciou o problema do vandalismo entre os jovens do município, destacando a necessidade de *conscientização*. Tanto Sujeito29 quanto Sujeito03 (*Associação dos Catadores*) criticavam a cultura do assistencialismo[137], e apontavam para a necessidade de se incentivar "serviços comunitários", de se estimular a "luta". As responsáveis pelo *Centro Reviver* priorizavam em suas falas o trabalho com os jovens e o cuidado com a educação (destacando a importância da sensibilidade estética): deveríamos buscas soluções para a "questão social" focadas no trabalho com os jovens; aproveitar a oportunidade de se valorizar a vida através da "natureza". Embora reconhecesse a prioridade de "resgate humano" junto aos jovens e suas famílias, Sujeito12 (*Espaço de apoio ao adolescente*) dizia ser fundamental a geração de renda; ela se dizia insegura com as próprias idéias, não sabia torná-las "sustentável", e apontava para a necessidade de um trabalho de "conscientização", desde a família dos jovens. Sujeito16 (*Centro Reviver*) se mostrava ansiosa por "novos conhecimentos", e disse estar interessada em aprender "dinâmicas de grupo". Inspirada na *Antroposofia*[138], Sujeito118 (*Centro Reviver*) falou da importância da solidariedade: era preciso "*sentir* mais, para equilibrar o *pensar*". Outro participante priorizava o resgate da "cultura do rural", fomentando junto à população uma "(re)ligação ecológica". Outro ainda queria aprender a elaborar projetos para poder "atrair recursos". Meu sócio disse que esse nosso processo estava ainda em produção: era apenas a "formação de um grupo de trabalho". Relatamos depois como resultado dessa reunião que tivemos a "ampla

---

[137] Como desde o início de nossos trabalhos o próprio o gerente da empresa já havia criticado, insinuando já a futura abordagem da empresa: investimentos na área social.
[138] Corrente filosófica proposta por Rudolf Steiner no início do século XX.

adesão ao *Projetão 2003*". Dessa reunião tivemos outras indicações para convidados: Secretaria Municipal de Turismo, um proprietário de atrativo turístico (Sujeito25, da *Fazenda Ecotursimo*), *Centro de Defesa do Jovem*, Secretaria Municipal de Educação, Câmara Municipal, representante da *Vila Iza*, representante da *Vila Nova Esperança*, *Centro de Assistência Social*, Sindicato rural, uma monitora ambiental de um município vizinho, o IBAMA, Cooperativa Agrícola do município, *Escola Waldorf*, representantes de um bairro rural e da *Casa do Artesão*.

A seguir planejamos uma conversa com prefeito do município. Havia alguma tensão em função das críticas que este fazia à empresa pela expansão dos plantios de eucalipto. Ele apontava a pequena contribuição da empresa para o desenvolvimento econômico municipal – ocupando grande porção do território municipal – apoiando-se na matriz discursiva dos "desertos verdes" (os imensos plantios de árvores exóticas, como o eucalipto), recentemente acionada por movimentos sociais e pela academia.

Ao final de janeiro recebemos a notícia de que nossa proposta (o *Programa Integrado*, o *"projetão 2003"*) não estava aprovada pela empresa, contrariamente ao comunicado que recebemos dezembro. Esse episódio revelou para mim alguns bastidores do mundo corporativo que desafiava nossas representações de uma "produção cooperativa e interdisciplinar" de saber no *Programa Temático*. Obviamente, a decisão final sobre a aprovação ou não de nossa proposta (se parcial ou total) era do financiador. Mas, retrospectivamente, percebo que os eixos que a compunham (conservação da biodiversidade e educação ambiental, buscando-se construir a tal integração) foram ao longo de 2003 sendo desmembrados pela empresa de modo que ela pudesse escolher os especialistas com quem queria trabalhar (em cada área) e o tipo de contrato comercial que lhe fosse mais favorável. No nosso contexto da consultoria prestada pelo *Programa Temático*, a empresa via como especialistas prestadores de serviço na área do "social" eu e meu sócio; e gradativamente

escolhia como especialistas prestadores de serviço na área da conservação da biodiversidade outros colegas do *Programa Temático* (Sujeito52 e Sujeito98) mas a partir de sua própria pessoa jurídica[139]. Mas isso criava para uma situação estranha e pouco transparente, internamente ao *Programa*, que alimentava muitas tensões e desconfianças entre nós. No corte orçamentário que veio a se efetivar em 2003, saíam de nosso horizonte de "ações integradas" a estratégia do *banco ativo de germoplasma* (de espécies arbóreas nativas) e a estratégia dos *plantios agrícolas intercalares ao eucalipto*[140]. Voltando a janeiro, simultaneamente recebemos a informação de que um outro grupo comercial dentro da empresa havia se interessado por nosso "projeto social", e de que neste haveria um montante muito maior de recursos para nos subsidiar, tentando-se tranqüilizar assim nossa "equipe do social". Por aqui vejo que, nessa relação da universidade pública com o *cliente* e em função do caráter de incubadora de microempresas do *Programa Temático*, a racionalidade econômica pressionava para formas disciplinares e competitivas de ação, exigindo – em coerência com nosso discurso de se buscar as tais *brechas* para a ação – uma resistência muito mais organizada, metodologicamente e tecnicamente competente, ética e politicamente assumida sobre a dimensão socioambiental, sobre os contratos de prestação de serviços e sobre as regras de convivência entre os seus consultores. O que não era o nosso caso.

A empresa agora nos dizia que não havia garantia alguma de financiamento para nossas "ações sociais", considerando aquelas já iniciadas no município como "precipitadas", pois não tínhamos o aval formal da empresa. O gerente nos pediu então que "segurássemos" o trabalho que estava sendo feito até uma melhor definição dessa situação, sugerindo o

---

[139] Situação que já apresentei em nota anterior. Entendo que não se tratou aqui de um disputa por uma mesma estratégia ou tipo de ação na área da empresa, no campo da conservação ambiental, mas sim de uma decisão da empresa a partir de suas prioridades orçamentárias frente ao processo de certificação, que decidiu retirar alguns recursos de nossa proposta para fortalecer outros trabalhos mais relevantes a ela – como os oferecidos pela pessoa jurídica de nossos colegas.

[140] Essa segunda estratégia esbarrou em outros problemas ainda, apontados pelo *Núcleo de educação ambiental* da empresa: os riscos de se causar danos à fauna, desequilibrando seus hábitos alimentares e seus espaços de circulação dentro das áreas da empresa, aumentando riscos de predação e acidentes.

cancelamento das próximas reuniões com os "parceiros locais". Como consultores, insinuamos uma certa irresponsabilidade da empresa neste trabalho de envolvimento social, e usamos a própria certificação como argumento. Criou-se um cabo-de-guerra, ainda que diplomático. O gerente passou então a temer um impacto negativo sobre a imagem da empresa, e invertendo as posições, pediu agilidade de nossa parte para elaborarmos um novo formato de proposta e de contrato, para encaminhá-lo ao devido setor corporativo da empresa.

Entre fevereiro, março e abril o texto de nossa proposta foi recebendo outras contribuições e edições. Nos nossos rascunhos vejo que ainda tentávamos incorporar uma abordagem de conservação da biodiversidade, a pedido de nossos coordenadores, apesar da eminente fragmentação: meu sócio propôs que a biodiversidade e demais "recursos naturais" fossem reunidos no campo da chamada "teoria dos *capitais*", no contexto da busca da *sustentabilidade local*[141]. A idéia ainda era a de representar a "*Espécie Símbolo* como estratégia para a conservação da biodiversidade e para a construção da sustentabilidade local", onde os "dilemas ambientais da atualidade" não deveriam ser entendidos apenas em seus aspectos *naturais* "mas também enquanto processos históricos decorrentes das dinâmicas sociais envolvidas na apropriação e na transformação da natureza, tanto na esfera global quanto local". E assim ele apresentava a suposta "compreensão socioambiental" que permeava o nosso *Programa Temático*: o tema da biodiversidade era um "eixo mobilizador

[141] Na dissertação desenvolvida por Sujeito96 na UNICAMP, ele cita a proposta de elaboração de uma matriz teórica "que contemple as dimensões territoriais da sustentabilidade" e "possibilite orientar a construção de indicadores específicos". Essa matriz tem como ponto de partida a definição dos indicadores a partir de cinco modalidades de capital: *Capital Natural*, *Capital Construído*, *Capital Humano (*"é a dotação de recursos humanos de uma sociedade, incluindo seu perfil demográfico e as oportunidades para que seus membros adquiram conhecimentos e capacidades para contribuir plenamente ao desenvolvimento"), *Capital Social* ("é integrado pelo sistema de normas informais, valores e práticas que determinam a existência ou o fortalecimento de relações de confiança e de reciprocidade entre distintos atores, incluindo também as redes de interação social fundadas nestas relações.") e *Capital Institucional* ("compreende as normas formais, leis incentivos e sanções que regulamentam a vida em sociedade, a trama de organizações que põem em prática e garantem a observância de tais normas, como também os componentes da própria cultura ou essência destas organizações"). Para preservar o anominato não cito aqui a referência da dissertação elaborada por meu sócio. Encontrei uma crítica interessante para este debate em Harriss (2001), e apresento no APÊNDICE B uma outra abordagem sobre o *desenvolvimento local*.

para a construção de dinâmicas voltadas ao desenvolvimento sustentável em [*município*]". E continuava:

> Busca-se aqui o desenvolvimento de estratégias de conservação da biodiversidade que estejam inseridas e articuladas à construção do ideário do desenvolvimento sustentável, considerando a indissociabilidade de suas múltiplas dimensões (ambiental, social, econômica, territorial, política e institucional, entre outras). [...] O tema da conservação da biodiversidade, além da sua própria relevância tem aqui sua dimensão expandida, ao ser utilizado como catalisador de um processo de reflexão e de ação voltado à compreensão e ao enfrentamento da problemática socioambiental em [*município*]. Esta proposta voltada ao desenvolvimento local sustentável em [*município*] aponta a necessidade de investimentos na geração e proteção dos recursos – naturais, humanos, e sociais – que condicionam as oportunidades de desenvolvimento dos territórios. Neste sentido, o projeto prevê – de forma articulada e integrada - ações e investimentos nessas diferentes modalidades de capital local.[142]

Entregávamo-nos ao discurso do "desenvolvimento sustentável" para facilitar nossa comunicação com a cultura empresarial, embora o criticássemos em nossas conversas cotidianas, preferindo o termo "sociedades sustentáveis". E apoiávamo-nos na imagem de um consenso local já articulado por nós para melhor vender nossa proposta de continuidade:

> Apesar das condições socioeconômicas desfavoráveis em [*município*], o [*Programa Temático*] conseguiu identificar vários grupos, iniciativas e entidades que tem como objetivo comum o desenvolvimento municipal através da redução da pobreza, geração de renda, educação, meio ambiente e melhoria da qualidade de vida. Nesse contexto, o [*Programa Temático*], visualiza a possibilidade de reunir essas iniciativas, até então isoladas, em um fórum permanente, com o objetivo primordial de fortalecer individualmente as iniciativas assim como facilitar o diálogo entre elas, buscando os pontos de convergência e a otimização das interações.

Em nossas otimistas expectativas, o processo que estávamos deflegrando iria se fortalecer de tal modo que conseguiríamos subsidiar a política governamental, apoiando-a em direção a um *planejamento regional sustentável*: a própria sociedade civil era entendida como a propulsora de uma nova cultura política, incrementando o "capital social"[143]. A nova proposta deveria ser construída sobre a nossa velha conhecida estrutura de planejamento de um projeto: introdução, objetivos; público alvo/parceiros, metodologia, cronograma

---

[142] Esboço de fevereiro para o texto final de nosso "projetão"; redação mantida no texto de março.
[143] Veja no APÊNDICE B uma discussão sobre *desenvolvimento local*. Entendo que esta noção e a de *capital social* comungam de um mesmo ideário.

atividades, descrição geral dos gastos, cronograma de desembolso mensal, resultados esperados, data de entrega de relatórios. Percebo que, em nossos textos, a referência a uma "ação transformadora" não revelava qualquer direção política: era genérica, ambígua, até porque não fazíamos qualquer menção a contradições sociais na definição dos problemas socioambientais. Em nosso texto, a suposta "representação" das organizações e projetos no *Curso* através dos educandos era algo também polêmico[144]. Pelo já citado encolhimento da proposta anterior de realizarmos pesquisas históricas e geográficas como eixo integrador do *Curso* (reduzidas à dimensão dos percursos e leituras dos educandos na dimensão "local", e depois ainda, na dimensão "grupal") eu entendia que poderíamos experimentar o acontecimento de uma *comunidade interpretativa*, que poderia ser até facilitada, nessa miniaturização. Neste texto eu buscava uma pedagogia que abordasse as práticas sociais dos educandos:

> Umas das estratégias pedagógicas a serem trabalhadas com os adultos diz respeito ao exercício de pesquisa e diagnóstico sobre o contexto municipal/regional, de livre recorte temático, mas que consiga evidenciar as práticas sociais do próprio agente, e suas reflexões sobre o ambiente no qual atua. Será um exercício contínuo durante todo o curso, que deve favorecer as interações e contextualizações do conteúdo temático teórico abordado.

Dizíamos que a *proposta pedagógica* desenvolvida para esses encontros teria como eixo central "a busca de construção de conhecimento a partir das práticas desenvolvidas e acumuladas pelos alunos em seu cotidiano, junto aos projetos e ações que atuam". Sugeríamos que a necessária "catálise" de um processo de "reflexão e ação" se desse a partir de um tema, e não de uma concepção teórico-metodológica:

> O tema da conservação da biodiversidade, além da sua própria relevância, tem aqui sua dimensão expandida, ao ser utilizado como catalisador de um processo de reflexão e de ação voltado à compreensão e ao enfrentamento da problemática socioambiental em [*município*].

---

[144] Isso chegou a ser problematizado durante o *Curso*, pois a participação de alguns dos educandos se deu geralmente na ambigüidade que incluía a negação dessa representação. Muitas vezes eles queriam falar de suas presenças enquanto "pessoa", representando quase sempre positivamente uma "liberdade" de movimentação frente à sua organização.

Meu sócio entendia que em nosso "Programa Articulado de Ações Sócio-ambientais" uma articulação da sociedade civil local era um "investimento em *capital social*"; e um curso voltado para a capacitação das lideranças locais era um "investimento em *capital humano*". Eu sonhava com a formulação de propostas de projetos coletivos ao longo do *Curso* (solidariamente, entre jovens e adultos), na perspectiva de uma ou mais *intervenções* concretas no município: "fomentaremos a cooperação entre agentes e destes com os jovens para o planejamento de uma ação concreta no município". Considerávamos que o *Curso* em si já era uma *intervenção*, e no planejamento dos encontros mensais vejo que um coletivo se formou efetivamente, embora ele fique problematizado em sua biografia pela ausência de diálogos críticos que poderiam ter como principal pressuposto o desenvolvimento da autonomia individual e coletiva[145].

Como célula processual de nossa construção coletiva, entendemos que seria necessária alguma abordagem sobre processos coletivos, e empregamos a curiosa expressão "dinâmicas sociais presentes nos pequenos grupos" (*Módulo 01*). As reflexões sobre "Ambiente e Sociedade" acabariam sendo miniaturizadas ao longo do *Curso* em 2003 através do tema *indicadores de desenvolvimento*, deixando-se de abordar dimensões históricas e de contradições sociais (*Módulo 02*). Os "Conteúdos Específicos em Meio Ambiente" foi o módulo mais explicitamente abandonado no *Curso*, despertando inclusive reclamações entre os educandos (*Módulo 03*). As "Oficinas de Planejamento, Elaboração de Projetos e Captação de Recursos" (*Módulo 04*) também foi alvo de polêmica ao longo do *Curso*, como apontei anteriormente, em meio ao protesto de alguns educandos e criando-se ao final de 2004 dificuldades e desigualdades no acesso aos recursos da empresa[146]. Nesse mesmo módulo também propúnhamos inicialmente que seriam "apresentadas e vivenciadas diferentes

---

[145] Conforme D'Incao e Roy (1995) e Castoriadis (2007).

[146] Período em que a própria empresa começou a cobrar de nós projetos cujo financiamento favorecesse seu processo de certificação.

metodologias de planejamento participativo", o que chegou a acontecer de forma tímida, mais ainda assim em abordagens mais técnicas que teóricas ou políticas. Relendo todo esse nosso movimento, entendo que uma das principais *mercadorias* que comercializaríamos a partir de nossa consultoria no *Programa Temático* seria a viabilização de projetos dos "parceiros locais": apoiados pela empresa, esses projetos ajudariam a construir sua nova imagem, devendo-se respeitar obviamente *alguma* objetividade sobre os resultados deste apoio, mas podendo-se construir à vontade discursos que amplificassem tais resultados. Produzíamos uma *matéria-prima representacional*, sem nos expormos à crítica pública. Entendo que durante a redação do projeto as palavras cumpriam mesmo esse papel ambíguo: abriam novas perspectivas e encerravam prematuramente tarefas.

Em nossa segunda reunião no município (*Segundo Encontro do Grupo de Agentes Locais*, em 01/02/03) um participante destacou logo no início alguns pontos de seu interesse: a construção de parcerias, a elaboração de projetos e a atração de recursos. Nosso coordenador (Sujeito49) acionou a imagem do *fórum social mundial* para representar o que pretendíamos deflagrar no município, em outra escala. Ainda inspirado pelo *projeto espécie-símbolo*, nosso outro coordenador (Sujeito51) falou da *diversidade* como um símbolo de coisas boas, tanto na dimensão ambiental quanto na social. Alguns dos participantes[147] trouxeram questões sobre a agricultura, denunciando situações-problema: seria preciso abrir novas oportunidades na agricultura e qualificar melhor a mão-de-obra regional, conseguir chegar até as famílias e ensiná-las a transformar suas vidas, no que Sujeito16 acrescentou depois a necessidade do resgate da auto-estima das pessoas que trabalham na agricultura. Sugeriu-se promover a agricultura orgânica, enfrentar a grave questão regional da contaminação por agrotóxicos, fomentar uma melhor conservação dos solos e defender a fronteira agrícola, enfrentando também a questão da perda das terras por parte dos pequenos

[147] Técnicos que atuavam na cooperativa agrícola do município ou no município vizinho.

agricultores[148]. Sujeito114 – vereador – pedia o nosso apoio para a criação de pequenas agroindústrias no município[149], pois se "importava" muito alimento na cidade. Para o Sujeito10 era preciso "seguir a aptidão" do município, a agricultura e o ecoturismo, aproveitando-se de sua boa localização e sua grande diversidade biológica – favorecida por este situar-se em uma zona de transição ecológica. Nesse sentido, Sujeito14 falou do trabalho que sua ONG estava fazendo de coleta de sementes de árvores nativas no município vizinho, gerando uma renda significativa às famílias dos coletores. Nesse encontro retornou também o tema dos jovens e das famílias de baixa renda: uma grande preocupação era em relação à entrada dos adolescentes de mais baixa renda no mercado de trabalho (Sujeito12). De um modo mais amplo, Sujeito114 apontou para a necessidade de se transformar os valores locais em "valores de co-responsabilidade"; Sujeito25 falava da necessidade de se investir na camaradagem, nas trocas, na produção para o consumo. Sujeito114 sugeriu que nosso trabalho fomentasse "cursos sazonais" (profissionalizantes), e que criássemos uma ONG, ao que Sujeito49 advertiu para que pensássemos mais amplamente: em *políticas públicas*. Um participante pediu ainda que zelássemos pela objetividade desse trabalho, para que ele desse certo.

Uma terceira reunião aconteceu dia 22/03/03: trouxe novamente o tema da juventude, das aptidões locais[150], e já favoreceu maior participação na crítica do desenho de nosso futuro *Curso*, embora este já estivesse praticamente definido em sua estratégia. "Como vamos inserir jovens no mercado?" perguntava Sujeito31. Pelo ecoturismo, envolvendo a comunidade local/regional, respondia Sujeito25, seu companheiro. E ele mesmo trouxe de novo o tema do êxodo rural – o desejo de *brecá-lo* – e a necessidade de se melhorar a qualidade de vida da

---

[148] Questão que inclusive já estava se publicizando na cidade através do forte embate do prefeito contra a expansão dos plantios de eucalipto (ele chegou a criar um decreto municipal, depois revisto), onde também se apontava a responsabilidade da própria empresa que nos financiava.

[149] Tema que empolgou ainda mais nosso coordenador, Sujeito51, para o projeto dos plantios nas entrelinhas do eucalipto, dentro da empresa.

[150] Tema problematizado por Acselrad (2002); veja o APÊNDICE B.

população. A idéia das pequenas indústrias agora apareceu já associada com a perspectiva de cursos profissionalizantes: por que não promover cursos para a confecção de doces e conservas que já eram consumidas localmente (disse o representante da empresa, Sujeito107)? Se por um lado uma fábrica era desejada por um participante (Sujeito3) para se viabilizar uma "rede de organização solidária" na reciclagem de resíduos, por outro lado a chegada de fábricas do ramo da mineração no município vizinho era muito temida, pois iria desalojar muitas famílias (dizia Sujeito11). Dado que a empresa que nos financiava trabalhava as operações florestais a partir de núcleos de encarregados (os *terceirizados*), Sujeito14 sugeriu que criássemos uma parceria com eles para favorecer a inserção dos jovens de baixa renda nesse mercado de trabalho. Especificamente sobre o desenho do *Curso* surgiram várias sugestões: Sujeito02 queria mais encontros no início do *Curso* (não apenas de periodicidade mensal); deveríamos trabalhar mais em "subgrupos" ao longo do ano (Sujeito16); Sujeito29 temia perder o foco de seu trabalho (a capoeira) ao comprometer-se com o *Curso* e por isso dizia esperar desse processo apenas uma retaguarda para o que ele já fazia; outra participante (do *Centro Reviver*) dizia também temer "perder seu foco de trabalho" ao participar desse processo, e pedia nosso apoio. Sujeito6 destacou o gosto pelo trabalho em subgrupos, algo que já estávamos experimentando ali em nosso "processo" comunicativo (e o que, me parece, era onde mais agradávamos: no favorecimento das trocas interpessoais). Nesse sentido outra participante pediu que trabalhássemos *metodologias e dinâmicas sobre grupos*. Nosso coordenador (Sujeito49) destacou que o desenvolvimento de habilidades nesse nosso trabalho coletivo não aconteceria apenas com hora e data marcada mas sim continuamente, exigindo também avaliações que possibilitassem uma reflexão sobre o "momento educacional". Na avaliação final da reunião Sujeito49 avaliou que faltou clareza em nossa reunião: não esclarecíamos onde queríamos chegar, nem firmávamos inicialmente alguns pactos mínimos (como uma pauta para o dia, o "teto" da reunião, etc). Sujeito25 (*Ecoturismo*) entendeu que

nosso caminho se faria ao caminhar, que "não havia um certo". Sujeito16 sugeriu que nosso trabalho estimulasse também o contato com outros agentes no município, e disse que se sentiu muito valorizada nas falas de Sujeito49. Sujeito14 reclamou que estávamos voltando muito para trás, sugerindo que investíssemos mais no favorecimento da construção das redes. Sujeito12 avaliou que a aproximação pessoal era muito importante, pois ela havia se conhecido melhor ao contar de si para os outros.

Encerrado esse terceiro encontro, recebi algumas críticas de nosso coordenador (Sujeito49) e de uma colega convidada: o trabalho de planejamento participativo estava desorganizado e fraco, eles diziam. Sujeito99 e Sujeito96 discordaram depois dessa avaliação, quando este último dizia que realmente havia muito ainda a ser aprimorado, mas que isso era natural, pois "a *coisa*" estava sendo construída durante o trajeto, onde "a própria definição deste trajeto está muito mais para o *incrementalismo articulado* do que para o *planejamento estratégico*". Talvez fosse a precariedade de nos orientarmos sem um horizonte político e teórico-metodológico, legitimando-nos pela naturalização de um improviso utilitário e/ou intuitivo. Mas mesmo um *incrementalismo articulado*[151] não deveria criar uma dinâmica de participação crescente nas decisões de planejamento? Como democratizar decisões que estavam embasadas em pressupostos ocultos ou desconhecidos? Penso que a crítica de que o trabalho estava *fraco* era apenas a *ponta do iceberg*. Sujeito99[152] concordou com Sujeito96, mas reconhecia nossa desorientação: o trabalho "não está muito amadurecido quanto às questões básicas, que inclusive o [Sujeito49] já colocou (O quê? Para quê? Quando? e Como?)". E prosseguia Sujeito99 em sua avaliação:

> Do modo que o processo está sendo desenvolvido, sem um planejamento detalhado (mas flexível), corremos o risco de que o processo

[151] Encontro algumas pistas do que seja um *incrementalismo articulado* em Franco (2005), quando a autora se refere à metodologia de pesquisa-ação proposta por Kurt Lewin, algo diferente do que propúnhamos ali.

[152] Sujeito99 era da "equipe de fitossociologia", mas com as citadas reviravoltas com os contratos de consultoria ele entrou para nossa "equipe do social", buscando ainda a integração entre as duas abordagens, como buscou desenvolver no curso dos jovens.

> nos conduza e não o contrário. Isso pode ter um lado positivo, na medida em que represente uma maior participação dos atores locais, mas pode também representar nosso fracasso na consecução dos nossos objetivos e missão, enquanto grupo [Programa Temático] e na otimização dos recursos ($, materiais, humanos...) disponíveis.[153]

Em uma reunião sugerida por nossa nova coordenadora (Sujeito111) discutimos essas questões com Sujeito49, quando tentamos melhorar a sintonia entre nós três[154], e começamos a detalhar melhor também as dimensões do nosso projeto *Cursos*. Passamos a eleger como princípio de nossa ação o "empoderamento dos agentes locais para promover a transformação da realidade local". Deveríamos formar pesquisadores, "decodificando" para os educandos "o que é fazer pesquisa, desde os seus princípios até o operacional"; mas nós mesmos não desenvolvíamos adequadamente nossa pesquisa para tanto. Sujeito49 sugeriu cinco passos seqüenciais para a formação de pesquisadores e para a própria orientação de nossas ações educativas, que apelidamos de *DPAAC*: i) diagnóstico; ii) planejamento; iii) ação; iv) avaliação (estes dois últimos em ciclos de permanente interação); e v) comunicação da experiência. Avalio hoje que, considerando que iniciaríamos a atmosfera da aprendizagem no *Curso* com as próprias questões do *Programa Temático* (a busca de integração entre a conservação ambiental e a transformação socioambiental locais), agregando-se depois as questões dos participantes tais quais já vínhamos colecionando, estaríamos diante de ações que precisariam ainda ser formuladas como *problema teórico* antes de passarmos à etapa da pesquisa (*DPAAC*)[155]. Mas esse último passo ficou como uma lacuna ao longo de todo

---

[153] Mensagens eletrônicas de março de 2003, trocadas entre nós três da "equipe do social".

[154] Nesse momento nós três discordávamos do padrão de dedicação/remuneração entre nós mesmos.

[155] Essa minha avaliação tenta assumir uma didática deweyana – que me parece ser nossa principal influência pedagógica e filosófica, desde as disciplinas de educação ambiental na ESALQ. Ghiraldelli Jr. (1987) expôs resumidamente as diferenças entre um processo de aprendizagem baseado na didática de Herbart e outro baseado na didática de Dewey (comento esses autores na dimensão teórica da tese). No primeiro teríamos cinco passos: i) *preparação* com o resgate da abordagem teórica anterior, ii) uma *apresentação* do novo assunto teórico, conectado ao anterior, iii) a proposta de *associação*, por analogia, com os procedimentos anteriores de resolução do problema, iv) a *generalização* da aplicação das novas regras aprendidas e v) aplicação desses novos procedimentos a problemas semelhantes. Na didática de Dewey teríamos outros cinco passos: a) primeiro vem a proposta de se desenvolver *atividades*, b) onde as questões que emergem são colocadas pelo professor na forma de *problema* teórico, c) professor e alunos devem recorrer à pesquisa (*coleta de dados*) para tentar resolvê-los, d) e

planejamento e implementação do *Curso*, pois a nossa própria pesquisa e estudo ao redor dessa *problematização* exigiria uma dedicação muito maior que a que nos propúnhamos, sendo também esta *problematização* irrelevante para a eficácia da consultoria demandada por nosso cliente[156]. Vejo que nesse período, na nova redação de nossa proposta, entrou em nosso vocabulário mais uma expressão: "política pública sustentável", uma solicitação de Sujeito49, talvez inspirada no desafio que ele próprio enfrentava como servidor público[157]. Como no passado, éramos rápidos e eficientes em propor frases e palavras, e lentos e ineficientes em problematizá-las como potenciais orientadoras de nossa ação; um trabalho que precisaria considerá-las como *ponto de chegada*, e não apenas *de partida*.

Na versão resumida apresentamos os "resultados esperados" em quatro níveis[158], seguindo em parte a representação que eu trazia do *curso de especialização*: do *indivíduo* (nível I) aos seus pequenos *grupos de ação* (nível II), integrados ao *grupo do Curso* (nível III), e este integrado à *sociedade* (nível IV), quando esta última estava representada apenas como alianças específicas e conjunturais. Falávamos em "ampliação das capacidades e habilidades de intervenção social dos indivíduos" e em "maior compreensão das dinâmicas de formulação e implementação de políticas públicas"; na primeira, não havíamos esclarecido para nós mesmos nossa compreensão de *intervenção social* (utilizada como sinônimo de uma ação, simplesmente). E na segunda, estavam ausentes referências à luta política histórica entre atores sociais, enfraquecendo o pretendido sentido público das políticas e revelando talvez uma tendência mais liberal que radical em nossa concepção de *democracia* – o que ainda assim exigiria uma fundamentação teórica. Para um Nível II esperávamos colher "um leque

---

tentam levantar possíveis soluções para isso (hipóteses) e finalmente, d) pode-se *experimentar* as hipóteses selecionadas. Em ambos os casos a dimensão teórica me parece fundamental.

[156] Estabelecer parcerias com iniciativas locais, atingindo um nível suficiente de melhoria da imagem da empresa junto à população que *fizesse uma diferença* no processo de certificação, em benefício da empresa – tal como interpreto

[157] Em 2003, nossos coordenadores acadêmicos, Sujeito49 e Sujeito51 assumiram cargos de diretoria junto ao Ministério do Meio Ambiente do Governo Federal, respectivamente nas diretorias de *Educação Ambiental* e de *Florestas*.

[158] Ver *resumo executivo*, no ANEXO D.

de projetos dos integrantes para desenvolvimento em 2004", supondo genericamente que o aprendizado técnico da elaboração de projetos seria benéfica a todos os participantes, quando na verdade favoreceria – nesse contexto – prioritariamente a seleção por parte da empresa dos poucos que ela considerasse um *melhor investimento*. Adotávamos a expressão "grupo de atuação" como sinônimo de "instituição" ou "organização", sem se preocupar se isso *faria diferença* futuramente no fomento da desejada *sinergia local*. Essa sinergia era representada pela *rede* "que conecta atores, projetos e intervenções" e pela "geração de co-responsabilidades (solidariedade[159]) entre os diferentes indivíduos e projetos/iniciativas" (nível III). Vejo que encolhíamos os *projetos e intervenções sociais* ao nível de nosso coletivo induzido (III), e não ao nível da sociedade (IV): seria uma decorrência da noção de *capital social*? Seria uma proposta coerente e viável como mediação estratégica para fortalecer a luta política histórica pela publicização das questões socioambientais? Não explicávamos – nem a nós mesmos – os meios para se fomentar esta *solidariedade*, a não ser pela naturalização do próprio benefício do *Curso* ou da *cooperação* como essência humana adormecida, talvez um *desejo* que pudesse aumentar – por si – as chances de sua realização[160].

No nível IV esperávamos como resultado uma genérica "maior qualificação da participação dos atores envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas", e não mais a "maior competência na proposição de rumos e estratégias ao poder público, fomentando políticas mais relevantes e permeáveis aos anseios da maioria dos cidadãos", como tínhamos apontado antes. Retirávamos o destaque para as ações que nos conduzissem em direção a esse resultado de abrangência ou universalização de direitos, no município. A ênfase mudou, saindo de nosso discurso a necessidade de qualificar a própria política pública (dimensão ética), ficando apenas a questão da participação estratégica dos agentes (dimensão

[159] Retiramos a palavra *solidariedade* do nível III da redação final do *resumo executivo*, deixando-o apenas no nível I, para onde, aliás, deslocávamos a maior densidade das transformações pretendidas.

[160] O que de acordo com Marx poderia ser interpretada como uma projeção não-científica (pejorativamente, *utópica*); mas que, de acordo com Freire, poderíamos considerar como um legítimo motor da história (o *sonho*), ao lado da luta de classes.

da eficácia). Também nesse nível IV esperávamos o "estabelecimento de uma interlocução organizada entre a [*empresa*] e a rede a ser formada": entendíamos que uma *rede* de atores sociais bem organizada beneficiaria tanto o *interesse público* quanto a empresa[161]. Mas se a *rede* era um resultado desejado (ponto de chegada), emaranhado com o objetivo de melhor *compreensão* e *transformação* da realidade socioambiental, qual era a ponte entre o *Grupo-Rede* e as *Políticas Públicas*, envolvendo a interlocução com nosso cliente? Faltava explicitar argumentos sobre essa integração.

Em abril construímos outro cronograma de atividades para o *Curso*, elegendo várias "modalidades" educativas (que mais adiante chamarei de "procedimentos processuais"[162]). Meu raciocínio era de que, a partir das *Pesquisas* dos educandos geraríamos dados cooperativamente, integrados nos seus *Relatos de Vida*, oferecendo repertórios temáticos gerais e específicos, e as *Oficinas de Projetos* integrariam todo esse corpo de experiências coroando-as com a solidariedade na ação – onde eu idealizava o consenso como *ponto de chegada*. Faríamos *diagnósticos*, mapearíamos temas e interesses dos projetos que seriam desenvolvidos, elegeríamos prioridades, somaríamos recursos, tornaríamos evidente a necessidade da ação, e agiríamos mais fortalecidos. A chance de sucesso era grande, eu imaginava. Prometíamos "apresentar e debater princípios e metodologia da elaboração de projetos de intervenção", e na *Oficina de Projetos* trabalharíamos "princípios teórico-metodológicos", debatendo-os (o que não ocorreu). Também para a formação em *Habilidades de Trabalho em Grupos* propúnhamos tabalhar "princípios teórico-metodológicos", debatendo-os (mas como no anterior, foi algo que não se realizou). As *visitas técnicas* seriam decididas pelos participantes (também não ocorreram), e os *encontros vivenciais* deveriam

---

[161] Novamente vejo o nosso acionamento de uma premissa liberal, mais próxima de uma *domesticação* da opinião pública no sentido de favorecer interesses privados do que o reconhecimento e efetivação de direitos sociais, econômicos e culturais a toda a população.

[162] Apenas ao final do *Curso*, em julho de 2004, ao preparar um roteiro para que os educandos o avaliassem, eu sistematizei o que entendi como os *procedimentos processuais* que havíamos utilizado e/ou desenvolvido desde seu início. Ver ANEXO J.

favorecer o desenvolvimento da cooperação e das relações de confiança, em direção a uma uma *comunidade afetiva*, uma *comunidade de destino...* uma *comunidade induzida*. Como momento de encerramento do *Curso* continuávamos propondo uma "Feira de Projetos", um evento em que se tornassem públicas as pesquisas e propostas dos educandos, na expectativa de que a empresa os selecionasse para apoio financeiro. E já sonhávamos com a continuidade, no ano seguinte, contemplando desde já uma fase de planejamento, outra de desenvolvimento prático dos projetos anteriormente elaborados e refletidos, sempre em meio aos debates de nossa *comunidade de aprendizagem* que iria se formando. Sujeito99 teve também importante participação na redação de nosso *resumo executivo*, sugerindo a incorporação de noções como "auto-estima", "confiança dos participantes em suas potencialidades", "despertar de sensibilidades e de solidariedade", criticando de certo modo nosso discurso mais racional-estratégico de então. Ele trouxe também uma formulação: "apoderamento pelos participantes, das propostas trabalhadas e que esses tenham estímulo para construir novas ações". Nesse mês construí uma grande lista de referências teóricas para subsidiar os *Cursos*[163], mas não cheguei a trabalhá-la.

Enquanto não acontecia "a formalização da parceria" entre a USP e a empresa (para a *continuidade* de nossa consultoria), prorrogávamos o *Primeiro Encontro* do *Curso*, enquanto recolhíamos inscrições e realizávamos a seleção dos futuros educandos. Quais seriam os critérios dessa seleção? Divulgamos aos interessados que os nossos critérios "levam em conta o potencial do candidato em multiplicar essa intervenção, e a inserção – real ou potencial - do candidato em projetos e ações socioambientais". Nesse momento, essa lista de candidatos congregava pessoas que já haviam participado de reuniões conosco e novos inscritos, indicados pelos já participantes: entendíamos que esse era o início "natural" de uma "rede",

[163] Entre as referências estavam nomes como os de Pedro Demo, Genebaldo Dias, Antonio Carlos Diegues, Paul Ehrlich, Ivani Fazenda, Lúcia Ferreira, Paulo Freire, Mauro Grün, Felix Guattari, Mauro Guimarães, Álvaro Vieira Pinto, Marcos Reigota, Inacy Sachs, entre tantos outros. Além dessas obras listei também muitos vídeos, *sites* e revistas que eu encontrei no acervo do *Centro de Educação Ambiental* da USP-ESALQ.

como uma "bola de neve"[164]. Para realizar a seleção, criamos na época uma divisão por "setores" de inscritos: *parceiros indispensáveis* (os primeiros: empresa, *Centro Reviver* e *Associação de Catadores*); *ong ambientalista*; *esporte e lazer à criança e adolescente*; *turismo ecológico*; *assistência social à criança e adolescente*; *ensino formal*; *saúde*; *poder legislativo*; *promoção da qualidade ambiental* e *avulsos*. Junto à USP buscávamos formalizar nossos *cursos* como *Curso de Difusão Cultural*, tendo em vista os prometidos certificados. Mas eram muitos os trâmites, e já se anunciava que internamente à USP teríamos problemas para viabilizar esses certificados. Já em maio formulamos uma carta aos candidatos que não foram selecionados para o então chamado "Curso de Educação e Conservação Ambiental", quando expusemos com mais detalhes os critérios de nossa seleção:

> Em função do grande número de inscritos, priorizamos a inscrição de pessoas ligadas institucionalmente a projetos sociais e/ou ambientais, interessadas em desenvolver uma reflexão mais aprofundada sobre sua prática e sobre o papel da instituição que representa, multiplicando já durante o curso os exercícios de pesquisa e debate coletivos sobre a realidade de [*município*] e região.

E nessa comunicação reforçávamos nossas expectativas para o *Curso*:

> Uma vez iniciado o curso, esperamos que ele se desenvolva como integrador e multiplicador de experiências, informações e projetos no campo socioambiental, envolvendo um número cada vez maior de agentes locais, preocupados com os problemas municipais e regionais. Nesse sentido, esperamos contar futuramente com sua colaboração.

No início de junho ainda não havia uma definição por parte da empresa sobre a aprovação de nossas propostas (ainda encaminhadas como *Projeto Integrado*). Ao explicitar os critérios de nossa seleção, incluíamos:

> [...] disponibilidade para se dedicar ao curso, estar atuando em algum projeto social/ambiental no município ou próximo dele, representar de algum modo seu grupo ou projeto durante o curso, estar disposto a desenvolver pesquisas e projetos que contribuam para a construção crítica de políticas públicas de interesse social, disposição para o trabalho coletivo, entre outros.[165]

---

[164] Ver *inscritos* e a declaração de suas expectatvias no ANEXO C.

[165] Aqui eu me reencontrava com as avaliações do curso de especialização da ESALQ, buscando explicitar um outro perfil de educandos para este *Curso*.

Enquanto isso já estava acontecendo o *Curso de Jovens*, pois já havíamos conseguido a doação dos materiais da empresa – necessários ao apoio do trabalho educativo na horta do *Centro Reviver*. No início de julho ajudei os coordenadores do *Centro Reviver* a formular um pedido de galpão para a empresa, tentando facilitar a comunicação entre a entidade e a empresa, algo como uma aprendizagem sobre a "linguagem" mais adequada a ser usada nessa *cultura corporativa*, para que essa ação fosse *eficaz*. Finalmente em junho recebemos a notícia de que os "cursos" haviam sido aprovados e que as duas outras estratégias do *Projeto Integrado* (as "Entrelinhas" e o "Banco de Germoplasma", através dos quais integraríamos a formação de jovens como *monitores ambientais*) ainda estavam sendo analisadas. Nesse período troquei mensagens com o representante local da empresa (Sujeito107)[166], onde me vejo idealizando ingenuamente sua participação:

> [...] gostaríamos que você participasse conosco, obviamente com uma dedicação diferenciada – a ser acordada –, mas ainda assim aceitando a tarefa de refletir sobre sua prática profissional, representar seu "grupo", debater com os demais questões relevantes ao município, colaborar nas pesquisas, etc.

Em contato com o gerente da empresa (Sujeito100), este nos informou da recente criação do – aqui chamado – *Instituto da empresa*, liderado pelo próprio presidente desse grande *grupo empresarial* e tendo como um de seus objetivos "promover ações sociais" em todas as empresas do *grupo*; disse que uma das primeiras áreas escolhidas para as ações do *Instituto* era aquele município onde trabalhávamos, e que fortemente associado a essa escolha estava o nosso projeto e seus "desdobramentos": parecia que a nossa proposta de *Curso* havia "caído como uma luva", às vésperas a certificação. Quando perguntei ao gerente sobre a relação entre essa escolha do *Instituto* e o processo de certificação, ele me disse que não sabia exatamente como isso se daria, mas nos preparou para uma grande demanda que a partir de agora surgiria ao redor do nosso trabalho, envolvendo inclusive questões mais burocráticas

[166] Ele havia assumido a representação local do gerente (Sujeito100), uma vez que esse estava sendo transferido para uma unidade da empresa no sul do país, onde expandia suas áreas de produção.

como relatórios e reuniões mais freqüentes[167]. O gerente gostou também das idéias de meu sócio de realizarmos paralelamente ao *Curso* um "ciclo de palestras sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento" aberto à cidade (buscaríamos recursos junto ao Fundo de Cultura e Extensão Universitária da USP e editaríamos um livro ao final de tal ciclo, custeado pela empresa – o que não se efetivou). O gerente sugeriu que realizássemos essas palestras ali na empresa, levando esse público "para dentro da empresa", aproveitando para promover a sua visitação. No lançamento do *Curso* nosso plano era começar por um evento que "impactasse" a opinião pública – dia 5 de setembro –, sendo precedido por um lançamento interno à empresa. Em termos financeiros, nossas remunerações iam gradativamente subindo de patamar, sinalizando a relevância de nossas ações para a empresa[168].

2.2.2 A fase de implementação do Curso (2003-2004)

A seguir ilustro minha leitura de nossa caminhada no *Curso*, algumas das principais atividades, acontecimentos e temas que considerei relevantes para a comunicação desse acontecimento, entre 2003 e 2004.

Nosso ***I Encontro*** foi enfim realizado no auditório da empresa (dia 06/09/03), com quarenta e três pessoas presentes, vinculadas a dezesseis instituições, grupos ou projetos[169]

---

[167] Entendo que ele falava da relação que teríamos que desempenhar junto aos auditores do processo de certificação, quase como funcionários da empresa. Uma atmosfera que veio a se efetivar entre o final de 2004 e início de 2005, quando foi crescendo minha rejeição por este tipo de trabalho.

[168] Nesta consultoria, eu e meu sócio passamos a ganhar em 2003 cada um R$ 2.700/mês (valor bruto, sem o desconto de impostos, taxas e outros custos). Quando começamos nossos tabalho, em 2001, ganhávamos R$700/mês cada um. Ao longo de 2004 os valores foram subindo até que, no período mais decisivo da certificação (início de 2005) alcançamos o patamar dos R$4.500/mês, cada um.

[169] Falávamos indistintamente em *projetos*, *grupos* ou *instituições*, mas tendíamos a usar informalmente o termo *projeto* para destacar ações mais estruturadas (como para a ONG ECO), *grupos* para os pequenos grupos ou entidades (como a Pastoral da Igreja) e *instituição* para grandes organizações (como órgãos públicos e empresas). Dizíamos no convite para o segundo encontro: "*Projetos* ou *grupos* são aqui compreendidos como as diferentes iniciativas e práticas associativas formais ou informais relacionadas ao enfrentamento de problemas sociais e /ou ambientais em [município] e região". O termo *projeto* reproduz aqui apenas uma referência popular, e não

(aqui nomeados como): *Centro Reviver*, *empresa*, *Ong ECO*, *Associação de Catadores*, professores de escolas municipais e estaduais, *Grupo de Dança de Rua*, *Núcleo de educação ambiental* da empresa, *Fazenda Ecotursimo*, *Espaço de Apoio ao Adolescente*, *Escola Waldorf*, *Parque Intervales*, Departamento Estadual de Proteção aos Recursos Naturais (DEPRN), *Projeto Capoeira*, *Projeto Ecoturismo*, além do próprio *Programa Temático* da USP. No material que fornecemos aos participantes havia uma carta de boas-vindas e de apresentação do *Curso*, onde dizíamos:

> Nos próximos meses estaremos facilitando um processo coletivo de reflexão e de ação voltado, principalmente, ao enfrentamento da problemática social e ambiental que atinge [*município*] e região, procurando sempre tentar articular essa ação local ao pensar global. Este é um Projeto ambicioso e que irá exigir um forte compromisso de todos os envolvidos. Acreditamos que todos vocês, agentes que trabalham e debatem sobre o cenário municipal e regional, constituem-se em um conjunto de grande potencial de mobilização e ação transformadora (de 13/09/03).

Havia também um planejamento apenas dos primeiros encontros e um "resumo executivo"[170]. Fizemos uma apresentação em círculo e nossos dois professores coordenadores do *Programa Temático* fizeram suas falas, inaugurando o *Curso*: Sujeito51 destacou a novidade da perspectiva socioambiental, integrando o tema da biodiversidade ao tema social, elogiando a iniciativa da empresa de buscar um avanço no campo social; Sujeito49 destacou que o método inovador para atendermos às expectativas de desenvolvimento local na abordagem socioambiental era a formação de agentes de sustentabilidade, que em seus cotidianos transformassem a realidade em algo melhor para a vida de cada um, criando sinergia para que o município pudesse enfrentar as dificuldades que o limitavam, para a plena realização de todos. A nossa atividade seguinte chamou-se "dinâmica sobre percepção

---

necessariamente uma estutura formalizada e explícita de *projeto social*, nem se pretendia aqui o sentido que Castoriadis (2007) utiliza, de uma *práxis revolucionária, lúcida e socialista*. Emile Durkheim (1858-1917) concebia a sociologia como a ciência das instituições (ABBAGNANO, 2003) e entendia que *instituição* era o termo que deveria se aplicar às condutas públicas ou privadas sancionadas de maneira explícita e efetiva por uma agência da sociedade, especificamente designada para tanto; já em Talcott Parsons (1902-1979) o termo se estenderia a todas as condutas públicas ou privadas (BOUDON E BOURRICAUD, 1993). Ao abordar a pesquisa-ação voltarei ao tema da *instituição*, com René Barbier.

[170] Ver ANEXO D.

ambiental", quando pedíamos que os educandos se perguntassem: 1) como percebo o ambiente em que vivo? 2) como minha experiência de vida (profissional/pessoal) influencia essas leituras? Pedimos aos educandos uma discussão em subgrupos para a posterior apresentação a todos, quando debateríamos alguns pontos. Nesse debate coletivo houve um compartilhamento das crenças e leituras sobre realidade municipal e regional, e ao final do encontro fizemos todos uma avaliação, ainda em círculo. Em nosso convite para o *II Encontro* (para os que faltaram ao *I Encontro*) provocávamos os educandos a participar do "processo de construção desta *comunidade de aprendizagem*".

Nosso ***II Encontro*** aconteceu no *Centro Reviver* (dia 20/09/2003), quando iniciamos as apresentações dos projetos e instituições presentes no *Curso*, buscando fomentar uma melhor integração e comunicação entre todos. Começamos por uma *dinâmica de grupo*, onde todos recortavam o formato das mãos sobre o papel e escreveiam "o que essa mão já fez e o que ela ainda quer fazer". Essas "mãos" foram expostas depois em um varal para que todos as lessem; esperávamos assim estimular uma maior intimidade entre os participantes. Depois, cada projeto ou instituição deveria apresentar "um pouco de sua história e do trabalho que realiza". Os quatro primeiros convidados foram a *Associação de Catadores*, o próprio *Centro Reviver*, o *Centro de Defesa do Jovem* e nós mesmos, o *Programa Temático*. O modelo de apresentação era livre, mas sugerimos também um roteiro: nome, grau de formalização do *projeto* ou instituição, história da sua criação, foco de sua atuação, principais questões ou problemas sobre os quais atua, principais objetivos, público-alvo de suas ações, história do envolvimento das pessoas que aí trabalham, forma de planejamento e gestão, principais parceiros, principais desafios para alcançar seus objetivos. Ao final fizemos uma avaliação: "o que você mais gostou, o que você menos gostou, como vê nosso percurso até agora".

Nosso ***1º Encontro Vivencial*** se realizou em um Parque Estadual, próximo do município (dias 4 e 5/10/2003). Um dos principais objetivos do encontro era realizar um

mapeamento participativo de todos os projetos, grupo ou instituições presentes, favorecendo uma posterior sistematização. O trabalho se deu por equipes e também individualmente, com o registro das informações em uma ficha que trazia um roteiro semelhante ao pedido no segundo encontro, seguido de breves apresentações, quando o representante apontava a localização – quando possível - da iniciativa em um mapa da área urbana do município (não abordamos organizações fora da área urbana, exceto a própria empresa e a *Fazenda Ecoturismo*). Na manhã do primeiro dia retomamos as apresentações mais detalhadas de outros projetos: a *Pastoral do Menor/Espaço de Apoio ao Adolescente*, o *Centro de Assistência Social* e o *Centro Espírita*, quando se iniciou um debate sobre a questão da assistência social no município. Depois se apresentaram a *Comunidade Terapêutica* que atendia a droga-adictos, o *SOS* (uma instituição pública de assistência social) e a *APAE*, discutindo-se já, aspectos da *Lei Orgânica de Assitência Social* e o *COMDECA* (alguns educandos atuavam em mais de uma instituição/projeto). Também se apresentou o *Projeto Ecoturismo* (em parceria com a *Fazenda Ecoturismo*). À tarde fomos visitar as cavernas e trilhas do parque; à noite trabalhamos um caso problemático da *Associação de Catadores*, a pedido de seu coordenador (fizemos uma dramatização), e depois nos confraternizamos (teve roda de capoeira, dança e cantoria). Na manhã do segundo dia trabalhamos "exercícios de reflexão sobre liderança nos trabalhos coletivos" (o que chamávamos genericamente de "aspectos grupais", a partir de frases provocativas sobre liderança e sobre o trinômio *motivação-resultado-processo*, apontando *indicadores da saúde do grupo*[171], etc), fazendo depois uma avaliação, ainda nos moldes do "gostei, não gostei, por que, sugestões". O preenchimento das fichas resultou no seguinte conjunto de dezessete *projetos* com seus *sub-projetos*: 1) *Projeto Ecoturismo* (*Grupo autônomo para o desenvolvimento do Ecoturismo* [no município], *Associação de guias ambientais*, *Educação Ambiental/Desenvolvimento*

[171] Apresentamos aos participantes "seis indicadores da *saúde* do grupo": compromisso, cooperação, concentração na tarefa, comunicação, aprendizagem e clima do grupo.

sustentável de ecoturismo [no município]); 2) *Centro Reviver* (uma dimensão *Institucional* e outra do trabalho *com os Jovens*); 3) *Escola Waldorf* ; 4) *Projeto Capoeira*; 5) *Projeto Dança de Rua*; 6) Projetos de educação ambiental da empresa (sobre água, sementes e jardinagem); 7) Ong ECO (*Colheita de Sementes* e *Reposição Florestal*); 8) *Espaço de Apoio ao Adolescente*; *9) Casa Espírita*; 10) *Centro de Assistência Social*; 11) *Conselho Municipal Anti-Drogas*; 12) *Associação de Catadores*; 13) *Conselho Municipal de Assistência Social*; 13) *Centro de Defesa do Jovem*; 14) *Trabalhos de "Prevenção DST, AIDS, e gravidez"*e de *Combate à dengue*; 15) *Pastoral do Menor*; 16) Educação formal nos temas *Meio Ambiente – Educação Ambiental*; 17) *Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente*. Na avaliação, de um modo geral, os participantes se mostravam satisfeitos com a atmosfera de confraternização que criamos e com o compartilhamento de informações sobre as formas de atuações de todos ali; alguns diziam ter se emocionado e se motivado mais para um trabalho cooperativo. Mas muitos criticaram a falta de clareza e de fechamento nas atividades que propusemos; eu, meu sócio e Sujeito99 assumimos uma autocrítica pela falta de clareza nas tarefas que propúnhamos, e dissemos acreditar que tinha havido um avanço na constituição de um "grupo"[172].

Nossa ***Primeira reunião extraordinária*** aconteceu no *Centro de Assistência Social* (dia 18/10/03). Nessa reunião o objetivo era debater e decidir coletivamente sobre a entrada de novos participantes, se o "grupo" deveria "se fechar" ou não: buscávamos definir - sob consenso - uma "política de novos convidados". Era um primeiro exercício de definição de *regras do grupo*. Desde o primeiro encontro três pessoas já haviam desistido do *Curso*[173], mais outras duas haviam se aproximado (pela empresa e pela *Associação de Catadores*).

---

[172] Eu dizia na avaliação que nossa intenção nesse encontro era "criar um nível de intimidade até... diferente... pra tentar consolidar o grupo, mesmo, como... não mais uma reunião de pessoas, mas que já tivesse uma outra qualidade... de confiança, envolvimento, transparência... prazer de tá junto".

[173] Essa oscilação na represetação de nosso processo coletivo entre *Curso* e constituição de um "grupo" era intencional e sempre nos acompanhava, pois desejávamos tal coincidência, mesmo sem conseguir esclarecê-la ou justificá-la.

Atendendo a um pedido, consensuamos pela entrada de apenas mais uma pessoa, ligada ao *Centro de Defesa do Jovem*[174]. Voltamos assim ao número de trinta e sete educandos-participantes[175], mas ainda estava em discussão as regras do "grupo". Trabalhamos essa decisão por subgrupos (fazendo sempre a rcomendação de se ampliar a participação das pessoas na expressão de opiniões e idéias) e depois caminhamos para uma plenária. Decidiu-se ao final que não entraria mais ninguém no "grupo", mas para que não nos "fechássemos" para a cidade sugerimos novas modalidades de participação para os "de fora": poderiam vir como palestrantes, como convidados eventuais ou temáticos, e como pesquisadores que desejassem conhecer mais de perto o nosso movimento. Em geral, todos gostaram da reunião, alguns disseram que dessa vez havíamos sido mais "objetivos".

Nosso ***III Encontro*** aconteceu no *Centro de Defesa do Jovem* (dia 25/10/03), quando iniciei os trabalhos com uma memória dos últimos encontros[176], em uma tentativa de homogeneizar a informação sobre os passos anteriores a quem esteve ausente. Muitos faltaram nesse dia; visitamos a sede da instituição e depois continuamos as apresentações de instituições e projetos: era a vez da *Escola Waldorf*. Sistematizei um mapa da área urbana do município plotando as sedes ou áreas de ação das instituições/projetos "representados" em nosso grupo. Propus também um "jornalzinho do grupo" com o objetivo de manter um registro periódico da nossa caminhada, estimular os participantes a escreverem mais e iniciar uma publicização no município de nossas trocas e trabalhos (como essa idéia não empolgou ninguém, desisti dela). Nessa reunião inaugurei uma "pasta itinerante de textos", cujo objetivo

---

[174] Era reconhecido na cidade que o *Centro de Defesa do Jovem* contava historicamente com o apoio da Maçonaria. A nova integrante participava de um *Coletivo Feminino* – como chamarei aqui – ligado a esse movimento.

[175] Desde o planejamento do *Curso*, não era nosso hábito se referir aos participantes desse coletivo como educandos, mas sim como participantes, integrantes de um coletivo que reunia outros coletivos, sendo o *Curso* uma adaptação da idéia inicial de um *fórum municipal de debates*, como já apontei antes.

[176] Embora tenhamos planejado e realizado a maioria das atividades conjuntamente (eu, Sujeito96 e Sujeito99, sob consensos ou consentimentos), destaco algumas em que assumi a direção, o que me ajuda a rever a orientação que predominava em minha trajetória.

era fazer circular sugestões de leituras extras ou mais completas que aquelas disponibilizadas nos encontros, passando de mão em mão ao longo das semanas, quando as pessoas poderiam acrescentar sugestões; ela registraria também nossa seleção de leituras ao logo da caminhada (foi outra idéia minha que não "vingou")[177]. Nesse dia a funcionária da empresa nos fez um convite para que participássemos todos no *Dia da Ação Local* em um bairro rural, promovido pela empresa. Tratava-se de um convite às entidades e à população em geral para doação de trabalho voluntário, arregimentado pela empresa. As ações refereriam-se a atendimentos de saúde, documentação, estética, informações, jogos e brincadeiras. Seguiu-se um debate sobre nossa forma de participação (se coletiva e organizada, ou apenas individual e mais espontânea). Decidimos por um envolvimento mais espontâneo, diretamente acordado com a empresa a partir desta funcionária. Na avaliação, muitos consideraram a memória que conduzi uma atividade cansativa e desmotivante. Consideraram cansativos os trabalhos do dia, uma abordagem muito repetitiva; tivemos que fazer muitas alterações na programação, em função dos faltantes.

Nesse ***Dia da Ação Local da empresa*** (dia 20/11/03) nós da coordenação e quase todos os participantes do *Curso* assumimos diferentes atividades: capoeira, recreação, atendimento à população, pesquisas sobre o modo de vida no bairro, serviços gerais. Era um bairro distante da zona urbana que encontrava-se totalmente rodeado por plantações de eucalipto da empresa. Alguns educandos, eu e meus colegas de coordenação aproveitamos para conversar com alguns moradores no intuito de compreender melhor a situação vivida por eles. Eu registrei algumas falas e reflexões e fiz um relato ao grupo, posteriormente, entregando uma cópia à empresa.

---

[177] Os textos que já estavam disponíveis traziam os temas: a) *Sociedade e Meio Ambiente* (capítulos de Isabel Carvalho e Philippe Layrargues, de 2000); b) *Qual educação ambiental?* (de Isabel Carvalho, de 2001); c) *Tendências da educação ambiental brasileira* (de Ronaldo Castro e Maria de Lurdes Spazziani); d) *A dimensão ambiental da educação* (de Mauro Guimarães, de 1995); e) *Educação Ambiental: reflexões e práticas contemporâneas* (de Hedy Vasconcellos, 1998); f) o *Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global* (de 1992); e g) *Problemas de dinâmicas de grupos* (de Kurt Lewin).

O ***IV Encontro*** foi realizado em um auditório da empresa, distante da zona urbana do município (dia 29/11/03), integrante de seu centro recreativo e que ficava próximo de sua *Vila dos funcionários*. A partir deste dia decidimos realizar sempre aí os nossos encontros, contando com uma condução da própria empresa que saía do centro da cidade em horário combinado, e assim retornava ao final do dia. Essa estratégia significava uma facilidade em relação às refeições (que a empresa preferiu não fornecer como "marmitex" como havíamos solicitado inicialmente, mas sim em seu próprio restaurante) e ao deslocamentos das pessoas, além de favorecer a concentração de todos. Ao início do encontro realizamos os informes, onde já despontou um debate sobre a audiência pública realizada pela empresa, destacando-se a reação negativa de alguns presentes naquele dia: criticou-se a distância da empresa em relação à cidade, à própria forma dela realizar essas audiências, mas também se criticou a hostilidade de algumas pessoas à empresa. Trabalhamos o tema *desenvolvimento e seus indicadores*, *qualidade de vida* e *sustentabilidade* (Sujeito96)*;* e depois o tema *processos grupais* e a *questão da participação* (eu), quando dividimos a turma em subgrupos para um breve debate, seguido de manifestações dos participantes no "grupão"[178]. Meu sócio apresentou algumas informações sobre o município e a região, e em suas reflexões ele se apoiava em algumas propostas de Roberto Guimarães sobre a "teoria dos capitais"[179]. Na atividade que propus retomei a abordagem sobre *liderança* que meu colega desenvolveu no encontro vivencial, e abordei o tema da produção de *atmosferas democrática e autocrática* na realização de tarefas coletivas, pedindo a leitura e o debate de um texto de Kurt Lewin, em subgrupos[180]. Sobre *participação* eu me baseei em um texto de Juan Dias Bordenave. Posteriormente pedimos uma reflexão coletiva sobre uma possível integração de todos esses

[178] Nome que dávamos para a reunião de todos os participantes, para evitar confusões em nossa comunicação.
[179] Em sua já citada dissertação de mestrado, Sujeito96 colecionava também autores influenciados pela vertente marxista, como Guillermo Foladori e Arlete Rodrigues.
[180] Vejo que eu tinha uma tendência de oferecer aos educandos textos e temas que desafiavam meu próprio entendimento, esperando que nosso trabalho coletivo favorecesse um esclarecimento a todos nós, simultaneamente.

temas trabalhados no dia, e sobre uma possível relação deles com as questões levantadas anteriormente sobre *liderança*: eu perguntava a eles que importância tinha a questão da participação (segundo as "atmosferas" democrática ou autocrática) na produção do ambiente onde vivemos. Em nossa avaliação final, de modo geral, todos gostam muito do dia, dos "conteúdos" que trouxemos, dizendo que tinha havido um bom casamento entre os temas[181].

Enquanto isso acontecia o curso dos jovens, coordenado por mim e por Sujeito99, e realizamos por essa época uma reunião que visava criar um ***Conselho sobre os Jovens*** (dia 06/12/03). Essa foi uma reunião extraordinária no *Curso* sobre o tema "processos educativos envolvendo jovens de famílias de baixa renda", realizada no *Centro Reviver*, para os participantes que se interessassem (estendendo-se o convite para pessoas "de fora"). Eu entendia que essa mobilização localizava-se na interface que desejávamos para os dois *cursos* que desenvolvíamos, o de jovens e o de adultos. Debatemos algumas idéias sobre o processo que vinha sendo desenvolvido com cerca de vinte jovens no *Centro Reviver*, mas abordando também o assunto no âmbito da comunidade escolar e dos desafios da política educacional no município. Foi uma reunião muito interessante que levantou algumas polêmicas sobre a educação no município e sobre a atuação de cada participante.

Nosso ***V Encontro*** se realizou na empresa (dia 13/12/03); buscamos contemplar mais atividades de lazer (atendendo a uma reclamação de que ficávamos muito tempo sentados), além de apresentar mais um projeto e inaugurar uma etapa de pesquisas de campo. Pretendíamos também começar a planejar o ano de 2004. Iniciamos pelos informes e pela pergunta de costume sobre os ausentes[182]. Foi nesse encontro que apresentamos a proposta de

---

[181] Percebo que as expressões "todos", "a maioria", "de modo geral" expressam uma tendência de tomarmos a avaliação de nossas atividades de um modo mais informal, baseado na aprovação/desaprovação da maiorir, destacando as opiniões daqueles que considerávamos mais atuantes, mais ativos nos encontros (ou, os menos tímidos).

[182] Sempre pedíamos justificativas para as ausências, perguntando se os presentes traziam alguma informação ou recado dos ausentes; com isso pretendíamos demonstrar a valorização de cada um para os nossos encontros.

uma *investigação para intervenção social*[183], que apenas retrospectivamente (em fevereiro de 2004) relataríamos a todos quais eram aí nossos objetivos: a) facilitar o aprendizado e discussão de técnicas de pesquisa; b) favorecer o desenvolvimento do "grupo"; c) promover um aprofundamento nos temas de interesse individual e coletivo; d) facilitar nossos debates, pela criação de consensos e manifestação das diferenças de valores entre os participantes. A princípio um exercício individual - mas não necessariamente - como roteiro para essa atividade, propusemos que o participante:

1) escolhesse uma situação ou problema que o motivasse ao desenvolvimento de uma *intervenção*[184];

2) indicasse uma possível estratégia para o enfrentamento desta situação;

3) e perguntávamos ainda: "O que você acha que é necessário saber para desenvolver essa intervenção?" – pedindo que o participante apresentasse essa reflexão na forma de perguntas.

Os três pontos acima foram respondidos individualmente durante o encontro, e ainda nesse dia formaram-se subgrupos que receberam a tarefa de compartilhar as respostas criar uma colaboração recíproca, sugerindo novas perguntas a cada participante; quem recebia sugestões ou novas perguntas foi orientado a anotá-las. Com esse procedimento pretendíamos induzir o "grupão" ao acolhimento das diferentes buscas, interesses e visões de mundo, iniciando já o planejamento dos futuros subgrupos de pesquisa. Era um movimento voltado ao

---

[183] Como já apontei antes sobre as nossas dificuldades de acordo quanto à matriz dedicação/remuneração na condução do *Curso*, eu e meu sócio havíamos feito uma tal divisão de tarefas de modo que ele assumiria a responsablidade de desenvolver o módulo *oficinas de projeto*, a reflexão e a elaboração de *projetos de intervenção* (que considerávamos um dos principais eixos de nossa ação educativa, inspirados em nossa formação em educação ambiental). Mas ao longo destes primeiros encontros ele avaliou que era prematuro se falar em projetos, pois estes deveriam emergir naturalmente das demandas e do entrosamento entre os participantes, ao longo do tempo. Eu considerava fundamental que as buscas e perguntas relativas aos potenciais projetos dos educandos perpassassem todos os exercícios do *Curso* e havia assumido a condução do módulo *pesquisa*, então busquei deflagrar atividades que provocassem a abordagem integrada das pesquisas e dos projetos de intervenção, para as quais contei com a colaboração de meus colegas.

[184] Eu utilizava aqui o termo *intervenção* no contexto de uma ação investigativa, sem maiores esclarecimentos.

consenso, mas que não dispensava o exercício da *argumentação* – como eu a entendia - nem evitava o risco de haver discordâncias e dissensos entre os diferentes valores e propostas de ações dos participantes. Essa indução da solidariedade nas ações e reflexões era algo muito importante na orientação de minhas ações educativas, motivo pelo qual eu tentava combater insistentemente qualquer evidência de consenso apressado ou superficial[185]. Todo o material resultante desse exercício foi copiado, digitado e devolvido ao grupo no encontro do dia 31/01[186]. A "tarefa de casa" era a reflexão sobre esse exercício (uma "digestão"), a busca de novas perguntas, talvez novas respostas, descobertas, e a preparação para uma apresentação dessa reflexão no próximo encontro, quando sugerimos aos participantes um roteiro[187].

A primeira ***Visita Técnica*** não foi realizada (nem seria realizada a segunda, sendo cancelada essa atividade em nossa programação anual).

Nossa ***Segunda Reunião Extraordinária*** (dia 17/01/04) foi realizada com o objetivo de facilitar o entrosamento de quem perdeu os últimos encontros, atualizando tarefas, principalmente o exercício de *investigação para a intervenção social*, que considerávamos agora um eixo educativo central no *Curso*.

Nosso ***VI Encontro*** foi realizado na empresa (dia 31/01/2004); nele fizemos a devolução do material produzido pelos participantes como tarefa do *V Encontro*. A partir desse material, pedimos uma apresentação individual, até onde cada participante tinha conseguido avançar, e se possível, trazendo uma maior profundidade na reflexão das suas

---

[185] Como já apontei, eu acreditava que a partir da boa vontade de todos, de uma comunicação argumentativa e do enfrentamento da realidade concreta dos problemas vividos pelos educandos, poderíamos formar um movimento de ação tranformadora no município.

[186] Ver em ANEXO E, "Temas da Investigação para Intervenção Social".

[187] Pedíamos: "I) elabore um texto seguindo o roteiro abaixo: a) faça uma breve reflexão sobre as questões iniciais que você e o subgrupo elaboraram, contando que contribuições estas pistas te trouxeram; b) analisando novamente o problema que você pensou, elabore outras perguntas que possam te ajudar nessa sua investigação. II) Inicie o processo de investigação, buscando "respostas" a algumas das perguntas formuladas. III) Escreva, resumidamente, algumas de suas "descobertas" sobre o tema investigado. IV) Prepare uma breve apresentação (de 2 minutos) contando suas perguntas e suas descobertas para o Grupo. Faça um cartaz para facilitar a comunicação".

idéias[188]. A partir dessa apresentação vimos alguns temas se repetirem ou se aproximarem, e estimulamos os participantes a formar subgrupos por interesse ou área de atuação ou outros critérios que *eles mesmos escolheriam*. Quatro grupos se formaram com os seguintes interesses: i) investigar os problemas do bairro Boa Esperança (considerado um dos mais pobres da cidade, nascido a partir da aglomeração dos "catadores" ao redor do antigo lixão da cidade, e onde nossos educandos da *Associação dos Catadores* moravam); ii) investigar o tema da *auto-estima*, iii) investigar a perspectiva de produção de alimentos em hortas comunitárias, iv) investigar a questão dos jovens no município. Os participantes reuniram-se nestes subgrupos e iniciaram uma discussão sobre possíveis atividades de pesquisa e de ação, quando apresentamos a eles novas tarefas, a partir de um outro roteiro, buscando facilitar a reflexão das estratégias já pensadas ou ainda por serem criadas/escolhidas[189]. Pedimos voluntários para a gestão do tempo das apresentações do próximo encontro, no contexto do módulo "habilidades sociais para trabalhos em grupo" (considerado também como um dos principais eixos educativos do *Curso*); uma participante aceitou o desafio. Esse procedimento foi repetido em outros encontros, com a intenção de envolver os participantes nos desafios que a própria coordenação enfrentava na condução dos encontros, e de criar assim novas oportunidades de aprendizado. Como coordenação, entendíamos que estávamos deflagrando um movimento de emergência de "temas motivadores" e de oportunidades de "articulação" entre as pessoas, fomentando já a convergência para eixos centrais de discussão e argumentação, mas também para a ação coletiva, cooperativa[190].

---

[188] Eu confiava excessivamente na espontaneidade da emergência da reflexão, sem oferecer aos participantes uma orientação metodológica mais adequada a este desafio.

[189] Atividade 1: a) descobrir os que os unia enquanto grupo ("quais as buscas comuns que fizeram com que vocês se agrupassem?"); b) Propor uma atividade de investigação que o grupo teria de desenvolver até o próximo encontro; c) Preparar uma apresentação (em painel) com os principais pontos da conversa, contando qual era a atividade de pesquisa que o grupo pretendia realizar. Atividade 2: apresentar o painel (no *VII Encontro*).

[190] Embora o método de alfabetização de Paulo Freire possa ter "distraidamente" me insiprado (quanto à pesquisa de "temas geradores"), eu não fazia qualquer referência a ela nem refletia mais detidamente nessa direção.

No ***VII Encontro*** (dia 14/02/04), realizado também na empresa, apresentamos como de costume a programação proposta para o dia e realizamos uma rodada dos informes. Na parte da manhã os participantes trabalharam nos quatro subgrupos de pesquisa, quando buscávamos favorecer um maior tempo de reflexão e debates e o planejamento da apresentação ao "grupão" na parte da tarde. Nas apresentações eles mostraram os avanços que conseguiram na formulação de perguntas, na busca de pistas e nas descobertas sobre os temas eleitos. Ao longo do dia solicitamos que os ausentes nos últimos encontros se incorporassem nesses subgrupos ou formassem novos. A participante que se voluntariou no encontro passado coordenou as atividades, no espírito de um "exercício para a habilidade de moderação nas apresentações e debates" (também chamado de "exercício para democratizar as falas"). O debate foi pensado como uma forma de colaboração aos subgrupos para que repensassem suas estratégias de investigação. Alguns debates giraram em torno do próprio conteúdo das pesquisas (como *auto-estima*), desviando-se um pouco do objetivo proposto de reflexão coletiva sobre as estratégias de pesquisa escolhidas até então. Eu esperava uma discussão mais "metodológica"[191], mas a discussão acabou se tornando uma exposição dos valores e certezas de seus propositores ao invés de ser o exercício da dúvida. Na avaliação das atividades, destacaram-se algumas críticas à coordenação no sentido de que os procedimentos precisavam ser mais claros, e a forma de atendimento às falas deveria ser mais motivante. Propusemos uma nova tarefa para o próximo encontro, ainda no mesmo roteiro, mas agora buscando um maior aprofundamento. Buscando envolver cada vez mais os educandos nas decisões e responsabilidades sobre os encontros, pedimos voluntários para o planejamento do *VIII Encontro*, recebendo a inscrição de três participantes. Essa colaboração no planejamento

[191] Eu não compreendia naquele momento a existência de dimensões *ontológicas*, *epistemológicas* e *pragmáticas* da metodologia. Apesar disso, dizíamos no *resumo executivo* que o módulo das pesquisas iria ajudar a *qualificar as intervenções e refletir criticamente sobre a forma como se produzia e manejava conhecimentos*, dizendo que "Esse módulo propiciará ao longo do curso um eixo para o debate sobre o conhecimento". Além disso, dizíamos que os educandos "são convidados a dialogar criticamente a partir das demandas e práticas sociais do coletivo de adultos".

dos encontros (em rodízio e sempre voluntária) teve início aqui e não parou mais. Convidamos uma educanda que havia criticado alguns aspectos da forma de moderação desse encontro para que vivenciasse o papel de moderadora nas apresentações e debates do próximo encontro; o convite foi aceito. Enviamos depois algumas "orientações" por escrito e textos ao subgrupo que escolheu o tema da "auto-estima", onde revelamos uma orientação detalhada sobre "as armadilhas da pesquisa"[192]. A partir desse texto, elaboramos um outro, onde generalizávamos as sugestões e advertências sobre o processo de pesquisa, entregando-o a todos no encontro seguinte. Na avaliação, alguns participantes pediram que os acordos sobre atividades e horários fossem mais claros no encontro seguinte.

Em nosso ***VIII Encontro*** - realizado na empresa (dia 06/03/04) - o objetivo era nos aprofundarmos mais no *exercício de investigação para o planejamento de intervenções sociais*, dando continuidade ao processo de reflexão, compartilhamento dos avanços e angústias, e ao debate voltado ao apoio de cada subgrupo (preferencialmente com perguntas, não com respostas). Novamente o foco eram as descobertas e desafios encontrados pelos subgrupos. Apresentamos a programação e também nossos voluntários (os que participaram do planejamento do encontro e a que conduziria a moderação das apresentações e debates). Fizemos uma rodada de informes, tentando ser mais breves e objetivos. Os subgrupos prepararam uma apresentação e depois se apresentaram, sob a moderação de nossa voluntária. Depois fizemos um debate, quando um dos assuntos que emergiu era a necessiade de um melhor "retorno" da coordenação: queriam saber nossa opinião sobre tudo o que estava

---

[192] : a) reforçar-se precocemente o consenso de que há uma associação entre os problemas apontados na cidade e a questão da auto-estima; b) buscar-se de uma "especialista" que apenas reforça o conteúdo das crenças e verdades iniciais do subgrupo, e não estimula o raciocínio lógico sobre as estratégias da própria pesquisa; c) evitar-se a desconfiança sobre os fatos percebidos e descobertas realizadas; d) empolgar-se com o tema a ponto de querer convencer todo o "grupo" do *Curso* a trabalhar nele, reforçando-se ainda mais os valores e verdades do subgrupo; e) perder-se da objetividade e a motivação para a argumentação; f) perder-se o foco, ampliando demais o âmbito da pesquisa. Aqui eu e meu sócio estávamos em consenso sobre tal orientação e sobre a forma mais adequada de se estruturar a produção de conhecimento: a suspeita e a dúvida deveriam guiar todo o processo, mas não sabíamos avançar além da metáfora do detetive, que se apóia em procedimentos lógicos para evitar erros

acontecendo[193]. Também emergiu uma opinião de que estávamos nos afastando muito do "ambiental", enquanto que outro participante entendeu que o "ambiental" estava contemplado ali, pois não dizia respeito apenas ao ambiente "natural". Nós, coordenadores, fizemos uma avaliação geral sobre o desempenho dos grupos, tecendo críticas e sugestões, mostrando-nos mais; no momento seguinte, contamos um pouco das nossas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, e das experiências que cada um tinha em pesquisa. Havia na preparação deste *Encontro* uma expectativa de que apresentaríamos a nossa própria "pesquisa-ação" referente a este *Curso*[194], suas estratégias, premissas, motivações, buscas, justificando a estratégia atual e buscando explicitar nossas hipóteses, em termos de conseqüências futuras. Mas isso não se realizou; abordamos apenas as nossas trajetórias pessoais. Depois oferecemos um breve "módulo conceitual" sobre pesquisa, aquilo que considerávamos suficiente para aquele contexto, uma metodologia básica e prática (que minimamente *funcionasse*); a seguir facilitamos uma uma breve discussão, visando colaborar com o trabalho dos subgrupos. Ao final fizemos uma avaliação do dia, e nossos voluntários avaliaram suas participações. Fiz uma breve fala sobre *intervenção*: falei da pesquisa como uma *ação*, como *transformação* de quem pesquisa e de quem é pesquisado, e que sem isso era difícil atribuir sentido às "coisas"[195]. Meu sócio destacou para o "grupo" que dali para frente iríamos compartilhar cada vez mais o trabalho "processual" com os participantes para que eles fossem assumindo a coordenação daquele movimento, pois já teria se iniciado nossa saída do município (como *Programa Temático* da USP), dizíamos. No encerramento do dia, abordamos brevemente quais seriam os próximos passos, e conseguimos três novos voluntários para planejar conosco o *IX Encontro*. Como fizemos anteriormente, subsidiamos os voluntários com um documento

---

[193] Repetiu-se a situação que vivi no curso de especialização, o que interpreto como um sintoma da falta de diretividade em minha (e agora nossa) ação educativa.
[194] Para onde eu imaginava confluir naturalmente nossas ações, reflexões e registros.
[195] Novamente eu tentava explicar aos participantes como deveriam agir, sem poder entender ou vivenciar o significado (social, histórico) das palavras que eu dizia. Havia uma contradição entre o conteúdo de minha fala e minha atitude como educador, naquele momento.

que resumia nossos passos anteriores, nossas expectativas para os encontros futuros; apontamos também quais eram – na nossa perspectiva - os objetivos do próximo encontro, representando esse nosso estímulo à participação deles como um procedimento que deveria se intensificar na segunda fase do nosso Curso (a partir de agosto), "quando vocês participarão cada vez mais da construção do processo pedagógico-processual, interagindo criticamente com nossas propostas (que devem ser sempre contextualizadas e argumentadas)"[196].

O ***IX Encontro*** – realizado na empresa (dia 27/03/04) – aconteceu às vésperas do nosso *Segundo Encontro Vivencial*, que estava programado para ser realizado no Parque Estadual da Ilha do Cardoso (PEIC, SP) e demandava o estabelecimento de algumas regras sobre eventuais acompanhantes e convidados (regras que fossem consideradas justas por todos, em uma decisão consensual). Iniciamos o dia apresentando a programação proposta, contando como se deu o trabalho dos voluntários. Estes fizeram uma breve avaliação sobre esta experiência de planejamento. Nós apresentamos a duração sugerida para cada atividade, recebendo críticas e sugestões, a tempo de modificar a programação. Feitos os acordos, passamos à pergunta: "o que aprendemos no nosso encontro anterior?", que era uma nova tentativa de realizarmos a "memória". Então passamos aos informes, mais breves e objetivos, evitando-se o debate[197]. Posteriormente os subgrupos de pesquisa se reuniram para organizar suas idéias, avaliar a "saúde do grupo", refletir sobre as orientações da coordenação, e planejar seu relato ao "grupão": uma apresentação livre, preferencialmente com algum

---

[196] Percebo que a participação deles estava limitada pelas nossas idéias pré-concebidas sobre os rumos e as formas que o *Curso* deveria tomar. Além disso, eu usava aqui o termo "pedagógico" pensando no sentido de "educativo", e ainda assim, de uma forma superficial.

[197] Nos *informes* os educandos traziam infomações sobre os ausentes, contavam as novidades sobres seus projetos e instituições, sobre sua atuação em questões municipais ou regionais, divulgavam eventos, compartilhavam dificuldades, etc. Seguir a programação sugerida para o dia era para mim sempre uma luta contra o tempo, pois eu queria estimular as falas de todos os participantes e quando surgia um debate as falas ficavam monopolizadas por alguns (quase sempre os mesmos). Por isso tentávamos organizar momentos específicos para o debate, mas acreditando ser difícil e inadequado tentar impedi-lo, em atividades como os *informes* ou a *avaliação*. Mas a recomendação era permanente; nas avaliações individuais finais poderia haver apenas algum breve esclarecimento das falas, quando alguém julgasse necessário.

recurso visual que motivasse mais os ouvintes. A coordenação ficou à disposição dos subgrupos, dando-lhes algum suporte. Apresentaram-se os quatro subgrupos, que tiveram quinze minutos para a apresentação dos *principais avanços e desafios*, e mais quinze minutos de *contribuições do grupão*, que solicitamos, fossem breves e objetivas. As apresentações foram moderadas pela participante-voluntária. Fizemos um breve intervalo entre as apresentações para um alongamento (conforme havia sido solicitado) e para o tradicional um cafezinho no meio da tarde. A seguir foram feitas algumas provocações para a reflexão nos subgrupos de pesquisa: pedimos a) que refletissem sobre o andamento do trabalho coletivo de pesquisa a partir daqueles "seis indicadores da saúde do grupo", e b) que trouxessem demandas sobre aspectos "ambientais" que alguns reclamavam estar sendo esquecidos nessa atividade de pesquisa[198].

A expectativa de abordarmos alguns conceitos (como *empoderamento*, *cidadania*, *autonomia*, *protagonismo juvenil*, *emancipação* e *potência de ação*) novamente não pode ser realizada, pelo grande tempo ocupado com outras atividades, ficando reservado essa abordagem para o *Encontro Vivencial*, mas distribuindo já o texto que daria esse subsídio, pedindo que fossem preparando tal leitura. A partir de um edital de uma fundação internacional fizemos provocações para que os participantes pensassem formas de financiamento do "grupo" para o futuro[199]. Fizemos uma breve avaliação da experiência de nossa voluntária na *gestão do tempo*, por ela mesma e depois por todo o "grupo". Nós, coordenadores, avaliamos o desempenho dos subgrupos de pesquisa, avaliando também o andamento geral desse exercício: surgiram dúvidas, críticas e novas sugestões dos participantes para a coordenação. Na seqüência, realizamos um exercício coletivo sobre acordos e atividades para o *Encontro Vivencial*: que acordos devemos criar para a ida à Ilha

[198] Ver ANEXO F. Foram dois os participantes que nos pediram para dar mais atenção ao enfoque "ambiental", motivando esse exercício. O que fizemos foi devolver a questão a eles e ao grupo: o que estávamos esquecendo de abordar, em termos "ambientais"?

[199] Essa foi uma oportunidade divulgada pelo *site* da Revista do Terceiro Setor (*RETS)*, onde estavam explicitadas as regras para a confecção e os critérios para a seleção de propostas.

do Cardoso? Sobre a possibilidade de convidarmos pessoas "de fora do grupo" sugerimos que deveria se levar em conta prioritariamente os casos especiais (como filhos pequenos, cônjuges, babás, etc.) e só depois os pedidos mais gerais (outros familiares e amigos), buscando induzir um consenso. Comunicamos ao grupo algumas restrições (principalmente orçamentárias) e alguns cenários de acordos possíveis (sugerimos nove diferentes cenários), mas também apontamos para a possibilidade para alterá-los ao longo do exercício[200]. Decidiu-se que seria arrecadada uma taxa dos convidados avulsos (familiares e amigos, exceto os casos prioritários), e que posteriormente decidiríamos pelo melhor uso desse dinheiro. Nesse mesmo momento provocamos os participantes para que expressassem as expectativas gerais sobre a viagem. Com a pergunta *O que estamos indo buscar no PEIC que ajude a construção do "nosso futuro"?* e com o pedido para que todos expressassem as atividades que gostariam de realizar lá, fomentamos uma reflexão individual e coletiva, induzindo uma participação do "grupo" nas decisões da coordenação, o que não havia acontecido no *I Encontro Vivencial*. Ao final, pedimos uma avaliação coletiva do dia: *o que aprendemos hoje?* Depois, pedimos uma avaliação individual. Nós, coordenadores fechamos a programação do dia apontando para os próximos passos, quando pedimos voluntários que nos ajudassem a pensar a planejar a viagem e organizar os preparativos. Divulgamos que a distribuição dos textos que seriam trabalhados durante o *Encontro Vivencial* seria realizada através do *Centro de Defesa do Jovem*, alguns dos quais deveriam ser lidos antecipadamente.

Nosso ***II Encontro Vivencial*** aconteceu na Ilha do Cardoso (dias 23, 24 e 25/04/04) e foi um encontro preparado com a colaboração de quatro voluntários. Nas reuniões preparatórias alguns questionamentos à coordenação foram bem interessantes: somos um "grupo"? Por que deveríamos ser? O que a coordenação considera como *avanço* do "grupo"? A percepção de uma participante de que as idéias da coordenação eram excessivamente

[200] Mais adiante no *Encontro* V*ivencial* alguns participantes interpretaram esses *cenários* como uma manipulação indevida da coordenação, na decisão coletiva.

experimentais - que não sabíamos ao certo em que tudo isso resultaria, que fazíamos desse processo um "laboratório" - causava nela frequentemente alguma irritação e desconfiança[201]. Esse encontro exigiu muito mais dedicação que os anteriores em função dos preparativos, das recomendações envolvendo a logística de transporte, alimentação e hospedagem (incluindo trajes e acessórios adequados às trilhas), além de ser um momento de grandes expectativas sobre o *Curso*, de muitas cobranças junto à coordenação e de maiores tensões em função da maior intensidade de convivência entre todos nós. Partimos na sexta-feita cedo e almoçamos em Cananéia (SP), fazendo um passeio livre pela cidade; depois pegamos a escuna para a Ilha. Desembarcamos, acomodamo-nos nos alojamentos, e ficamos com o fim-de-tarde livre para reconhecer o espaço. A maioria dos participantes preferiu ir para a praia, entretendo-se com jogos e com o mar (era possível ver alguns botos; alguns participantes nunca tinham visto o mar). Após a janta, nos reunimos para a apresentação detalhada da programação, quando fizemos uma rápida "dinâmica de integração" e tivemos uma conversa com os guias do local sobre as regras e recomendações, além de uma conversa geral sobre o PEIC, sobre o que é uma *unidade de conservação*, sobre a questão do uso público, do histórico dos conflitos socioambientais na área do Parque. Aproveitei para fazer uma breve fala sobre a relação entre os *conflitos socioambientais* (presentes em toda produção socioespacial) e a busca por uma *Política Ambiental* baseada na *democracia radical*, que era como eu significava um de nossos desafios de formação no *Curso*. Na manhã do dia seguinte uma das voluntárias desenvolveu uma "dinâmica de integração", e depois foram realizadas as trilhas, seguidas do almoço. Depois do almoço, enquanto a equipe coordenadora e os voluntários preparavam os exercícios da tarde, os demais foram convidados a preparar seus "presentes simbólicos" para o *amigo secreto* no domingo - como que um símbolo da importância da afetividade para a realização

[201] Hoje entendo que ela tinha razão, pois mesmo em uma pesquisa-ação (um *laboratório social* lewinino) onde a abordagem do processo deve se dar como *espirais cíclicas* onde surgem imprevisivelmente "novas necessidades que implicam novas práticas" os pesquisadores têm que fazer escolhas metodológicas prévias e devem ser capazes de justificá-las, o que não era o meu (nosso) caso.

do "grupo". O período da tarde foi dedicado a três exercícios de "habilidades de trabalho em grupo", desenvolvendo-se, cada um deles, em três etapas: a) apresentação e esclarecimentos, b) trabalho coletivo e c) debate e avaliação.

O primeiro exercício foi a "comunicação em trios" - um exercício de busca de maior objetividade na comunicação[202]. O segundo exercício desenvolvido foi o da reflexão sobre a qualidade da "participação" que vivemos em diferentes espaços de nossa vida, mediada pelo texto "subsídios conceituais" entregue no último encontro[203]. O terceiro exercício envolvia a interação simultânea de todos os participantes: a *dinâmica da teia*, semelhante ao que aprendi com uma convidada do *curso de especialização*[204]. Finalizados os exercícios e o debate, havia um período de descanso, quando novamente pedíamos que continuassem a preparar o tal presente simbólico para colega. Para o período da noite estava planejada uma festa, mas antes dela surgiu uma polêmica: alguns queriam festejar na beira do mar, ao redor de um barzinho, enquanto outros queriam festejar em um quiosque próximo ao alojamento, possibilitando a presença daqueles que tinham filhos pequenos. Aproveiei a situação para exercitar uma decisão coletiva, em plenária, verificando a possibilidade de consenso ou de consentimentos, mediante o exercício de argumentações entre os participantes, o que resultou na escolha coletiva da festa no quiosque. No fim desse dia, antes da festa, valorizamos também

---

[202] Este exercício é semelhante ao que vivenciei em um *Seminário de Pedagogia Social* no ano 2000, promovido pelo *Movimento Antroposófico*. Aqui, um dos interlocutores inicia o diálogo emitindo uma opinião ou narrando um fato qualquer, e o outro precisa reproduzir essa mesma mensagem, que será avaliada pelo primeiro como uma compreensão correta ou incorreta do que foi falado, dando prosseguimento à sua fala. Depois as posições se invertem e a "escuta" é atribuída ao primeiro. Todo esse diálogo é observado por um terceiro, que compartilha depois suas observações. Esse trio passa por um revezamento de modo que todos ocupem as três posições. Eu considerava este um exercício de aprendizado sobre o falar e o ouvir, ampliando nossa consciência sobre o uso cotidiano da linguagem e deixando-nos mais atentos para reduzir os ruídos de comunicação.

[203] Pedíamos que cada participante lesse e refletisse sobre dois desses conceitos: além do tema *participação* eles deveriam escolher um outro. Essa abordagem conceitual tinha sido foi uma demanda de alguns participantes há alguns encontros atrás. Após um momento de trabalho em subgrupos, passamos à uma plenária com todo o "grupão", onde compartilhamos as observações, comentários, discutindo e criticando os dois exercícios, simultaneamente. Ver nossas definições para *autonomia*, *emancipação* e *potênca de ação* nos ANEXOS G e H.

[204] Um por um, todos os participantes deveriam atravessar uma teia feita de barbante, sem encostar em seus fios, obedecendo algumas regras que induziam a turma a trabalhar em equipe (planejar e executar ações) e a desenvolver formas adequadas de comunicação e liderança.

momentos mais espontâneos de integração, incluindo esportes, roda de viola, capoeira e dança. Na manhã do último dia (domingo) a atividade principal era a conclusão do "exercício dos presentes", que inaugurou no *Curso* o "exercício de colaboração especial na aprendizagem", apelidado de "exercício dos *anjos*"[205], e que sugerimos que se estendesse até julho de 2004. As pessoas haviam recebido na sexta-feira um "mapa das parcerias" ("quem presentearão/ajudarão" e "por quem serão presenteados/ajudados", resultado de um sorteio) e receberam as orientações gerais do exercício. Nos dias anteriores as pessoas foram convidadas a aproveitarem a "oportunidade de conhecer melhor o(a) colega, em seu processo de aprendizagem, e bolar o presente", e no domingo montamos o nosso círculo das parcerias como estava representado no "mapa". Nesse exercício cada pessoa deveria: i) dizer como estava vendo o processo de aprendizagem da(o) parceira(o) desde o início do curso e depois ii) entregar o "presente simbólico" que tinha conseguido construir, propondo através dele um modo de colaboração com ela(ele) nesse processo, para os próximos meses[206]. Antes de finalizar o encontro, fizemos ainda um último exercício: a "construção simbólica do futuro" visando a constituição de um "grupo" (autônomo) ou uma "rede". Aqui, pedimos que cada um ou cada subgrupo desenhasse ou construísse algo que pudesse representar a sua visão sobre o presente e sobre o futuro do "grupão", incluindo-se nela. O exercício foi realizado por cinco subgrupos, e à cada apresentação se explicava ou comentava o significado que se pretendeu dar à obra ou dramatização. Uma avaliação geral do encontro fechou a programação deste *II Encontro Vivencial*. Festejávamos a nossa maior integração; o clima era de cooperação.

Nossa ***Terceira Reunião Extraordinária*** aconteceu no *Centro de Profissionalização* (dia 20/05/04). Essa foi uma reunião solicitada por uma funcionária do *Instituto* criado pela

---

[205] Essa foi uma idéia inspirada nas disciplinas de educação ambiental que já citei. O objetivo desse exercício era exercitar (induzir) a cooperação e a integração entre as pessoas (em pares não recíprocos, formando uma corrente), na convivência do "grupo" e no processo de aprendizagem durante o *Curso*.

[206] Vejo que, de um certo modo, recusávamos novamente a diretividade em nossa ação educativa, entregando a cada participante a responsabilidade de criar critérios e expressá-los na avaliação do aprendizado e do comportamento de seus colegas no *Curso*.

empresa[207] que, chegando ao município para desenvolver um trabalho com a juventude, pediu o nosso apoio na apresentação de alguns dos "parceiros locais", com os quais trabalhávamos: a essa altura, éramos reconhecidos pela empresa como aqueles que detinham um poder relevante de influenciar uma parte da opinião pública no município através de "nossos" educandos, no *Curso*. Cerca de dezesseis pessoas do nosso "grupo" estavam presentes, além de outras pessoas da cidade que trabalhavam com educação e assistência social. Esse *Instituto da empresa* anunciou a pretensão de conhecer o que acontecia no município através do olhar dos jovens, deflagrando com essa pesquisa e outros diagnósticos um plano de desenvolvimento para a juventude, integrado a um *fórum de jovens*. Alguns participantes do nosso grupo estavam preocupados que viesse uma metodologia já pronta, *de cima pra baixo* – como era de costume –, sem interagir com as iniciativas já existentes, e expressaram sua desconfiança quanto aos interesses que estariam por trás dessa ação. A funcionária – que depois avaliou como exageradamente hostil a atmosfera dessa reunião – pediu um voto de confiança, e explicou que para além do lucro da empresa havia uma preocupação com a *responsabilidade social*, um movimento importante que vinha se fortalecendo em todo o país. Além disso, esclarecia que as propostas do *Instituto da empresa* não deveriam ser entendidas como separadas ou excludentes das ações já em andamento no município, pois esperava-se que todas elas pudessem se somar ao tal *fórum da juventude*. Foi uma experiência interessante para o nosso *Curso*, que provovou os participantes a exercitarem o diálogo e a solicitação de esclarecimentos à tal funcionária sobre questões que nosso público já estava calejado de ouvir; o clima era de desabafo de frustrações passadas.

Em nosso ***X Encontro*** começamos a utilizar o salão de reuniões de um novo hotel da cidade, aqui chamado *Grande Hotel*, novo parceiro da empresa (dia 05/06/04). Esse encontro

[207] Um tipo de *Fundação* que trata dos projetos socioculturais e educativos financiados pela empresa visando, no meu entender, a racionalização desses "investimentos" e a "capitalização" dos resultados junto à opinião pública.

foi preparado com a colaboração de quatro voluntários, e recemos nele dois convidados: a citada funcionária do *Instituto da empresa* e um colega de trabalho de um dos educandos. Iniciamos os trabalhos compartilhando fotos do *II encontro vivencial*, apresentamos a proposta para o dia, os voluntários desse encontro, os acordos sugeridos, e propusemos uma breve reapresentação do contexto geral do nosso processo no *Curso*. Entregamos materiais relativos ao exercício das pesquisas e apresentamos nossa convidada do *Instituto da empresa*, sugerindo alguns acordos para sua participação. Em seguida passamos aos informes. Retomamos uma avaliação sobre o *encontro vivencial* que não pode ser completada na Ilha do Cardoso (com destaque para a discussão sobre o formato de trabalho do grupo a ser construído a partir de julho deste ano, quando se encerrava oficialmente o *Curso*); partimos dos objetivos elencados para o *II Encontro Vivencial* ainda no *IX Encontro*, trabalhando um método de visualização, com fichas e cartazes[208]. Pedimos que preparassem um apresentação sintética a partir de um cartaz, representando os principais aprendizados. As apresentações deveriam ser breves, para valorizar uma posterior discussão no "grupão". Antes do almoço, desenvolvemos um exercício chamado "fato ou opinião", quando apliquei um exercício em que eu mesmo vivenciei no citado *Seminário de Pedagogia Social*. Era um exercício que provocava os participantes a perceberem como é difícil extrair coletivamente e consensuadamente conclusões objetivas a partir de uma simples narrativa, mostrando a emergência de valores e de algumas formas de preconceito aos fazermos interpretações. Depois do almoço fomos até a praça da cidade, onde aconteciam comemorações do *Dia do Meio Ambiente*, quando pudemos assistir a apresentação do projeto *Dança de Rua* – cujos coordenadores participavam de nosso *Curso*. De volta ao hotel, estes contaram um pouco sobre o trabalho que desenvolviam. Passou rapidamente pelo nosso encontro um gerente

[208] Para esse exercício dividimos a turma em subgrupos (de cinco a seis pessoas), que deveriam trabalhar a partir de um roteiro, onde perguntávamos: "atingimos os objetivos? O que você mais/menos gostou e POR QUE? Sobre o exercício de *colaboração especial na aprendizagem* (os "anjos"): está funcionando? Como avalia a dinâmica da *Teia*?".

regional da empresa, interessado em conhecer melhor o movimento promovido por este *Curso* e preocupado com as tradicionais demandas da cidade que cobravam recursos financeiros da empresa, pois as considerava de cunho assistencialista. A oposição a ações assistencialistas foi desde o início do *Curso* um dos principais discursos da empresa. Interpelado por alguns educandos sobre o nível de compromisso da empresa com o município, ele se mostrou bem assustado com essa nossa forma de trabalho. Na parte da tarde, passamos ao período de preparação das apresentações sobre o encerramento das pesquisas dos quatro subgrupos, tendo sugerido previamente que eles registrassem seus trabalhos na forma de um *Relatório Final do Exercício de Pesquisa-Intervenção*, quando sugerimos um modelo[209]. No roteiro perguntávamos sobre a qualidade dos encontros do subgrupo, sobre o processo de pesquisa em si, as descobertas e aprendizados (entendíamos a *pesquisa-intervenção* meramente como a *ação de pesquisar*, uma *técnica*). Nós, da coordenação, fizemos uma avaliação das quatro pesquisas, e puxamos a avaliação coletiva sobre o encontro, quando os voluntários avaliaram sua participação e a condução geral do encontro. Depois fizemos a nossa avaliação do encontro, apontando para os próximos passos, que envolvia perguntas sobre o futuro do "grupo", o desencadeamento das pesquisas, os próximos temas a serem trabalhados, quem seriam os voluntários, a escolha do local, etc.

O ***XI Encontro*** foi realizado no *Grande Hotel* (dia 26/06/04). Nesse encontro o clima já era de encerramento da chamada *Fase 1* do *Curso* (os onze meses previstos inicialmente) e de planejamento da *transição* para uma *Fase 2* (ainda indefinida), quando iniciamos os procedimentos de avaliação dos últimos dez meses. Eu e meu sócio criamos uma divisão no trabalho de avaliação, mas que contava com a colaboração recíproca e apoio em todas as etapas: ele estruturaria e tabularia a avaliação pelos educandos dos *objetivos e resultados*

[209] Ver ANEXO I.

(dimensão do que havia sido planejado e anunciado no início do *Curso*[210], e eu a avaliação dos *procedimentos pedagógicos* (dimensão "processual" do Curso, que em grande medida foi criada e/ou adaptada ao longo de seu desenvolvimento[211]) e das principais atividades efetivamente realizadas ao longo desses (listei setenta e três principais atividades). Iniciamos o encontro pela contagem dos ausentes (o maior número até então: treze participantes, de um total de vinte e sete) e pelos informes, como de costume. Surgiram então muitas avaliações e críticas por parte daqueles que participaram de uma reunião com o projeto – aqui chamado – "Pesquisa de opinião a partir da escola", recém chegado ao município, contratado pela empresa para desenvolver pesquisas e articulações junto à juventude (parceiro do citado *Instituto da empresa*). Na parte da manhã iniciamos o preenchimento das fichas de avaliação sobre a relevância e o alcance dos *objetivos e resultados esperados* no *Curso*, trabalhando em subgrupos e promovendo depois um debate com todos os participantes, ainda sem uma tabulação das respostas. O exercício foi mediado por tabelas de múltipla escolha, segundo as categorias de objetivos e de resultados, quando meu sócio determinou para as respostas três alternativas para o critério "relevância" (*muito relevante*, *relevante* e *não relevante*) e quatro alternativas para o critério "alcance" (*não alcançado*, *parcialmente alcançado*, *fortemente alcançado* e *totalmente alcançado*)[212]. Realizamos uma primeira etapa do exercício de "planejamento do futuro", quando fornecemos um material com a intenção de provocar imagens sobre o futuro do "grupo" (fosse como novo *Curso*, novo *Grupo*, ou *Rede*, ou outro formato, perguntando qual seria a relação com a empresa, as formas de financiamento, etc.), quando imaginei retrospectivamente algumas questões que vínhamos considerando relevantes, em continuidade aos encontros anteriores[213]. Este material que elaborei apontava como

---

[210] Ver *resumo executivo*, no ANEXO D.
[211] Ver ANEXO J.
[212] Tivemos alguns desentendimentos quanto a essas categorias e quanto aos pesos atribuídos no cáculo de índices de *relevância* e de *alcance*. Eu entendia que as categorias e pesos induziam articifialmente boas avaliações do *Curso*.
[213] "Exercício de imaginação do futuro". Ver ANEXO K.

desejável para os participantes a perspectiva de se manter o financiamento da empresa para o processo "grupo"/*Curso* em 2005 – o que era conveniente para a manutenção de nossa própria consultoria numa suposta fase de transição –, induzindo-os a pensar estrategicamente, como "equipe", essa transição, e a manter a relação com a empresa[214]. Voltando àquele outro texto da provocação para o planejamento, a palavra *intervenção* aparece de novo aqui apenas no sentido de ação técnica, separada de *pesquisa*. A palavra *integração*, com o sentido de sinergia, continuava sendo índice da principal força ideológica que nos guiava, alimentada tanto por inspirações afetivas e religiosas (a minha ênfase) quanto sócio-técnicas (a ênfase de meu sócio, como interpreto). Nesse exercício, os participantes trabalharam novamente em subgrupos, e depois compartilhamos e discutimos as opiniões levantadas. Meu registro do trabalho dos três subgrupos aponta que todos reproduziram o conteúdo "sugerido" pela coordenação através do citado A partir deste trabalho saiu o planejamento de nossos próximos passos, aprovando-se a idéia de realização de uma *reunião extraordinária* voltada aos ausentes, mas também para ganhar mais tempo em tarefas importantes como a avaliação da aprendizagem no *Curso*, o planejamento da transição, etc. Retomamos o exercício "fato ou opinião" dando prosseguimento ao debate do último encontro, e como coordenação, fiz algumas considerações finais sobre o exercício, uma vez que este havia levantado dúvidas e polêmicas. Depois do almoço, continuamos com a avaliação do *Curso*, seguida de uma

[214] Vejo hoje que a minha intenção de facilitar uma reflexão estratégica do futuro foi na verdade uma indução do fechamento de perspectivas para os participantes em uma direção pré-fabricada (ainda que explicitamente assumida desde o início), gerando como que uma deslegitimação para aqueles que se dedicassem pouco ou nada à continuidade do "grupo"/*Curso* em parceria com a empresa, sem perceber que eu desfavorecia assim a autonomia das pessoas e do coletivo na construção e expressão de seus desejos – livre de cooptações –, e alimentava as tensões já existentes, ao legitimar como líderes os que aderiam mais facilmente a esse formato – as "regras do jogo", como dizem Boudon e Bourricaud (1993). Não definindo assim a situação, naquele momento, eu não via contradição em simultaneamente criticar a presença de muitos "bastidores" – as divergências não explicitadas pelos participantes, as fofocas, as *anulações recíprocas*, parte daquilo que *não podia ser dito* no "grupo" mas era compartilhado comigo ou com meu sócio –, que eu acreditava, poderiam colocar em risco o "grupo" nos nossos próximos passos. Mas minhas próprias ações colaboravam para isso (não esclarecidamente), seja ao sugerir os conteúdos deste processo, seja ao não questionar essa *moral da anulação recíproca*. Uma das obras que me inspiram essa interpretação é D'Incao e Leroy (1997).

segunda etapa do "planejamento do futuro". Depois, meu sócio fez uma introdução à "oficina de projetos", prometida desde setembro de 2003, numa abordagem técnica, como era também a minha. Após o café, discutimos alguns encaminhamentos sobre as próximas reuniões, a necessidade de uma reunião com a empresa/*Instituto da empresa*, os próximos voluntários, etc. Os voluntários desse encontro fizeram uma avaliação da preparação, de seu envolvimento e do encontro, quando então fizemos todos a avaliação final.

Nossa ***Quarta Reunião Extraordinária*** foi realizada no *Grande Hotel* (dia 17/07/04) com apenas doze participantes, aqueles que não foram ao último encontro. O objetivo dessa reunião era completar a avaliação de *objetivos e resultados* do nosso *Curso*. As respostas aqui geradas compuseram os dados na tabulação final como *Grupo 2* resultando, com os do *Grupo 1*, uma média final. A ***Quinta Reunião Extraordinária*** também realizada no hotel (dia 24/07/04) foi dedicada à discussão coletiva da tabulação realizada por meu sócio sobre os *objetivos e resultados* do Curso. Tivemos a presença de dezessete participantes. Nesse encontro disponibilizamos as fichas que fiz para a avaliação dos *procedimentos pedagógicos* e das *atividades*[215], que deveriam ser respondidas e entregues antes do *XII Encontro*, possibilitando sua tabulação prévia e a discussão coletiva dos resultados. Era uma avaliação mais centrada na ação educativa da própria coordenação, e apesar do nome, não havia uma perspectiva de reflexão pedagógica mas apenas de julgamento da qualidade *pragmática* (no sentido de *eficácia técnica*) das nossas ações educativas.

No ***XII Encontro*** voltamos a nos reunir no auditório da empresa (dia 31/07/04). Era o último encontro do *Curso*. Esse encontro tinha como principal objetivo discutirmos coletivamente a tabulação da avaliação dos *procedimentos pedagógicos*, completando assim as avaliações do *Curso*. Iniciamos pelos informes, quando voltou ao debate o envolvimento de alguns dos participantes nas atividades do já citado projeto "Pesquisa de opinião a partir da

[215] Ver ANEXO L.

escola", especificamente criticando a metodologia de pesquisa desse projeto, o que nos propiciou uma oportunidade para refletir sobre nosso próprio exercício de pesquisa. Alguns educandos levantaram uma polêmica sobre a qualidade da percepção do público pesquisado – os jovens: alguns desqualificavam essa percepção/opinião, questionando sua validade, outros a defendiam. Passamos então à discussão da tabulação das respostas da nossa avaliação, em subgrupos, para facilitar a memória, a reflexão e já iniciar uma discussão do que fosse considerado mais ou menos relevante. No momento de reunirmos o "grupão", consultamos os participantes sobre a melhor forma se de conduzir a discussão, e acordamos para uma forma mais livre, sem roteiro (sem uma seqüência de pontos) e sem organização das falas (sem as inscrições de costume), mas pedindo que em uma primeira rodada se compartilhasse como foi o trabalho nos subgrupos, e só depois se passasse à discussão coletiva. Entre as questões que emergiram estava uma curiosidade sobre o que parecia ser uma falta de coerência em algumas das repostas, que alguns participantes perceberam nos agrupamentos que confeccionei (gráficos); eles se perguntavam: nas atividades consideradas "menos interessantes", no item "vivência da atividade fora do curso", como era possível que a maioria da turma declarasse que tinha *refletido essa atividade com outras pessoas* e ao mesmo tempo dissesse que *ela não teve conseqüências para sua vida*? Para além de uma possível incoerência de quem assim respondeu, alguns participantes levantaram como pista uma possível desconexão entre "geração de reflexão" e "geração de habilidades", levando alguns a assimilarem *informações*, sem que conseguissem transformá-las em *experiência*, como interpreto. Questões como esta ajudaram a criar um debate sobre relações causais e expectativas diante de um *procedimento pedagógico*, quando busquei apontar a influência de nossos valores e conceitos sobre a ação educativa (um certo relativismo sobre o que é *aprendizado*, o que é *produção de conhecimentos*), mas sem que eu mesmo – ou meu sócio – conseguisse justificar (tornando mais consciente) a escolha de cada atividade e a minha própria avaliação desses resultados,

como propositor. Interpreto aqui que o nível de improviso constante no desenvolvimento do *Curso*, se por um lado permitia maior diálogo com os educandos e uma invenção mais contextualizada, negociada, por outro dificultava o exercício argumentativo entre nós mesmos, coordenação, capaz de justificar e orientar nossas decisões cotidianas. Nosso critério geralmente era "o que melhor funciona no aqui e agora", um *critério técnico* desconectado de um campo teórico que o justificasse; uma atitude que tendia a ser principalmente *utilitária*. Não tínhamos um referencial teórico que orientasse nossas ações. Ainda sobre aquela discussão que surgiu na avaliação, destaco alguns comentários dos participantes: as falas dos nossos dois professores-coordenadores do *Programa Temático* ainda no começo do *Curso* foi destacada por alguns como uma forte motivação para pensarmos mais nas *possibilidades* de nossas ações; uma educanda avaliou que uma única avaliação ao final do *Curso* foi menos produtiva do que se tivéssemos feito avaliações periódicas (sistematizadas, como essa), a cada encontro - o que para mim reforça nossa atitude pouco reflexiva como coordenação sobre a dimensão processual.

Na tabulação das respostas, ficava evidenciado que vinte e duas atividades eram avaliadas pelos educandos tanto como "mais interessante" como também entre as "menos interessante"; provoquei o grupo a criar significados sobre isso, o que gerou uma grande polêmica: alguns diziam que o voto de uma pessoa sobre uma atividade "menos interessante" era irrelevante, que deveria ter sido feita por uma ou duas pessoas "negativistas", "pessimistas", pois a maioria não as julgou entre as "menos interessantes" ou julgou entre as "mais interessantes". Disseram que o "*menos interessante* não existe, existe o *menos interessado*", e que "pra nós, este não interessa". Ou como verbalizou uma participante, entre a brincadeira e a bronca:

> (...) é um espírito de porco que não tá nem um pouco comprometido e ele que vá tomar banho, resolver o problema dele! O importante é ter essas pessoas com pensamentos diferentes e tá reunido! Mesmo com interesses... mesmo com consciências diferentes... mas o importante... opa! tamos aí, tamos... discutindo... E esse daí? Deixe ele....

Nesse momento emergiram alguns julgamentos que até então só eram ditos nos bastidores. Eu fui me irritando com a perspectiva de um *resultado* por maioria, em uma validação aberta e assumida que pressiona para o consenso, anulando outras opiniões. É que eu idealizava – como já deve estar claro até aqui – a valorização das opiniões da minoria (que penso hoje, nem eram minoria), em meio a um processo argumentativo coletivo, transparente, sem preconceitos. Depois, esses mesmos participantes que mais energicamente julgavam outros como "desinteressados" argumentaram que eu estava valorizando demais a avaliação dessas atividades "menos interessantes", pois na verdade eles só haviam preenchido tais fichas porque se sentiram induzidos a fazê-lo, e o fizeram em termos apenas relativos; diziam que esse resultado não trazia muita informação. E um outro subgrupo chegou à conclusão de que o "mais interessante" não estava ali, que era ouvir as justificativas da coordenação para a realização de tais atividades (as consideradas "menos interessantes") e nossa posterior avaliação. Considerou-se que no *desvio do objetivo principal* estava a origem da avaliação das atividades como "menos interessantes", quando as discussões "se perdiam em interpretações individuais". Além da crítica acertada sobre a confusão da equipe coordenadora – no caso, principalmente a minha -, entendo que pesava também aqui uma forte valorização do consenso que nós mesmos havíamos induzido, já se mostrando como um tipo de *patrimônio coletivo* de nossa caminhada. Havia uma direção da ação coletiva no sentido de empoderar os participantes para um tipo de saber e de comportamento, inserindo-os em uma relação vantajosa junto à empresa: havíamos contribuído para a construção de um *modelo dominante*, de uma *vanguarda* que se julgava mais esclarecida e ativa que os demais. Outro participante, com base nessa discussão, concluiu que não era relevante levar em conta o interesse das pessoas, pois ele entendia agora que esse "desinteresse" estaria associado com um "baixo desempenho" desta ou daquela pessoa, sendo portanto, irrelevante: uma conclusão diametralmente oposta a que eu desejaria ter ouvido - e fomentado -, e que não era só deste

participante, mas de um *núcleo*, agora mais definido e ousado. Interpretei tais conclusões deste *núcleo* como expressão de sua irritação em relação a outras *alas* no "grupo", pois já conhecia um pouco dos "bastidores". A partir dessas manifestações fiquei muito incomodado e expressei isso ao "grupo", pois para mim o conteúdo central do *Curso* passava pela *desconfiança de consensos* que silenciavam opiniões divergentes, buscando o aprendizado de uma *democracia radical* dentro e fora do grupo. Mas quanto mais eu tentava me expressar mais irritava esse *núcleo*, quando alguém disse que tentar se aprofundar em algo que deu errado era "desinteressante", sendo que o mais adequado era esquecer isso e seguir adiante. Como interpretar o que estava acontecendo ali? Em parte, parecia-me que o *dissenso* era um estorvo – vindo de mim ou de qualquer participante que não fosse considerado "dedicado" – e que havia uma pressão difusa para o consenso rápido e superficial; por outro lado, tive que reconhecer que minha própria tentativa de esmiuçar uma questão (importante para mim, mas não necessariamente para todo o "grupo") tornava-a frequentemente desmotivante e irritante. Em termos gerais, entendi que fizemos uma avaliação "acumulada" ao final de onze meses de *Curso*, muito extensa, detalhada e cansativa (ainda que sem profundidade), mais quantitativa e fragmentada que qualitativa e significativa, em um espaço reduzido de tempo, que não facilitou um aprofundamento em críticas e autocríticas construtivas nem a reformulação de exercícios que já haviam passado há muito tempo. *Esquecer isso e seguir adiante* foi o que fizemos na seqüência do encontro, quando meu colega destacou a tabela dos resultados das avaliações sobre os *procedimentos* e fez comentários sobre pontos fortes e fracos apontados pelos participantes. Depois do almoço os voluntários do encontro fizeram uma avaliação do exercício do planejamento do encontro, trazendo os temas mais urgentes, sobre a continuidade, sobre a necessidade de ação conjunta: a ênfase estava no *futuro* e no *coletivo*. E já apresentamos a tarefa seguinte – totalmente proposta pelos voluntários, com nosso consentimento - que perguntava a cada participante se este desejava continuar nesse processo

para construir a *transição*, em direção a um novo formato (de *Curso*, ”grupo” e/ou ”rede”... uma *Fase 2*) e “por quê?”, criando-se uma expectativa de que as respostas seriam compartilhadas coletivamente. Se a resposta fosse afirmativa, a pessoa continuava a responder o questionário: “como você acha que deveria ser a continuidade?”; “o que você quer daqui pra frente?”; “você quer estar inserido nesse processo?”; “o que você quer em relação à continuidade?”. Depois dessa etapa individual do exercício voltamos para uma discussão coletiva, quando revelei que esse material não seria recolhido nem sistematizado por nós, mas ficaria para a própria reflexão de cada um, pois essa foi a proposta dos voluntários – assim mesmo planejada. Na seqüência, conversamos mais espontaneamente sobre o que emergiu com esse exercício; as pessoas colocaram suas sugestões, expectativas, ansiedades e leituras do momento. Na parte final, discutimos alguns encaminhamentos: pensar em como desenvolver as idéias que surgiriam ali, em como resolver o caso do dinheiro arrecadado na Ilha do Cardoso (com os “avulsos”), decidir sobre uma ida para o município sede da empresa (longe dali) - a convite da própria - e sobre nossa participação no programa “portas abertas” da empresa (visitação, conhecer sua história, suas atividades recreativas, visitar seus viveiros, áreas de produção, o núcleo de educação ambiental, etc.). Meu sócio sugeriu que trabalhássemos o que ele considerava o mais urgente, a *transição*. Colecionamos algumas propostas, como a realização de uma nova reunião, que tivesse “uma pauta clara”. Ficou acordada uma reunião para 05/08, chamada de ***Primeira reunião de planejamento***, no *Grande Hotel*. Surgiu uma preocupação com os ausentes (supostamente, os “sem proposta”), e decidiu-se que deveriam responder as mesmas questões respondidas nesse encontro sobre a *continuidade* do *Curso*, levando as respostas na próxima reunião. Cobrava-se um posicionamento de todos os participantes, mas desejava-se que essa decisão fosse bem pensada, para não se ter uma adesão automática, pouco responsável com o processo. Um dos voluntários da preparação assumiu a tarefa de contactar a todos e confirmar a data da próxima

reunião, o que até então era realizado apenas por nós, coordenação. Dois participantes do "grupo" estavam passando por uma dificuldade de encontrar moradia, e conversamos sobre algumas formas de colaborar com eles, como "grupo". Surgiram algumas propostas para utilização do dinheiro da Ilha do Cardoso (R$370), entre elas, a colaboração a esses dois participantes. Outra proposta para ajudá-los – a mais longo prazo – foi direcionar a questão ao Conselho de Assistência Social, e outras ainda de se negociar um aluguel mais barato de um imóvel de uma participante do nosso *Curso*. Diante da pró-atividade de alguns, meu sócio brincava dizendo que já estávamos "perdendo nosso emprego" (como coordenadores), e que a previsão era de que o "grupo" ficasse *autônomo* só dali há um ano, pois "ainda tínhamos muitas contas para pagar". Finalizando o dia, fizemos a avaliação coletiva. Depois, comemoramos o aniversário da funcionária da empresa, participante do *Curso*. Assim se encerrou o que estou chamando de *fase de implemtenção* do *Curso*.

2.2.3 A fase posterior ao *Curso*: em busca de um *Grupo* (2004-2005)

Nesta fase do *Curso* percebo a emergência de uma tensão entre o discurso da necessária constituição do "Grupo" parceiro da empresa e o desejo da coordenação de que esse coletivo nascesse como um grupo autônomo. Enquanto que o "Grupo" *deveria ser* um embrião ou um elo de uma rede maior de *intervenção social*, nós mesmos não compreendíamos as possibilidades da *intervenção* como processo formativo integrante de uma pesquisa-ação, nas próprias ações da coordenação. Tentei mostrar como viemos reproduzindo – de forma não esclarecida – esse discurso estereotipado[216] que orientava nossas

[216] Segundo o dicionário Michaelis, podemos entender a palavra *estereótipo* como "Imagem mental padronizada, tida coletivamente por um grupo, refletindo uma opinião demasiadamente simplificada, atitude afetiva ou juízo incriterioso a respeito de uma situação, acontecimento, pessoa, raça, classe ou grupo social" (MICHAELIS, 1998, p.893).

ações, induzindo algumas formas de comportamento de liderança que viriam a se fortalecer no período posterior ao *Curso*.

Em nossa **primeira reunião de planejamento** – realizada no *Grande Hotel* (05/08/2004) – se destacou para mim a motivação de alguns dos participantes em animar o processo (chamo-os aqui de *participantes-líderes*[217]), muito pró-ativos e cobradores da pró-atividade dos demais, alguns deles assumindo uma certa postura mais enérgica entre os participantes (outros mais ponderada e prudente), interessados em organizar e impulsionar o que chamávamos de *transição*. Foi um deles quem fez uma introdução, resgatando a memória do *XII Encontro*. Vinte pessoas presentes, havia justificativas para três ausências. Fizemos uma rodada de manifestações, onde emergem muitas perguntas sobre como será essa nova fase, críticas e sugestões para aperfeiçoar o processo vivido anteriormente, quando veio à tona os temas dos projetos, das políticas públicas e da necessidade da ação, todos permeados de uma ansiedade por uma reunião com a empresa para planejarmos melhor essa *transição*, e também por uma certa cobrança sobre a coordenação para que façamos adequadamente essa condução, pois supõe-se que teríamos o conhecimento dos procedimentos adequados. Foi pedido que a coordenação trouxesse na próxima reunião propostas de procedimentos e também "conteúdos" sobre: *políticas públicas*, a *Rio-92*, a *Lei de Responsabilidade Fiscal*, entre outros. Quando se insinua a tarefa de manter os ausentes informados sobre nossas decisões e ações, surge uma polêmica: um dos participantes que parece querer assumir uma liderança é contrário à tal compartilhamento alegando que, como estamos começando algo totalmente *novo* não existiria mais a antiga categoria "ausentes", pois os *novos* interessados estariam todos ali. Mas outros participantes temem uma mudança muito brusca nesse período e, contrariamente, defendem a construção de uma ata para facilitar a comunicação e

[217] Nos bastidores, esse sub-grupo de participantes-líderes era pejorativamente apelidado por parte de outros participantes, o que eu entendia como uma brincadeira inocente e natural para a situação, achando mais adequado ignorar as *fofocas*.

motivação dos *potenciais participantes*, naquele dia ausentes. Considerava-se unânime desde o XII Encontro o interesse dos participantes em dar continuidade a esse processo. Na ata desse encontro – confeccionada pela funcionária da empresa – estava indicada a necessidade de um plano de ação para "programar assuntos pertinentes a comunidade e que seja de interesse de todos, como Políticas Públicas, Construção de Projetos, Gestão dos Conselhos Setoriais, etc.". Ela registrou também algumas das avaliações dos participantes sobre essa reunião, entre as quais destaco: saímos do individual e fomos para a "ação enquanto grupo"; diante da atmosfera que pressionava o posicionamento dos participantes, entendeu-se que era preciso respeitar o tempo de cada um; "quando faltamos é importante falar com alguém do grupo para [se] interar do que foi discutido"; havia novamente um "sentimento de *norte*"; todos os presentes desejavam continuar com o processo coletivo. Eu e Sujeito96 fomos considerados como "convidados" do próximo encontro, quando deveríamos abordar o tema *políticas públicas*.

Em nossa **segunda reunião de planejamento** – no *Grande Hotel* (19/08/2004) – entregamos as avaliações do *Curso* já tabuladas. Dezoito pessoas estavam presentes, e dessa vez contamos sete ausências. Fiz a apresentação final das avaliações, e em seguida emergiram questões sobre a "confecção de projetos", quando surgiram muitas visões diferentes: fazer projeto para quê? Deixá-los nascer espontaneamente ou induzi-los? Seria estrategicamente mais adequado elaborarmos pequenos projetos ou apenas um, integrando todos? Emergiram também algumas questões gerais sobre *o que é conhecimento*. Um dos participantes-líder se irrita com a baixa manifestação de opiniões da maioria, no que é apoiado por alguns outros, mas não por todos: alguns continuam pedindo que se respeite o desejo de não se manifestar. Meu sócio dizia que era desejável a integração entre o tema das *políticas públicas* e o exercício da *oficina de projetos*, destacando o novo contexto da empresa (a reestruturação de suas ações sociais em função da certificação). Eu destaquei que os projetos não deveriam ser

apenas instrumentos estratégicos para se conseguir um financiamento, mas que deveriam envolver também um exercício para o nosso esclarecimento.

Na **terceira reunião de planejamento** – também no *Grande Hotel* (26-08-2004) – um dos participantes-líderes queixou-se já de início sobre a indefinição de pauta e de procedimentos, da dificuldade de planejamento de um cronograma de reuniões. Alguns tentavam explicar que a proposta estava confusa, dificultando as escolhas e até o debate. Voltando-nos para o tema das *políticas públicas*, um dos participantes apontou que havia uma dificuldade de "mexer" com esse tema, na medida em que muitos eram beneficiados pela situação (não consegui lembrar se este era um recado para alguém ali). Ainda havia uma atmosfera de desorientação e indefinição: eu e meu sócio evitávamos propor soluções para o *processo* de interação no *Grupo* (entendendo que isso significava estimular a autonomia dos participantes, e por que também estávamos confusos, dizíamos) mas ainda estarmos sendo remunerados para tanto. Depois de toda a orientação de futuro que induzimos, agora não queríamos ser diretivos e deslocávamos a responsabilidade sobre o que surgiria ali para o próprio "grupo". Eu ainda tentava ingenuamente explicar aos participantes que a dúvida era natural, pois esta era uma fase de criação: eu dizia que existiam diferentes leituras sobre esse mesmo momento e que minha sugestão era de que eles começassem pela escolha de um *procedimento*, que isso facilitaria o encaminhamento das demais questões – argumentei que a prioridade era consensuar um formato do processo. Havíamos trocado as oito horas de trabalho aos sábados pelas três horas dessas novas reuniões quinzenais noturnas, às quintas-feiras. Como essas reuniões eram curtas demais e desagradavam a alguns, sugeri que as eventuais *vivências e exercícios pedagógicos* fossem realizados ao longo da quinzena (tempo entre os encontros), na intenção de agregar a todos, valorizando os diferentes interesses presentes. Meu sócio reforçou que as duas linhas básicas dos exercícios do grupo deveriam ser as *políticas públicas* e a *oficina de elaboração de projetos*, e perguntou aos participantes

qual deveria ser o nosso papel, como coordenação. Um dos participantes-líderes repreende de novo a falta de manifestação do grupo, dizendo que desse modo era preferível voltar à *tutela* da coordenação, ameaçando deixar o grupo. Outro participante-líder lembrou que todos os exercícios passados de planejamento de mais longo prazo ("os saltos") não deram certo nos encontros passados, recomendando que caminhássemos aos poucos, investindo mais na discussão coletiva. Outro participante concordou, dizendo que era a coordenação quem sempre decidia o *andamento do processo*, e que para mudar isso o novo movimento deveria ser gradual. Outro ainda apontou para a necessidade de uma liderança nesse momento, pois sentia que não haviam sido devidamente capacitados para essa tarefa: um subgrupo deveria puxar o processo, e os outros o deveriam acompanhar. Outra participante reconheceu que a escolha é deles, mas disse que ainda assim precisavam da ajuda da coordenação. Ainda assim, retoma-se o plano da reunião passada de abordar teoricamente *políticas públicas* (texto entregue previamente), quando meu sócio convida a todos novamente para que estruturemos um debate entre os candidatos a prefeito do município. E novamente um dos participantes-líderes se irrita com o silêncio da maioria, voltando atrás em uma avaliação que tinha feito de que *o grupo estava maduro*, dizendo não achar justo que ele deixasse de fazer suas coisas para estar ali, sendo que a maioria não se manifestava. Meu sócio abordou então o tema dos *Conselhos de Gestão de Políticas Públicas*, e em seguida eu apresentei uma proposta de integração dos temas *participação* e *ambiente* ("a *produção democrática do ambiente*"). Ao final da apresentação, pedimos aos participantes perguntas e exemplos de tradições políticas para o nosso contexto, mas o pouco tempo dificultou esse exercício. Alguns entenderam que "as ações não emergem do povo, mas dos conselheiros", e que "cada povo tem o governo que merece"; outros interpretaram que o "povo sem poder" estaria satisfeito com a situação

(socioeconômica), acomodado, e que a teimosia deles ali – conselheiros, militantes... "agentes locais" – em querer ajudar o povo os levava a quebrar a cara, pois "o povo nem agradece"[218].

Em seguida provoquei todos a tentarem esclarecer seus interesses e os compartilharem no *coletivo*, pois o desafio agora não estava claro e nem poderia ser assumido pela coordenação: a coordenação a partir de agora só seria uma facilitadora do *processo* (quanto à estrutura e forma de nossa comunicação e planejamento), mas o *recheio* (os conteúdos, os projetos) teria que ser decidido através dos interesses dos participantes. Nesse dia um subgrupo diz que já estava esclarecido sobre suas demandas, e eu propus que começássemos os exercícios do *Grupo* a partir dele. Passamos então à avaliação: um participante diz que a reunião serviu para reforçar seu egoísmo, pois diz que só agora entendeu que o trabalho – no campo *social*, a partir do *Grupo*, como interpreto – é para ele mesmo, pois "o povo não está interessado em melhorar de vida". Vejo que diante dessa grave conclusão, eu não assumi qualquer postura crítica. Para outra participante, destacou-se a questão da *mobilização coletiva para tornar algo público*. Uma participante-líder elogiou a *vontade de ação*, dizendo que precisava de *conhecimentos* (como pedia de forma recorrente, já desde 2002), o que a fez reforçar sua reivindicação de costume de que a coordenação precisava trazer *informação* para o *Grupo*; ela destacava sua grande *vontade de uma política participativa*. Em termos gerais, todos parecem ter gostado da nossa "abordagem conceitual", como a chamávamos. Gostaria de destacar ainda algumas de minhas palavras durante essa avaliação, reveladoras de orientações que guiavam minha percepção e ação:

> A expectativa que eu tinha - e que eu tenho - às vezes, em relação ao que acontece aqui, por um lado é uma força que move, pra tentar fazer as mudanças culturais; por outro lado é a desgraça do educador. Porque, foi graças aos últimos encontros, desde o XII pra cá, algumas frases que representam... tipo a que o [Sujeito19] colocou, no tempo, é o que tem me mostrado que quanto mais eu construir a expectativa de pra onde vocês deveriam ir, como vocês deveriam se comportar, mais é *corda pra eu me enforcar* para o tipo de trabalho que precisa ser feito. Por que daí eu páro de

[218] Vejo que essa mesma visão de "benfeitor que se sacrifica para quem não faz por merecer se expressava cada vez mais no próprio *Grupo*.

> interagir com você (...) do jeito que você é, com você (...) do jeito que você é, e tô interagindo com o que eu achava que vocês deveriam ser. E daí perde-se uma oportunidade enorme da gente interagir, de vocês me educarem e eu educar vocês, a gente se educar juntos. Então é sempre um dilema (...)

Um participante pediu um esclarecimento sobre minha fala, e respondi:

> Que o fato de ter uma expectativa, como se fala, de uma *utopia – eu gostaria que o mundo fosse diferente* –, eu entendo que por um lado isso é uma força, que é o que nos move pra fazer as coisas, pra mudar as culturas, mudar os problemas. Mas por outro lado, é uma espécie de uma maldição, que estraga às vezes um trabalho de comunicação mais efetivo, porque, às vezes, a distância que você cria entre o ideal e o real é tão grande que você perde a oportunidade que tá na nossa cara, de conhecer o outro, de interagir com ele e colocar as coisas num termo mais....assim, mais...real, do que é possível fazer... aquela coisa que o [Sujeito96] diz que *o ótimo é inimigo do bom*. Ler o que está acontecendo e tentar jogar com o que tem. E isso pra mim tem sido um aprendizado forte.

No mês seguinte fizemos uma **reunião preparatória** – no *Espaço de Apoio ao Adolescente* (02/09/2004) – onde o objetivo era continuar facilitando o planejamento da chamada *transição*. Retomamos a proposta da *Primeira reunião de planejamento* (de estruturarmos um *tempo* e um *espaço* para o desejado *trabalho coletivo*), reconhecendo que ela ainda não estava clara para todos. Discutimos a idéia do debate com os candidatos à prefeitura do município, começando a planejar os horários, os convites aos candidatos, etc. Duas participantes do *Grupo* se mostram preocupadas em apresentarmos junto aos candidatos uma postura mais integrada do *Grupo*, que não fosse particular nem setorizada, e que estivesse além de uma mera troca interpessoal; queriam evitar expor as nossas contradições internas, apresentando uma identidade coletiva, e para tanto sugeriram um exercício prévio no *Grupo* para alcançarmos um consenso. Meu sócio as alertou que essa identidade coletiva ainda era fraca, que não estávamos *operando* como *Grupo*, ao que uma delas contra-argumentou que, essa identidade apareceria em um contexto que a tornasse necessária, em uma luta específica, e que era muito importante que o nosso comportamento não fosse *fragmentário*, daí a necessidade de combinarmos previamente nossa estratégia. Eu as alertei para a heterogeneidade de nosso *Grupo* e para o fato de que esse seria um exercício (eu

pensava no *processo argumentativo*), mas as estimulei a desenvolver uma proposta, pedindo exemplos e questões.

Trouxemos a esses voluntários alguns informes sobre nossa comunicação com a empresa: o gerente [Sujeito100] nos havia cobrado *projetos* nos quais a empresa pudesse "investir" ainda em 2004, e que impactassem positivamente sobre a opinião pública no município. Recomendamos que a empresa apoiasse financeiramente o projeto dos coletores de sementes, da Ong ECO (embora não fosse um trabalho do contexto do nosso *Grupo* e nem estivesse associado ao *Programa Temático*). Perguntamos ao gerente quais seriam as *linhas de ação* que eles financiariam, e ele apontou duas principais, a serem imediatamente apoiadas: *geração de emprego e renda* e *ecoturismo*. Sujeito100 ficou muito interessado em nosso relato sobre o ecoturismo no município, e pediu que influenciássemos as propostas de modo a incluir uma visitação às áreas da empresa nos roteiros turísticos no município. Disse que esse financiamento seria apenas para 2004, e que haveriam outros recursos para 2005, quando meu sócio (Sujeito96) sugeriu que as propostas de 2004 estivessem "amarradas" com as de 2005. Expusemos ao gerente a situação precária que a *Associação de Catadores* enfrentaria em sua nova sede, mas Sujeito100 classificou tal apoio como "doação" e não como "projeto", quando deveríamos nos adequar a essa nomenclatura, se quizéssemos favorecer tal apoio. Sujeito96 apontou ao gerente que "seria um desperdício" não aproveitar essa "oportunidade", pois a *Associação de Catadores* poderia trazer grande visibilidade à empresa. O gerente já havia nos dito que esse não era um "edital" com um montante definido de recursos financeiros (situação em que poderíamos talvez melhor "alimentar" os trabalhos de todos nossos participantes, de forma mais transparente e democrática, sob uma decisão coletiva), mas sim uma escolha estratégica da empresa que analisaria e escolheria os projetos que desejavam ou precisavam apoiar (algo entre uns quatro ou cinco projetos, apenas).

Uma participante (Sujeito12) se culpou por não ter conseguido desenvolver propostas a partir de sua *entidade*, explicando que seu coletivo era muito fraco (a *Pastoral do Menor*): ela destacou sua vontade de criar uma horta comunitária, uma pequena serraria, mas dizia sentir-se sobrecarregada e pouco capacitada para orçar tudo isso, além do que, tinha dificuldade para escrever. Eu dizia que deveríamos buscar *organicidade* entre todas as propostas de nosso *Grupo* para que nenhum ficasse de fora (para que não houvesse uma competição interna). "A questão é começar", eu dizia: deveríamos mandar as propostas que conseguíssemos elaborar para não perdermos a oportunidade; estas não precisariam envolver muita complexidade mas era desejável que sinalizassem uma integração maior e uma continuidade em 2005; deveríamos "colocar no papel, na forma que precisa chegar lá" na empresa. E tentava tranqüilizar Sujeito12 sobre a tarefa, simplificando-a: se você pede o motor de irrigação, o que estaria por trás dessa demanda? Uma horta? A alimentação das pessoas? Uma população de baixa renda... Então eu apontava que era só inverter essa ordem para se construir uma argumentação razoável no pedido de apoio, para que conseguíssemos enviar rapidamente "esses papéis" à empresa (nesse momento eu deixava de lado a ênfase ao exercício da reflexão sobre os desejos que construíam as demandas, e destacava apenas a utilidade de se conseguir redigi-los de uma forma rápida, lógica e convincente – *estratégica* – para convencer os financiadores). E dizia:

> Trazer o motor de irrigação é relativamente simples. Montar a cooperativa à toque de caixa, pra poder receber o motor, mais difícil... [tem] muita gente que faz. Fazer com que isso seja um espaço onde as pessoas gostam de estar, conseguem expressar os desejos dela, se vê contemplado, cria uma identidade, cria relação de confiança... traz satisfação pra poder vir no dia seguinte e continuar construindo... Isso é o que o [Sujeito96], no campo que ele estuda - que é um campo que acho que chama *instituição*, não é? - é criar uma *instituição* (...): um grupo que tem uma identidade, uma missão que se congrega, que tem uma riqueza ali no trabalho coletivo... que é o mais difícil, no fundo.[219]

[219] Vejo aqui meu referencial romântico e não dialético da *instituição* como *utopia*: o lugar do trabalho feliz, da realização pessoal, como eu sonhava para mim mesmo. Encontro um significado bem diferente deste em Castoriadis (2007) e Barbier (1985).

Sobre a forma de conceber e encaminhar propostas para a empresa, meu sócio defendia a idéia de projetos temáticos abrangentes (como um projeto sobre hortas comunitárias no município) que atendessem às entidades representadas no *Grupo*, quando requisitaríamos (a cada tema) a orientação de um profissional que teria o objetivo de fortalecer os espaços e trabalhos que já existiam. Eu sugeria que as demandas fossem levantadas a cada participante do *Grupo*, temendo que um projeto organizado por alguns grandes temas atrapalhasse a livre manifestação das diferentes demandas dos participantes, deixando a maioria de fora. Essas duas preocupações tinham suas justificativas: não se deveria obedecer os critérios da empresa (pouco transparentes) sem atender às necessidades de todos os participantes do *Grupo* (ainda não expressas), e vice-versa. Quando chegamos ao tema da *assistência social*, alguns dos participantes levantaram uma polêmica sobre o desigual favorecimento de entidades no município, referindo-se a entidades cujos representantes participavam do nosso *Grupo*. Aproveitei essas idéias para sugerir a reflexão sobre as demais iniciativas de nosso *Grupo*; eu entendia que o trabalho que agora era necessário era o de interligar todos os nossos contextos, processualmente: nosso desafio deveria envolver toda uma estrutura de ação, para evitarmos "empurrar" para o resto do *Grupo* uma idéia que era particular, de apenas uma ou outra instituição ou projeto. Como poderíamos conectar o financiamento do *pequeno projeto* com o *Grupo*, com a continuidade em 2005, com o nosso trabalho de coordenação? Que *processo* poderíamos criar nesse meio? – eu perguntava. Eu continuava defendendo que o *processo* era o viabilizador de potenciais que não teriam como se desenvolver sozinhos: deveria haver um planejamento *no tempo* e *no espaço* para viabilizar as interações e ações desejadas.

A conversa caminhava para a necessidade de se buscar *resultados*, seja diante da empresa (propostas relevantes às demandas de seu processo de certificação) ou diante das entidades e grupos dos participantes (fortalecê-los), e destes frente a seus públicos (resolver

problemas, oferecer serviços de qualidade). No caso da assistência social, tendíamos a esquecer sua dimensão de política pública pensando mais em soluções pontuais e voluntaristas, sem conseguir refletir sobre a natureza do problema ou as razões de ser da própria *assistência social*. Vejo que o *projeto* aqui continuava tendendo a uma abordagem de peça discursiva voltada estrategicamente à legitimação de pedidos de recursos, cuja utilidade se supunha mas não se sabia justificar, pois não tínhamos até então nos aprofundado na dimensão dos problemas (para além dos estereótipos, fantasias e preconceitos), tendendo a entender processos sociais como relações técnicas, apenas instrumentais. Eu até intuía que era necessário provocá-los a refletir sobre as *premissas* que estariam por trás das propostas técnicas, mas pensava superficialmente em premissas lógicas, e não éticas, políticas ou metodológicas. Mas vejo que essa era precisamente a dúvida deles, para o que esperavam nossa colaboração: qual o trabalho que tem que ser feito? Como se argumenta sobre isso? Como que o público-alvo vai valorizar essa atuação, e em quanto tempo? Sobre o horizonte do desenvolvimento futuro dessas ações, um participante diz que seria preciso muita *conversa*, muita *atividade de convivência*, e que para isso precisaria de *alguém que entendesse disso* para ajudá-lo; diz que *gostaria de ter estudado e aprendido a fazer isso que ele não sabe como chamar*. Naquele dia eu interpretei que essa preocupação era como que uma tentativa de *terceirização* do desafio para outros, o que poderia gerar uma cadeia sem fim; por isso eu ficava sempre devolvendo a eles mesmos tal desafio. Eu pensava que esse *saber fazer* e *saber justificar* iria naturalmente "emanar do trabalho em si", dispensando a contribuição de uma dimensão teórica. Queríamos encontrar na adaptação ao "existente" uma energia transformadora capaz de trazer soluções aos problemas, ainda que apenas estrategicamente; mas esquecíamos que no "existente" estava uma dimensão importante da construção dos problemas no município. Interpreto que nossa pretensão de solucionar problemas, tecnicamente, esquecia a importância de fundamentá-los, intelectual e eticamente.

Meu sócio retomou então a questão da formulação dos projetos, reproduzindo a lógica que a empresa nos colocou, dizendo que a empresa queria apoiar algo que saísse bem na foto, que desse visibilidade social; nós da coordenação éramos apenas os intermediários, e a empresa precisava apoiar projetos sociais imediatamente. E perguntava: "tem alguma proposta pra agora que vale a pena a empresa investir?". Ele dizia que tínhamos que *colocar no papel*, tentando convencer a empresa de que a proposta traria *visibilidade*, de que seria *viável*, que iria *gerar algo*, e que precisaria ter uma *lógica interna*: precisávamos saber fazer um "nariz de cera" que convencesse sobre uma suposta *organicidade* das idéias e ações propostas, para que "no andar da carruagem" pudéssemos aumentar as chances de efetivamente criarmos *processos de transformação*, no sentido de influenciarmos a produção de *uma melhor política pública*. Ele temia que o livre agrupamento das demandas dos participantes do *Grupo* comprometesse nossa relação com a empresa, e eu temia que a necessidade da empresa comprometesse as relações internas no Grupo, e propunha que arriscássemos mais[220]:

> Vamos deixar a [*empresa*] falar que [a proposta] é ruim, porque nosso papel até hoje foi tentar melhorar a demanda que vem daqui, e qualificar a responsabilidade que a empresa assume. Com isso a gente atrasou um ano e não conseguiu fazer. Vamos deixar agora a demanda um pouco mais direta entre uma coisa e outra, e a partir do problema que surge a gente trabalhar ele.

Eu insistia que o nosso trabalho como coordenação era prioritariamente o de formação, mas Sujeito96 achava "complicado" trabalharmos nesse nível de risco junto ao financiador, apesar de ser interessante tal aprendizado, pois isso poderia comprometer a *confiança global no apoio*, e o nosso cliente queria eficácia em termos de visibilidade (positiva, obviamente). Um dos participantes concluiu depois que a empresa não estava

---

[220] Interpreto hoje que as questões mais relevantes sobre os *projetos* e sobre as *intervenções* sociais estava muito distante dali, e de certo modo ambos estávamos equivocados. Obviamente, no contexto onde chegamos nesse período, ambas as preocupações se justificavam e nem eram tão antagônicas assim. De todo modo, estávamos colhendo as precariedades dos resultados que nós mesmos havíamos fomentado, sem valorizar um maior esclarecimento do que fazíamos.

interessada em fazer bem a ninguém, mas apenas em tirar uma foto bonita para ser usada depois, em seus interesses específicos. Sujeito96 ressaltou a questão da relatividade das expectativas frente às ações apoiadas e seus impactos, a pouca relevância das palavras que utilizávamos:

> Há um momento que é oportuno, por uma série de circunstâncias, que é mercadológica, há um mercado de papel e celulose de exportação que precisa disso, há um momento estrutural das empresas estarem mais preocupadas com isso, da cultura das empresas... cada um vai usar um nome! O cara pode ter uma culpa... sei lá o que, porque foi acusado de alguma coisa... (...) e tudo ao mesmo tempo! Agora, se o cara quiser saber se de fato, o trabalho que ele tá financiando em [*município*]... se vai *empoderar* a população... (...) por favor, isso é um detalhe!

E eu concordei com ele:

> A questão de *empoderar*, de *emancipar*, é uma coisa que a gente traz da universidade, da nossa crença política. A gente olha os dois lados e fala: puxa seria mais inteligente se fosse assim. Mas estrategicamente e pedagogicamente, talvez a gente possa conectar mais as coisas, e aproveitar o que tiver acontecendo no bolo andando, deixar o bolo caminhar mais... e... naturalmente tá acontecendo.

De um modo geral, meu argumento era de que se o projeto fosse algo gerado pelos participantes, pois assim eles teriam condições de avaliar os eventuais erros e superá-los depois. Mas Sujeito12 disse que não entendia nada disso de escrever projetos, e que precisaria da gente. E eu rebatia essa opinião dizendo que havia uma expectativa de que os participantes do *Grupo* reeditassem esse processo que trabalhávamos com eles, em cada diferente localidade. Ela insistia dizendo que faltava a devida habilidade: dizia que falava muito com o povo, mas que este não entendia nada do que ela falava, e assim reclamou novamente da precariedade de sua equipe (a *Pastoral*).

Em uma **segunda reunião preparatória** – também realizada no *Espaço de Apoio ao Adolescente* (09/09/2004) – continuamos trabalhando a programação para o dia do debate com os candidatos, agregando agora novos voluntários. Informado sobre a possibilidade de apoio a projetos por parte da empresa, Sujeito19 criticou a nossa abordagem: até o final do *Curso* havíamos pedido para pensar *coletivamente* nos projetos, mas agora voltávamos lá para

atrás, retornando a um enfoque *individual*. Disse que deveríamos esclarecer junto ao gerente da empresa (Sujeito100) a natureza dessa *vontade de apoio aos projetos*, pois o risco que corríamos era o de esvaziar a construção coletiva de políticas públicas para o município.

Na **quarta reunião de planejamento** – *Grande Hotel* (09/09/2004) – começamos pelos informes, como de costume. Na pauta do dia estava a i) preparação para o "debate" com os candidatos à prefeitura; ii) a avaliação sobre uma recente apresentação pública de um programa parceiro da empresa e iii) o desenho da continuidade. Conversamos bastante sobre a melhor forma de colocar as perguntas aos candidatos e como se presentar a eles, como grupo. Meu sócio entendia que o exercício mais relevante na convers com os candidatos seria o de "estar descobrindo como que as coisas funcionam e como que nós, ali nos bastidores vamos poder estar acionando as pessoas pra que cobrem". Sujeito16 entendeu que um dos principais papéis que deveríamos assumir como *Grupo* era o de *grupo de pressão articulada*. Eu sugeri que mantivéssemos o foco em um diálogo que pudesse expressar o modo de raciocínio dos candidatos na articulação das questões e temas, as "raízes" de suas crenças (as premissas, os saberes, os valores). Sujeito16 concordou e acrescentou que conheceríamos também a abertura do candidato para a escuta, sua conduta democrática. Eu recomendava que evitássemos ficar apenas abordando o discurso a *projeção do futuro*, onde o potencial de contestação tende a ser mínimo, voltando-nos mais para o passado e o presente, onde a troca argumentativa ficaria mais rica e reveladora.

Mais adiante, pedimos uma rápida avaliação de uma reunião realizada dia 02/09 no *Centro de Defesa do Jovem* sobre o Programa *Pesquisa de Opinião a partir da Escola*, ligado ao *Instituto da empresa*. A funcionária da empresa, Sujeito22, avaliou que o tempo foi muito curto para o debate que surgiu lá, e pediu um momento nesse nosso encontro para conhecer as impressões dos participantes do *Grupo* que estavam lá. Sujeito19 questionou o modo como foram planejados os convites, pois esperava um evento de caráter público, como nas

audiências anteriores da empresa, sobre seu processo de certificação. Sujeito22 disse que era uma “avaliação interna” mas que foi “aberta à comunidade”. Alguns participantes do *Grupo* não ficaram satisfeitos pois haviam sugerido previamente a forma de um debate e não de palestras; mas um outro participante se mostrou satisfeito pois “soube o que queria saber”, valorizando mais a “apresentação de informações”. Sujeito02 cobrou a ausência do poder público; outro participante percebeu a diferenciação que a empresa estava propondo entre “projetos” e “doações”, esclarecendo melhor sua “política de projetos”, tema que envolvia os destinos do *Grupo*. Sujeito96 disse que não podíamos esperar desse evento uma dinâmica (de diálogo) que o formato escolhido não se propunha a fazer.

O próximo item da pauta era: “projetos urgentes” e a “questão da continuidade”. Sujeito96 repassou ao grupo aquela nossa conversa com o gerente da empresa. Recomendou que não pensássemos apenas em *pequenas doações*, mas sim em *projetos estruturantes que gerem processos para 2005*. Alguém perguntou sobre a figura jurídica necessária para viabilizar esse recebimento dos recursos; Sujeito96 disse que seria preciso um CNPJ - quem não tivesse teria que tomar emprestado de alguém, algo que o *Programa Temático* não poderia diretamente facilitar, seja em função dos expedientes burocráticos da universidade. Aqui vejo a transmissão de um formato dominante de organização, uma colonização: assim como eu e Sujeito96 fomos obrigados a nos adaptar a esse formato jurídico, apontávamos a mesma saída a eles, ainda que fosse arriscado criar um um *organismo social* assim, apressadamente. Contamos do interesse do gerente pelo ecoturismo e pela apicultura, envolvendo áreas da empresa. As pessoas ficaram um pouco perdidas sobre as *novas regras do jogo*: perguntavam sobre os prazos, se a implementação do projeto precisaria acontecer ainda em 2004, se poderiam pedir um custo material completo ou se o pedido deveria se restringir a apenas uma etapa; se deveriam contemplar despesas de assessoria externa ao *Grupo*. Sujeito96 esclareceu que o principal critério para a aprovação dos projetos era a

explicitação dos impactos sociais positivos, concretos, de tal apoio, ainda que faltassem maiores esclarecimentos sobre isso. Sujeito96 falou tanto dos riscos (o caráter concorrencial entre os projetos no *Grupo*) quanto das oportunidades (pegar recursos e realizar ações) que estavam colocados: "cabe à gente ter a competência de pegar as oportunidades e descartar riscos", dizia, destacando que existiam também outras opções: pensar coletivamente uma solução para isso, ou ainda recusar esse *edital* e tentar retomar essas demandas em 2005 com mais calma. Ele considerava o exercício de encaminhar *projetos pontuais* a "menos nobre" das opções. Duas participantes consideraram complicada a situação de apresentar um projeto da entidade que teria que ser efetivado em dois meses, de ter que provar que algo se "efetivou", só para poder colocar a "placa do financiador". Sujeito96 tenta esclarecer que não se tratava disso, que as ações deveriam apenas ser iniciadas em 2004, no que eu o complementei: este seria apenas "um apoio estratégico" da empresa às iniciativas locais. Sujeito19 colocava suas dúvidas: haveria uma lógica concorrencial do tipo "quem chegar primeiro ganha"? Qual o teto do pedido de apoio? Qual era o critério de seleção de propostas? Ou seria decidido por sorteio? Sujeito12 pergunta (como na reunião preparatória) se não daria para escrever um único projeto para a cidade, e se esses *pequenos projetos* não iriam atrapalhar essa construção de algum modo, ao que Sujeito16 respondeu, pensando na própria continuidade do *Grupo*, para além *deste* edital:

> Esse é o exercício do nosso grupo! Vai fazer o que a empresa precisa? Vamos fazer! (...) O que é que você precisa? Barracão? Põe lá! (...) A minha preocupação é a seguinte: mas tem alguém pensando em dar continuidade pra *isso aqui* [o grupo], pra que a gente seja fortalecido e façamos um projeto realmente *macro*? Nós não temos condição de fazer. (...) Ou somos nós que temos que estar apontando, elaborando? Porque... eu quero que isso continue! Mas... a gente se fortalecendo, sabe, com informações, que a gente crie realmente um grupo que... quem que tá providenciando isso, a continuidade desse grupo aqui? Ninguém?

Sujeito96 respondeu a ela:

> Eu falei, que um exercício coletivo desse grupo era... um dos *projetos*, era construir o seu *projeto de futuro*. Esse projeto não tá pronto, não é concluído, e nós temos... em um ano vai ter acabado [a assessoria do

> *Programa Temático*]. Quem vai tá aqui? (...) nós temos provocado esse exercício com modelos, provocações, chamamento...

Disse que nada impedia que o movimento em 2005 do *Programa Temático* se voltasse para outros âmbitos ou ações, ou mesmo para uma nova turma do *Curso*, que tudo estava ainda em aberto. E Sujeito16 continuou sua *bronca*, cobrando-nos o devido apoio para essa transição:

> Tudo bem, mas espera um pouquinho aí! Só que vocês tão querendo jogar uma bomba em cima de nós... ô, que que é?! Ah meu, eu acho que tem ...(...) então vamos se reunir aqui e vamo... Eu acho o seguinte, então: na minha cabeça... - que a gente tem que ser claro! - ... a gente precisa, sim, de estrutura? Precisa. Precisa de dinheiro pra comer... Esse grupo aqui – ou vamos chamar mais [pessoas], não sei – mas *esse* aqui, continuar pensando... cê entendeu? E ter esse momento pra gerar *conhecimento*! Eu to preocupada com isso aí! E quem quiser aqui do grupo... (...) eu tenho 'n' modelos... eles [a empresa] querem papel e uma coisa que seja pontual e mostre a foto!! Caramba! Ninguém consegue fazer, aqui? Vamo lá que eu ajudo a fazer, manda pra mim! (...) A empresa precisa disso gente!! (...) Eu me disponho aqui como técnica, quem precisar ajudar, a montar projeto, eu monto! Vamo trazer esse varejão de projeto pra eles e pronto. Mas eu também quero... to preocupada, vou cobrar de vocês [coordenação], acho que isso eu tenho direito: dar continuidade disso aqui, de nós, com dinheiro pras vivências, com tudo que foi feito no outro [no *Curso*], sabe? Sabe, *conhecimento* pra gente! (...) *Outro grupo*?! [risos dos participantes] Eu quero que continue esse! [tumulto geral] (...) Não! Que que é isso!? Ratinho de laboratório?!

Sujeito96 tenta retrucar: "não, não... o espaço é *conquistado*, é uma estrutura *a ser conquistada*". Ao que Sujeito16 responde:

> Não, mas eu to jogando isso pro grupo: como que é? Nós vamo ficar aí... - cê entendeu -... esperando? Não! Quem precisa de ajuda aí? Eu não sou a melhor elaboradora de projeto, mas eu ajudo: *introdução*, *justificativa*... pô, pode mandar isso aí que eu mando rapidinho pra eles lá. Que que eles querem lá? Vamo mandar! É isso que eles querem! Só que nós vamo continuar com o momento de *conhecimento*, gente, senão eu vou procurar outro grupo, sabe? (...) Eu quero *conhecimento*! Qual que é a de vocês aí?

Novamente emergia uma vontade de mobilizar o *Grupo* pela pressão, como outros participantes-líderes já haviam tentado: afirmava-se a própria pró-atividade e ameaçava-se deixar o *Grupo* caso os menos ativos ou expressivos não mudassem de comportamento. Sujeito96 aproveita para argumentar que "isso mostra como as coisas estão interligadas", que não se tratava de duas *pautas* separadas: *continuidade do Grupo* e *projetos à empresa* deveriam ser entendidos de forma integrada. Eu não me manifestei; era conveniente uma

cobrança sobre o *Grupo* que não partisse mim, acreditando que era assim que a autonomia se construiria entre eles. Surgiu nesse dia uma interrogação sobre a proximidade da empresa com o *Centro de Defesa do Jovem*[221], e Sujeito19 (seu representante) esclareceu que não foi formalizado um projeto entre sua entidade e a empresa, mas apenas uma parceria para se viabilizar a manutenção de microcomputadores, o que se esperava que no futuro viabilizasse um *projeto de formação em informática*. Mas Sujeito2 insistiu em questionar o por quê da cúpula da empresa (o próprio presidente e alguns gerentes) ter visitado apenas o *Centro de Defesa do Jovem* e não as demais entidades de assistência social; embora a resposta não fosse um mistério para ninguém ali, o assunto foi rapidamente esquecido. Sujeito2 voltou a questionar o comportamento da empresa de apoio seletivo às entidades do município, mas agora evitava citar o *Centro de Defesa do Jovem* e pedia esclarecimentos sobre o apoio ao projeto da Ong ECO. Sujeito2 retomou o tema da assistência social: falou que demandava um profissional para atender às famílias e para beneficiar as crianças do município (citou vários bairros de baixa renda), argumentando que entidades como a que ela apoiava (o *Centro de Assistência Social*) tinha dificuldades de atender aos mais necessitados e desestruturados, e resumiu assim a sua demanda de um projeto:

> Preciso de dinheiro pra fazer isso e é isso que eu quero! Então, existe essa possibilidade de eu fazer, ou... não tem essa possibilidade? (...) Porque daí eu não vou fazer *projeto*, (...) vamo lá com a [Sujeito12] fazer o projeto de irrigação (...) Eu não vou perder o meu tempo de... cê tá entendendo?

Sujeito16 aproveitou para complementar: "Mas é por isso que eu quis a continuidade [Sujeito2]! Por isso que a gente precisa dar continuidade desse grupo: estrutura, dinheiro... pra que isso... esse grupo, sabe, comece a *engendrar*... é isso que eu to falando!". Sujeito2 parecia temer algum constrangimento e explicou que o que falava não era uma crítica à empresa, mas

[221] Como citei anteriormente, o *Centro de Defesa do Jovem* era apontado por alguns dos participantes como uma entidade apoiada pela Maçonaria, onde supostamente o prefeito e alguns de seus secretários estavam associados, motivo pelo qual havia uma permanente e velada crítica a essas ligações, ainda mais quando se discutia a política pública municipal de assistência social.

que diante do novo desafio do *Centro de Assistência Social* englobar o SOS[222] argumentou que precisava urgentemente de um profissional. Ela explicava que sua opinião era a de uma *cidadã*, pois embora fosse uma voluntária na entidade, não a representava e não iria disputar recursos para "sua" entidade – insinuando uma crítica à eminente disputa que estava se armando ali. Sujeito19 tentou resumir a situação dizendo que precisávamos obter mais clareza sobre as *regras do jogo*, sobre o teto dos financiamentos oferecidos pela empresa, etc. E Sujeito19 perguntou enfim: "quem é que pode esclarecer isso?". Sujeito16 encaminhou a questão para a coordenação: "acho que os *meninos* podem responder isso, eles tão sempre com os *homem* lá!", causando risos entre os participantes. Nossa imagem agora, querendo ou não, já era menos associada à USP que à empresa, insinuando-se inclusive um certa intimidade nessa nossa "parceria". Sujeito2 tentava novamente romper o "não-dito" dizendo acreditar que a área de assistência social nunca iria interessar à empresa como "apresentação" (a tal da foto bonita, da imagem de impacto positivo): "porque essa área é feia, é muito feia", assim como a área de educação, ela dizia. Sujeito16 continuava energicamente cobrando que se continuasse estruturando os momentos coletivos de *conhecimento* no *Grupo* – sua maior e permanente reivindicação para conosco –, de "buscar informação", argumentando pela conveniência dessa oferta de apoio da empresa (em termos de transporte, estrutura, alimentação, materiais, etc.), que nesse momento a empresa também tinha uma necessidade – ela precisa desse "papel" -, e que não deveríamos deixar de viver esse exercício. Disse ainda que a empresa não faria nada que fosse responsabilidade do Estado, e que por isso mesmo tínhamos que buscar o fortalecimento das entidades, dos conselhos, porque seriam essas instâncias que iriam cobrar a Prefeitura, que teria que executar as devidas ações reivindicadas. Diante das cobranças sobre nós, Sujeito96 explicou que nós tínhamos um *limite de*

[222] Organização do sistema de assistência social do município, que recolhia e dava suporte a jovens em caráter emergencial, geralmente vindo de situações de violência familiar ou abandono, ou pequenas infrações.

informação, que não estávamos escondendo nada. Ele interpretou que haviam dois desafios: elaborar os *projetos pontuais* e elaborar o "*projetão* nosso", que segundo ele estávamos *provocando* e *fomentando* desde maio de 2004. Sujeito96 tentava inverter a cobrança colocada à coordenação, insinuando que tínhamos feito a nossa parte para fomentar esse *projetão* (continuidade do *Curso*/*Grupo*), no que alguns dos participantes-líderes retrucam dizendo que isso já fazia parte do passado, aparentemente recusando a idéia da auto-gestão "na marra". Eu desabafei dizendo que não havia um *processo mágico*, que deveria haver um *planejamento*, o *trabalho* de muitos voluntários, e a *disponibilidade* deles trabalharem às vezes sem a coordenação. Agora eu estava irritado e minha abordagem chegava a ser hostil, sem perceber que corroborava com o discurso das *vanguardas que se sacrificam injustamente por aqueles que nada fazem*, sentindo ameaçada a legitimidade de meu papel de educador/consultor, reproduzindo como alguns dos *participantes-líderes* faziam a economia moral de se responsabilizar *o outro* pelo fracasso e precariedade vividos, buscando proteger-me. De um certo modo eu estava ironizando a situação de dependência deles (que ajudei a criar), apenas dispostos a se articular e interagir sob nossa tutela e sob a oferta de inúmeras facilidades (alimentação, transporte, espaços de reunião); penso que a sensação de confusão e de falta de orientações angustiava a todos, cada um respondendo a seu modo: mais silenciosamente ou mais ruidosamente, acionando mais ou menos intensamente seus preconceitos, fantasmas e intolerâncias. A maior tentação era a de se apontar os responsáveis por aquela situação (um *bode expiatório*). Nesse momento de insegurança eu me apoiava na opinião dos participantes-líderes de que o *Grupo* estava "protelando a transição". No momento de avaliação, reapareceu em algumas falas a matriz discursiva do "sacrifício para estar ali". Sujeito96 não sabia muito bem como avaliar essa reunião, mas disse ter a impressão de que tinha sido boa. Eu a avaliei como uma boa reunião, de *aprendizado*, expressando minha leitura do *encontro como um bem em si*, como se fosse *ético em si mesmo*, e revelando

minha leitura – equivocada, percebo hoje, diante do que sonhei deflagrar – de uma *comunidade de aprendizagem*, de *processo coletivo de construção de conhecimento*:

> (...) não tenho outra expectativa que não essa vivência e... fantástico, vocês estão todos vivos e tão todos assim com um potencial enorme de... a hora que surge uma temperatura maior - que às vezes cê fica encanado, a [Sujeito2] fica encanada – acho que é aí que acontece. Acho que é isso também, nosso aprendizado tá junto com o de vcs... não tenho muita coisa na manga não, é isso, nós tamo aprendendo no mesmo momento que vocês, tô achando ótimo.

Fizemo uma **reunião preparatória** no *Centro Reviver* dia 22/09/2004 com seis voluntários. Essa reunião deveria planejar o encontro seguinte, e em nossa pauta ainda estava: a questão da continuidade, o debate com os candidatos e a elaboração dos projetos.

Nossa **quinta reunião de planejamento** – *Grande Hotel* (23/09/2004) – contou com treze participantes. Acordamos uma pauta e fizemos os informes. Sujeito2 reclamou dos ausentes, alegando que era preciso mais pessoas para o nosso trabalho coletivo. Puxei o assunto da questão do nosso *planejamento*. Alguns avaliaram que a disponibilidade atual de cada um não estava sendo suficiente, que não estava "rendendo": quando "esquentavam" a reunião já estava acabando. Retomei a proposta que eu havia trazido há alguns encontros atrás: de se expandir o trabalho coletivo para além dos encontros presenciais quinzenais, criando um *novo procedimento pedagógico*. Um dos participantes disse que a transição tinha virado já um "mero caminhar". Surgiram – como sempre - críticas aos ausentes. Alguém brincou dizendo que "esse negócio dos candidatos veio só pra atrapalhar", no que Sujeito96 assumiu que essa "era uma agenda nossa" (da coordenação), embora o grupo a tenha "comprado". Sujeito19 concordou com a avaliação de que a participação havia se reduzido com as reuniões às quintas; mas Sujeito12 avaliou que não era esse o problema, mas sim que o interesse dos participantes era muito desigual. Sujeito19 avaliou que às quintas "estamos desaprendendo", e assim foi se gerando uma opinião mais homogênea e dominante de que o problema era a estrutura de nossas reuniões. Sujeito15 questionou a avaliação da *falta de tempo* – ela que pouco falava, conseguiu romper a opinião dominante – considerando que era

mais uma questão de *disciplina*, pois "discutimos e não conseguimos chegar no ponto", com o que Sujeito12 concordou, dizendo também que a mudança de rumo dificultava nossa leitura do quanto já havíamos caminhado. Meu sócio pediu que eu expusesse meu desenho anterior de *planejamento processual* (de agosto), quando expressei novamente meu entendimento da "lógica" de uma *comunidade de aprendizagem*:

> Porque o nosso grande dilema é criar um *processo pedagógico*. É fazer a tal da nossa *comunidade de aprendizagem* em que, eu e [Sujeito96] tentamos facilitar um espaço, esse espaço agrega vocês, e a partir de vocês traz o universo da vida de cada *instituição*, e faz desse apanhado aqui, um *processo de aprendizagem coletivo*, e que não é um professor dando aula, enchendo a cabeça de pessoas, como o formato tradicional, a gente não acredita nessa forma... nem vocês.

E Sujeito96 complementou: "A idéia nossa nesse *Curso* é fortalecer o que a gente vem fazendo, continuar o trabalho que a gente fez, e ampliar esse trabalho". Eu "sugeri" que não se alterasse em nada o formato anterior, pedindo que se retomasse o caráter de *planejamento*, prevendo uma *continuidade para 2005*: "a gente queria continuar dando força no *processo de aprendizado*", queríamos insistir nesse formato, mas... dizíamos que era o *Grupo* quem tinha que assumir tal escolha. Em minha "sugestão", continuaríamos vivendo o que já tinha sido avaliado positivamente ao final do *Curso* (uma avaliação também induzida, interpreto hoje). E novamente eu palestrava aos participantes:

> (...) vocês têm uma *prática social*, vocês vêm de uma *instituição* ou não, de *algum projeto específico*. Vocês trabalham com outros seres humanos, assim como nós trabalhamos com vocês. Vocês estão convidados nesse *Curso* a trabalhar como educadores que multipliquem o aprendizado processual, de conteúdo conceitual, pra fora daqui.

A que *conteúdo conceitual* eu me referia? Eram aqueles "subsídios teóricos" que oferecíamos através de apresentações e textos: as *informações* que fornecíamos aos participantes. E convidava-os a multiplicar de algo em que eu acreditava intensamente, mas que não conseguia compreender nem argumentar criticamente, teoricamente. E fechava os olhos para todas as evidências de que minha crença não estava mais *funcionando* na

realidade, insistindo na necessidade de ampliar a integração e o compartilhamento entre as práticas de cada um em suas entidades e a ação no *Grupo*:

> Mas essa dedicação aqui, quebrar um pouquinho a coisa de que 'eu estou aqui só como indivíduo', talvez a coisa de que... é... 'eu tenho meu trabalho aqui e eu tenho o *Grupo*', tentar fazer uma ponte melhor entre as coisas: 'o meu trabalho passa a fazer mais parte do aprendizado no *Grupo*, e eu trago com mais força a minha prática, e o meu grupo e os meus problemas aqui dentro pra compartilhar'.

Sujeito16 retomou sua pergunta: "Vocês que vão escrever esse projeto e encaminhar pra dar continuidade?". Eu respondi que o escreveríamos até outubro de 2004 para que pudesse entrar no orçamento que a empresa planeja para 2005, juntamente com os projetos específicos do *Grupo*, buscando integrar as duas elaborações. E mostro meu entendimento de *autonomia*, nesse contexto:

> Acho que a gente ainda continua com a pretensão de que a gente se retire daqui a partir de 2006... por isso que é interessante que a questão da replicação e da vivência com mais *autonomia*, porque futuramente a gente gostaria que vocês tivessem vivenciando o *nosso papel*, seja pela questão do recurso envolvido - que não é pequeno -, seja pela questão do aprendizado de vocês como facilitadores de *processos grupais*, coletivos, com *produção de conhecimento* e manipulação – no bom sentido, aí - de *conhecimento produzido*, entendeu?

O discurso sobre a nossa saída do município, de 2005 passou para 2006, pois eu e Sujeito96 começávamos a sonhar com uma "base" da USP no município, integradora de todo esse movimento e impulsionadora de sua expansão[223]. E falas como a de Sujeito12 só reforçavam esse meu desejo de continuar "assessorando" os participantes: ela dizia que toda essa conversa estava esclarecendo a situação do trabalho dela (no *Espaço de Apoio ao Adolescente/Pastoral do Menor*), que ela entendia agora ser bem diferenciada em relação à dos demais (que traziam casos mais "específicos", dizia ela), pois o trabalho dela acarretava o "envolvimento com a comunidade num todo":

---

[223] Eu imaginava algo como uma releitura do programa *Universidade Solidária*, que participei em 1997 a convite de Sujeito49 (no município de Candeal, BA), realizando um sonho de trabalhar com pesquisa e extensão universitária de forma integada.

> (...) ultimamente tenho sentido assim... muito... muito pequena diante de tantas coisas que têm surgido lá, né. (...) E a gente percebeu que ainda tem que aprender muito, e muita ajuda de vocês pra gente poder caminhar mais, porque são situações complicadas, situação de pessoas ainda... que querem alguma coisa, mas ainda não conseguem ter visão de... como encaminhar isso, né.

Dessa fala de Sujeito12 surgiu um pedido ao "nosso *Grupo*" para realizar uma reunião lá no Santa Iza, que mais adiante chamei de *Mutirão*, sugerindo uma nova modalidade de trabalho pedagógico coletivo dentro do *Grupo*. Ela sentia que suas propostas estavam se esgotando, demandando assim uma renovação. Depois de muita conversa ainda, acordamos que a periodicidade dos próximos encontros seria quinzenal (reservando-se as quintas e sextas-feiras, eventualmente usando o sábado). Pedimos voluntários para a preparação e sete participantes se ofereceram: o número de voluntários vinha crescendo a cada nova reunião, conforme eu idealizava: o planejamento seria cada vez mais assumido por eles mesmos. Pedi que se comunicassem melhor entre eles nos agendamentos, que não dependessem tanto da coordenação para isso. Criou-se um movimento de *retomada*, todos pareciam estar mais relaxados; o clima era alegre novamente. Passamos então à discussão sobre o debate com os candidatos, que não será detalhada aqui.

Passado esse momento, combinamos a programação de sábado e passamos à avaliação. Sujeito19 e outros avaliaram que havíamos retomado o ânimo como *Grupo*, que a reunião havia "rendido" muito mais que as anteriores, que agora funcionávamos como grupo. Sujeito16 disse: "levamos uma puxada de orelha"; ela se mostrou frustrada com a confecção individual dos projetos (por entidade ou projeto), mas valorizou o fato de conseguirmos entregar algumas propostas; disse esperar que a próxima rodada de solicitações da empresa envolvesse efetivamente "um trabalho do *Grupo*". Um participante representou o gerente da empresa como o verdadeiro "chefe do grupo", porque se não fosse ele a gente não teria corrido atrás dos projetos: ele entendeu que o *Grupo* era visto pela empresa como aquele que só pedia – no sentido de que havia chegado a hora de *dar algo em troca*, os tais "papéis" que a

empresa precisava. Eu e meu sócio (Sujeito96) dissemos que gostamos da reunião; Sujeito26 disse que "fomos pra frente".

O **debate com os candidatos** aconteceu no dia 25/09/2004, no *Grande Hotel*, quando apenas dois candidatos compareceram: uma do PT e outro do PSDB (o partido do então prefeito). Foi um processo muito rico para o *Grupo* e que gradou a todos, envolvendo a divisão de tarefas, a participação ativa e comunicativa da maioria, e a coleção de muitas informações sobre a situação do município, a partir das falas dos candidatos.

Dia 21/10/2004 fizemos uma **reunião para pequeno informe** no *Centro Reviver*. Iniciamos essa reunião conversando sobre o cenário político no município, a dificuldade de se atuar nos Conselhos Municipais. Alguns valorizam as conquistas históricas através desses Conselhos, outros se mostram pouco otimistas, vendo uma grande dependência em relação ao poder público. Muitas verbas ficavam paradas por responsabilidade do poder público, no que Sujeito19 disse que faltava luta. Pensamos em abordar o tema das Políticas Públicas e dos Conselhos no próximo encontro; eu ressaltei a dimensão da *prática que deveria puxar a reflexão*, mas Sujeito14 pediu um enfoque menos abstrato do que vínhamos fazendo. Sobre o assunto do financiamento de projetos em nosso *Grupo*, alguns julgavam que não haveria competição interna, mas ao contrário, que ele fomentaria a cooperação. Sujeito96 sugeriu cinco eixos para abordarmos no próximo encontro: i) consolidação e expansão de uma "Rede"; ii) organização de processos de interação em diferentes escalas; iii) a exposição e articulação dos projetos já aprovados pela empresa; iv) abordagem da possível integração desse projetos com o momento do *Grupo*, e v) início do planejamento para 2005.

Nossa próxima **reunião preparatória** aconteceu no *Centro Reviver* (28-10-2004), quando fiz um balanço de todas as propostas do *Grupo* que haviam sido aprovadas pela empresa. Nessa reunião, Sujeito19 avaliou que havíamos começado finalmente a conversar com a empresa: entendíamos melhor agora sua visão *parceria*. Surgiu de novo a crítica aos

descomprometidos do Grupo, mas um dos participantes-voluntários tentou justificar que nem todos do *Grupo* tinham uma instituição por trás (já estabelecida há algum tempo) nem estavam acostumados a esperar tanto tempo por um financiamento. Meu sócio disse que explicaria em nosso próximo encontro (no sábado) a atual racionalidade da empresa, convocando os participantes a elaborarem novas propostas. Ele falava na importância do papel reflexivo da elaboração de projetos, mas – como eu – tendia a reduzir sua abordagem à dimensão técnica (instrumental) e funcional (estratégica) em termos de adaptação ao cenário das atuais oportunidades de articulação com a empresa.

Nossa **sexta reunião de planejamento** – no auditório da empresa (30/10/2004) – marcou o retorno aos sábados: teve como convidada uma integrante da Ong ECO que desenvoveria um trabalho em parceria com a empresa. Depois de sua apresentação e falas, passamos aos informes, lembramos um histórico do nosso processo de interação e de aprendizagem. Depois abordamos o assunto dos projetos que seriam encaminhados à empresa: cinco já estavam estruturados, em um trabalho que desenvolvi com os interessados[224]. Depois do almoço falamos sobre a o projeto do *Programa Temático* (nossos propostas para 2005, sobre a continuidade), incluindo aí nossa nova *estratégia pedagógica*: uma oficina para "definição de contextos individuais", que era uma valorização das buscas individuais como forma de tecer uma possível integração de todos no *Grupo*. Dois participantes já haviam inclusive vivenciado conosco esse exercício e trouxeram suas avaliações. Falamos dos próximos passos ainda em 2004, revendo algumas datas e pedindo novos voluntários. Sujeito96 falou ainda sobre *pesquisa*, e abrimos depois para um debate. Fizemos nossa avaliação e encerramos o dia. Ao abordar o projeto do *Programa Temático* (para a continuidade em 2005), falamos da importância de se buscar "consolidar uma Rede" de ação no município, expandi-la e fortalecê-la continuamente. Ao falar da nova *estratégia*

[224] Ver resumo em ANEXO M.

pedagógica, sugerimos que a USP tivesse uma sede no município, formando uma equipe de até três pessoas (que poderia inclusive gerar trabalho para alguns deles ali). Eu disse ainda que gostaria de abordar os bairros rurais, promover maior articulação entre as iniciativas de diferentes atores sociais no município e região. Havia sido criado recentemente o *Comitê Social* da empresa, no âmbito da mudanças que o processo de certificação exigia.

Dia 12/11/2004 fizemos uma **reunião com o gerente da empresa** e aqueles do *Grupo* que haviam formulado um pedido de financiamento. O gerente flou sobre o processo de certificação, a criação do *Comitê Social* e disse que o horizonte de apoio dos projetos pela empresa era de cinco anos. Disse que esperava do *Programa Temático* a indicação de iniciativas com "frutos concretos" para que a empresa pudesse apoiar, principalmente na categoria *geração de emprego e renda*. Explicou que estavam apressados pois o recurso era pra ser gasto apenas em 2004; passado este ano perderiam a oportunidade. Disse que o recurso para a nossa continuidade em 2005 estava garantido, e que as propostas que estávamos indicando eram consideradas como "produtos do *Programa Temático*". Cada um dos participantes do *Grupo* tentou justificar a importância do apoio da empresa, descrevendo as situações precárias vividas ou as oportunidades de melhoria em seus campos de ação, com tal apoio. O gerente deixou explícito que não havia garantia de recursos para 2005 para outras propostas do grupo.

Entre os dias 11 e 12/11 conduzi as **reuniões de esclarecimento sobre as buscas individuais**, o que havia chamado de *novo procedimento pedagógico*. Realizamos seis dessas reuniões: em cada caso o participante expunha sua situação, pedíamos esclarecimentos sobre o que não estava claro, e ele ia mapeando os acontecimentos, a razão de ser que atribuía aos fatos, suas hipóteses e valores através das explicações do que acontecia e do que se deveria fazer, além de formular pedidos de ajuda ao demais. À noite, durante nossa janta, tive alguns confrontos tensos com alguns dos participantes, diante de algumas afirmações sobre *o que os*

outros deveriam fazer. A situação ficou ainda pior quando interpretei um recente caso de corrupção nas campanhas eleitorias municipais como indicador de uma "cultura local" que precisava ser transformada, quando o medo da população de exercer a denúncia diante da elite de poder no município tinha que ser superado. E diante de meu discurso sobre a importância da democratização do acesso à renda e às riquezas, um desses participantes me disse que se toda riqueza do mundo fosse dividida igualmente, todo mundo ficaria pobre. Depois, refletindo sobre o acontecido, entendi uma contradição que eu vivia: queria que o participante tomasse o ponto de vista do *outro*, mas eu mesmo resistia em acolher o seu, pensando apenas em mudá-lo. Comecei a ficar inseguro com minha "nova proposta pedagógica": eu estava me propondo a ficar apontando o que este ou aquele participante deveria revelar ou fazer, desconstruindo suas certezas e valores e gerando neles desconfortos e sofrimentos?[225]

No dia 18/12 fizemos a **primeira reunião preparatória** para o *III Encontro Vivencial* (18/12), no *Grande Hotel*. Após a reunião, durante a janta, conversamos longamente com Sujeito19, Sujeito3 e Sujeito31. O primeiro quis conhecer mais detalhes de nossa ação no *Programa Temático*, nosso orçamento, nossa formação e nossos estudos (os nossos doutoramentos). Ele gostou muito da idéia de formação de formadores, em cadeia, que apelidou de "explosão de expansão", dizendo que tinha pensado em algo assim (junto com Sujeito2) na assessoria aos Conselhos Municipais, onde ele também atuava. Gostou também da nossa idéia de criar uma sede para o projeto no município, algo como um "posto avançado de intervenção socioambiental", onde ele próprio gostaria de se envolver. Ao tentar explicar a ligação de todas minhas ações e estudos, falei para Sujeito31 que eu buscava um método, acreditando em um "melhor funcionamento de nossos cérebros quando num espaço coletivo, onde podemos nos comunicar pela linguagem", quando ela intuiu que o que facilitaria isso

[225] Percebi que havia algo de estranho nessa "missão de resgatar a práxis no/do outro", como eu então interpretava. A imagem que me vinha à mente era a do personagem do *Alienista*, de Machado de Assis.

seria "pegar a perspectiva do outro"[226]. Eu dizia que era exatamente isso, "às vezes em conflito, às vezes em consenso". Nos registros de algumas de minhas reflexões, eu me perguntava o que era aquilo em que eu trabalhava. Estranhava que tudo estivesse caminhando bem quando nossas orientações de ação (minhas e de Sujeito96) eram principalmente intuitivas e adapattivas às situações: "não é que minha/nossa intuição esteja ótima, mas que o contexto do grupo nos indica sempre as melhores oportunidades de ação, ajudando-nos a definir a situação com muitas variáveis, de forma mais simples". Que forças secretas nos conduziam, se tanto eu como Sujeito96 não conseguíamos nem definir o que era aquele *acontecimento*?[227]

A **segunda reunião preparatória** para o *III Encontro Vivencial* (18/12/2004) aconteceu novamente no Grande Hotel. Tendo pela frente o desafio da continuidade do Grupo em 2005, um dos participantes diz que nossa tarefa era *despertar no outro a vontade*, pois acreditava que *isso geraria uma atitude nele*. O horizonte das *transformações* pretendidas agora parecia ter se resumido à dimensão do próprio *Grupo*, como sugeria Sujeito96: "Como as pessoas gostariam de ver o grupo daqui a um ano?". Quando abordávamos o assunto "continuidade" a *identidade do Grupo* era um dos principais temas, senão o principal: "Quem somos? Qual nosso nome?". Nos dias seguintes dei continuidade aos *exercícios pedagógicos* das *buscas individuais*.

Em nossa **sétima reunião de planejamento** – (20/11/2004) – tivemos como convidado o Sujeito114, vereador do município e colega e conhecido de muitos ali no *Grupo*. Fizemos o ritual inicial de costume (abertura, objetivos, ausentes e informes) e em seguida Sujeito96 fez uma apresentação sobre *orçamento público* e *orçamento participativo*. Surgiram algumas reclamações sobre a demora do prometido certificado da USP para o *Curso*. Pedi

---

[226] O que me lembrou a perspectiva do *interacionismo simbólico* em George Mead (BAZILLI et al., 1998) e do *psicodrama* em Jacob Moreno (GONÇALVES et al., 1988).

[227] Lembro que Sujeito96 um dia me disse aliviado que era bom que eu estivesse estudando esse nosso *processo*, porque eu poderia gerar algumas pistas sobre o que era esse nosso trabalho e porque as coisas aconteciam daquela forma.

então uma rodada de avaliação sobre a "nova estratégia pedagógica" (o exercício de reflexão a partir das buscas individuais). Sujeito3 (presidente da *Associação dos Catadores*) disse que sua primeira pergunta era sobre *empoderamento*, mas que depois de uma tentativa frustrada de "empoderar todo mundo" (comparando com o caso em que "o povo se acomoda com uma cesta básica") a abandonou. Disse que refletiu depois se desejava mesmo empoderar as pessoas ou se estava buscando um benefício para si próprio: "no final da história eu fiquei sem saber o que eu queria", rindo e despertando risos entre os participantes. Sujeito12 disse que continuou com muita dúvida sobre o que fazer em sua comunidade com o recurso que recebeu da empresa; se dizia intrigada com a situação dos jovens, sem saber como motivá-los. Sobre a "estratégia pedagógica", disse que "deu pra refletir bastante sobre o assunto", pois esse processo a estimulou a fazer uma memória de suas ações; sentiu que avançou em sua pergunta. Outro participante disse que a estratégia foi muito produtiva, pois possibilitou um resgate dos acontecimentos e de sua trajetória, confirmou seu interesse pelo tema eleito, instigou-o a levar em consideração muitos outros aspectos dos acontecimentos citados e a ver mais alternativas de ação, frente aos problemas apontados; não teve sugestões para melhorar, gostaria de mais *conversas* como essa. Sujeito19 disse que aperfeiçoou sua pergunta ao longo de nossa assessoria: buscava agora uma "habilidade de se planejar pra se comunicar, e se comunicar pra planejar, um negócio meio complexo...", dizia. Avaliou que:

> (...) só o diálogo, em que fica uma pessoa que tá te ouvindo, e uma pessoa que às vezes questiona um ponto da sua conversa, isso desperta em você uma outra reflexão (...) desperta um outro horizonte de você olhar as coisas e pensar. (...) Então você... tendo esse diálogo... ele acaba facilitando que vá se abrindo uma pouco mais essa visão. (...) Pra quem tá sem nada... e como início, é muito bom (...) uma hora que seja de diálogo, foi muito bom.

Ele já intuía que após "umas quatro conversas" esse modelo de exercício já seria insuficiente, e demandaria um *outro procedimento*. Sujeito16 disse que para ela "foi perturbador". Ela disse que inicialmente esperava que nós déssemos elementos concretos para

a resposta de sua pergunta (sobre a infra-estrutura necessária para se promover o desenvolvimento em uma unidade territorial), mas:

> (...) aí eles vieram com um questionamento (...) de que embutido a isso a gente tem um modelo na cabeça, principalmente na minha área agronômica (...) Aí eles jogaram: (...) *cuidado, que modelo que você quer? É realmente o que o pessoal quer?* (...) Pra mim veio esse questionamento: eu quero um modelo pronto, mas ao mesmo tempo, será que é um modelo do outro, isso, que o outro quer? (...) Eu vejo assim, onde eu to lá, as pessoas com muita esperança em outras pessoas e não em si, então isso tá me perturbando cada vez mais.

Ela disse que sentiu falta de mais pessoas envolvidas no exercício, pois queria continuar a interação depois do exercício com outras pessoas e não havia tempo de se fazer toda a contextualização novamente, as pessoas não entendem bem e "aí perturba mais ainda": "é muito perturbador pra gente porque você não tem com quem conversar depois fora". Sujeito31 resgatou a todos seu tema (a estruturação e gestão de um atrativo turístico) e avaliou que havia sido muito interessante o exercício: disse que a ajudamos a falar sobre seus sonhos para o atrativo, coisas que nem com seu companheiro (Sujeito25, o proprietário) ela havia falado ainda. Disse ainda que, se por um lado a ajudamos a sonhar mais longe ainda, por outro a levamos a se frustrar pelo reconhecimento de toda a dificuldade frente à situação atual – descobriu que não via mais razão para acreditar que as coisas aconteceriam do jeito que ela sonhava. Sujeito16 se solidarizou com a frustração que Sujeito31 sentiu depois de nosso exercício, e disse que "o fardo é muito pesado... pra poder mexer com a consciência das pessoas", e perguntava: "Mas tem que mexer com isso tudo? Mas eu tenho que viver, tenho que [me] sustentar, tenho vida profissional, como lida com tudo isso?!". E Sujeito16 retomou uma conversa que tive com ela: "O sentimento da solidão, de você estar deslumbrado... tanta idéia, tantas coisas que você ta querendo... mas tá se sentindo sozinho. (...) Eu tô me deixando sozinha? Não tô me comunicando?".

Eu me mostrei entusiamado com as avaliações, o que gerou certo estranhamento entre alguns, pois havia também ali muito sofrimento. Tentei justificar minha satisfação dizendo sentir que finalmente vivenciava uma *comunidade de aprendizagem*:

> Muita gente tenta fazer *comunidade de aprendizagem* – na figura de uma filosofia em que não tem... uma pessoa que é a sede... [do saber], mas tem facilitadores e tem troca e tal... não tem o monopólio de quem tá com a verdade, né – mas pouca gente consegue. (...) e essa é uma das poucas experiências em que eu acho que tô conseguindo vivenciar isso com vocês, com a ação de vocês (...).

Sujeito96 disse se sentir no limite de sua competência na compreensão do que vinha acontecendo, quanto aos *processos grupais*, mas disse ainda se propor a compartilhar sua curiosidade na busca de coisas novas. Sujeito2 destacou a dor de se perceber certas situações novas e a necessidade de correr para algum grupo, na busca de apoio. Sujeito12 trouxe uma frase de uma amiga, ajudando a interpretar esse contexto:

> *O conhecimento traz sofrimento*. E a gente ta percebendo um pouco isso aqui no grupo: a partir de que nós tamos se ajuntando mais, querendo conhecer mais a razão das coisas de onde estamos, a gente ta causando sofrimento, porque a gente não é... dono da verdade. E talvez antes de todo esse conhecimento a gente tinha alguns pontos em que se achava *dono da verdade*. Então isso pra gente...sustentava a gente. E agora caiu um pouco essa máscara, né, e a gente começa a sentir mais...mais fraco. Não é que nóis era forte antes: nóis *achava* que era.

Ao final, eu disse que eu havia feito duas escolhas nesse exercício: "centrar na ação da pessoa" e "provocar a pergunta individual"[228]. Eu dizia que não esperava que nossa ação ficasse apenas nesse nível pessoal, mas que:

> (...) o nosso sonho de articular em rede as ações passa de algum modo por articular as pessoas pelo coração pela alma, né, mas cada um precisa responder num nível, num ritmo, senão fica uma coisa... pode ter o efeito contrário, né. Mas ainda acredito que a articulação de ações institucionais... tal, tal, tal... passa por uma dimensão individual mais profunda, né, do que só material de construção, bomba de irrigação, dinheiro, foto no jornal... eu acho que tem uma outra dimensão que não é bem isso (...).

---

[228] Aqui estava minha interpretação do que era "refletir sobre a *práxis*", ainda que individualizada; e também na "provocação da pergunta" vejo a inspiração que busquei na disciplina *Sociologia de Grupos* (1994), coordenado por Sujeito48, na ESALQ, que valorizava o estudo de textos de Carl Rogers (1902-1987) e de autores associados à *Antroposofia* (na chamada *Pedagogia Social*).

Eu disse que gostei muito do exercício mas que lamentava ter causado sofrimento e frustração em alguns, reconhecendo ter tido pouca responsabilidade com os riscos desse exercício – era preciso cuidar melhor dessa relação, eu dizia.

Na seqüência, conversamos sobre o *III Encontro Vivencial* (que seria realizado em dezembro, em espírito de confraternização mas também de decisões importantes para a *continuidade* em 2005), discutindo as propostas de programação, alguns encaminhamentos, e abrindo para um debate.

Nosso **III Encontro Vivencial** aconteceu na – aqui chamada – *Estância Araguapi* (de 26 a 28/11/2004). Na sexta-feira à noite fizemos uma rodada de informes, discutindo a programação do sábado. No sábado fizemos uma memória coletiva, colocando algumas de nossas expectativas para o Encontro; realizamos um exercício coletivo (chamado a "dinâmica do nó", conduzida por Sujeito96); mapeamos os trabalhos do dia; abordamos o planejamento para 2005 (através de um exercício inicialmente apenas individual, gerando pequenas fichas para um método de visualização), e trabalhamos em subgrupos de quatro pessoas, para depois compartilhar com todo o *Grupo* as idéias e desejos expressos (as fichas foram colocadas em um grande mural). Depois do almoço fizemos um debate, agrupando as idéias resumidas nas fichas, e retomando o trabalho em subgrupos de construções de propostas para 2005: trabalhamos questões sobre "a identidade e a expansão" do *Grupo*, o planejamento das atividades ao longo do tempo, uma avaliação do exercício, alguns acertos sobre amigo secreto e sobre a integração com famílias no domingo. Entregamos também alguns materiais que havíamos copiado. À noite, depois do jantar, realizamos o amigo secreto e passamos a uma festa com karaokê. No domingo fizemos a recepção dos familiares dos participantes já no café da manhã, realizamos uma trilha até uma cachoeira, jogos, pulamos na piscina e dançamos animados pelo professores de *dança de rua* de nosso *Grupo*. A parte da tarde era livre para a

nossa confraternização. Muitos debates e sugestões surgiram nesse encontro, gerando um rico material para trabalharmos nossa continuidade nos próximos encontros.

Dia 13/12/2005 aconteceu a **primeira reunião entre o *Grupo* e a empresa** sem a presença da coordenação. Foi um convite feito pelo gerente da empresa (Sujeito100), quando eu e meu sócio não pudemos estar presentes – o que consideramos um ótimo exercício para os participantes.

Nos dias seguintes, registrei alguns pontos de uma conversa que tive com Sujeito110 (nosso colega no *Programa Temático*), na ESALQ – ele estava começando a se envolver como nosso projeto no município, na coordenação do subprojeto *Entrelinhas* na empresa (o chamado *Sistema Agroflorestal*). Ele criticava os comportamentos meu e de meu sócio no círculo do *Programa Temático*: estaríamos sendo arrogantes, dizia ele, pois supostamente ancorados em "algumas teorias" nos sentíamos acima dos demais e ficávamos cada vez mais incomunicáveis. Avaliou que estávamos mais unidos com "os de fora" (a empresa) do que com os próprios colegas do *Programa Temático*; interpretou também que tínhamos abandonado a questão da conservação ambiental. Assumi para ele que realmente meu foco jamais seria a conservação da biodiversidade em si mesma, mas que poderia contemplá-la em meu trabalho se ela colaborasse em uma ação social em que acreditasse. Concordamos, enfim, que existiam diferentes ideologias dentro do campo da conservação ambiental.

Tivemos ainda duas **reuniões com o gerente da empresa**, dia 20/12/2004. Na primeira delas estavam presentes os participantes do *Grupo* que enviaram propostas à empresa (seis participantes) e nós da coordenação: o tema era a definição do que seria concretamente apoiado, esclarecendo os procedimentos mais adequados. O gerente disse novamente que a continuidade do apoio ao *Grupo* estava aprovada para 2005, mas que ainda tinha uma reserva de recursos que ele queria investir em uma parceria com o *Centro Reviver*, apoiando uma produção agrícola/hortícula orgânica, em áreas marginais à empresa ou mesmo

fora dela (o projeto *Entrelinhas* que havíamos proposto para ser implementado nas áreas da empresa não havia sido aprovado). Disse que essa abordagem pertencia à sua linha de projetos, e que seria importante para ele apoiá-la antes de mudar-se para o sul do país. Ele ia lendo as propostas dos participantes, uma a uma, e definindo cortes e ajustes de orçamento. O que não era da sua "pasta" (como custos de manutenção do *Centro Reviver*) ele encaminharia para outro setor. Depois que os participantes do *Grupo* saíram, continuamos, eu e meu sócio em reunião com ele, quando nos cobrou uma participação direta na confecção do relatório que seria entregue aos certificadores em 30/01/2005. Disse que não havia exigido nada de nós até então, mas que esse documento ele exigiria, pois a auditoria avaliaria o *Plano* da empresa confeccionado a partir deste *Relatório*. Fez-nos também um convite para que saíssemos do *Programa Temático*, a exemplo do que já havia feito a outros colegas nossos, pois os custos seriam menores e as diretrizes seriam dadas diretamente pela empresa, facilitando a orientação de nossos trabalhos. O gerente disse que a nossa parte do *Relatório* dizia respeito ao "social" (onde a empresa teve a pior avaliação), pois o "ambiental" já estava *bem encaminhado* (onde se inseria o trabalho da microempresa de nossos colegas do *Programa Temático*, como citei antes), uma divisão do trabalho que vinha sendo sutilmente imposta ao *Programa Temático* e que agora era abertamente comentada. Deveríamos conhecer os *princípios e critérios* do FSC[229] para construirmos nossos discursos, para "montar um *book* legal", comentava outro funcionário. Deveríamos obedecer à lógica da empresa de separar as ações em *externas* e *internas* à empresa. Eu estava muito incomodado em receber ordens diretas do "chefe" e em ser coagido a aceitar tal tarefa. Um pouco angustiado, a princípio aceitei a tarefa para a qual foi prometido um bom pagamento (algo entre R$30 e R$40/hora técnica). Mas logo depois, no início de janeiro entrei em contato com meu sócio dizendo que não a faria, o que levou meu sócio a assumí-la sozinho.

---

[229] *Forest Stewardship Council*, o já citado conselho de certificação florestal que fornecia o cobiçado "selo verde".

Enquanto meu sócio trabalhava para confeccionar o *Relatório* da empresa, eu assumi a condução de nossas **reuniões preparatórias**. No dia 06/01/2005 fizemos a primeira delas no *Centro de Defesa do Jovem*, quando novamente alguns de nossos participantes avaliavam negativamente as ações da empresa e de suas organizações parceiras na efetivação de alguns apoios prometidos. Conversamos sobre a possibilidade de expansão do *Grupo* e sobre como funcionava uma rede. Diante da emergência do tema da institucionalização do *Grupo*, surgiram preocupações de que ele ficasse "ensimesmado", e de novo voltou ao debate tanto o tema de "ser ou não ser *Grupo*" (que irritava muito alguns dos participantes, pois diziam que se não era para gerar *união*, não fazia sentido estar ali) como a acusação de que alguns não estavam se dedicando ao *Grupo*. Voltou também a retórica do *sacrifício pelo Grupo* e percebi um certo incômodo de alguns em assumir abertamente que havia *também* um forte interesse ali pelo dinheiro da empresa (um incômodo que provavelmente era alimentado pela minha presença, pois quase sempre eu expressava meu temor de uma colonização do *Grupo* pela empresa). No dia seguinte continuamos na estratégia do "esclarecimento das buscas individuais". Nesse dia eu e meu sócio retomamos nossas divergências sobre o processo de decisões coletivas: da forma como interpreto, ele entendia que era necessária a indução imediata de consensos no *Grupo* para viabilizar a *continuidade*, enquanto que para mim era preciso "estimular as interpretações individuais" e deixar aflorar os dissensos para o exercício argumentativo dos participantes. Isso resultava em duas estratégias aparentemente antagônicas na abordagem das fichas do *III Encontro Vivencial*. Discutimos longamente. Ele pretendia fazer os tradicionais agrupamentos de fichas, fazendo coincidir palavras iguais ou próximas, postergando o tratamento das eventuais diferenças entre as idéias que essas palavras representavam para cada participante. Eu evitava sugerir qualquer agrupamento sem que os próprios "donos das fichas" o realizassem ativamente, interpretando as idéias de outros e reinterpretando a sua.

Em janeiro, frustrado com a situação em que me meti, decepcionado com a irrelevância do *Programa Temático* diante das decisões da empresa (melhor compreendida depois de minha última reunião com o gerente) e irritado com o que representei na época como falta de transparência sobre as "regras do jogo" entre os consultores, cobrei de forma direta (e hostil) alguns esclarecimentos junto ao *Programa Temático*, o que causou muito transtorno e algumas demissões voluntárias do *Programa*, sem que nada se esclarecesse. Ainda assim, eu continuava buscando um caminho para a tese que estivesse integrado à avaliação do *Curso* e à constituição do *Grupo*[230].

Dia 19/01 os ânimos de alguns participantes do *Grupo* estavam agitados: Sujeito25 reclamou que a empresa não estava cumprindo o que havia sido combinado com o gerente (tratava-se de uma manutenção das estradas de sua propriedade, no contexto de um projeto sobre ecoturismo). Sujeito2 perguntava por que os demais projetos tinham sido aprovados pela empresa e o da entidade onde ela trabalhava não (*Centro de Assitência Social*); dizia que o gerente da empresa não havia se empenhado em cumprir sua promessa e que ia jogar seu *projeto* no lixo, pois isso já estava criando muito constrangimento e ela não queria mais essa responsabilidade. Ela perguntava pelo valor global que fora aprovado para os demais projetos do *Grupo* – considerava a situação injusta, já que seu pedido poderia ter sido ao menos parcialmente atendido. Sujeito19 reclamou que a empresa não tinha cumprido com o prometido em relação à sala de informática no *Centro de Defesa do Jovem*.

Fizemos ainda uma **terceira reunião preparatória** em janeiro (20/01/2005) no *Centro de Defesa do Jovem*. Um dos temas era a frustração diante das promessas da empresa (não cumpridas ou cumpridas apenas parcialmente). Eu e meu sócio polarizávamos as opiniões sobre a empresa: ele, muito otimista, argumentava que era graças à certificação que

[230] Nesse mesmo período, eu tentava representar minha busca nesta tese assim: "busco uma estratégia para se trabalhar a produção e manejo de conhecimentos em processos coletivos de aprendizagem, coerentes com a busca de se alcançar coletivamente a produção integrada de liberdade de consciência e liberdade política". Palavras apenas, mas já havia nelas algumas pistas e esperanças, com as quais eu me reencontraria em 2007.

haviam sido criadas todas essas oportunidades que vivenciávamos, e que sem ela nada disso teria acontecido. Eu, muito pessimista, entendia que esse movimento todo da empresa envolvia uma racionalidade de "segundos interesses" e atrapalhava nosso processo coletivo. Nesse dia começamos a pensar no exercício de acordar as diretrizes para 2005, a partir do que foi expresso no *III Encontro Vivencial*. Nesse mesmo dia, depois dessa reunião conduzi mais um "**mutirão de orientação**" (o tal exercício de reflexão sobre as buscas individuais), realizado no *Grande Hotel*.

Dia 22/01/2005 realizamos o **I Encontro do Grupo** em 2005, no auditório da empresa. Começamos pelos informes. O clima não é mais de reclamações em relação à empresa (agora estamos na área da empresa e na presença de uma funcionária) mas de satisfação até por parte de alguns que interpretaram que, se o nome da empresa passasse a ser reconhecido internacionalmente com a certificação, as entidades apoiadas por ela seriam também fortalecidas em seus novos pedidos de apoio. Sujeito96 falou sobre o relatório que vinha elaborando para a empresa (focando-se na dimensão das *ações externas* da empresa), e disse visualizar muitas novas oportunidades para o *Grupo* na parceria com a empresa. Eu disse a todos que a empresa não queria mais trabalhar com o *Programa Temático*, e que estávamos aguardando uma definição entre os nossos "chefes". Iniciado o trabalho de reinterpretação e reagrupamento das fichas do *III Encontro Vivencial*, emergiram alguns casos passados mal resolvidos entre alguns participantes, quando surgiu uma divergência geral no *Grupo* sobre o que fazer nessa situação, apelidada por alguém como "roupa suja pra ser lavada". Eu assumo uma orientação de se esclarecer ali qual era a situação e encaminhá-la para um trabalho posterior em um subgrupo, "sugerindo" que o trabalho a partir do dissenso fosse incorporado na biografia deste *Grupo*:

> A maioria dos grupos não consegue trabalhar o dissenso, todo mundo tem a tentação de trabalhar o consenso: família, grupos sociais, tal, tal, tal... Aqui, existe uma opção de fazer aflorar o dissenso; então, o que tá surgindo aqui: angústia? É ruim? (...) é consciente da coordenação, pelo menos da minha parte, pra aflorar isso e a gente trabalhar a partir do dissenso a nossa

> integração como um todo (...) Não quer dizer ficar se torturando na diferença; mas quer dizer aprender com ela, e não [a] colocar pra baixo do tapete.

Vivemos assim um racha entre participantes, quando eu também assumo uma posição, entre a) aqueles que concordam em mapear as situações de dissenso e deslocá-las processualmente para próximas reuniões ou para o próximo encontro (apóio esta idéia); b) aqueles que acham que as questões devem ser todas expostas e trabalhadas ali naquele momento, a "quente", e c) aqueles que quiseram se retirar da sala, considerando irrelevante esse assunto. Eu aproveito para falar que essas divergências nunca sumiriam de um "*Grupo* de verdade", e que deveríamos aproveitar o caso para pensar procedimentos, para trabalharmos a objetividade, a argumentação, sobre os acontecimentos, e encaminhar tudo isso: "não quer dizer que vai produzir a paz; pode produzir a guerra também. A questão é a gente ter a chance de argumentar e mostrar nosso ponto de vista e aprender a ouvir. Eu acho que é isso que tá em jogo". Eu dizia que isso ainda era um "exercício de habilidade social de trabalho em *Grupo*", e não um imprevisto – era parte da biografia do *Grupo*, no que Sujeito96 concordou. Na avaliação final, as opiniões foram bem divergentes, e destaco apenas algumas: Sujeito2 disse que se sentiu muito incomodada com esse "papo" de *conflito*, pedindo uma outra abordagem, pois para ela algumas coisas não estavam fazendo sentido, e isso atrapalhava sua dedicação. Sujeito22 - funcionária da empresa - se mostrou triste e um pouco constrangida com as críticas levantadas sobre algumas decisões da empresa em que ela esteve envolvida. Sujeito12 gostou muito da dinâmica das fichas, apesar do clima alvoroçado, pela oportunidade de explicar o que se quis dizer e caminharmos para definições coletivas. Alguns gostaram da "lavação de roupa suja", outros detestaram. Eu reconheci minha falta de habilidade para a proposta que fiz de trabalhar o dissenso, pois não esperava tanta dificuldade de objetivar e lidar com o que surgiu. Ainda assim, acreditava que "o *dissenso* é que vai alimentar o encontro entre as pessoas, e não o consenso". Sujeito96 avaliou que viveu tanto momentos

ruins quanto momentos maravilhosos no dia; disse que não podíamos ficar escravos do método, pois prioritariamente as atividades deveriam *funcionar*.

Dia 27/01 fizemos uma **reunião com os gerentes da empresa** (Sujeito100 e Sujeito126), estando presentes eu, Sujeito96 e mais oito participantes do *Grupo* que tiveram suas propostas aprovadas (exceto Sujeito2, para quem não havia ainda confirmação desse apoio). Os gerentes estavam ansiosos com a audiência da certificação que ocorreria em breve, buscando uma atmosfera de cooperação conosco e com os participantes do *Grupo*. Na seqüência, cada um se apresentou à nova gerente. Os participantes colocaram suas observações e queixas a respeito do que Sujeito100 havia prometido anteriormente. Sujeito100 trouxe a idéia de se fazer dali há alguns dias uma "bolsa de projetos" a serem oferecidos aos seus fornecedores e terceiros, para que talvez ajudassem no financiamento (para propostas de orçamento reduzido). Sujeito126 disse que o fosse "socioambiental" teria muito mais chance de receber apoio dali para frente. Sujeito100 nos pediu relatórios sobre esse apoio, para que constasse no grande relatório da empresa, para os certificadores. Sujeito126 complementou: devemos justificar os pedidos e mostrar a integração entre eles – a articulação pretendida –, quantos beneficiados, qual o impacto esperado, etc. Disse que assim teríamos argumentos para continuar a parceria, para valorizar esses apoios. Sujeito100 disse que esse coletivo (o *Grupo*) tinha respaldo, em função do nosso apoio (meu e do Sujeito96).

Nesse mesmo dia conduzi mais uma reunião de "**mutirão**" com Sujeito25 e Sujeito31. Dia 28/01 nos reunimos com os participantes envolvidos no **caso polêmico** levantado no *I Encontro*, para buscarmos juntos um esclarecimento da questão. Com meu sócio mais voltado à confecção do relatório de ações externas da empresa, assumi a condução de exercícios com o *Grupo*, de reuniões com o *Programa Temático* e com a nova gerente da empresa: nossos acordos de dedicação ficaram abalados (tivemo que criar uma nova divisão de trabalho para cada atividade), e minha frustração com a atmosfera de meu trabalho era crescente. Dia 22/02

conduzi mais um "**mutirão**", dessa vez a pedido de Sujeito19, contando com a presença de meu sócio. Em fevereiro iniciei o planejamento operacional para o nosso *IV Encontro Vivencial* (que aconteceria na Ilha do Mel, PR).

Dia 02/03 realizamos uma **reunião preparatória** no *Centro de Defesa do Jovem*. Surgiram algumas reclamações sobre a forma distorcida como a empresa divulgou em um *folder* institucional alguns supostos apoios. Falamos das dificuldades do último encontro. Eu recoloquei a proposta de iniciarmos o do próximo encontro com o exercício da "pulga atrás da orelha", mas tanto meu sócio como outros participantes entenderam não ser o mais adequado. Planejamos as atividades e fizemos algumas discussões sobre o próximo encontro vivencial. Diante de minha preocupação com o futuro do *Grupo*, meu sócio sugeriu que eu pensasse mais em um coletivo que não fosse "grupo", mas algo mais "fluido", pessoas chegando e saindo. Eu me surpreendi, pois até então todo o nosso discurso estava voltado para o favorecimento da constituição de um "grupo", onde eu depositava minhas expectativas de uma aprendizagem solidária, de uma *comunidade de aprendizagem*: agora o formato *Grupo* não era mais útil na parceria com a empresa? Estabelecemos depois os objetivos para o próximo encontro. Realizei nos dias seguintes mais alguns "**mutirões**" a pedido de alguns participantes.

Nosso **II Encontro do Grupo** em 2005 foi realizado no auditório da empresa (05/03/2005), e tinha como objetivos: fortelecer o espaço de comunicação entre os componentes do grupo, apresentar o relatório de certificação da empresa, começar a encaminhar escolhas coletivas para 2005, debater processos grupais e compartilhar informes. Começamos com uma longa rodada de informes, seguida da avaliação de uma recente audiência pública da empresa, etapa exigida pela certificação. Depois meu sócio apresentou o relatório que ele elaborou para a empresa e falou sobre o processo da certificação, posicionando-se em nome da empresa, um novo *papel* no qual eu não me reconhecia,

estranhando cada vez mais minha sociedade com ele. Diante da eminente desvinculação de nosso trabalho com o *Programa Temático* (e com a USP), Sujeito96 interpretou que academicamente não faria diferença, pois as buscas acadêmicas presentes (teóricas) eram muito mais minhas (individuais, relacionadas à tese) do que fruto de um debate do *Programa Temático*. Eu deixei explícito meu não-envolvimento nesse relatório, justificando minha crítica a esse papel que meu sócio assumiu; ainda assim eu tinha esperança de que minha abordagem de *processos grupais* à tarde revelasse ainda uma certa coerência entre os exercícios coletivos que eu vinha desenvolvendo no *Grupo* e o novo cenário de parceria com a empresa. Meu sentimento era de um *estreitamento de espaço de ação*: entre a pressão da empresa, a adesão de meu sócio à empresa e a rejeição de algumas de minhas "estratégias pedagógicas" (como favorecer a emergência de dissensos e interpretações) por parte de alguns dos participantes-líderes. Mais adiante, retomamos os nomes sugeridos ao *Grupo* em 2004 (entre eles, *Grupo de Estudos e Intervenção Socioambiental*, que veio a ser o eleito pela maioria). Conduzi então um trabalho em subgrupos para a leitura e discussão de textos sobre processos grupais. Eu estava muito ansioso e tenso com a atmosfera do encontro[231], e deveria ter concentrado o trabalho sobre um único texto, e não em três como fiz – o que gerou uma avaliação negativa por muito participantes. Em seguida fiz uma apresentação de minha interpretação da conexão entre os três textos e alguns participantes a avaliaram. Sujeito16 fica muito admirada com a síntese que apresentei e me cobrou que eu *aplicasse* mais esse conhecimento que *eu tinha* na ajuda do *Grupo*. Meu sócio tentou mostrar a integração entre todos os temas que estávamos abordando nesse encontro, e referia-se aos nossos estudos sobre processos grupais como um conhecimento de *como as coisas funcionam*[232]. Na hora da

[231] Uma tosse seca e constante, além da intensa expressão verbal ao longo do dia me ajudam a lembrar meu sentimento de incômodo e insegurança.

[232] Entendo que esses dois comentários – contextualizados no acontecimento global do *Curso* – somados à minha própria concepção de processos grupais demonstra a predominância da dimensão técnica (ainda que precária) na representação de nossas práticas, agentes-participantes ou coordenação, na fronteira com o que poderia ter sido a descoberta da essência formativa de uma pesquisa-

avalição, o clima era tenso: fortes críticas mas também elogios ao processo de certificação em meio a um certo constrangimento pela presença da funcionária da empresa, elogios e também críticas ao encontro ("tenso", "morno", "não rendeu", "estranho"), autocríticas, avaliações positivas sobre a apresentação de meu sócio, positivas e negativas quanto ao trabalho que desenvolvi (textos e apresentação). Em sua avaliação do dia, meu sócio explicou aos participantes que a coordenação passava por uma crise, com fortes divergências sobre como deveriam ser conduzidos nossos trabalhos, gerando cada vez mais propostas antagônicas: disse que eu o criticava pela simplificação exagerada das tarefas colocadas à empresa e ao grupo, empobrecendo o processo; enquanto que para ele, pelo contrário, essa simplificação era a própria facilitação dos processos. Ele indicou ao *Grupo* como solução provisória que eu e ele intercalássemos as assessorias para evitar problemas. Em minha avaliação expresso a impossibilidade de continuar nessa situação com Sujeito96: "não dá pra conviver com essa tensão e com essa confusão que a gente tá trazendo pro Grupo". Eu iria pensar na questão e tentaria tomar uma decisão. Disse que lamentava por essa energia interferir nos trabalhos do dia, o que foi expresso por vários participantes.

Ao longo da semana eu e meu sócio tivemos uma conversa tensa, quando manifestei minha vontade de rompimento de nossa sociedade. Eu o criticava pelo abandono da idéia de formação, ele me critica por eu estar sendo exageradamente "auto-centrado".

Dia 17/03/2005 à noite, no *Grande Hotel*, foi **minha última reunião com o *Grupo***. À tarde eu e Sujeito96 conversamos pela última vez sobre essa situação, quando ele propunha uma divisão completa de nossas tarefas na forma de módulos (o que recusei) e eu propunha que ele assumisse uma dedicação integral à empresa, retirando-se da condução do *Grupo* (o que ele recusou). A solução que imaginei foi a minha saída da "assessoria" ao processo

---

intervenção. Retrospectivamente, pensando em termos das minhas antigas perguntas sobre *processos coletivos de aprendizagem* e no âmbito do arranjo microssocial que tinha se formado, talvez eu intuísse nesse encontro que meus recursos como facilitador de grupos e educador eram insuficientes para superar minhas frustrações e dúvidas.

coletivo e a proposição de outras formas pontuais de "assessoria" aos participantes, ainda com pretensões de trabalhar com processos formativos. Reunido com o *Grupo* à noite, comuniquei a todos minha decisão, gerando uma atmosfera onde havia tanto indignação quanto tristeza, tal como interpreto. Depois aguardei a manifestação dos participantes, quando emergiram algumas críticas[233]: eu estava sendo egoísta pois eles precisavam de ajuda na conexão entre os processos que estavam vivenciando; eu estava sendo incoerente pois orientava os participantes a aceitar o outro quando eu mesmo não era capaz de fazê-lo; eu estava me mostrando imaturo por não conseguir aparar as arestas entre eu e Sujeito96. A partir desse momento se iniciava uma outra fase de minha presença no município, encerrando um longo ciclo de expectativas e experiências sobre *processos coletivos de aprendizagem*.

[233] Por não ter obtido o consentimento de alguns participantes, não pude citar todas.

3. A dimensão teórica: a pedagogia da práxis

Buscando esclarecer a noção de *pedagogia da práxis* iniciei a pesquisa pela obra de Moacir Gadotti, pedagogo brasileiro, autor da obra homônima de 1995[234], referência que prometia facilitar o início da "arqueologia" do uso de tal expressão – e da noção de *práxis* – no referido círculo de ação. Esse autor foi um de nossos professores convidados no citado *curso de especialização*, debatendo então sua visão da ação educativa e sua proposta de uma *Pedagogia da Terra*. No livro que agora abordo (GADOTTI, 2004) o autor se propõe o objetivo de historiar a *pedagogia da práxis* que tem vivenciado desde sua experiência na Suíça até os anos 1990, passando pela sua atuação na Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Ele devota sua iniciação na reflexão filosófica a Claude Pantillon e sua iniciação na educação libertadora a Paulo Freire, uma trajetória marcada pelo trânsito entre diferentes contextos – o brasileiro e o europeu – entre as décadas de 1960 e 1970. Sobre seu texto, diz que "este não é um livro de especulações sobre a educação" mas "o resultado de uma prática vivida", resultando de "um balanço de um intenso envolvimento com os problemas educacionais do meu país e de outros países" (GADOTTI, 2004, p.26). Desse modo, sua concepção de *pedagogia da práxis* perpassa todo o livro, dedicando-se o autor a demonstrar – através do relato de sua própria trajetória profissional – tanto as várias manifestações que ela pode assumir, como a força de validade que ela preserva até hoje, na interpretação do desempenho de outras orientações teóricas, a partir de *provas práticas*.

Para Gadotti uma pedagogia da práxis é, antes de tudo, uma pedagogia: uma reflexão integrada a uma prática educativa, uma "ciência da educação", uma "teoria da práxis" (GADOTTI, 2004: p.31). E considera que toda pedagogia é histórica e, portanto, está sempre em evolução. O autor conclui seu livro denunciando que as matrizes teóricas, tanto as

[234] Trabalhei com a edição de 2004.

clássicas quanto as novas, carecem de *consistência global* na indicação de caminhos seguros à educação em nosso tempo:

> [...] seja qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pela sociedade, portanto, uma educação muito mais voltada para a transformação social do que para a transmissão cultural. Nesse sentido a *pedagogia da práxis*, em suas várias manifestações, pode oferecer um referencial geral mais seguro do que as pedagogias centradas na transmissão cultural. (GADOTTI, 2004, p.308)

A pedagogia da práxis representa para o autor - relativamente a outras - maior segurança como referencial para a educação e para práticas educativas e pedagógicas que a constituem e renovam. Mas, como Gadotti também aponta que essa pedagogia da práxis pode se manifestar de várias formas, é relevante o estudo de algumas de suas raízes históricas, seguindo as pistas indicadas pelo próprio autor. Na tarefa de compreender algumas das "várias manifestações" da pedagogia da práxis, guiei-me inicialmente pela palavra-chave "práxis", o que me conduziu pouco a pouco a um campo mais amplo da *teoria da práxis* – apontada também por Gadotti. A dificuldade que surge no esclarecimento de *raízes* (onde geralmente buscamos os pressupostos das idéias) e *manifestações* (onde se espera interpretações particulares das idéias a cada contexto histórico-social, a partir daqueles pressupostos) é que ambas se mostram entrelaçadas nas próprias interpretações dos autores. Essas dimensões não guardam uma relação de *exterioridade* entre si – mesmo na apresentação das *raizes* – explicitando as escolhas de seus autores, sendo este também um limite claro do presente texto.

Gadotti nos dá uma mostra do que entende por "várias manifestações" da pedagogia da práxis a partir de sua própria produção intelectual: diz que há uma continuidade entre as orientações que o tema da *pedagogia da práxis* lhe favorece e as que outrora assumira sob o tema da *pedagogia do conflito* – expressão que diz ter cunhado por volta de 1978, referindo-se a uma pedagogia inspirada no marxismo (GADOTTI, 2004, p.29). Justifica tal continuidade ao considerar o "conflito" uma categoria conceitual básica e essencial de toda

pedagogia, que sendo *pedagogia* envolve o *educar*, que por sua vez supõe *transformar* algo – o que nunca se daria de forma pacífica e sim conflituosa, produzindo a ruptura de preconceitos, hábitos e comportamentos: "A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os." (GADOTTI, 2004, p.28). E então esclarece que tal pedagogia não foi inventada a partir do nada: "Ela já tem uma história. Ela se inspira na dialética. Por isso foi preciso [...] recorrer às fontes do pensamento dialético, notadamente o marxismo." (GADOTTI, 2004, p.28). A indicação dessa continuidade de orientações no pensamento e ação do autor está presente também em uma publicação sua mais recente, também sobre a *pedagogia da práxis*:

> Já se passaram onze anos desde que publiquei meu livro Pedagogia da práxis. Depois dele publiquei Pedagogia da Terra [...] que considero como um prolongamento da pedagogia da práxis. Devemos continuar produzindo "pedagogias", como nos aconselhava Paulo Freire. (GADOTTI, 2005, p.240)

Assim se explicitam suas principais referências, através das quais narra a "pedagogia da práxis" que vivenciou: a dialética, a pedagogia e o marxismo (com ênfase ao pensamento dialético marxista). Mas já na apresentação de seu livro temos a indicação de uma polêmica entre diferentes interpretações do marxismo:

> Tentei fazer uma leitura não positivista de Marx. Há uma leitura positivista – notadamente sob a forma estruturalista – que descaracteriza Marx enquanto educador popular e enquanto pensador revolucionário e militante. Ao contrário, uma leitura pedagógica e crítica busca nele o educador político, com uma ética fundada na igualdade entre os homens, um rigor de linguagem próprio, uma paixão e uma utopia. Não se trata de buscar em Marx resposta para todos os problemas atuais e nem, tão pouco, de negar totalmente a sua contribuição. Trata-se de entendê-la histórica e criticamente. Só assim ela pode ter alguma validade para nós, educadores. (GADOTTI, 2005, p.28)

O autor refere-se à *filosofia da práxis*, o fundamento da corrente de pensamento desenvolvida pelo filósofo alemão Karl Marx no século XIX – o *materialismo dialético e histórico* –, com a qual Gadotti se identifica ao longo de toda sua experiência como pedagogo e educador, e que reconhece como paradigma ainda válido para se fundar a teoria da

educação. Mas "desde que seja concebido de forma crítica!", adverte (GADOTTI, 2004, p.311). Este é seu referencial para o entendimento do desenvolvimento histórico, das tarefas éticas da humanidade, para avaliar a sociedade em que vivemos, as políticas educacionais, a organização escolar e as próprias práticas educativas. Mas o que, na proposta de Marx e no marxismo produzido ao longo do século XX, teria se mantido válido e o que teria perdido validade? Se Gadotti aponta a *filosofia da práxis* como "núcleo válido" ainda hoje para a fundação de uma teoria da educação, "renascido de sucessos e fracassos de experiências concretas" do marxismo, devo compreender o que teria perdido validade e por que. E como eixo desse exercício de compreensão deve estar a pergunta: o que é *práxis*?

3.1 Estudos históricos e filológicos

Proponho aqui a exposição dos três principais alimentos da *pedagogia da práxis*, como citado em Moacir Gadotti, em um esforço filológico de percorrer três diferentes percursos – fortemente relacionados, filosofica e historicamente – que podem nos ajudar a esclarecer a sua construção: a dialética, a filosofia da práxis e a pedagogia.

3.1.1 Dialética

Ao procurarmos as origens da dialética encontramos entre os autores pesquisados tanto o destaque para as evidências do uso histórico do termo como o reconhecimento retrospectivo da manifestação de seus princípios, sem necessariamente apontar tais evidências. É assim que poderíamos considerar como precursor da dialética o pensador Lao Tsé – autor do *Tao tö King*, que teria vivido sete séculos antes de Cristo (GADOTTI, 2004). Segundo Konder (1986), de acordo com o sentido que atribuamos à palavra dialética poderemos encontrar diferentes origens: a dialética como *o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação* – o sentido

moderno da palavra, como ele diz – teria como fundador Heráclito de Efeso (540-480 a.C.)[235]. Heráclito via no conflito o fundamento de todas as coisas, a realidade como permanente devir onde prevalece a luta dos opostos (GADOTTI, 2004). Mas na sociedade grega antiga o que prevalecia era a explicação da realidade a partir do que era estável, considerando-se a mudança um fenômeno apenas superficial. Esse tipo de explicação encontrava sustentação no pensamento filosófico fundado por Parmênides (530-460 a.C.)[236], pois este era o que melhor correspondia aos interesses das classes dominantes, preocupadas em organizar duradouramente o que já estava funcionando, protegendo o regime social vigente. Mas a dialética entendida como *arte do diálogo* ou como *arte de demonstrar uma tese por meio de uma argumentação esclarecedora dos conceitos que mobiliza* teria em Zênon de Eléa (490-430 a.C.) ou em Sócrates (469-399 a.C.) seus fundadores. Gadotti (2004, p.93) atribui também a Zênon o início da dialética como "lógica inerente à natureza, aos homens, ao conhecimento e à sociedade", uma "filosofia da aparência". Estes pensadores viviam no contexto das cidades-Estado da Grécia antiga, uma sociedade caracterizada por Konder como de ampla circulação de mercadorias e idéias, ainda que socialmente estratificada e escravocrata (KONDER, 1986, p.7). Abrão (1999) destaca a influência dos acontecimentos políticos em Atenas sobre o pensamento de Sócrates, que viveu entre o apogeu – após a vitória sobre os persas - e a decadência desta cidade, após ser derrotada por Esparta. No apogeu, teria sido valorizada a educação dos cidadãos – para o exercício da argumentação em público –, destacando-se aí o papel dos *sofistas* (como Protágoras, 485-410 a.C.) que acreditavam que para a organização social e política – assim como para a moral – importava muito mais o desenvolvimento de habilidades na linguagem do que a busca de conteúdos e valores fundamentados em verdades absolutas, pois para eles tudo se tratava de convenções

[235] Há uma controvérsia sobre as datas precisas de nascimento e morte dos filósofos gregos aqui citados, o que considerei de menor importância para os objetivos do presente texto.
[236] Uma *metafísica*, diz Konder (1986), segundo a qual se acreditava que a essência profunda do ser era imutável.

circunstanciais e convenientes, criações humanas (ABRÃO, 1999). Mas enquanto os sofistas ensinavam a *argumentar com convicção* sobre qualquer assunto, Sócrates dedicava-se a destruir as certezas com bons argumentos, exigindo que o pensamento fosse mais prudente e que as perguntas fossem mais adequadas, propondo assim "um método que encaminhe o pensamento em direção à essência das coisas, sem desvios" (ABRÃO, 1999, p.44). Sócrates se afastava também dos sofistas na medida em que considerava as *questões morais* e a *virtude* algo mais que meras convenções baseadas em costumes (circunstanciais e contingentes aos interesses em jogo), fazendo coincidir a noção de *virtude* com a própria idéia de *conhecimento*: "quem tem o verdadeiro conhecimento só pode agir bem", dizia (ABRÃO, 1999, p.45). Para esse filósofo, as questões morais se tornam problemas que exigem do pensamento uma elucidação racional, sendo considerado, por isso, o fundador da *Ética*. Diz Abrão (1999, p.44) que para Sócrates, a recomendação do ouvir atento e da apresentação de objeções aos argumentos dos outros era uma forma de dizer que o pensamento deveria "experimentar outras possibilidades antes de entrar na rota certa", sendo o diálogo uma "experimentação" de onde nasce o verdadeiro conhecimento. E esta é a característica da *maiêutica socrática* – a colaboração para o "parto" das idéias –, onde "o pensamento precisa de um interlocutor, com quem possa sempre discutir" (ABRÃO, 1999, p.44).

Diferente do "saber negativo" proposto por Sócrates (desconstrutivo de falácias para a permanente abertura à busca das essências), seu discípulo Platão (428-347 a.C) propôs um "pensamento positivo" para se chegar às essências através de uma outra *dialética* (ABRÃO, 1999). Ele buscava a unanimidade do pensamento por sucessões de afirmações e objeções, para alcançar conclusões incontestáveis: do confronto de opiniões por meio do *diálogo* nasceria a verdade. A autora nos diz que Platão frustrou-se profundamente com a decadência da política ateniense (onde a condenação de Sócrates era mera decorrência disso), deslocando assim para a *theoría* – a contemplação e o amor à *Verdade*, acessível à alma que é livre da

matéria, do corpo – a busca de um "fundamento sólido e inabalável para a conduta humana" (ABRÃO, 1999, p.47). Martínez Echeverri (1997) aponta para duas concepções de dialética nos *Diálogos* de Platão: em algumas de suas obras a dialética é concebida como método para se alcançar o inteligível a partir do sensível, e nos últimos *Diálogos* a dialética é concebida como método de dedução racional das formas. Blackburn (1997) também reconhece esses dois períodos, entendendo a dialética platônica primeiramente associada à maiêutica socrática, como "processo de descoberta da verdade por meio de perguntas feitas com o objetivo de explicar aquilo que já é implicitamente sabido" ou "para expor as contradições", durante uma interação argumentativa[237]. Em um segundo período dos *Diálogos* a dialética aparece como "totalidade do processo de iluminação" através do qual se atingiria o conhecimento do bem supremo, a "forma do bem" (BLACKBURN, 1997, p.99), pois o *Bem* seria a idéia que iluminaria todas as demais (ABRÃO, 1999). Para Platão, o conhecimento do Bem seria a condição para se completar adequadamente a fabricação do mundo segundo as idéias perfeitas do *Ser* (supondo aí a ação de um deus artesão, um *Demiurgo*), enfrentando as imperfeições que a matéria-prima (o que constiui o mundo, o corpo, o "Outro" do "Ser") dessa fabricação oferece (Abrão, 1999). Segundo Abbagnano (2003, p.269) a dialética nos *Diálogos* de Platão é uma técnica da *investigação conjunta*, através da colaboração entre duas ou mais pessoas, seguindo-se o procedimento socrático de perguntar e responder, representando também "o ponto mais alto a que pode chegar a investigação conjunta". Embora Platão concebesse a filosofia como tarefa individual e privada, considerava-a uma atividade própria de "uma comunidade de educação livre", obra de homens que "vivem juntamente" e "discutem com

[237] Vejo aqui alguns aspectos das dialéticas socrática e platônica que podem ser reconhecidos em algumas das obras do filósofo alemão Jürgen Habermas, quando argumenta pela possibilidade de elucidação racional da normatividade de acordos intersubjetivos sob um referencial ético. Mas em termos mais gerais, vejo principalmente a reedição dessa oposição entre sofistas e o pensamento socrático e platônico nos debates contemporâneos entre Habermas (que, fortemente influenciado pela filosofia pragmatista, propõe uma *pragmática lingüística universal* capaz de elucidar as condições para o entendimento intersubjetivo) e Richard Rorty (considerado um neo-pragmatista, critica as pretensões de universalidade de Habermas, autodenominando-se um sofista). Alguns dos textos representativos desse debate podem ser encontrados em Souza (2005).

benevolência" (ABBAGNANO, 2003, p.269). Para Abbagnano, a concepção platônica de *dialética* influenciou as concepções posteriores em Aristóteles, nos estóicos e nos neoplatônicos, e pode ser melhor entendida como dois momentos que compõem a tal *investigação conjunta*. O primeiro seria a reunião das coisas dispersas para uma idéia única e a definição clara dessa idéia para que possa ser comunicada: essa operação permitiria que chegássemos aos princípios das ciências particulares (que atuam no múltiplo sensível), partindo de suas hipóteses. Em um segundo momento – que coincide com a concepção de dialética que os autores citados localizam nos *Diálogos* do segundo ou último período, posteriores à obra *República* – deveríamos partir desses princípios (através das idéias) para chegar às conclusões últimas, o chamado "método da divisão" de Platão (ABBAGNANO, 2003, p.270). Por esse método, a dialética dividiria as idéias segundo gêneros e não deveria assumir como diferente a mesma forma, nem como idêntica uma forma diferente, deparando-se com três alternativas: i) ou uma idéia está permeando e abarcando muitas outras, mas estas estão separadas dela e são exteriores umas às outras (*heterogeneidade radical*); ii) ou uma única idéia reduz à unidade a totalidade de muitas outras idéias (*unidade*); iii) ou as muitas idéias permanecem inteiramente distintas entre si (abrangência sem *unidade*)[238]. Aqui, a dialética é o reconhecimento da alternativa apropriada a um procedimento coerente na situação dada: parte-se da idéia, divide-a em duas partes que demonstram a presença ou ausência de certo caráter, escolhe-se uma dessas partes e realiza-se uma nova divisão avaliando-se a presença ou ausência de um novo caráter, e assim por diante, interessando especialmente as determinações que assim são obtidas ao longo do procedimento. Abbagnano considera este um método indutivo e sintético, aproximando-o dos procedimentos da pesquisa empírica (embora Platão pretendesse nele prescindir dos sentidos, diz o autor), pois o objetivo dessa dialética não é a dedução - como será no silogismo de Aristóteles – mas "a busca, a

[238] O autor extrai essas alternativas de um trecho da obra *O Sofista* (ABBAGNANO, 2003, p.270).

escolha e o uso das características efetivas de um objeto, com o fim de esclarecer a natureza, ou melhor, as possibilidades (δυνάμεις) desse objeto" (ABBAGNANO, 2003, p.270). Abrão (1999) considera a dialética platônica um método que argumenta pela possibilidade do conhecimento teórico, cuja autofundamentação e validade deve se dar unicamente pela força de suas demonstrações. Segundo Abrão (1999, p.52), entre as motivações da dialética de Platão estava afinal a tentativa de convencer sua sociedade de que uma elite de filósofos – "puros e autênticos" – é que deveria dirigir as cidades, e não os políticos (responsabilizados pela decadência de Atenas). Diz Gadotti (2004) que o platonismo ressurgiu no terceiro século depois de Cristo, renovando o debate sobre a dialética, quando Plotino (203-259) a reivindica como parte da própria filosofia, e não apenas um método.

Aristóteles (384-322 a.C.), discípulo de Platão, discordava da idéia de seu mestre de que o mundo sensível era mera aparência e buscou integrar a observação das coisas que se apresentam aos sentidos (como a diversidade e o movimento) ao conhecimento científico e filosófico (ABRÃO, 1999). O conhecimento seria o processo de abstração pelo qual o intelecto produz conceitos universais, sendo que estes não poderiam existir separadamente das coisas e do intelecto. Aristóteles, valorizando a percepção do mundo sensível, parte da evidência de que tudo se transforma continuamente (ABRÃO, 1999). Abrão (1999, p.355) diz que Aristóteles empregava o termo *dialética* para representar a ascenção do sensível ao inteligível "por meio da comparação das formas particulares sensíveis, para atingir a generalidade da verdade". Konder (1986) vê na obra de Aristóteles uma importante contribuição para que a dialética não fosse totalmente derrotada pelo modo de pensar dominante na sociedade grega antiga – um pensar legitimador da estabilidade social ancorado na filosofia de Parmênides –, favorecendo o estudo subseqüente do lado dinâmico e mutável

do real ao propor os conceitos de *ato* e *potência*[239] na explicação dos movimentos da realidade: os movimentos das coisas seriam *potencialidades* que estão se *atualizando*, possibilidades que estão se transformando em realidades efetivas. E esse movimento deve ser explicado por uma causa – material, formal, eficiente e final –, onde a causa primeira só pode ser Deus (diferente do *Demiurgo* de Platão que agia sobre o mundo, e diferente do Deus cristão que ama o mundo); um pensamento de si mesmo em eterna contemplação, onde a motivação universal de todo movimento seria o amor a Deus: o desejo que as coisas têm de assemelhar-se ao ato puro que é Deus (ABRÃO, 1999, p.58). Para Chauí (1989) no mundo grego (e depois no medieval) a teoria aristotélica das causas estava marcada por uma hierarquia que reproduzia a organização social vigente, quando a *causa eficiente* (a fabricação que leva da *causa material* à *causa formal*) era inferior à *causa final* (o motivo da existência de algo), pois a primeira estava associada aos escravos (e depois aos servos) e a segunda aos cidadãos (e depois aos senhores feudais), respectivamente os que eram submetidos ao trabalho e os que comandavam a produção. Abbagnano (2003) e Blackburn (1997) remetem a contribuição de Aristóteles quanto à dialética, na história da filosofia, apenas à sua compreensão como "lógica do provável" (no sentido de um procedimento racional não demonstrativo, de qualquer inferência racional ou silogismo que partam de *premissas prováveis*). Seria apenas uma aparência de filosofia, que não poderia conduzir ao *conhecimento*, como também cita Gadotti (2004). A dialética em Aristóteles – lógica do provável, uma forma não demonstrativa do conhecimento, disputa e não ciência (MARTÍNEZ ECHEVERRI, 1997) – difere do procedimento racional demonstrativo porque, como diz Abbagnano (2003), enquanto que pela *premissa demonstrativa* é preciso assumir uma das duas partes da contradição, pela *premissa dialética* a alternativa é criada pela pergunta que apresenta a contradição. E este seria, segundo Abbagnano, apenas um entre outros três

[239] O ato (*energeia*) representa o estado atual do ser, e potência (*dynamis*) aquilo em que ele se transforma, sem deixar de ser (ABRÃO, 1999).

significados fundamentais consagrados filosoficamente para a dialética: como o já citado *método da divisão* (pela doutrina platônica), como *lógica* (doutrina estóica) e como *síntese dos opostos* (doutrina hegeliana). Em relação à concepção de dialética presente na doutrina de Hegel, diferentemente de Konder, Abbagnano não cita qualquer contribuição de Aristóteles.

Por essa breve apresentação, percebo que enquanto os autores de dicionários de filosofia enfatizam a explícita ocorrência e uso do termo "dialética" na história, Konder e Chauí interpretam a emergência de uma ou outra concepção de dialética em função da condição e organização social produzida a cada período histórico, priorizando a concepção de dialética enquanto *estudo do lado dinâmico e mutável do real*. Abbagnano (2003), por exemplo, vê prevalecer no primeiro período da Escolástica o conceito estóico de dialética como *lógica*, enquanto Konder (1986) interpreta que a predominância do sentido da dialética como *lógica* e *lógica das aparências* teria sido um produto das sociedades feudais na Idade Média. Ele entende que nesse período a forte estratificação social e a ideologia dominante monopolizada pela Igreja (a teologia) foram expulsando gradativamente da filosofia o interesse pela mudança, pelas "potencialidades que estão se atualizando" – como de algum modo sugere também Chauí (1989). Abrão diz que na Idade Média a dialética assume predominantemente o significado de confronto de opiniões (*disputatio*, as disputas retóricas): "a produção do melhor argumento para vencer o adversário passa a ser visto como fim em si" (ABRÃO, 1999, p.355).

Mas para Konder era o próprio destino da filosofia que estava em jogo nesse período, e não apenas o da noção de *dialética*: contra as posições de Damianus (1007-1072) que questionava a relevância da filosofia para a salvação da alma – famoso ideólogo ligado à Igreja –, Aberlardo (1079-1142) e Averróes (1126-1198) contribuíram para a defesa de uma filosofia que não coincidia com a teologia (KONDER, 1986). Assim como Abrão (1999), Abbagnano (2003, p.271) aponta que nesse mesmo período (o século XII) a dialética voltava

à cena como "arte da discussão e da exercitação lógica" que se vale de premissas prováveis, em função da retomada dos estudos do *Organon* de Aristóteles. Mas na Europa do século XIV já se esboçavam algumas mudanças sociais a partir de uma "revolução comercial", e poderíamos ver seu reflexo na filosofia através do pensamento de Guilherme de Occam (1285-1349) segundo o qual tudo no mundo era contingente (poderia ser diferente do que é). Este pensador se justificava dizendo que, porque Deus era todo-poderoso, a sua vontade não teria limites: aos poucos fortalecia-se a idéia de que a teologia não deveria interferir no estudo das coisas contingentes do mundo empírico (KONDER, 1986). Com o *Renascimento*, a chegada às Américas, as artes e as ciências, os hábitos mentais da Idade Média foram fortemente questionados, diz Konder: o mundo era maior e mais complicado do que se pensava, "o ser humano era potencialmente muito mais livre do que eles imaginavam", e o *movimento* passou a ser tema fundamental da reflexão e do debate (KONDER, 1986, p.13). Com Copérnico (1473-1543), Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650) o *movimento* foi reconhecido como condição natural dos corpos (e não mais o *repouso*), e Pico de La Mirandola (1463-1494) elogiou o inacabamento e a possibilidade de evolução humana como uma dignidade especial. Gadotti (2004) vê na obra de Descartes – uma busca pela verdade – uma contribuição também ao método dialético, procedendo por análises (para atingir cada elemento do objeto ou fenômeno) e sínteses (para a reconstituição do conjunto). Nessa linha argumentativa, Konder diz ainda que Giordano Bruno (1548-1600) exaltou a capacidade humana de "modificar criadoramente o mundo" pelo domínio das forças naturais (o *homo faber*); que Pascal (1623-1654) reconheceu o "caráter instável, dinâmico e contraditório" da condição humana; e que Vico (1680-1744)[240] sustentou que o ser humano podia conhecer sua própria história "já que a realidade histórica é obra humana" – embora entendesse que não se poderia conhecer a *natureza*, uma criação de Deus. Foi assim que a dialética no sentido de

[240] Aqui também não há coincidência com as datas citadas por Abrão (1999).

uma "compreensão da realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação" conquistou a posição que manteria nos séculos seguintes, estimulando a busca de "um método adequado à correta compreensão da realidade histórica": era um novo significado para *método dialético* (KONDER, 1986, p.8 e 14). Segundo Konder, muitos filósofos do século XVII incorporaram em seu pensamento elementos dessa concepção de dialética[241], como se vê em um trecho dos *Essais* de Montaigne (1533-1592):

> Todas as coisas estão sujeitas a passar de uma mudança a outra; a razão, buscando nelas uma subsistência real, só pode frustrar-se, pois nada pode apreender de permanente, já que tudo ou está começando a ser – e absolutamente ainda não é – ou então já está começando a morrer antes de ter sido. (Montaigne *apud* KONDER, 1986, p.15)

Mas esses filósofos, por viverem em um certo isolamento da dinâmica social, sem refletirem sobre os acontecimentos que ocorriam na *base* da sociedade, tinham uma visão superficial e distorcida da história, diz Konder (1986)[242]: ora gratuitamente otimista, ora melancólica, ora conservadora negativista. Mas na segunda metade do século XVIII amadurecia na Europa um processo histórico que permitiu aos seus filósofos "uma compreensão mais concreta da dinâmica das transformações sociais", criando o movimento no plano das idéias chamado *Iluminismo*. Esses filósofos passaram a acompanhar as manifestações políticas na rua, "as reivindicações plebéias, as articulações da burocracia, a rápida mudança nos costumes", desejando "contribuir para que o mundo novo, que estava surgindo, fosse um mundo *racional*" (KONDER, 1986, p.16). Mas esses filósofos – diz ainda Konder – não refletiam profundamente sobre as *contradições internas* desse processo de transformação social, embora o apoiassem, contribuindo pouco para o avanço da dialética. Diferente deles, Diderot (1713-1784) "compreendeu que o indivíduo era condicionado por um movimento mais amplo, pelas mudanças da sociedade em que vivia": recomendava a

---

[241] O autor cita Hobbes (1588-1679), Spinoza (1632-1677), Leibniz (1646-1716) e Bayle (1647-1706).
[242] Konder (1986, p.15) entende que a história é um "processo transformador da condição humana e das estruturas sociais".

desconfiança sobre aqueles que queriam manter a ordem, pois via nas instituições políticas, civis e religiosas a subjugação crescente do gênero humano (KONDER,1986, p.17). E quanto a Rousseau (1712-1778)? Segundo o critério de "confiança na razão humana" comum aos filósofos iluministas, Konder retira Rousseau deste conjunto e elogia sua contribuição à concepção de dialética como um método para a compreensão da realidade histórica. Diz que Rousseau preferia confiar na natureza e na liberdade que esta dava aos seres humanos, acreditando que "a organização da sociedade lhes tolhia o exercício da liberdade natural"; o filófoso preocupava-se em "assegurar bases para um *contrato social* que permitissem aos indivíduos terem na vida social uma liberdade capaz de compensar o sacrifício da liberdade com que nasceram" (KONDER, 1986, p.18). Rousseau acreditava que só uma *organização democrática da sociedade* poderia levar os indivíduos a se desenvolverem plenamente, considerando que o indivíduo estava condicionado pela sociedade em que vivia (GADOTTI, 2004, p.96). O filósofo francês denunciou a concentração de poder e da propriedade e a exacerbação do egoísmo dos interesses em disputa, considerando necessária a democratização da vida social, não apenas segundo critérios formais mas fundada por um movimento de convergência que criasse uma *vontade geral*. Só assim os indivíduos superariam seu egoísmo estreito e se *reconheceriam* concretamente uns nos outros, adotando "uma perspectiva universal (verdadeiramente livre) no encaminhamento de soluções para seus problemas" (KONDER, 1986, p.19). Aqui poderíamos pensar que o ideal platônico é superado na direção do reconhecimento recíproco e na radicalização da democracia. Konder vê em Rousseau – como vê também em Diderot – um crítico da "ideologia da ordem" para quem "um pouco de agitação retempera as almas; e o que faz avançar a humanidade é menos a paz do que a liberdade" (Rousseau *apud* KONDER, 1986, p.19).

Segundo Konder (1989) foi Kant (1724-1804) quem apontou que a interpretação da realidade pela filosofia seria apenas dogmática ou ingênua se não se perguntasse antes sobre o

que é o *conhecimento*. Diz o autor que em Kant a consciência era sempre a consciência de um ser que interfere *ativamente* na realidade, e não mero registro passivo de impressões exteriores (KONDER, 1986, p.21). Qual seria a natureza e os limites do *conhecimento*? Kant estava convencido de que mesmo a *razão pura* – "anterior à experiência" – não poderia escapar a certas contradições, pois a contradição era uma dimensão essencial na consciência do sujeito do conhecimento. Abbagnano (2003) e Blackburn (1997) destacam que Kant desvalorizou inicialmente a dialética como instrumento de conhecimento (ainda considerada como *lógica da aparência*), pois considerava que havia aí um uso indevido da lógica, criando-se a ilusão de crenças sólidas – como no antigo procedimento sofístico. Mas o filósofo também teria reconhecido nessa *ilusão* algo de natural e de inevitável à própria razão humana, que toma por *objetivos* alguns princípios que na verdade são apenas *subjetivos*. Caberia à filosofia criticar essa ultrapassagem indevida de fronteiras pela razão, onde eram produzidas as ilusões da *metafísica transcendental*, para cujo enfrentamento Kant propôs sua *dialética transcendental*: "crítica do intelecto e da razão ao seu uso hiperfísico, a fim de tirar os véus da aparência falaz de suas infundadas presunções" (Kant *apud* ABBAGNANO, 2003, p.271). Ou ainda, crítica das aparências que não procedem da lógica nem da experiência mas sim da razão, quando esta pretende ultrapassar os limites da possibilidade da experiência e conhecer por si só – e segundo seus próprios princípios – a alma, o mundo e Deus (MARTÍNEZ ECHEVERRI, 1997).

Abrão (1999) nos diz que *transcendental* é uma expressão que vem do pensamento escolástico, referindo-se a tudo que já está contido no sujeito (no estado puro, *a priori*), sem lhe acrescentar a experiência sensível (empírica, *a posteriori*). Para Kant, questões preliminares à investigação precisavam ser submetidas à crítica, colocadas em "crise"[243], quando este filósofo acaba condenando – em seu *tribunal da razão* – as idéias puras (a

[243] Do grego *krisis*, "ato de distinguir, separar e decidir" (Abrão, 1999, p.306).

metafísica) como ilusórias. Pois ele acreditva que ainda que esses pensamentos expressassem uma necessidade natural de nossa capacidade cognitiva, de nossa razão, não representavam uma *necessidade* para a ordem teórica, para a ciência. Com isso Kant trouxe um novo ponto de vista para as idéias da razão que não podem ser ciência (como a metafísica), mas que ainda assim eram importantes reguladoras da prática dos homens (ABRÃO, 1999). Vázquez (1968) considera Kant o fundador do movimento chamado *idealismo alemão*, do qual Hegel (1770-1831) faria parte, e ainda antes deste também Fichte (1762-1814) e Schelling (1775-1854). Esse movimento é entendido por Vázquez como um ativismo teórico, um *ativismo espiritual* – uma teoria do conhecimento baseada sobre o sujeito e não sobre o objeto – onde "a consciência se apresenta com uma atividade na qual ela evidencia sua liberdade e soberania", sendo o seu princípio ativo um princípio de liberdade e de autonomia (VÁZQUEZ, 1968, p.55). Segundo o autor, Hegel via tal movimento como um prosseguimento das tarefas da *Reforma* protestante, uma revolução espiritual alemã – em contraste com a revolução francesa – que ainda estava em andamento. Em Hegel, a consciência era concebida como fundamento supremo do conhecimeno e da moral; nada poderia ser exterior à vontade do sujeito, nada poderia lhe ser imposto como autoridade. Fichte, Schelling e Hegel buscaram dar continuidade à proposta de Kant, mas principalmente tentavam superar o seu *dualismo* (um abismo entre *sujeito* e *objeto*). Ainda segundo Vasquez, para Fichte o *Eu* só poderia ser verdadeiramente ativo frente às resistências do *Não-Eu* – o que seria a própria condição de qualquer atividade. Schelling continuou essa tarefa identificando espírito (*sujeito*) e natureza (*objeto*), constituindo assim o *Absoluto* (a *Razão Absoluta*) onde coincidem os contrários e onde "se infere a multiformidade de determinações, tanto da natureza como da consciência humana" (VÁZQUEZ, 1968, p.58).

Teria sido Hegel quem promoveu o retorno da *dialética* como tema central da filosofia, considerando-a o "momento negativo de toda realidade, aquilo que tem a

possibilidade de não ser, de negar-se a sim mesma" (GADOTTI, 2004, p.96). Abrão (1999, p.356) diz que para além de um *método* (de superação de opiniões opostas para se alcançar a verdade, como era em Platão), a dialética hegeliana é uma *teoria do ser*, uma *ontologia*: "é a própria estrutura da realidade em todos os seus aspectos", e não apenas a maneira correta de pensá-la. O *método fenomenológico* de Hegel – estudo do que se apresenta para ser percebido, pensado e tomado como objeto de reflexão – pressupunha que a integridade, a essência e a aparência do fenômeno estavam em absoluta continuidade (e não em *exterioridade*): era o estudo das coisas em sua *totalidade*, tal como experimentada pelo pensamento. Esta noção de fenômeno diferia daquela de Kant, para quem esse lado aparente da realidade tinha uma essência que jamais poderia ser desvendada (ABRÃO, 1999). Corroborando com a idéia de Kant de que a possibilidade do conhecimento é dada pelo entendimento de um sujeito humano ativo[244] e que a *contradição* é dimensão essencial à consciência, Hegel entendeu que a contradição também não podia ser suprimida da própria realidade objetiva (KONDER, 1986, p.22). Hegel argumentava pois, contra Kant, que havia uma questão anterior ainda àquela sobre a possibilidade do *conhecimento*: a questão do *ser*. Ele discordava também de Kant quanto ao estatuto da razão: esta não era apenas o entendimento da realidade, mas a própria realidade (GADOTTI, 2004) – desconsiderando, assim, a advertência de Kant. Por isso dirá Hegel que "o racional é real" e vice-versa (ABRÃO, 1999, p.357). Diz Abrão (1999) que Hegel impunha ao filósofo – com sua *Ciência da Lógica* – a única estrutura possível para a compreensão do real, indicando uma única perspectiva interpretativa: a idéia absoluta era o único objeto e conteúdo da filosofia. Em Vázquez (1968, p.56) são três as questões da filosofia de Kant que foram criticadas por Hegel: i) a existência de uma "coisa em si" que escapava da atividade e da consciência cognoscitiva (o *dualismo* insuperável entre sujeito e objeto, entre o prático e o especulativo), ii) a limitação que Deus impunha à soberania da

[244] Seria o sujeito do conhecimento que torna possível a representação do fenômeno (ABRÃO, 1999, p.314).

consciência moral do sujeito e iii) a limitação da consciência à produção de formas (*formalismo*), sem que pudesse extrair o mundo inteiro (seus conteúdos) de si mesma. Fichte e Schelling já haviam intuído que o absoluto era a própria razão, mas teriam tentado fixar uma forma ao absoluto, enquanto Hegel o apresentou como um todo estruturado, orgânico, diz Abrão (1999). Abbagnano (2003, p.272) considera que o princípio do *Idealismo romântico* de Hegel foi primeiro apresentado por Fichte em 1794: "síntese dos opostos por meio da determinação recíproca", onde a oposição se dava entre um *Eu* e um *Não-Eu*. Mas contra a proposta de Fichte, Hegel entendeu que ela recaía na própria consciência ao propor "um Não-Eu como resistência à ação do Eu", não conseguindo-se assim extrair completamente (universalmente) o mundo a partir do *Eu* (VÁZQUEZ, 1968, p.57). E contra Schelling, Hegel dizia que este não tinha conseguido explicar satisfatoriamente como a diversidade sai da unidade, o modo de desdobramento do Absoluto. Martínez Echeverri (1997) nos diz que para Hegel a essência do *ser* estava no autodesenvolvimento de uma *Idéia absoluta*: a consciência seria o "demiurgo" da realidade, da natureza; mas depois de alcançar um determinado grau, tal desenvolvimento se deteria completamente. Como diz Gadotti, para Hegel a mudança no mundo das idéias é a própria mudança na história e no mundo, fazendo da história universal domínio do mutável e da manifestação da razão (GADOTTI, 2004). Parece-me que Hegel retoma aqui alguns dos temas caros não apenas a Platão como também a Heráclito, em sua tentativa de superação das idéias de Kant. Considerando a história como manifestação da *idéia*, para Hegel a contradição era simultaneamente motor do pensamento e motor da história, e era esse seu entendimento do processo racional, *dialético* (GADOTTI, 2004, p.97). Qual era o contexto histórico vivido por Hegel?

Primeiro entusiasmado com a Revolução Francesa (o poder humano de transformação da realidade) e depois frustrado com os acontecimentos que a sucederam, Hegel percebeu que quem dava o ritmo e as condições dessa transformação era a *realidade objetiva* (KONDER,

1986). E estudando na realidade objetiva as possibilidades reais do sujeito humano (atento também à Revolução Industrial), Hegel viu no *trabalho* a "mola que impulsiona o desenvolvimento humano", o processo pelo qual o homem produz a si mesmo e onde é possível propor uma melhor compreensão da atividade criadora desse sujeito (KONDER, 1986, p.23). Hegel entendeu que pelo *trabalho* o ser humano se contrapôs como sujeito ao mundo dos objetos naturais, inaugurando a relação sujeito-objeto, onde se pode explicitar tanto a resistência dos objetos como a capacidade do sujeito de superar tal resistência. Diz Konder (1986, p.26) que o *trabalho* é o conceito-chave para a compreensão da *superação dialética* proposta por Hegel: seria simultaneamente "a negação de uma determinada realidade, a conservação de algo de essencial que existe nessa realidade negada e a elevação dela a um nível superior". Essa idéia, de fácil compreensão a partir do trabalho humano sobre uma matéria-prima, teria ficado obscura na explicação dos movimentos da realidade material, como diz Konder, pois Hegel os subordinou à lógica da *Idéia Absoluta*. Hegel referia-se à *experiência da consciência* como um movimento dialético, razão pela qual considerou sua obra *Fenomenologia do Espírito* como uma "ciência da experiência da consciência" (VÁZQUEZ, 1968, p.72). Segundo Vázquez, para Hegel a consciência só chega ao conhecimento de si mesma ascendendo ao conhecimento do Absoluto, em um processo que se opera tanto no saber como no objeto dessa consciência, tornando possível - por isso – a identificação entre sujeito e objeto.

Nesse sentido, Abbagnano (2003, p.273) diz que Hegel atribuiu à dialética (como própria natureza do pensamento) a capacidade de resolver as contradições da realidade infinita que se faz objeto do intelecto, pois embora unilaterais e limitadas, as determinações intelectuais poderiam se expressar na *resolução imanente* dessa dialética como são de fato: a negação de suas limitações. Não poderia haver, portanto, qualquer exterioridade, pois sujeito e objeto comungariam de um mesmo destino e uma mesma natureza (o Absoluto), e ao

realizarem-se mutuamente, superando-se, aproximam-se dele e expressam a racionalidade de que é feita o mundo – o que é ele próprio. Além de atribuir-lhe o *status* de "alma do progresso científico" e de "único princípio através do qual a conexão imanente e a necessidade entram no conteúdo da ciência", Hegel encontrou na dialética a "elevação verdadeira e não extrínseca acima do finito" (Hegel *apud* ABBAGNANO, 2003, p.273). Segundo Abbagnano, a dialética de Hegel consistia no conjunto de três momentos consecutivos chamados de *intelectual* (a colocação de um conceito abstrato e limitado), *dialético* (quando é suprimido o que há de finito no conceito, passando-se ao seu oposto) e *especulativo* ("positivo racional", síntese das determinações precedentes). Identificando, portanto, o racional ao real, a dialética de Hegel torna-se lei do pensamento e da realidade cujo resultado conceitual são "pensamentos concretos", realidades necessárias, determinações eternas (ABBAGNANO, 2003, p.273). Martínez Echeverri (1997) entende que na dialética hegeliana o mundo histórico e espiritual é um único processo de movimento, mudança, desenvolvimento e transformação em formas contínuas. Ou como diz Franco (2003, p.63), Hegel vinculou a historicidade ao *logos*.

Qual foi a inspiração de Hegel para propor tais idéias, onde "toda a realidade move-se dialeticamente" tornando-se possível encontrar em toda parte tríades de teses, antíteses (o "outro" da tese) e sínteses (unidade)? Segundo Abbagnano (2003) foi nas obras de Heráclito e de Proclo (410-487). Do primeiro Hegel teria absorvido a crença no Absoluto como unidade dos opostos, uma unidade objetiva ou imanente ao objeto (*unidade* que foi negada na antiguidade por Zênon de Eléa como foi depois negada por Kant, por considerarem as *contradições* como sendo puramente subjetivas). Segundo Blackburn (1997), Heráclito acreditava que o modo como aconteciam os processos da razão era espelhado na maneira como os processos do mundo se desenrolavam. Como diz Abrão (1999), Hegel acreditava que uma coisa só poderia se tornar outra se trouxesse em si aquilo em que se transformaria; diz ainda a autora que para Hegel "a estrutura da realidade comporta a negação no próprio cerne

de tudo o que se afirma como existente. [...] Existir, então, é negar-se para tornar-se outro; é um processo de transformação no qual a negação desempenha um papel decisivo" (ABRÃO, 1999, p.354). E aqui vejo o contexto filosófico da noção de *alienação*, em Hegel: ao se objetivar, a Idéia se *alienava*, promovendo enriquecimento, e "a recuperação da riqueza alienada identificava Sujeito e Objeto e culminava no Saber Absoluto" (GORENDER, 1985, p.IX). Hegel acreditava que as idéias modelam a vida concreta dos seres humanos, e que a sociedade civil era uma criação do Estado.

De Proclo, Hegel adotou o caráter triádico do procedimento dialético, onde *tudo deriva do Uno e retorna a ele*: 1) a *Causa* permanece imutável em si mesma, 2) mas esta provê um ser derivado que se afasta dela embora não rompa tal ligação, e enfim, 3) o ser derivado retorna ou converte-se à causa originária (ABBAGNANO, 2003). Abbagnano diz também que, contemporaneamente, teria sido Giovanni Gentile (1875-1944) o filósofo – filiado a este *Idealismo* – quem propôs a reforma da dialética hegeliena[245], fazendo a distinção entre "dialética do pensado" (do objeto do pensamento) e "dialética do ato pensante da consciência ou do Espírito absoluto", ambas como *síntese dos opostos* (ABBAGNANO, 2003, p.273). Tanto Blackburn (1997) quanto Abbagnano (2003) destacam na dialética de Hegel o caráter de *necessidade* que qualifica o progresso no pensamento e no mundo (identificados um ao outro): a passagem de um oposto ao outro (como *conciliação*) seria uma etapa obrigatória, inerente ao processo. Para Abbagnano, essa característica de *necessidade* afasta essa noção de dialética (*síntese dos opostos*) das demais (*lógica do provável*, *método da divisão* e *lógica*), e embora a considere a mais divulgada, entende que nem todos os filósofos a aceitam[246]. Abbagnano conclui seu verbete sobre *dialética* emitindo a opinião de que a palavra *dialética* ainda está por provar seu uso cientificamente fecundo, e que certamente não

[245] Giovanni Gentile foi educador e colaborador de Benito Mussolini, nos anos 1920; propunha a interpretação do fascismo através do pensamento dialético idealista; ver Carmo (2001).

[246] Abbagnano cita Kierkegaard (1813-1855), que só teria aceitado o significado da dialética como passagem de um oposto ao outro, recusando tanto a representação de *conciliação* quanto a sua *necessidade*; ele reconhecia apenas uma *tensão não-conciliada* (ABBAGNANO, 2003, p.274).

será o significado hegeliano que o fará, uma vez que este tem sido utilizado "como uma espécie de fórmula mágica, capaz de justificar tudo o que aconteceu no passado e que se prevê ou espera que aconteça no futuro"[247], levando-o ao descrédito – ainda que este seja mais difundido que os demais significados (ABBAGNANO, 2003, p.274). A crítica mais divulgada sobre a dialética hegeliana foi realizada por Karl Marx (1818-1883) contra o caráter idealista de sua dialética, como veremos a seguir.

3.1.2 Filosofia da práxis

Reconhecendo a enorme contribuição do pensamento de Hegel para a formulação da *filosofia da práxis* em Marx, inicio esta abordagem pela construção da idéia de práxis em Hegel, em continuidade ao já apresentado sobre suas concepções de dialética e de alienação. Depois apresento a superação do pensamento de Hegel em Feuerbach, e finalmente à superação do pensamento de ambos em Marx, tendo como guia as noções de *práxis* e *alienação*. Antes, porém, penso que possa ser de alguma ajuda abordar os sigificados originais da palavra *práxis*, até que esta fosse retomada em Hegel, na história da filosofia. Essa abordagem pretende ser complementar àquela já apresentada sobre as origens da *dialética*, e será ainda complementada pela consideração das origens da questão pedagógica, a partir da Grécia Antiga. Por estes três olhares espero apresentar uma trajetória histórica das considerações sobre as relações entre teoria e prática que permeia todos eles.

[247] Talvez por isso Abbagnano tenha destacado o nome de Gentile.

3.1.2.1 A *práxis* em suas origens

Segundo Adolfo Vázquez, na transcrição direta do termo empregado na Grécia Antiga, "práxis" designa *ação* propriamente dita; usamos cotidianamente o termo "prática", sendo "práxis" um termo mais restrito ao vocabulário filosófico (VÁZQUEZ, 1968)[248]. O autor diz que embora sejam aparentados etimologicamente, "prática" traz conexões semânticas diferentes das que se encontra em "práxis": a primeira tem significado cotidiano de "atividade prática humana no sentido estritamente utilitário e pejorativo"[249]. A segunda significava, em grego antigo "ação para levar a cabo algo, mas uma ação que tem seu fim em si mesma e que não cria ou produz um objeto alheio ao agente ou à sua atividade" (VÁZQUEZ, 1968, p.4). Vázquez diz que em Aristóteles a *ação moral* (toda ação que não engendra nada fora de si mesma) é chamada de "práxis". Konder (1992, p.97) não considera muito preciso o uso do termo *práxis* (πραξις) na Grécia Antiga – mesmo em Aristóteles, que não o teria utilizado sempre com sentido unívoco –, embora atribua-lhe também como origem o significado mais geral de "ação intersubjetiva", "ação dos cidadãos", "ação moral", atividade ética e política. Diferentemente desses dois autores Schmied-Kowarzik (1983, p19) associa a origem dos termos "prática" e "práxis" ao termo grego "prãgma"[250], mas ainda assim em referência a uma

---

[248] A obra original de Vázquez foi escrita em espanhol, mas o autor esclarece em uma nota que a diferenciação que aponta aqui entre "práxis" e "prática" também se vê na língua portuguesa. Embora o tradutor tenha mantido para o português a grafia de "praxis" do espanhol, sem acentuação, tomamos a liberdade de alterá-la em todas as citações para as nossas regras ortográficas (até 2008), acentuando-a, assim como também fazem Gadotti e o tradutor da obra de Schmied-Kowarzik – citada a seguir –, originalmente escrita em alemão.

[249] Encontro na língua portuguesa também "práxis" como sinônimo de "praxe", cujo significado estaria em parte abrangido pela palavra "prática" – como "prática habitual", "uso estabelecido" e "etiqueta" - mas que traz uma referência especial a *normas* aplicadas a contextos profissionais, eclesiásticos ou jurídicos (MICHAELIS, 1998). Não encontrei no léxico da língua espanhola essa variação ("praxe"), entendendo que ela está subsumida à palavra "práctica" tal como a utiliza Vázquez, reforçando o que ele chama de "sentido pejorativo" (REAL ACADEMIA ESPANHOLA, sem data).

[250] Em uma nota o tradutor da obra de Schmied-Kowarzik (1983) explica que, em alemão, há uma única palavra para "prática" e "práxis", significando tanto o conceito marxista como a prática comum

"atividade consciente no âmbito inter-humano". Para os três autores citados a diferença entre "práxis" e "poiésis" é clara, uma vez que *poiésis* – como diz Konder (1992, p.97) - refere-se à "produção material", "produção de objetos", atividade produtiva[251].

Para Schmied-Kowarzik (1983, p.19) o termo "teoria" (*theoría*) teria em sua origem o significado de "viagem da delegação das festividades aos locais dos sacrifícios", significando a partir desse uso "investigação de eventos e guia para a ação", o que equivaleria a "experiência". Este autor entende que a mútua interdependência 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. Schmied-Kowarzik nos diz que Sócrates priorizava as obrigações que cabem à práxis individual na comunidade ética da *pólis*, para a qual a teoria se colocava a serviço da possibilidade da virtude dessa práxis, como revelação maiêutica da consciência. Platão teria priorizado a teoria – ao partir da idéia de bem e de justiça - para reivindicar a transformação da práxis social, que deveria ir muito além da práxis individual, singular. Ainda segundo o autor, antes de Aristóteles havia uma correlação originária entre teoria e prática, mantendo entre si uma dependência recíproca tanto em Sócrates como em Platão, ainda que sob diferentes prioridades:

> Por prática designa-se originalmente toda atividade humana diferenciada de qualquer comportamento natural. E justamente porque a prática não ocorre de modo imediato e sem intermediação, requerendo uma decisão consciente, acaba sempre incluindo elementos teóricos. Por isso pode-se dizer que a prática exige uma teoria que a construa e dirija. A este conceito de prática corresponde por sua vez uma teoria mediatizada por elementos práticos, cujas experiências adquiridas sob a ótica de interesses práticos podem novamente configurar motivações para a práxis humana (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.20)

---

cotidiana (p.19). Neste texto não avancei até o esclarecimento das diferenças entre os termos "pragma" e "práxis" em seus contextos de origem, o que poderia ter sido interessante diante da controvérsia entre marxismo e pragmatismo.

[251] Marx propôs uma fusão dos sentidos originais gregos, como aponto a seguir. Mas não diluiu apenas suas diferenças, esclarecendo-os primeiramente, antes de integrá-los.

Teria sido a partir de Aristóteles que esses conceitos foram sendo "purificados" de obrigações recíprocas - ainda que não totalmente, diz o autor: radicalizou-se a separação entre os conceitos de teoria e prática, diz o autor; a *teoria* teria se tornado uma reflexão científica descolada de qualquer intenção prática concreta. Segundo Konder (1992), Aristóteles propôs que a *theoria* fosse uma terceira categoria de atividade, ao lado da *práxis* e da *poiésis* - transformando a concepção de teoria proposta por Platão – cujo objetivo deveria ser exclusivamente a busca da verdade. Aristóteles concebia a *práxis* e a *poiésis* como atividades que demandavam conhecimentos especiais, limitados em função da adequação às suas respectivas efetivações e utilidades, presos assim a seus diferentes objetivos, o que dificultava a busca por conhecimentos universais. A teoria foi considerada por Aristóteles como "uma forma de reflexão científica básica em todas as ciências do conhecimento" que, sendo vinculada ao processo concreto da investigação deveria apenas recrutar os elementos práticos, já que um "puro pensar-se a si mesmo do pensamento" cabia apenas à divindade (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.20). Mas o interesse que embasava tal *teoria* era puramente teórico, "pela verdade de enunciados fatuais", e não deveria retroagir diretamente à práxis humana. Segundo Schmied-Kowarzik a diretriz da *prática*, em Aristóteles, repousava nela própria: estava no ensinamento para a ação (aqui associada ao termo grego *téchne*), que era também um exercício conscientizador dos costumes. O momento teórico da prática estaria reduzido aqui à mediação dessa *educação* (entendida em sentido amplo, como *socialização*).

Em Vázquez (1968) encontramos uma leitura diferente – mas complementar à de Schmied-Kowarzik – sobre as relações entre teoria e prática na antiguidade grega. Ele entende que na sociedade grega antiga, a atividade produtiva era depreciada pois esta cabia aos escravos, motivo que levava tanto Platão quanto Aristóteles a menosprezar a atividade prática material e a privilegiar a atividade teórica. Consideravam que esta tinha ainda prestígio superior até à práxis política, quando devemos nos lembrar do caráter decadente que esses

filósofos atribuíam à política ateniense de então. Mas discordavam entre si quanto ao modo da relação entre a atividade política e a teoria: em Platão a práxis política deveria estar unida à teoria (com a primazia e o domínio desta) e em Aristóteles elas deveriam estar radicalmente separadas, tal qual ele percebia a ocorrência objetiva da práxis política na realidade social. Desse modo, ao entender que a teoria deve renunciar à prática e que a prática deve ser independente da teoria, Aristóteles colabora para o entendimento das diferenças entre razão prática e teoria (VÁZQUEZ, 1968). Na opinião de Schmied-Kowarzik (1983) esse relativo isolamento da teoria favoreceu o desenvolvimento das modernas ciências do conhecimento, mas também trouxe consequências desastrosas para o entendimento científico da práxis inter-humana, tendendo a restringí-la a uma habilidade técnica.

Konder (1992) diz que nossa forma de saber ocidental foi fortemente influenciada por Aristóteles, oscilando historicamente sempre em controvérsias entre pensadores em torno da dicotomia prática/teoria, ação/contemplação. Para ele, a exacerbação dessa discussão ao longo da história tem sido um sinal de que mudanças sociais estão se acelerando, sinal de um tempo de aceleração nas mudanças práticas que nos desafiam para *intervenções*. Foi assim no renascimento italiano com a reanimação da vida política urbana, diz Konder[252]: aumentavam e se aceleravam as interações entre as pessoas, intimando-as a tomar decisões e pensar sobre suas ações. As mobilizações – reivindicando e realizando ações – causavam certa apreensão, o que levava alguns filósofos a censurá-las em favor da contemplação: se apenas na contemplação estava a verdade, a ação da multidão deveria ser submetida a ela, entenda-se, ao poder das lideranças (elites) pensantes. E o autor cita muitos filósofos que elogiaram a ação humana e a ousadia que aí se poderia encontrar[253]. A classe dos comerciantes admirava as

[252] O autor se apóia aqui no pensamento de Agnes Heller.

[253] Como Alberti (1404-1472), Erasmo de Rotterdam (1466-1529), Maquiavel (1469-1527) e Montaigne (1533-1592). Em outros pensadores, diz o autor, vemos a proposta explícita de combinação de teoria (a ciência) e ação (a prática): em Leonardo da Vinci (1452-1519) a prática deveria estar sob o comando da teoria; em Giordano Bruno (1548-1600) tal combinação era vista como uma necessidade

ações em termos da realidade de suas empreitadas: correr riscos e enfrentar mistérios era mais nobre e necessário que contemplar a realidade; era um período histórico em que a burguesia estava em ascensão e tinha muitas expectativas juntos aos avanços tecnológicos e o esperado aumento das forças produtivas, sentindo-se *a vanguarda* de seu tempo (KONDER, 1992). Isso pressionou inclusive a organização religiosa para uma necessária mudança de valores no sentido de abandonar as posturas contemplativas e partir para a ação[254]. Frente a esse crescente acúmulo de forças da burguesia (a construção de sua hegemonia, passando a controlar economica e politicamente a sociedade) se rivalizavam aqueles que não aceitavam os "critérios rudemente pragmáticos, estreitamente utilitários", militando pela perspectiva de julgamento das ações humanas, um patrimônio cultural acumulado que possibilitava, para além da mera valorização das ações, repensá-las (KONDER, 1992, p.101). Criou-se uma convivência tensa entre as duas perspectivas polarizadas, prevalescendo o "ativismo": não aquele tributário do conceito clássico de ação intersubjetiva (a *práxis*), mas sim o referente à ação de produção material, a *poiésis*[255] (KONDER, 1992). Em Adam Smith (1723-1790), Konder aponta a plena valorização da *poiésis* em detrimento da *práxis*, explicando tal fato pela ascensão da burguesia que, dispondo agora dos "instrumentos imprescindíveis para estruturar o modo de produção capitalista" (saber voltado à produção material) deprecia os saberes considerados por critérios econômicos como "improdutivos" (KONDER, 1992, p.102). Mas essa valorização da atividade produtiva, do *trabalho*, não levava em conta o ponto de vista dos próprios trabalhadores: atualizava-se assim a antiga cisão entre *poiésis* e *práxis* em função dos diferentes posicionamentos e da crescente divisão social do trabalho. Quando era reconhecido o valor da *práxis* esse era monopolizado pela classe proprietária para

---

mesmo da espécie humana – a *Providência Divina* teria dado ao homem a determinação de "não contemplar sem agir e não agir sem contemplar" (KONDER, 1992, p.99).

[254] Konder cita duas consequências diferentes desse movimento: o jesuitismo e o protestantismo (KONDER, 1992).

[255] O autor cita Bacon (1561-1626) como um crítico da contemplação que nada gera de benefícios materiais para a comunidade: a inteligência deveria "pousar" na busca de utilidade da vida cotidiana e não voar para longe dela, em acrobacias especulativas (KONDER, 1992, p.102).

si mesma, considerando que os trabalhadores, os mais pobres, não tinham condições de fazer opções maduras que expressassem alguma vontade própria (KONDER, 1992, p.102) – argumento que se usa até hoje, sobre a imaturidade política das classes menos favorecidas, legitimadora da dominação. Segundo Konder, era impossível uma síntese, nesse contexto da cultura liberal burguesa, ficando bloqueada a conclusão de que, se a *poiésis* era importante para a sociedade, então o direito do operário à cidadania (o exercício político da *práxis*) era legítimo. Na explicação ideológica dos teóricos do liberalismo burguês, era o interesse da sociedade e não apenas da burguesia quem cobrava o aumento da produção material, obrigando o que chamavam de *sacrifício das conveniências "particulares" dos trabalhadores* (Konder, 1992, p.103). Portanto, a perspectiva da generalização da *práxis* a todos era considerada pelo pensamento burguês um erro, um "particularismo", que prejudicaria a organização econômica na busca do maior benefício social.

Alienação e práxis em Hegel

Vázquez (1968) dedica-se a esclarecer não apenas a concepção de práxis em Marx, mas também em Hegel e Feuerbach, quando podemos entender melhor as implicações das diferentes concepções da relação sujeito-objeto para a caracterização do fenômeno da alienação nesses três pensadores. Entendo que desse esclarecimento depende uma melhor compreensão da relação teoria e prática proposta por Marx. Segundo o autor, antes de Marx é na filosofia idealista que encontramos o mais alto grau de consciência da práxis. Ele nos diz que Hegel entendia que o conhecimento que o Absoluto tinha de si mesmo era acessível à consciência filosófica, em continuidade com o desenvolvimento da consciência comum, compreendido como um processo envolvendo estágios iniciais (certeza sensível) e elevando-se até o Saber Absoluto – e não por intuição intelectual, como queria Schelling (VÁZQUEZ,

1968). Hegel teria se diferenciado de seus antecessores no movimento do idealismo por reconhecer a atividade prática e material (as experiências humanas concretas) e não apenas a atividade da consciência, moral[256] (VÁSQUEZ, 1968). Levando às últimas conseqüências o princípio idealista formulado por Kant, a práxis é concebida por Hegel como atividade absoluta e universal do Espírito, cuja forma específica é a atividade prática humana: o trabalho[257]. Segundo Vázquez, ao longo do desenvolvimento de sua obra Hegel preocupou-se primeiro com a reintegração do ser humano na unidade original da qual o pecado o havia afastado, e depois com as relações entre ética, economia e sociedade. E finalmente preocupou-se com a *produção do ser humano como autoprodução* mediante o trabalho. Hegel entendeu que no trabalho, através da ferramenta, a) manifesta-se a *vontade* humana (diferente da *vontade* em Kant e Fichte, pois em Hegel ela se desdobra em atividade e cria para si um conteúdo) e b) unem-se o subjetivo e o objetivo, o particular e o geral. E ainda c) supera-se o desejo animal que destrói totalmente o objeto e se autoelimina pela satisfação, fazendo nascer o *desejo humano* - que transforma os objetos sem destruí-los totalmente e d) realiza-se o intercâmbio da satisfação da necessidade do trabalhador pela satisfação das necessidades de outros, o que faz surgir a *divisão social do trabalho* (VÁZQUEZ, 1968). E finalmente e) aprende-se a respeitar a legitimidade do objeto para melhor transformá-lo – a chamada *astúcia da razão* (VÁZQUEZ, 1968). Diferente dos economistas ingleses – como Adam Smith e David Ricardo (1772-1823) –, Hegel via no trabalho não apenas uma fonte de riquezas, mas o processo de superação da animalidade do desejo (da imediaticidade), conduzindo-o ao "trabalho universal e abstrato que satisfaz as necessidades de todos" (VÁZQUEZ, 1968, p.69). Diz Váquez que Hegel chegou a criticar a divisão do trabalho e o desenvolvimento da ferramenta na forma da máquina, na medida em que estas degradavam e obscureciam a

---

[256] Ainda que estas fossem explicadas como manifestações do desenvolvimento do Espírito, uma *fenomenização* de sua atividade, como diz Vasquez.

[257] Segundo o autor, Hegel referia-se inicialmente apenas à *destruição utilitária do objeto*; só depois referiu-se explicitamente ao *trabalho*.

consciência do operário; mas por ignorar a raiz social (de classe) do problema, ele não podia ir além dos economistas ingleses[258], nem avançar na direção que alcançou depois Marx (VÁZQUEZ, 1968). Segundo Vázquez (1968, p.71), Hegel já apontava a alienação no processo do trabalho que se tornou "*mecânico* e sórdido e sem espírito pela abstração do trabalho": aí o operário se tornava imediatamente *coisa*, mas Hegel não sabia como resgatar o alto valor do trabalho na formação do ser humano.

Considerando-se que em Hegel, por um lado a *fenomenologia* ocorre numa base histórico-concreta, e por outro, a história da consciência humana é a história do Espírito (VÁZQUEZ, 1968), é interessante notar que a tarefa da *fenomenologia* é essencialmente retrospectiva, como diz Abrão (1999): a reflexão só pode ser posterior ao cumprimento das tarefas da consciência absoluta. Assim, Hegel acreditava que só a consciência filosófica poderia revelar aos seres humanos que sua história real é história espiritual (um "processo de autoconhecimento do Espírito"), sendo que a forma desse processo passava pela *autoconsciência*, um "saber de si mesmo" (VÁZQUEZ, 1968, p.73). E para que uma consciência se tornasse autoconsciência, Hegel entendia que ela deveria ser reconhecida por outras consciências (ela deveria se converter em objeto de outro desejo), o que implicava que o *indivíduo* humano só poderia sê-lo em *comunidade*: "o homem só pode manter-se num plano humano em relação com outros homens" (VÁZQUEZ, 1968, p.73). Para o filósofo, o desejo tornava-se então o desejo de ser reconhecido, percebendo que tal realização de cada consciência levava a um conflito, uma luta de consciências, onde o reconhecimento mútuo pressupunha também uma exclusão mútua, pois "a ação que nasce do desejo se converte em luta" (VÁZQUEZ, 1968, p.73). Aqui Hegel recorre à relação entre senhor e escravo para caracterizar tal *luta mortal*, a relação de dominação e de servidão, mas o faz apenas de forma intemporal e abstrata, e não como fato real inscrito na história, diz Vásquez (VÁZQUEZ,

[258] Que já apontavam as conseqüências negativas da introdução da máquina e da divisão do trabalho, ainda que com uma *franqueza cínica*, dirá depois Marx.

1968). Ao dizer que apenas o senhor alcança um plano propriamente humano (por arriscar sua vida nessa *busca de reconhecimento*) e não o escravo, Hegel acaba por justificar ideologicamente a servidão: o poder do senhor estaria fundamentado no valor que este demonstra no combate. Ainda assim, em Hegel tanto o senhor como o escravo estariam impedidos de um pleno desenvolvimento da consciência, por motivos diferentes: o escravo é quem trabalha e o produto deste trabalho revela a ele uma objetivação (de *em si*, esse produto – que é transformação da natureza - se torna *para si*), permitindo-lhe reconhecer-se em seus produtos, reconhecer sua própria natureza; o escravo adquire assim a consciência de sua liberdade, mas não pode realizá-la pois é dominado; ii) o senhor foi reconhecido como pura consciência de si vencendo o escravo e obrigando-o a trabalhar para ele (o que acarretaria uma superioridade material), mas por não trabalhar, não se transforma nem se eleva como ser humano (VÁZQUEZ, 1968). O escravo só se liberta idealmente, e o senhor paga pelo reconhecimento o preço de não poder transformar-se pelo trabalho, como diz Vázquez. Hegel superestima, assim, o "arriscar a própria vida" (onde o senhor conquista um valor humano, diferente do escravo) e a positividade do trabalho (onde o escravo recupera sua humanidade, em uma espécie de compensação) (VÁZQUEZ, 1968, p.78). Como diz Marx nos *Manuscritos* de 1844, embora não tenha assinalado os aspectos negativos do trabalho (quando este está submetido à alienação) o mérito de Hegel foi apontar a autogênese do homem como um processo – a própria *Fenomenologia*, cujo resultado final é a "dialética da negatividade como um princípio motor e engendrador" –, captando a essência do trabalho e concebendo o homem real como resultado de seu próprio trabalho (Marx *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.76). Embora Hegel mistifique a história (a luta entre classes baseada em um motivo meramente espiritual) e deforme as verdadeiras relações entre consciência humana e sua atividade prática material (pois o movimento do Espírito é considerado um processo real), ele teria visto algo que seus antecessores não puderam perceber: a autoprodução humana pelo trabalho. O problema, diz

Vasquez, é que a explicação da violência (social) recaía sobre "o desejo humano (espiritual) de ser reconhecido cada um em seu valor humano" e não sobre as contradições reais (VÁZQUEZ, 1968, p.76). O que Hegel chama de *autoconsciência do trabalhador* (na sua visão idealizada de trabalho, pois quem trabalhava era o Espírito) Marx chamará depois de *consciência de classe*, mas com uma importante diferença: embora em ambos se afirme a humanização dos produtos do trabalho simultaneamente à humanização dos seus sujeitos, em Marx a existência objetiva dessa humanização (existência *em si*) não significa que ela exista para o sujeito (como existência *para si*):

> Essa consciência é adquirida através de um longo processo teórico e prático de luta contra a sua exploração, ao fim do qual o oprimido – nesse caso o trabalhador – chega à consciência de sua alienação e, por sua vez, à de sua liberdade. (VÁZQUEZ, 1968, p.77)

Segundo Vázquez, Hegel dissolve a práxis material na práxis espiritual, e por isso não pode associar a *consciência da liberdade* (da sua natureza criadora) à *consciência da alienação*, inseparáveis segundo o autor: Hegel teria esquecido da luta contra a própria opressão (uma práxis *social*), valorizando apenas a atividade prática. A *luta* em Hegel não liberta ninguém; apenas o trabalho liberta e apenas espiritualmente, frente a Deus, como uma questão de *consciência* (VÁZQUEZ, 1968). Segundo Vasquez, a possibilidade de conjugação entre libertação espiritual e a opressão (como exploração real) é o que já propunham antes de Hegel, o cristianismo e o estoicismo[259] (VÁZQUEZ, 1968). Ainda que obscurecida por sua concepção espiritualista, Hegel faz uma descoberta profunda, segundo o autor: o papel da práxis material produtiva na formação e libertação do homem[260].

---

[259] Onde se entendia que o ser humano estava espiritualmente livre mas continuava "acorrentado materialmente" (VÁZQUEZ, 1968, p.78).

[260] Segundo Vázquez (1968), na *Lógica* (uma exposição sistemática e não mais histórica, como na *Fenomenologia*), Hegel propõe que a síntese da *idéia prática* com a *idéia teórica* resulta na *idéia absoluta* (identidade). Se na *Fenomenologia* a prática (*trabalho*) é uma fase do devenir histórico da consciência, na *Lógica* a prática (agora *idéia prática*) aparece ao longo de todo o processo lógico (como uma entre outras determinações do processo do abstrato ao concreto), desde as categorias mais pobres em conteúdo – o ser puro – até a mais rica – a Idéia Absoluta. Vázquez diz que Marx – assim como Lênin - partirá dessa significação antropológica do trabalho da *Fenomenologia*, recusando

É importante lembrar que para Hegel a mudança - o *tornar-se outro* - não se dá aleatoriamente; é um processo ordenado que obedece a uma estrutura formal (a *lógica*), que nos é acessível. Esta estrutura lógica é para ele a própria *dialética* (ABRÃO, 1999). É na terceira parte da obra *Enciclopédia* que Hegel propôs a compreensão do processo de construção da liberdade como um movimento necessário na direção da *intersubjetividade* (plano das interações entre os indivíduos), pois a liberdade não pode ser desfrutada apenas subjetivamente (ABRÃO, 1999, p.360). Como se daria tal processo? Em uma primeira etapa, a individualidade livre do espírito seria negada pela família, enquanto realizaria o indivíduo nessas interações (este seria o plano da defesa de interesses *próprios*, defendendo-se frente a *outros*); numa etapa posterior, a individualidade sofreria uma síntese com a coletividade, formando o Estado, anulando os interesses da família, recuperando e assegurando a liberdade individual pelo direito, diz Abrão. É assim que o espírito subjetivo se tornaria objetivo, sendo inserido na sociabilidade regida pela legalidade do Estado, "expressão e garantia da verdadeira liberdade" (ABRÃO, 1999, p.360). Fundamental para a compreensão da obra de Hegel é a compreensão de sua leitura da *realização do espírito* nas manifestações culturais (história, organização social, arte e religião). Seja pela manifestação da objetividade (como na arte, pela adequação do espírito ao elemento sensível para expressar o saber, libertando-se cada vez mais da materialidade) ou da subjetividade (como na religião, contato cada vez mais íntimo com a divindade, o amor a Deus como possibilidade real integrada na prática humana), o espírito ainda não completou sua última etapa. Sua efetiva *atualização* oscila respectivamente entre uma imersão na exterioridade (o *em si*) e o recolhimento em uma interioridade (o *para si*), etapas ainda provisórias, como aponta Abrão (1999). Hegel acreditava que apenas a filosofia poderia tornar presente a história em sua totalidade,

---

porém a interpretação de que se tratava do trabalho do Espírito: onde se lê "o conceito como sujeito", estes autores leram "o ser humano como sujeito" (VÁZQUEZ, 1968, p.82).

realizando a *síntese final*, o pensamento verdadeiramente em ato: "a verdade é inseparável do processo de constituição do verdadeiro" (ABRÃO, 1999, p.362). O tempo, a história e a ação seriam, assim, manifestações do espírito ao constituir sua própria idéia, uma autoprodução eterna feita pela idéia eterna. Segundo Vázquez, Hegel afirma em sua *Fenomenologia* que pelo trabalho o homem humaniza a natureza e se humaniza a si mesmo, elevando-se como ser consciente sobre sua própria natureza (VÁZQUEZ, 1968, p.139).

Vázquez (1968) caracteriza o destino lógico-ontológico da práxis na lógica hegeliana apoiado já na leitura antropológica de Marx e de Vladimir Lênin (1870-1924) sobre a ação do *conceito*. Diz que Hegel considerava a idéia como *conceito adequado*, *verdadeiro, objetivo*: "algo contém a verdade apenas na medida em que é idéia" (Hegel *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.81), e poderíamos chegar a essa verdade (a adequação do objeto ao conceito) pelo conhecimento. Para que o conceito pudesse se realizar como unidade consigo mesmo, não bastariam os conhecimentos analítico e sintético (como em Kant), pois o próprio objeto era entendido por Hegel como insuficiente frente ao conceito subjetivo: era preciso a ação da "Idéia do Bem" (VÁZQUEZ, 1968, p.81). Aqui Hegel sugere duas tendências do conhecimento: a *teoria* (onde aceita-se o mundo tal como ele é) e a *prática* (onde não há tal aceitação e deseja-se transformá-lo de acordo com um objetivo). Na *idéia teórica*, o conceito subjetivo é universal mas também carente de determinação em si e por si (só o mundo pode lhe dar o *recheio*); na *idéia prática* o conceito se apresenta como *o real em face do real*, concebendo o mundo como irreal. Ou, como resume Vázquez: na *relação teórica* o sujeito enfrenta passivamente o objeto, tomando a determinação do próprio objeto; na *relação prática* a objetividade do mundo é uma determinação da ação do sujeito. A *determinação em si* do sujeito é considerada por Hegel como o *objetivo*, e não mais o mundo – este agora é apenas o *oposto*, imediatamente determinado de várias maneiras, sem unidade de conceito, nulo, diz Vasquez (1968). Assim, na interpretação de Lênin, para Hegel a consciência humana

não apenas reflete o mundo objetivo, mas o cria; o ser humano é um impulso de realizar-se, impulso de "dar-se objetividade no mundo através de si mesmo e de realizar-se (cumprir-se)" (Lênin *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.83). Nessa interpretação, Lênin pressupunha que este impulso não era exterior ao ser humano, por ser seu *realizar-se*; "a prática é transformação de um mundo com o qual o homem não está satisfeito", diz Vázquez (1968, p.83). Anterior a essa questão, diz Vázquez que em Hegel a práxis deveria ser superada pela atividade espiritual, pois não passava de um momento do desenvolvimento lógico da Idéia – diferente de Lênin, para quem a práxis material não pode ser cancelada pois seria a própria renúncia à auto-realização humana. A transformação que Vázquez vê insinuada na proposta de Hegel é apenas uma transformação moral, representada na associação hegeliana entre *a determinação contida no conceito* e *o bem*. O bem é entendido aqui como uma exigência de realidade externa, um fim que se realiza eliminando as determinações do mundo exterior. Vázquez (1968) concorda com a interpretação de Lênin quanto à identificação entre o *bem* à *prática*: esse *dar-se a realidade* é a própria prática, não como atividade moral, mas como "atividade que através da eliminação das determinações do mundo objetivo faz surgir uma nova objetividade" (VÁZQUEZ, 1968, p.85). É uma *atividade do fim*, como dizia Hegel – uma atualização do conteúdo que a idéia já tem de si. Entendo que essa interpretação das idéias de Hegel por Vázquez (e antes, por Lênin) basea-se na própria crítica e reinvenção de Marx na *superação* da filosofia de Hegel. Em Hegel, o *Bem* tem primazia sobre a idéia do conhecer; em Lênin, a prática (o *Bem* de Hegel) é superior à teoria, ou como diz Vázquez, a práxis contém a realidade. Para Hegel o *Bem* só adquire sua plena verdade e realidade na *Idéia Absoluta*, não é ela ainda, pois ainda há inadequação entre a idéia e a realidade. Ou seja, o *Bem* é absoluto, mas ao encontrar-se com a realidade é um impulso original que se transforma em fim particular (de conteúdo finito e determinado), fim ainda não realizado, fim que se realiza e que encontra obstáculos e impossibilidades. Se a realização do *Bem* é sempre

inacabada, a atividade prática será finita e limitada, diz Vázquez (1968). Se por um lado Hegel mostra a superioridade da prática sobre a idéia teórica (o *atuar* é superior ao *conhecer*), por outro mostra "a impotência da práxis para estabelecer uma plena e total adequação entre a idéia e a realidade" (VÁZQUEZ, 1968, p.87). A realidade se mostra, assim, como um limite insuperável para a prática, criando uma contraposição que obriga a prática a dobrar-se sobre si mesma. Falta para a *idéia prática* a *idéia teórica* que é "a própria consciência verdadeira e característica" (Hegel *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.87). Para a *idéia teórica* a objetividade é a realidade que existe de modo independente da implicação subjetiva, e para a *idéia prática* a realidade é simultaneamente o *nulo em si* e um limite insuperável – pois determina e limita o *Bem* que se realiza, diz Vázquez. Evitando cair na concepção de Fichte (prática como negação absoluta da realidade) Hegel nega e absorve por uma síntese (considerada *superior*) tanto a *finalidade que se realiza* como a *realidade que realiza a finalidade*:

> É preciso que a idéia prática tenha consciência, isto é, que sua própria visão se volte para si mesma, ou seja, que se unam a idéia teórica e a prática porque só assim, nessa identidade, uma e outra podem superar sua própria unilateralidade. (VASQUEZ, 1968, p.88)

O Absoluto seria essa síntese (de sujeito e objeto, de *racional* e *real*), onde o conhecer é restabelecido, mas em união com a prática; enfim a realidade seria o fim realizado, imediatamente e verdadeiramente existente, e a atividade prática perderia desse modo toda a exterioridade, pois seria reabsorvida no processo da Idéia. Vázquez (1968) conclui que a práxis hegeliana é uma práxis teórica fundamentada no movimento teórico do Absoluto. Para que se passasse dessa práxis espiritual à práxis material (real) foi preciso tirar o Absoluto da posição de sujeito e colocar em seu lugar um ser humano real (operação feita por Feuerbach), e ainda dar à práxis um conteúdo real e efetivo (operação feita por Marx)[261].

---

[261] Em Hegel o Espírito acaba se fechando sobre si pois aceita a realidade como ela é: como diz Vasquez, Hegel não pretendia a transformação nem da religião nem do Estado alemão (prussiano) (VÁZQUEZ, 1968). Os neo-hegelianos viam nessas "instituições petrificadas" irracionalidades que agiam como obstáculos ao desenvolvimento infinito do Espírito, e ao denunciá-las pensavam ter salvo

Alienação e práxis em Feuerbach

Segundo Gorender (1985, p.IX), o conceito de alienação de Hegel sofreu metamorfoses diferentes em Feuerbach e em Marx. Feuerbach via na dialética de Hegel apenas uma "fonte de especulação mistificadora", mas foi o primeiro a "inverter os sinais" do conceito de alienação de Hegel. Ao criticar seu sistema filosófico, Feuerbach propunha que a alienação estava na própria projeção que o humano fazia de suas melhores qualidades (como gênero humano) na figura de uma divindade (Deus), onde "a divindade, criação do homem, apropriava-se da essência do criador e o submetia", diz Gorender. Vázquez (1968, p.92) considera que de um modo geral as diferentes noções de *alienação* carregam três características: i) um sujeito ativo cria o objeto com sua atividade; ii) embora seja produto seu, o sujeito não se reconhece neste objeto; iii) o objeto se volta contra o sujeito e o domina, obtendo um poder que não tem por si mesmo, e converte o sujeito em seu predicado. Contra a alienação religiosa e o resultante *empobrecimento* que ela gera – e não *enriquecimento*, como via Hegel – Feuerbach propôs a substituição da religião cristã por uma religião do amor à humanidade, buscando recuperar a tal essência perdida do criador, o ser humano.

Segundo Vázquez, em Feuerbach toda percepção de objetos testemunha nossa essência humana de seres sensíveis, racionais, afetivos ou volitivos; ele distinguia dois tipos de objetos: o objeto religioso – que não tem existência *fora* do sujeito, é uma subjetivação total do objeto – e o objeto sensível – que existe *fora* do ser humano e da sua consciência, é o objeto considerado em si mesmo. A subjetivação total no primeiro tipo corresponde à alienação religiosa, que pode ser combatida pelo reconhecimento de que o ser supra-humano (Deus ou o Absoluto) é a objetivação do próprio sujeito, o que possibilitaria a recuperação da

---

já o movimento do Espírito – enquanto que o próprio Estado agia na realidade criando uma inoperância dessas idéias, diz o autor.

essência humana (VÁZQUEZ, 1968). O *propriamente humano* em Feuerbach – e o que fundamenta para ele a mudança decisiva da história do homem – "é sua consciência de si mesmo", seu comportamento intelectual: o homem autêntico seria aquele que se comporta *teoricamente* visando a si próprio – em oposição ao comportamento religioso alienante[262] que concentra o homem em si mesmo mas de um modo que o impede de limitar a sua subjetividade, que é o benefício da atitude teórica (VÁZQUEZ, 1968). Segundo Vázquez, Feuerbach acreditava também que o ponto-de-vista religioso poderia ser compatível com o ponto-de-vista teórico, desde que se libertasse da teologia. A razão teria a capacidade de captar o objeto *em si* – este seria para Feuerbach o ponto-de-vista do *verdadeiro conhecimento* –, e será sobre essa concepção de *objeto sensível* em Feuerbach que Marx dirigirá suas críticas, diz Vásquez. Feuerbach entendia que a teoria (a razão, a contemplação) estava em harmonia com o mundo, pois era "desinteressada"; que diante dela os objetos eram eqüidistantes, que não havia privilégio para nenhum deles. Mas diferentemente da teoria, a religião (que separava razão e coração) e a prática (que apenas podia considerar objetos que satisfizessem certas necessidades) quebravam essa harmonia. Ocorre que Feuerbach trabalhava com duas categorias, como diz Konder (1992): a atividade teórica (digna, espiritual, rica de possibilidades) e a prática (que considerava egoísta, grosseira, passiva e interesseira). Sendo um materialista, Feuerbach criticava no pensamento de Kant seu idealismo subjetivo, sua concepção de conhecimento como atividade construtiva desenvolvida pelo sujeito que – a seu ver – reduzia o objeto a "objeto do conhecimento", sem reconhecer sua materialidade. Ele não podia aceitar que a *coisa em si* nos fosse inacessível, restando-nos apenas o *objeto do conhecimento*. Para este filósofo o nosso conhecimento dos objetos deveria se referir a uma realidade material anterior a nós, real (KONDER, 1992). Na interpretação de Friedrich Engels (1820-1895), Feuerbach teria resistido à visão dos seres

[262] Quanto mais poderosa a atividade divina – como no milagre – mas o ser humano se exime da necessidade de agir, pensava Feuerbach (VÁZQUEZ, 1968).

humanos reais e vivos atuando na história, motivo que o impedia de levar em conta a dimensão prática da sua existência (VASQUEZ, 1968, p.108). E assim, Feuerbach atribuía à práxis um significado apenas pejorativo, atribuindo-lhe como fundamento o espírito egoísta que subjuga a natureza à sua vontade e necessidade, que entendia como característicos da doutrina judaica, que via em Deus a possibilidade de realização de desejos apenas a partir de um *querer* egoísta[263] (Vasquez, 1968). A prática seria apenas utilitária, e o *propriamente humano* não poderia aí se manifestar. Isso impedia Feuerbach de compreender o papel da práxis humana 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 – onde sujeito e objeto mudam em função da práxis social a contemplação nunca poderia ser definitiva, como diz Vásquez (1968). O critério de verdade para Feuerbach era prático no sentido de haver concordância nas relações entre os seres humanos, sendo o grau máximo a concordância em relação à essência do gênero em questão[264]. Max Stirner (1806-1856) teria sido o primeiro a criticar o sistema de Feuerbach – seguido depois por Marx e Engels –, julgando que este havia criado uma nova abstração: dizia que Feuerbach divinizou os seres humanos e apontou o amor como relação intemporal e abstrata entre eles (VASQUEZ, 1968, p.107). Para Vasquez, o balanço da contribuição de Feuerbach em relação à concepção da práxis que recebeu de Hegel é de uma "situação estacionária", onde a práxis ainda permanecia uma abstração: i) avançou na medida em que assumiu o ser humano como verdadeiro; mas ii) retrocedeu na medida em que a prática real e humana que havia em Hegel – ainda que mistificada – era superior ao teoricismo do absoluto humano de Feuerbach.

---

[263] Feuerbach acreditava que o ser egoísta não poderia conceber uma relação teórica com o mundo pois este seria apenas um meio ou instrumento para a realização de seus próprios desejos (VASQUEZ, 1968).

[264] O que para Vázquez não poderia ser considerado propriamente como um critério "prático" da verdade.

A superação da dialética hegeliana em Marx

Dando continuidade à ênfase filosófica de seu tempo de se explicar o *movimento*, Marx sustentou (como Hegel) que este se dava pela oposição dos contrários, pela *contradição* (GADOTTI, 2004), reconhecendo em Hegel o primeiro a descrever de modo abrangente e claro as formas gerais de movimento da dialética (ABBAGNANO, 2003). Mas diferente de Hegel, ele não a localizou na *lógica*, como veremos a seguir. Gadotti (2004) acredita que somente a partir de Marx e Engels a dialética adquiriu status filosófico e científico, respectivamente como *materialismo dialético* e *materialismo histórico*.

Segundo Gorender (1985), tanto Hegel quanto Feuerbach foram criticados por Marx pelo caráter ideológico de suas filosofias, considerando-as formas falsas e equivocadas de consciência da realidade. Para Marx, os homens agrupados em classes sociais estabelecem entre si relações materiais (econômicas) cujos interesses e situações aí radicados apenas aparecem de maneira mistificada, como propostas ideológicas; mas os fatores dinâmicos das transformações sociais deveriam ser buscados "no desenvolvimento das forças produtivas e nas relações que os homens são compelidos a estabelecer entre si ao empregar as forças produtivas por ele acumuladas a fim de satisfazer suas necessidades materiais" (GORENDER, 1985, p.XIV). Diz Gorender que a configuração hegeliana da dialética foi considerada de pouca utilidade ao trabalho científico no século XIX, quando se valorizava muito mais o positivismo. Para este autor, entre os grandes méritos de Marx estaria justamente o de ter adequado a dialética ao trabalho científico, "expurgando" suas dimensões especulativas: Marx teria rompido as identificações entre ontologia e lógica, ser e pensamento[265]. Marx teria visto na dialética hegeliana o princípio dinâmico do materialismo, "o que viria a resultar na concepção revolucionária do materialismo como *filosofia da prática*" (GORENDER, 1985,

[265] Cornelius Castoriadis discordará dessa avaliação, como aponto mais adiante.

p.IX)[266]. Marx entendeu que eram "as categorias econômicas e sua história concreta que põem à prova as categorias lógicas e lhes imprimem movimento", e não o contrário:

> A consciência é consciência do ser prático-material que é o homem. A dialética do pensamento se torna a reprodução teórica da dialética originária inerente ao ser, reprodução isenta de esquemas pré-construídos e impostos de cima pela ontologia idealista. Mas, ao contrário de reprodução passiva, de reflexão especular do ser, o pensamento se manifesta através da ativa intervenção espiritual que realiza o trabalho infindável do conhecimento. Trabalho criador de hipóteses, categorias, teoremas, modelos, teorias e sistemas teóricos. (GORENDER, 1985, p.XXVI)

Segundo Konder (1992), Marx se propôs a enfrentar a questão que Hegel não pôde: por que o trabalho, de atividade essencialmente criativa que possibilitou tornarmo-nos humanos, transformou-se em uma realidade sufocante e opressora? Marx elaborou uma concepção da história segundo a qual o trabalho passou a se degradar quando "alguns homens passaram a impor aos outros as condições em que deveriam trabalhar", uma "dilaceração trágica das sociedades classistas" – como diz Konder (1992, p.109) – gerando a *alienação* como resultado desta dinâmica social que tinha por dispositivo de seu poder a propriedade privada, estruturante da divisão social do trabalho. Os males gerados no âmbito da produção teriam então se estendido a diversas esferas e níveis da atividade humana, prejudicando de forma generalizada a capacidade criativa humana. Baseados não apenas na propriedade privada mas também na exploração classista, os modos de produção comprometeram também a "dimensão comunitária da vida", exacerbando e tornando truculenta a competição "entre pessoas e grupos particulares" (KONDER, 1992, p.109). A alienação teria gradativamente "contaminado" toda a sociedade, "promovendo a proliferação de pessoas angustiadas, solitárias, inseguras", e o "valor de troca" – quantitativamente mensurável – foi dominando a existência dos seres humanos "a tal ponto que eles já não conseguem confiar em seus valores de uso" – qualitativos, subjetivos, diz Konder (p.110). Com a *redução da força humana de trabalho a mercadoria* esse sistema alcançou sua "distorção ideológica mais eficientemente

[266] O grifo é meu. Até esse ponto de minha pesquisa sobre a *filosofia da práxis*, estou convencido de que é exatamente a ela também que se refere Gorender com a expressão "filosofia da prática".

perversa", diz Konder (1992, p.110). O mercado teria se expandido e suas exigências passaram a determinar o funcionamento das áreas de produção; o assalariamento assumiu formas variadas e complexas, abrangendo aqueles que não vivem da propriedade, obrigando-os a vender a sua força de trabalho, sua única "propriedade" economicamente significativa (KONDER, 1992). O discurso da "liberdade de negociação" que o assalariado teria para oferecer sua força de trabalho no mercado foi combatido por Marx, denunciando a grande diferença de condições entre o trabalhador e o proprietário dos meios de produção, pressionando o primeiro para os limites da sobrevivência.

Como aponta Konder, para a filosofia de Marx a *força de trabalho* não poderia ser uma mera mercadoria sujeita às definições quantitativas do mercado, apenas seu "aviltamento pelo mercado capitalista" (KONDER, 1992, p.111)[267]. Filosoficamente, a *força de trabalho* era entendida por Marx como uma "paixão" que "movia o ser humano e ansiava por exteriorizar-se", levando-o a sua defesa intransigente, seja na *Contribuição à crítica da economia política*, de 1857, como na teoria da "mais-valia" de *O Capital*, editado a partir de 1865, como diz Konder (1992). Por trás dessa defesa estavam as concepções filosóficas de *trabalho como atividade de autocriação do homem* (presente nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844*)[268] e de *práxis* (explicitada nas *Teses sobre Feuerbach*, de 1845).

Gorender (1985) nos diz que enquanto Marx não desenvolveu suas próprias ferramentas discursivas e linguagem expositiva, apoiou-se naquelas que recebeu de Hegel (a dialética e a concepção teleológica da história humana) e de Feuerbach (o humanismo naturista); dessa fase, Gorender indica os textos anteriores aos *Manuscritos*. E já nos *Anais Franco-Alemães* de 1843 e nos ensaios *Introdução à Crítica à Filosofia do Direito de Hegel* e *A Questão Judaica* poderíamos ver uma virada de perspectiva na obra de Marx, "do

---

[267] A hostilidade de Marx ao mercado o teria levado a uma visão ingênua da eficácia de controle estatal, merecendo aí uma revisão para as nossas condições atuais (KONDER, 1992).
[268] Os *Manuscritos* só foram publicados em 1932, na União Soviética (GORENDER, 1985).

liberalismo burguês ao comunismo" (GORENDER, 1985, p.XI). Segundo Gorender, nos *Manuscritos* a alienação era ainda a palavra-chave – uma centralidade que deixou de existir nos escritos seguintes sem que deixasse de se incorporar definitivamente à concepção sócio-econômica marxiana, "reformulada e num contexto avesso ao filosofar especulativo" (GORENDER, 1985, p.XII). Diferente de Feuerbach, nos *Manuscritos* se vê como Marx reteve o princípio dialético hegeliano, e assim inaugurou a proposição de uma *dialética materialista*, diz Gorender. A alienação nos *Manuscritos* aparece como um processo generalizado que engendra e incrementa a propriedade privada, permeando toda a *sociedade civil* – que segundo Gorender, é a própria esfera das necessidades e relações materiais dos indivíduos; a propriedade privada foi apontada por Marx como o princípio explicativo da situação do proletariado, que representaria o "grau final de desapossamento" (GORENDER, 1985, p.XI). Marx propôs que a alienação fosse vista como processo da vida econômica, concretizando a idéia até então abstrata do "homem autocriado pelo trabalho" (de Hegel) na observação da própria sociedade burguesa, real (GORENDER, 1985, p.XI). Porém Marx – diz Gorender – não conseguia ainda explicar tal desapossamento da classe operária apenas pelo conceito de alienação (como *expropriação*), precisando desenvolver posteriormente o argumento da *exploração* de modo a superar inclusive a concepção ética do comunismo (considerada por ele como não-científica)[269].

[269] Segundo Gorender (1985), Marx e Engels caminhavam cada vez mais em direção ao pensamento socialista – como nas formulações de Fourieur (1732-1837), Saint-Simon (1760-1825), Owen (1771-1858) e Proudhon (1809-1865). Nessa trajetória eles fizeram mais um rompimento, dessa vez com a esquerda hegeliana, com a qual anteriormente dialogavam. Contra a idéia de que apenas as camadas cultas poderiam alcançar uma consciência crítica, "Marx e Engels enfatizaram a impotência da consciência crítica que não se tornasse a consciência dos trabalhadores", que só poderia ser uma consciência socialista, como diz Gorender (1985, p.XII).

A superação do materialismo feuerbachiano: a práxis como conceito fundamental

Depois de romper com a esquerda hegeliana, Marx e Engels romperam também com o pensamento de Feuerbach, diz Gorender (1985), uma argumentação que está desenvolvida na obra *A Ideologia Alemã*[270]. A crítica ao pensamento de Feuerbach nessa obra é direta, contra sua *antropologia filosófica*, considerada de caráter abstrato (como também Feuerbach apontou na obra final de Hegel): o ser humano feuerbachiano não era um "ser social determinado pela história das relações sociais por ele próprio criadas" mas sim um "ser genérico natural, supra-histórico" (GORENDER, 1985, p.XIII). Diante do contexto histórico de fortalecimento das lutas operárias e do forte controle e perseguição política exercidos pelas autoridades prussianas (que obtiveram a cooperação das autoridades francesas), a escolha política e filosófica de Marx e Engels levou-os a produzir argumentos que motivassem o proletariado à prática revolucionária da luta de classes, sendo necessário abandonar todo o caráter contemplativo do materialismo feuerbachiano (GORENDER, 1985). Gorender diz que nas *Teses Sobre Feuerbach* Marx sintetiza essa argumentação, e será através delas que destacarei logo adiante a centralidade do conceito de práxis em Marx.

Vázquez (1968) considera que os traços fundamentais de uma verdadeira filosofia da práxis, *filosofia da tranfomação do mundo* já aparecem nas *Teses sobre Feuerbach* (apesar de ainda apresentar certo *antropologismo*), quase contemporânea à *Ideologia Alemã*. A práxis já vinha sendo explicitada por Marx como fundamento de toda relação humana, diz Vázquez: "se a relação prática sujeito-objeto é básica e original, a relação sujeito-objeto no plano do conhecimento tem que inserir-se no próprio horizonte da prática." (VÁZQUEZ, 1968, p.149). Para Marx, só se pode formular a questão da *objetividade* no âmbito da práxis, e colocar no centro de toda relação humana a atividade prática (transformadora do mundo) deveria trazer

[270] De 1846, mas apenas publicado em 1932, na União Soviética.

conseqüências profundas para a questão do conhecimento. Marx faz referência à importância da experimentação prática para a ciência, dizendo que a filosofia só poderia resolver as contradições teóricas de modo prático, como tarefa real da vida e não como uma tarefa apenas teórica (Marx *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.149).

Konder também considera que é na obra *Teses sobre Feuerbach* de Marx que "esclarece-se o sentido e precisa-se o alcance do conceito central da filosofia de Marx: o conceito de práxis" (KONDER, 1992, p.123), convidando-nos a compreendê-la com mais detalhe[271]. Como diz Marx na primeira das Teses, "Feuerbach quer objetos sensíveis, realmente distintos dos objetos das idéias" (Marx *apud* KONDER, 1992, p.114). Porém, na teoria do conhecimento dessa perspectiva materialista feuerbachiana a consciência era concebida como uma mera receptora de estímulos exteriores, passiva; Feuerbach não podia perceber que "a consciência é sempre consciência de um ser consciente ativo, cujo modo de existir consiste em intervir transformadoramente na realidade" (KONDER, 1992, p.114). Era típico do materialismo de Feuerbach a não apreensão da realidade como atividade sensorial humana, mas apenas como *objetiva ou contemplativa* (VÁZQUEZ, 1968). Nesse aspecto, diz também Konder que os idealistas estavam à frente dos materialistas, pois reconheciam o caráter ativo do sujeito: sabiam que o sujeito humano jamais constata de forma neutra os acontecimentos que o rodeiam. Por isso a filosofia de Feuerbach foi considerada por Marx um *idealismo objetivo*, como diz Gorender (1985). Segundo Konder, Marx superou estas duas unilateralidades (materialismo e idealismo), pensando "simultaneamente a atividade e a corporeidade do sujeito, reconhecendo-lhe todo o poder material de intervir no mundo" (KONDER, 1992, p.115). E a práxis consistia exatamente nisso, nessa *intervenção*: "a atividade *revolucionária*, *subversiva*, questionadora e inovadora, ou ainda, numa expressão

[271] Originalmente, as *Teses* eram apenas anotações de Marx realizadas em 1845, não destinadas à publicação, mas Engels viu nelas o primeiro documento onde estava posto o "germe genial da nova concepção do mundo", publicando-as em 1888.

extremamente sugestiva, *crítico-prática*." (KONDER, 1992, p.115). E assim define Konder a práxis:

> A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p.115)

Vázquez explica que o que está em jogo nessa primeira tese – que fala da práxis como fundamento do conhecimento – é o modo de captar o objeto, quando Marx faz questão de diferenciar o objeto em si (que em outras filosofias é captado *objetivamente*, sem alterar o sujeito cognoscente) do objeto resultante da *objetivação*. Este, seria captado *subjetivamente*, pela subjetividade entendida como atividade humana sensível, prática, pois "o objeto do conhecimento é produto da atividade humana, e como tal [...] é conhecido pelo homem", não sendo o objeto o "diferente" do sujeito (VÁZQUEZ, 1968, p.151). O conhecimento seria apenas o conhecimento do mundo criado pelo homem, não existiria fora da história, da sociedade e da indústria (crítica dirigida a Feuerbach); e também não poderia se restringir à atividade de um sujeito que conhece o objeto que ele mesmo produziu (apenas) *abstratamente*, pois o objeto fora produzido *praticamente* – critica dirigida a Kant (VÁSQUEZ, 1968). Em Marx o objeto é concebido na atividade subjetiva, sim, mas como atividade real, objetiva, material, pois a verdadeira atividade deveria ser crítico-prática, transformadora, "revolucionária, mas ao mesmo tempo crítica e prática, ou seja, teórico-prática: teórica sem ser mera contemplação, já que é a teoria que guia a ação, e prática, ou ação guiada pela teoria." (VÁZQUEZ, 1968, p.153). Não há crítica (a teoria ou a verdade que ela contém) fora da práxis, e o ato de conhecer refere-se a "conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo [...] relação que se estabelece graças à atividade prática humana" (VÁZQUEZ, 1968, p.153). A práxis é quem proporciona a finalidade e o objeto à ciência (ao conhecimento), pois "o conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de

objetos nela integrados, de uma realidade que já perdeu, ou está em vias de perder, sua existência imediata, para ser uma realidade mediada pelo homem" (VÁZQUEZ, 1968, p.154).

Se pensarmos na "práxis como critério de verdade" – como diz Vázquez (1968, p.155) – vemos na segunda tese[272] que Marx considerava o acesso à verdade objetiva uma questão prática, e não teórica: "É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a efetividade e o poder, a terrenalidade do seu pensamento" (Marx *apud* KONDER, 1992, p.116). Segundo Vázquez, o problema da verdade objetiva (se o nosso pensamento concorda ou não com as coisas que existem antes dele) não se resolve com o confronto teórico de nosso conceito com o objeto, nem com o confronto de um pensamento com outros: a verdade de um pensamento só pode fundamentar-se saindo da esfera do pensamento, plasmando-se, adquirindo corpo na realidade sob a forma de atividade prática (VASQUEZ, 1968, p.155). Será apenas situando o pensamento em relação com a práxis enquanto ela está impregnada por ele (sendo que na práxis o pensamento é pensamento realizado) que se pode falar em verdade ou falsidade: "é na ação prática sobre as coisas que se demonstra se nossas conclusões teóricas a respeito delas são ou não verdadeiras" (VASQUEZ, 1968, p.156). No entanto, segundo o autor, não deve ser interpretado que a aplicação eficaz torna a teoria verdadeira, mas sim que uma teoria verdadeira pode ser aplicada com êxito – o êxito apenas transparece a verdade, "torna manifesto que o pensamento reproduz adequadamente uma realidade" (VASQUEZ, 1968, p.156). Não se deve também entender que tal critério de verdade 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 tem que ser analisados, interpretados para revelarem seu sentido, exigindo-se uma relação propriamente teórica com a prática mesma – é preciso a *intervenção* da teoria para que a verdade inscrita na prática se torne

[272] Foi principalmente a partir desta tese que se criou uma polêmica sobre a intersecção da filosofia da práxis com o pragmatismo, como vemos em Vázquez (1968) e Semeraro (2005).

evidente, diz Vásquez (1968). Encontramos aqui o cerne da revolução que significou a *Segunda Tese* de Marx para a teoria do conhecimento, recusando definitivamente qualquer separação radical entre sujeito e objeto. Para Marx práxis e teoria são interdependentes, interligadas:

> A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, "abstratas". [...] A práxis é a atividade que, para se tornar mais humana, precisa ser realizada por um sujeito mais livre e mais consciente. Quer dizer: é a atividade que precisa da teoria. (KONDER, 1992, p.116)

Konder cita a clara formulação dessa distinção feita por Adolfo Vázquez: "Toda práxis é atividade mas nem toda atividade é práxis" (Vázquez *apud* KONDER, 1992, p.116). Nestas duas primeiras teses, a práxis aparece como fundamento, critério de verdade e finalidade do conhecimento. Foi assim que Marx superou a oposição entre o idealismo (onde o conhecimento refere-se a objetos produzios pela consciência) e o materialismo tradicional (e o realismo ingênuo, onde o conhecimento refere-se a simples reprodução ideal de objetos em si) (VÁZQUEZ, 1968, p.149).

A terceira tese é assim sintetizada por Vázquez: "a práxis revolucionária como unidade da transformação do homem e das circunstâncias" (VÁZQUEZ, 1968, p.158). Nesta *Tese* Marx critica a crença na qual *o ser humano é um produto do meio* ou *produto da educação*: "A doutrina materialista da produção de efeitos transformadores pelas circunstâncias e pela educação esquece que os seres humanos transformam as circunstâncias e que os próprios educadores precisam ser educados" (Marx *apud* KONDER, p.117). Marx está rejeitando aqui que o princípio do desenvolvimento da humanidade esteja encarnado em uma parte apenas da sociedade, o que não exigiria sua autotransformação – uma concepção típica da burguesia revolucionária do século XVIII que se via como princípio do desenvolvimento e do condicionamento históricos, negando-os para si mesma, como diz Vázquez (1968). Segundo este autor, "na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em

ativos e passivos", motivo pelo qual o autor diz não se poder aceitar o dualismo de "educadores e educandos" (VÁZQUEZ, 1968, p.160). O sujeito transformador não fica imune à transformação, pois na práxis incessante e contínua transformam-se tanto o objeto quanto o sujeito – o processo de autoformação nunca tem fim, acreditava Marx, pois ao transformar a natureza, o homem transforma a sua própria natureza, e sempre existirá a necessidade de se educar o educador [273]. A novidade aqui colocada por Marx diz respeito à possibilidade de uma ação que "parte das circunstâncias constituídas e incide sobre elas, transformando-as", e que...

> [...] não poderia ser a atividade de um sujeito definitivamente constituído, que escaparia à transformação das condições objetivas, exerceria sobre elas seu poder de modificá-las, mas permaneceria, ela mesmo, "exterior" a elas (isto é, careceria de enraizamento na objetividade e perderia sua condição de sujeito concreto). (KONDER, 1992, p.117)

Como deveria ser, portanto, esta ação? Diz Konder que esta só pode ser "a atividade de um sujeito que, ao enfrentar o desafio de mudar o mundo, enfrentaria também o desafio de promover sua própria transformação"; ou seja, é o que Marx chamou de *práxis revolucionária*: "a coincidência da modificação das circunstâncias com a mudança da própria atividade humana, ou a autotransformação, só pode ser compreendida e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*." (Marx *apud* KONDER, 1992, p.117). Este é o próprio sentido da expressão "ação historicamente situada", e é isto que nos permite, como acreditava Marx, pensar *a educação do educador*. O ser humano é capaz de responder a seu condicionamento, como diz Vázquez: ele pode abolir as circunstâncias que o condicionavam, pela transformação prático-revolucionária das relações sociais. Não se mudam as circunstâncias sem a transformação do ser humano: as primeiras são sempre humanas – relações econômicas, sociais – e o segundo é consciente dessa transformação e do seu resultado, permitindo por isso que se *eleve sua consciência*. Mas isso tudo só é possível *em* e *pela* prática revolucionária, diz Vázquez (1968). Marx está se contrapondo a duas formas de utopia: a que acredita na autosuficiência da educação (como processo de autotransformação

[273] Isso é de fato o que venho experimentando no desenvolvimento da corrente tese.

do ser humano) e a que crê em um determinismo rigoroso – ignorando as mudanças na consciência em um trabalho de educação, uma ação sobre as consciências (VÁZQUEZ, 1968). Vázquez diz que nas primeiras duas teses a práxis aparece como *categoria gnoseológica*, e nesta terceira se apresenta como *categoria sociológica*[274].

Se até 1844 Marx admirava as idéias de Feuerbach sobre a "alienação" religiosa, em 1845 ele já as considerava insuficiente para a devida "crítica dos fundamentos terrenos da distorção ideológica que se manifestava na religião" – trata-se da quarta *Tese* (KONDER, 1992, p.119). É que Feuerbach não se aprofundava na crítica ao fato da auto-alienação religiosa, não explicava o "fundamento terreno" do mundo religioso, apenas reduzindo o segundo ao primeiro (desmistificava, mas não discutia seu conteúdo material, não ia às raízes, diz Konder). Para Marx a única forma de superar tal fato (este é o seu método, dialético) deveria começar pela crítica ao próprio "fundamento terreno", que se *autodilacera* e se *autocontradiz* (KONDER, 1992, p.119). Sua orientação metodológica era: compreender as contradições aí presentes e revolucioná-las praticamente. E para compreender e revolucionar um processo social – no caso, o processo prático que engendra a alienação religiosa – "a crítica não podia abordar os problemas da condição humana, em sua materialidade, através da observação de indivíduos isolados" (KONDER, 1992, p.119). Deveria, pelo contrário, "se concentrar no exame da *atividade prática sensorial-humana*" – como diz a quinta *Tese* – onde se deve reconhecer a interdependência explicitada no entrecruzamento das atividades humanas (influências mútuas, dinâmicas, simultâneas) (KONDER, 1992, p.119). Penso que podemos considerar este o fundamento de uma psicologia social centrada na *filosofia da práxis* proposta por Marx, em contraposição à antropologia naturista de Feuerbach. Como

[274] Konder (1992) aponta para a influência de Giambattista Vico (1668-1744) sobre a teoria do conhecimento de Marx, especificamente sobre esta terceira tese. Vico havia introduzido a abordagem histórica nas investigações filosóficas, propondo uma "história universal" onde todos os povos evoluiriam (da idade dos deuses e da idade dos heróis) até a idade dos homens, quando finalmente imperaria a razão e a igualdade de direitos para todos (ABRÃO, 1999, p.264).

aponta a sexta *Tese*, a essência social da existência humana é configurada em uma teia de relações: "o ser humano não é algo abstrato no interior do indivíduo isolado. Em sua efetividade, ele é o conjunto das relações sociais" (KONDER, 1992, p.120). Como "indivíduos", corremos o risco de acreditarmos em uma miragem solipsista de nós mesmos, que, no entanto, só é possível como construção social e histórica.

Os erros de Feuerbach apontados por Marx seriam dois, segundo Konder: a) ele pressupõe o indivíduo humano abstratamente isolado, abstraindo o curso da história e b) define o ser humano apenas como espécie, onde a ligação entre os indivíduos é naturalizada em detrimento de uma abordagem crítica das relações sociais aí produzidas. Para Marx os homens devem ser vistos "na atividade que os caracteriza, no intercâmbio constante que eles mantêm com os outros", como "sociedade", "tecido vivo das relações humanas", situados na história, agindo no sentido de alcançar seus objetivos; mas isso era tudo o que Feuerbach não fazia (KONDER, 1992, p.121). Além disso, para Marx, Feuerbach "não vê que o 'sentimento religioso' é, ele mesmo, um produto social; não vê que o indivíduo abstrato por ele analisado pertence a uma determinada forma de sociedade" – e esta é a sétima *Tese* (KONDER, 1992, p.121). Konder entende que o indivíduo só existe a partir de uma cultura determinada "com a qual, por assim dizer, ele não pode deixar de *dialogar*"; e o *indivíduo humano*:

> [...] só pode se compreender e ser compreendido quando podem ser concretamente determinados os seus interlocutores. O movimento do indivíduo pressupõe o movimento de sua sociedade. (KONDER, 1992, p.121)

Ocorre que no capitalismo a competição coloca os indivíduos uns contra os outros, e para reuni-los novamente a referência à espécie natural (o gênero humano) é insuficiente, pois "o *social* se sobrepõe ao *natural*. A sociedade, na forma particular por ela assumida, condiciona os indivíduos que a integram, impondo limites à percepção que eles têm da realidade"; para se entender o que as pessoas sentem e pensam seria preciso saber como elas vivem e agem (KONDER, 1992, p.121). A oitava *Tese* dirá que a vida social é essencialmente

prática[275] e que, contra a mistificação da teoria devemos sempre considerar e buscar compreender a *práxis humana*. Nas nona e décima *Teses*, Marx circunscreve os limites do materialismo de Feuerbach nos limites do ponto de vista da burguesia, e diz que "o ponto de vista do novo materialismo é a sociedade humana ou a humanidade socializada" (Marx *apud* KONDER, 1992, p.122). A disposição do sujeito para intervir transformadoramente no existente, engendrando o *novo* é o ponto de apoio de Marx, diz Konder. Na décima primeira *Tese* Marx diz que a tarefa dos filósofos deve ser a *transformação* do mundo, e não apenas sua *interpretação*, como têm sido até então. Segundo Vasquez, ainda que traga conseqüências práticas, a filosofia contemplativa insere-se no âmbito da aceitação do mundo e assim o justifica e o sustenta; é preciso apontar caminhos para o desenvolvimento do real, admitir que a realidade é objeto de transformação, que há um mundo não pensado (que não é por isso menos real) que escapa ao pensamento. A primeira tarefa seria, portanto, combater as filosofias que trazem conseqüências práticas que contribuem para a aceitação do mundo e se opõem à sua transformação, valorizando filosofias/teorias que vejam o mundo como objeto da práxis, que tornem possível sua transformação (VÁZQUEZ, 1968). Não se trata de rechaçar nem de diminuir o papel da teoria: Marx repele aquelas que, isoladas da práxis, estão a serviço da aceitação do mundo; e reconhece e eleva aquela que, vinculada à práxis, está a serviço de sua transformação. Sobre a orientação marxiana para uma "sociedade humana futura", encontro em Konder um esclarecimento sobre a controvérsia utopia/ciência no materialismo dialético de Marx:

> O presente é contraditório, está sempre sobrecarregado de passado, mas ao mesmo tempo está sempre grávido das possibilidades concretas de futuro. Uma postura que se limite a interpretar passivamente o que está presente, diante de nós, de maneira imediata, não capacita o sujeito para distinguir de modo consequente os elementos que "amarram" as coisas (e se opõem, tendencialmente, às mudanças mais ousadas) e os elementos que empurram as coisas para a frente, pressionando-as no sentido de engendrarem o *novo*. O sujeito só pode se libertar das armadilhas de uma continuidade

[275] Novamente, esta oitava tese é motivo de controvérsia entre marxistas diante de uma suposta justificação do pragmatismo.

> hipostasiada se assumir uma postura crítico-prática que lhe permita identificar as rupturas necessárias e ajudá-las a se concretizar. Na medida em que o sujeito assume a postura crítico-prática, compromete-se com o que está para nascer, engaja-se na luta pela concretização do por-vir e é naturalmente levado a tentar adotar algo do ponto de vista correspondente à realidade que está contribuindo para criar. (KONDER, 1992, p.123)

Vázquez entende que para Marx, não se trata nem de mera teoria nem de mera práxis, mas de uma unidade indissolúvel de ambas, e como diz, "trata-se de transformar com base numa interpretação" (VÁSQUEZ, 1968, p.163). E essa interpretação "não pode deixar de ser uma interpretação científica", se pretende tranformar o mundo (VÁSQUEZ, 1968, p.163). Por isso entende o autor que era preciso uma revolução teórica que favorecesse a passagem do socialismo como utopia ao socialismo como ciência.

A busca por uma teoria científica da práxis

O pensamento inovador de Marx se fez por um "deslocamento essencial de perspectiva", qual seja: "repensar a relação entre a práxis e a *poiésis do ângulo dos trabalhadores*" (KONDER, 1992, p.103). É assim, segundo Konder, que a noção de práxis vai para o centro da filosofia de Marx: os encarregados pela *causa eficiente* da produção material da vida deveriam assumir o comando pela *finalidade* da produção. Vejo em Konder que o conceito filosófico de *práxis* que Marx elaborou – diferentemente do conceito grego - era formado por esses três elementos básicos: *poiésis*, *theoria* e *práxis*, os mesmos que Aristóteles tratou de conceituar como atividades distintas entre si, influenciado pela organização social e política da Grécia Antiga. Mas antes dos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844*, Marx ainda usava o termo práxis como sinônimo de "atividade", sendo a partir dessa data que ele desenvolve sua concepção original da práxis, "determinando diferenças importantes entre diversos tipos de atividade" (KONDER, 1992, p.103). A atividade humana foi considerada "atividade livre" por Marx justamente porque o ser humano pode ou não assumir seu "ser

genérico", dependendo de sua decisão (o pertencimento a uma espécie), diferentemente da condição *necessária* de pertencimento à natureza e à espécie que vemos nos demais animais, diz Konder. Para Marx não fazia sentido perguntarmos "quem é o homem?", pois trata-se de um "sujeito da práxis"; seu ser consistiria em um "tornar-se". Caberia então outra pergunta: "o que o homem pode se tornar?" (KONDER, 1992, p.92)[276]. E para Marx esse poder de decisão provém da atividade produtiva, pois aí se vê que o ser humano produz para além das necessidades apenas físicas – o que seria a produção "verdadeiramente humana" (KONDER, 1992, p.105). E aqui temos o conceito antropológico de Marx, resumido por Konder:

> Pelo trabalho, o sujeito humano se contrapõe ao objeto e se afirma como sujeito num movimento realizado para dominar a realidade objetiva: modifica o mundo e se modifica a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua própria maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz sua própria história. (Konder, 1992, p.105)

Assim, para Marx a história da humanidade é a produção do ser humano pelo trabalho humano. Tudo o que foi criado e tudo aquilo no qual a humanidade se transformou ao longo dos milênios deve-se a esta peculiaridade da espécie. Para Marx, em *O Capital*, o trabalho é a atividade que constitui "a substância dos valores", é o criador dos "valores de uso", uma "necessidade natural" e imprescindível ao "metabolismo entre homem e natureza", onde o sujeito que atua sobre a natureza "fora dele" transforma ao mesmo tempo "sua própria natureza" (KONDER, 1992, p.105). Destaca-se nessa atividade típica dos humanos o fato de projetarem os resultados previamente na forma de representações, existências idealizadas, e por isso, entre os componentes dessa atividade está a *atividade teleológica*, aquela que visa uma meta, sem o qual "o sujeito humano não seria sujeito" (KONDER, 1992, p.106). Se não tiver essa experiência de "prefigurar seu télos (o ponto onde quer chegar)" o indivíduo fica "sujeitado a uma força superior à sua" e "preso à uma dinâmica objetiva" (p.106). Eis a concepção de homem em Marx: "o ser humano existe elaborando o *novo*, através de sua

[276] Aqui vejo a forte influência do pensamento de Marx sobre as obras de Paulo Freire.

atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características." (KONDER, 1992, p.106). Por isso não é possível explicar o ser humano numa interpretação teórica completa, pois a sua realidade *imediata* está sempre sendo constantemente superada: "sua atividade desborda de qualquer conhecimento", como diz (KONDER, 1992, p.106). Mas podemos conhecê-lo por um saber indireto, através daquilo que ele exterioriza no trabalho e nas atividades que dele decorrem (uma exteriorização de *potencialidades*). Para Marx, os homens seriam o que exteriorizam em suas vidas; a ação humana é impelida por forças essenciais das pessoas, diante de provocações e pressões que nos trazem o mundo: "só há ações concretas onde existem sujeitos concretos agindo" (KONDER, 1992, p.107)[277]. Nos *Manuscritos* Marx reconhece a centralidade do trabalho, enquanto elaborava sua concepção da história, quando esta centralidade de desdobrava em "solidariedade de princípio com os trabalhadores", traduzida em sua revisão crítica de "toda a história escrita da humanidade [...] a partir de uma identificação teórica com o ponto de vista dos sujeitos da *poiésis*" (KONDER, 1992, p.108).

Como apontei anteriormente, em Marx a relação entre teoria e prática é em si prática (como guia da ação) e teórica (como relação consciente) (VÁZQUEZ, 1968, p.117). Se toda filosofia traz conseqüências práticas, estas nem sempre são desejadas e reconhecidas, e assim a relação teoria e prática não se faz teórica. Como diz Vázquez:

> [...] só uma teoria que veja seu próprio âmbito como um limite que deve ser transcendido mediante sua vinculação consciente com a prática, pode apresentar suas relações com esta atendendo a uma dupla – e indissolúvel – exigência teórica e prática. (VÁZQUEZ, 1968, p.118)

---

[277] Nesse ponto Konder destaca em Marx sua idéia das paixões humanas como *forças essenciais*: "O homem como ser objetivo sensível, é um ser que sofre, sujeito a paixões dolorosas e por isso *apaixonado*. A paixão é a força essencial do homem, ansiando energicamente por seu objeto" (Marx *apud* KONDER, 1992, p.108). Essa paixão seria a responsável por fazer o homem agir, mas só podemos tentar compreendê-la "através das atividades que ela foi capaz de suscitar", e entre elas a eleita foi o *trabalho*, de grande importância através dos tempos entre as atividades da humanidade, segundo o autor (KONDER, 1992, p.108).

O pensamento de Marx caminhou na direção de uma filosofia da práxis, atividade real de transformação do mundo: nem para uma práxis teórica, nem para uma filosofia da ação – que Vázquez considera um tipo de orientação técnica. A conclusão de Marx é que a filosofia deveria realizar-se, e essa realização significava sua supressão (VÁZQUEZ, 1968). A práxis é o laço entre a filosofia e a realidade, diz Vázquez:

> [...] por meio da práxis, a filosofia se realiza, se torna prática, e se nega, portanto, como filosofia pura, ao mesmo tempo em que a realidade se torna teórica no sentido de que se deixa impregnar pela filosofia [...] a passagem da filosofia à realidade requer a mediação da práxis. (VÁZQUEZ, 1968, p.127).

Segundo Vázquez, Marx acreditava que a teoria "torna-se prática quando penetra na consciência dos homens", torna-se força efetiva, "poder material", ao ser aceita pelos seres humanos. Mas aceitar uma teoria ainda não é uma atividade transformadora, faltando ainda determinar: i) o tipo de teoria a ser aceita (que deverá ser uma crítica radical) e ii) o tipo de seres humanos concretos que a aceitem e transformam em ação (que serão os proletários, pela situação histórica particular).

Marx entendia que uma teoria radical deve atacar o problema pela raiz, e que para o ser humano, a raiz é o próprio ser humano. Além disso, essa teoria deveria corresponder a uma necessidade radical (expressa como crítica radical), pois a teoria só poderia se realizar na medida em que fosse realização das necessidades de um povo – era isso que tornaria possível sua aceitação (VÁZQUEZ, 1968, p.128). E como ainda assim é possível que uma crítica radical permaneça no plano teórico (como em Feuerbach), a passagem ao plano prático se dará apenas pela *revolução*, que é a própria *práxis*: "a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático", como diz Vázquez (1968, p.128)[278]. A necessidade radical fundamenta tanto a teoria (sua expressão teórica) quanto a passagem da teoria à prática (uma práxis à altura dos

[278] Nesse sentido, se esclarece a afirmação da professora Eda Tassara de que a "intervenção é um método intelectual de crítica", como citei na Introdução sobre a *intervenção social*.

princípios), que é a *revolução* ou *emancipação total dos homens*. Essa passagem é condicionada por uma situação histórica determinada e também pela existência de uma classe social, que na interpretação de Marx para a Alemanha, deveria ser uma revolução proletária, socialista. O proletariado só poderia se libertar, libertando toda a humanidade, uma missão entendida por Marx como histórico-universal mas que não é *a priori* e sim predeterminada "em função da situação concreta que o proletariado ocupa dentro da produção na sociedade burguesa" (VÁZQUEZ, 1968, p.129). Seria um *destino histórico* do proletariado libertar-se através dessa revolução radical, onde negaria e suprimiria a si mesmo como classe particular, afirmando o universal humano: "o que Marx nos diz é que o proletariado não pode emancipar-se sem passar da teoria à práxis", pois nem a teoria nem sua existência social garantem sua libertação (VÁZQUEZ, 1968, p.129). E aqui vemos o contexto do uso do termo conscientização em Marx: "é preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação. Essa consciência é justamente a filosofia; mais exatamente, a sua filosofia." (VÁZQUEZ, 1968, p.129). Para Marx, a filosofia é a *arma espiritual* do proletariado, mas o proletariado tem as armas materiais que a filosofia precisa para se realizar; os dois termos estão mutuamente condicionados, realizando-se um o outro é abolido, diz Vázquez. Porém, segundo o autor, Marx ainda tinha que fundamentar essa missão histórica do proletariado revelando a estrutura econômica e social da sociedade burguesa, evidenciando as verdadeiras condições e forças motrizes do desenvolvimento histórico.

Vázquez diz que faltava ainda para Marx "uma concepção da história que lhe permita fundamentar a necessidade da revolução do proletariado" (VÁZQUEZ, 1968, p.131). Ainda assim já estava formulada a práxis como atividade humana real, efetiva e transformadora, em

indissolúvel relação com a teoria[279], onde a força social é que estabelece a unidade entre teoria e práxis, com sua consciência e sua ação. Nesse período o proletário assume o caráter de ser ativo que produz objetos contraindo certas relações com outros seres humanos onde seu trabalho traz conseqüências vitais para sua existência. A ênfase de Marx passa do proletário como sujeito revolucionário para sujeito da práxis produtiva, mas ainda mantendo-se conexões profundas entre si. A análise de Marx nesse período conclui que o trabalho – naquela situação de opressão – é a negação do humano (essência), é alienante, pois o trabalhador se aliena i) em seus produtos, ii) a si mesmo, não se reconhecendo em sua atividade e iii) em relação a outros humanos. Objeto e ato de produção se tornam potências hostis e alheias ao trabalhador, engendrando relações que outros mantêm com sua produção, e relações que ele próprio manterá com outros humanos, as *relações sociais de produção* (que Vázquez destaca não serem relações intersubjetivas), uma outra criação da produção. Vázquez interpreta que no pensamento de Marx, "até chegar ao comunismo, a história do homem não passa da história da alienação do ser humano no trabalho", algo não restrito ao capitalismo: o ser humano tem vivido historicamente a negação da sua essência (VÁZQUEZ, 1968, p.137). Mas o trabalho também afirma o ser humano, pois o produz como tal, não podendo nunca ser negatividade absoluta, perda total (senão não seria concebível a sua produção).

Vázquez nos orienta a não interpretar os termos marxianos de *coisificação* e de *animalização* no sentido literal, e sim no rebaixamento ao menor nível de humanidade. Mesmo alienado o ser humano continua consciente e ativo – não sai da esfera do humano –, mas não no sentido *humano* de criador de sua atividade. Ou seja, só o ser humano pode se alienar (ser rebaixado a níveis ínfimos de humanidade), pois ele vive em processo produção de si mesmo, de humanização. Marx só pode criticar a ausência do aspecto negativo do trabalho em Hegel por adotar o pressuposto hegeliano de que "o homem é o produto de seu

[279] Menos no sentido de *conhecimento da realidade* e mais como filosofia ou *expressão teórica de uma necessidade radical*.

próprio trabalho" (VÁZQUEZ, 1968, p.138). Dos *Manuscritos* Vázquez destaca a definição de *objetivação* de Marx, diferenciando-a da *alienação*: a) "o homem só se manifesta como ser humano na medida em que objetiva suas forças essenciais, genéricas", e essa objetvação (que é a práxis material) só é possível com a atuação conjunta de outros seres humanos; b) o que torna possível a alienação é o comportamento dos seres humanos diante dessas "forças objetivadas como objetos", estranhando-os (VÁZQUEZ, 1968, p.139). Para que seja plenamente humano, o ser humano deve objetivar-se (sair de sua subjetividade), mas ele participa dessa objetivação como ser social[280]. A teoria da alienação ajudou a fomar o conceito de práxis, como ajudará depois na formação de uma nova concepção da história – uma "obra do desenvolvimento dialético das forças produtivas e das relações sociais que os homens contraem na produção" (VÁZQUEZ, 1968, p.141). Pela produção o ser humano cria um mundo objetivo cujo estímulo ele mesmo se dá, nessa criação contínua de necessidades: essa é a forma como produz a si mesmo, superando seu ser natural. O problema é que historicamente essa produção estava revestida de alienação também, sem comprometer essa autoafirmação do ser humano como ser social. Mas historicamente o ser humano se objetivou estando dependente em relação a outros, alienando-se, o que faz com que Marx entenda que a alienação foi uma fase necessária para o processo de objetivação, mas que – sob outras condições necessárias – pode e deve ser superada para que possa desdobrar sua verdadeira essência humana.

A *práxis material* é, assim, categoria econômico-filosófica em Marx, o que leva Vázquez a examinar as relações entre sujeito e objeto nos sentidos onológicos e gnoseológicos. Tanto nos *Manuscritos* como nas *Teses sobre Feusebach* Marx chega à mesma conclusão, diz Vázquez (1968): natureza ou objeto não exitem para o ser humano à margem de sua atividade prática, mas têm um caráter antropológico (fornecido na e pela prática),

[280] Onde vejo um dos argumentos da *ação comunicativa* proposta por Habermas.

evidenciando a relação antropológica do conhecimento (relação cognoscitiva sujeito-objeto). Já vimos que ao produzir o ser humano se objetiva, e ele também integra a natureza ao mundo humano (ela perde seu estado de pura natureza, *em si*, para ser natureza para o ser humano, adaptada a ele). Como relação histórica real entre natureza-ciências naturais e o ser humano está a *indústria*, diz Marx. A práxis produtiva é a crescente humanização da natureza, mas esta tem prioridade sobre a humanização no sentido de que é a base de tudo, e sem o ser humano ela é imediata, embora não seja considerada por Marx como *natureza real*, *natureza antropológica* – que é objeto ou produto do trabalho humano (VÁZQUEZ, 1968). O conhecimento que se tem da natureza é, por isso, conhecimento antropológico, fazendo das ciências da natureza, ciências humanas; a natureza está colocada a serviço do ser humano através da indústria, diz Vázquez. Foi em um processo histórico (pela práxis material, pela indústria) que se tornou evidente a coincidência entre "o processo pelo qual o homem adquire sua natureza real" e "o processo pelo qual a natureza original adquire um caráter antropológico" (VÁZQUEZ, 1968, p.147). Mas se a natureza não tiver para o ser humano um caráter antropológico, o conhecimento aí produzido também não terá, indicando a ocorrência da alienação: "o homem, ausente da natureza, deixa de estar presente na ciência natural" (VÁZQUEZ, 1968, p.148).

Enfim, para que pudesse existir a *práxis revolucionária* seria preciso uma problematização científica que fosse além da utopia e da ideologia, motivo pelo qual Marx tenta superar o caráter antropológico, utópico ou ideológico de suas próprias obras anteriores. Esta seria uma exigência da própria práxis, e a obra que marca essa virada no pensamento de Marx foi *A Ideologia Alemã*, de 1845 (Vázquez, 1968). Trata-se da tarefa de interpretar a história e a sociedade capitalista, e é nessa obra que Marx lança os alicerces da sua concepção materialista da história. Diz o autor que Marx não pretende criar a consciência de um fato existente mas derrubar o que existe e transformar as coisas; e nessa derrubada, a teoria que

justifica o existente deveria cair: "[...] não se pode desenvolver uma verdadeira ação real enquanto se confiar ilusoriamente no poder das idéias e estas aparecerem desvinculadas de seu verdadeiro fundamento econômico-social" (VÁZQUEZ, 1968, p.165). Ou seja: a natureza, a origem, a função das formações ideológicas e o meio de dissipá-las, esclarecendo assim "o lugar em que se opera a transformação real do existente" (VÁZQUEZ, 1968, p.165).

Foi assim que Marx concluiu que "as forças produtivas determinam as relações de produção que, por seu lado, condicionam as forma ideológicas e o Estado", diz Vázquez (VÁZQUEZ, 1968, p.166). Para expor o processo real de produção e "conceber a forma de intercâmbio correspondente a esse modo de produção e por ele engendrada" deveríamos partir da produção material da vida imediata, eis a tese fundamental da concepção materialista da história de Marx (VÁZQUEZ, 1968, p.166). Essa *forma de intercâmbio* (posteriormente chamada de *relações de produção*) coincidiria com a própria sociedade civil que age como Estado, e por ela Marx pretendia explicar "os diversos produtos teóricos e formas da consciência, religião, filosofia, moral, etc" (Marx *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.166). Um desenvolvimento dialético de *forças produtivas* e *relações de produção* seria o elemento fundamental da história humana. Um processo objetivo e necessário, independente da vontade e intenções dos indivíduos, mas onde as forças produtivas ainda assim se desenvolveriam sob o estímulo das necessidades da sociedade, criando relações que se vinculam complexa e dialeticamente com a influência das forças produtivas. Marx entendeu que as relações de produção passaram a entravar o incremento das forças produtivas, gerando um antagonismo de classes, uma contradição que se aguçava cada vez mais, exigindo assim uma revolução.

Vázquez vê um permanente enriquecimento da concepção de práxis a cada nova obra de Marx, e aponta seis "fios" que se congregam nesse "momento maduro da concepção de práxis de Marx", como ele diz: a) a concepção da missão histórico-universal do proletariado (sujeito da práxis revolucionária); b) a concepção materialista da história (que fundamenta

historicamente essa práxis); c) o estudo da realidade econômica e social (o fundamento real objetivo dessa práxis); d) a concepção da filosofia como teoria que deve realizar-se (guia de transformação do mundo); e) a unidade indissolúvel entre teoria e prática na práxis revolucionária; e f) a passagem efetiva da teoria revolucionária à práxis pela atividade do Partido (VÁZQUEZ, 1968, p.175).

Vázquez ressalta a centralidade da categoria de práxis para Marx, que significava para ele a *transformação do mundo* – assim como a filosofia da práxis era entendida como a filosofia dessa transformação. Manter a categoria da práxis no centro da filosofia de Marx é para Vázquez a justa interpretação do marxismo (no sentido daquilo que pretendia Marx):

> Como filosofia da práxis, o marxismo é a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria, não apenas se acha correlacionado com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem plena consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação. (Vázquez, 1968, p.178)

A busca por um socialismo científico

Uma última superação era ainda necessária, para a coerência do projeto filosófico de Marx e Engels, já bastante avançado: a da própria idéia de socialismo vigente na época. Isso porque, para os autores, um socialismo identificado com "utopias propostas às massas, que deveriam passivamente aceitar seus projetos prontos e acabados" continuaria impotente (GORENDER, 1985, p.XIV). Marx e Engels consideravam o socialismo científico que propunham como uma expressão teórica do movimento proletário, cuja tarefa deveria ser investigar as condições históricas e a natureza da revolução proletária, infundindo-as à classe oprimida (VÁZQUEZ, 1968, p.164). O projeto de Marx e Engels envolvia, portanto, a busca da cientificidade para o socialismo, que viria a ser posteriormente formulado como *materialismo histórico*: nem ideologia (que ocultava os interesses que protegia), nem utopia – que subestimava o papel dos processos subjetivos dos trabalhadores no movimento

revolucionário (GORENDER, 1985, p.XIV). Como diz Gorender, tal superação não poderia se dar pela "negativa retórica", uma mera pronúncia de recusa, mas apenas pela contraposição de uma concepção baseada na ciência social. Qual seria a base dessa cientificidade? A Economia Política, pois era considerada a "ciência das relações materiais da vida". Gorender diz ainda que Marx e Engels partiram da aceitação do núcleo lógico da Economia Política vinculada aos interesses capitalistas (a teoria do valor-trabalho), reformulando-a porém em seus demais aspectos. Essa virada de orientação no pensamento de Marx não é explicada pelo aprofundamento no estudo da alienação, pois consideravam esta categoria insuficiente como princípio explicativo da situação da classe operária – embora tenha sido importante a superação realizada por Feuerbach a partir dela. Esta insuficiência nos ajuda a entender as justificativas para a elaboração de *O Capital*, diz Gorender. Como havia feito a releitura materialista de Hegel, agora Marx fazia a releitura socialista de Ricardo, por hora aceitando suas teses sobre o dinheiro e sobre a renda da terra (às quais se tornaria forte opositor, mais adiante)[281].

1) O comunismo científico em Marx e Engels não era um estado de coisas a ser implantado, um ideal sujeitando a realidade, e sim "o movimento real que anula e supera o estado de coisas atuais" (Marx e Engels *apud* VÁZQUEZ, 1968, p.167). Era uma solução decorrente da necessidade da práxis revolucionária, surgida da contradição entre forças e relações de produção (e não entre história e *essência humana*, esta última abandonada já na argumentação de Marx). O proletário era visto agora como o "membro de uma classe social que pelo lugar que ocupa na produção e por estar vinculado à forma mais avançada de

[281] A encomenda de um texto em 1848 a Engels e Marx pela *Liga dos Comunistas* deu origem ao *Manifesto do Partido Comunista*. Eles haviam recebido a missão de "apresentar os objetivos socialistas aos trabalhadores": o *Manifesto* se tornou "um marco da história do movimento operário mundial", diz Gorender (1985, p.XVI). Nesse texto são famosas as proposições de *táticas e estratégias políticas* ao movimento operário. Mas seria equivocado associar "a eclosão de uma onda revolucionária no Ocidente europeu" em 1848 (a queda da monarquia na França, e os eventos inssurrecionais na Alemanha, Hungria, Áustria, Itália e Bélgica) com a publicação do *Manifesto* neste mesmo ano, pois, como diz Gorender, sua publicação foi inclusive abafada por todos estes acontecimentos.

produção entra em conflito com a classe dominante", e ao assumir a consciência da necessidade da revolução, objetivará abolir a dominação (de todas as classes, abolindo-as) através desta revolução (VÁZQUEZ, 1968, p.167-168). Para Marx o proletariado representava, nessa luta, toda a sociedade frente à classe que se fazia única, a dominante, diz Vázquez. Na obra *A Ideologia Alemã* de Marx e Engels, a interpretação materialista da história e teoria da práxis revolucionária estão integradas, diz o autor, como aspectos inseparáveis de uma doutrina.

Vázquez explica que a contradição apontada por Marx e Engels entre forças produtivas e relações de produção seria histórica e objetiva, e a solução exigiria a abolição da propriedade privada (em geral). Aí existe uma vinculação entre os interesses de classe e a consciência da necessidade dessa solução e da luta revolucionária para impor essa solução. Diz o autor que essa luta se daria contra a classe dominante e o poder social que é o Estado (emanado da primeira) e que a revolução transformaria não só relações econômicas e políticas mas transformaria massivamente os seres humanos, criando a *consciência comunista* (VÁZQUEZ, 1968, p.169). O autor diz ainda que o papel do trabalho na formação do ser humano continuava central a Marx e Engels, agora como papel determinante da produção na história humana e na vida social. O *processo de formação do homem* seria o próprio conteúdo da história. A alienação que antes era considerada como "negação da essência humana do operário no trabalho" não é mais central, e passa a ser entendida como "coisificação (reificação) das relações sociais"; o antagonismo de classes agora é que é o elemento central, "expressão necessária da contradição entre as forças produtivas e as relações de produção", diz Vázquez (1968, p.170). Mas e a *práxis*?

Marx já havia estabelecido "o caráter primário e fundamental da práxis produtiva", e agora destacava as relações entre diferentes formas de atividade, colocando o fundamento da práxis revolucionária na contradição entre forças e relações de produção (estrutura da

sociedade e movimento da história). A práxis seria determinada por condições objetivas, acentuando-se a estrutura e as condições reais, objetivas que determinam a revolução (VÁZQUEZ, 1968, p.170). Mas a práxis ainda era – como nas *Teses* – unidade do pensamento e da ação (racional, unidade de teoria e prática) nessa história humana considerada como história da produção, que condiciona uma práxis revolucionária, diz o autor.

Marx acreditava que naquele grau de desenvolvimento social que se havia alcançado "a produção não só determina a ciência, como esta se integra na própria produção, como sua potência espiritual, ou como uma força produtiva direta" (VÁZQUEZ, 1968, p.223). Ele entendia que a práxis era um produto histórico do desenvolvimento humano, uma exigência de suas formas de sociabilidade e reprodução. Do mesmo modo, diz Vázquez, Marx via tal unidade na vida social, nas relações entre a teoria e a prática revolucionária: foi a prática social que determinou a teoria revolucionária de Marx e Engels em seu nascimento e desenvolvimento, pois com o enriquecimento da luta revolucionária, aquela também foi se enriquecendo com novas soluções (superando outras doutrinas). Vázquez entende que aí se confirmaram as teses teóricas do *Manifesto Comunista de 1848*, apontando para a prática como fundamento e critério de validade da teoria: "a luta de classes como força motriz da história", a "necessidade do caminho revolucionário para transformar radicalmente a sociedade" e o "caráter de classe do Estado" (VÁZQUEZ, 1968, p.225). Segundo o autor, em *O Capital* Marx investiga as leis e os conceitos fundamentais da produção capitalista assim como analisou antes tais experiências revolucionárias, encontrando nas contradições desse modo de produção as razões do caráter necessário das revoluções: tratava-se da conexão entre mercadoria ("como forma histórica do trabalho social dos homens") e a práxis ("a atividade prático espiritual dos *grupamentos humanos* na produção", as classes sociais) (VÁZQUEZ, 1968, p.226). Para que a *práxis revolucionária* fosse o cumprimento da odisséia da forma

histórica das práxis, era necessário o conhecimento do sistema, da lei de seu movimento e de sua destruição; tal práxis revolucionária não poderia prescindir de um conhecimento científico (verdadeiro, objetivo) das condições que a tornariam possível e necessária (no sistema capitalista de produção), pois lhe faltaria esclarecimento teórico e direção prática. E foi nesse sentido que Marx fundamentou cientificamente a necessidade da passagem do capitalismo ao socialismo[282].

Segundo o autor, a diferença entre os utopistas e Marx e Engels é que estes não inventaram simplesmente princípios para orientar sua atividade prática, mas se guiaram por "metas que aparecem como possibilidades objetivas enraizadas no próprio movimento da história" (VÁZQUEZ, 1968, p.173). Entendo que o grande esforço desses pensadores é o de tornar objetivo e bem argumentado o conhecimento que oferecem para a motivação de toda a classe operária (além das fronteiras alemãs) no fortalecimento da luta: por isso também diz Vázquez que a *teoria revolucionária* a) pressupõe a existência de uma luta real de classes, um determinado nível de desenvolvimento da sociedade, b) surgiu como expressão dessa luta e desse nível histórico de desenvolvimento, e que c) o Partido não foi invenção de determinados indivíduos mas corresponde à necessidade de se passar da teoria à ação (é o mediador entre teoria e práxis, o que opera a unidade entre pensamento e ação), na medida em que se apresentavam as condições reais e históricas necessárias (VÁZQUEZ, 1968).

Para Gorender, *O Capital* é uma obra de Economia Política mas também uma obra de "unificação interdisciplinar das ciências humanas, com vistas ao estudo multilateral de determinada formação social", unificando na Economia Política a Sociologia, a Historiografia, a Demografia, a Geografia Econômica e a Antropologia (GORENDER, 1985, p.XXIV). Como se vê na questão da *humanização da natureza*, Marx teria destacado o caráter

[282] Vázquez entende que era isso o essencial para Marx, em *O Capital*: "a teoria como fundamento científico da substituição revolucionária do capitalismo pelo socialismo, assim como fundamentação da missão histórica do agente dessa transformação – o proletariado" (VÁZQUEZ, 1968, p.227).

predador da burguesia (como no caso da destruição dos recursos naturais pela agricultura capitalista), o que leva Gorender a considerar Marx o precursor dos modernos movimentos de defesa da ecologia em benefício da vida humana. Na abordagem antropológica de Marx, destacava-se a "relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho" (GORENDER, 1985, p.XXV). Gorender rebate as críticas de que *O Capital* teve um enfoque economicista, apontando que o enfoque econômico dado por Marx à obra não o isolou da "trama variada do tecido social", sendo extremamente coerente com a concepção do materialismo histórico enquanto *teoria sociológica geral*:

> [...] a instância econômica, sendo a base da vida social dos homens, não existe senão permeada por todos os aspectos dessa vida social, os quais, por sua vez, sob modalidades diferenciadas, são instâncias da superestrutura possuidoras de desenvolvimento autônomo relativo e influência retroativa sobre a estrutura econômica. (GORENDER, 1985, p.XXIV)

No trecho que cito abaixo, Vázquez (1968, p. 235) sugere que é preciso uma "alfabetização" especial para entender a racionalidade dos campos científicos e dos fenômenos sociais[283], onde *O Capital* poderia guiar nossas ações, cientificamente:

> A prática econômica – a produção – é um fato de todos os dias; mas sua verdade, sua racionalidade, só se manifesta para quem a pode ler com ajuda das categorias econômicas correspondentes. As mercadorias não se apresentam imediatamente como corporificação de uma relação social, como produto de um trabalho, mas sim como "fetiches", segundo a feliz expressão de Marx em *O Capital*. As lutas do proletariado por si sós não permitem que se atinja a compreensão da necessidade histórico-social da revolução proletária e da missão histórico-universal da classe operária. Só a transformação do socialismo de utopia em ciência, e o manejo do instrumental teórico correspondente, permitiram ao proletariado, e particularmente a sua vanguarda mais consciente, chegar à compreensão de sua própria práxis revolucionária.

Vázquez combate uma interpretação do marxismo segundo a qual se acredita que as relações entre os homens se tornarão transparentes com o desaparecimento do modo de

[283] Destaco aqui estas citações referentes à *racionalidade da práxis* e à possibilidade de *inteligibilidade do mundo humanizado* por elas terem me ajudado a esclarecer as dificuldades que eu encontrava na formulação da pesquisa em 2004, como aponto na Introdução da tese.

produção capitalista e com a criação de uma nova sociedade (na sua fase superior, o comunismo): nessas interpretações se diz que "livre de toda mistificação, as relações sociais perderiam sua opacidade" (VÁZQUEZ, 1968, p.235). Nessa hipótese, supõe-se que haveria uma identidade futura entre a práxis humana e a compreensão dessa práxis, ou seja, "um primado tão absoluto do prático que o teórico se dissolveria ao reduzir-se ao prático" (VÁZQUEZ, 1968, p.236). Ou seja, uma práxis teórica por si mesma. Para esse autor, por mais transparentes que sejam as relações sociais, por mais consciente e criativa que seja a atividade prática dos homens, essa atividade sempre irá pressupor a necessidade da teoria e sua relativa autonomia. Nem por isso deveríamos cair em outra falsa tese: negar a prática como critério de verdade: o que temos que fazer – para Vasquez – é buscar esse critério (a prática) numa comprovação com os procedimentos teóricos, internos ou lógicos oferecidos exclusivamente pela atividade teórica.

Vázquez entende que a *missão histórica do proletariado* apontada por Marx e Engels não caducou de modo algum em nosso tempo, pois as muitas reformas não podem abolir a contradição fundamental na atividade produtiva do operário, que gera sua alienação. É a contradição entre um trabalho regido pela lei fundamental da produção de mais-valia e um trabalho verdadeiramente social. Pela visão do operário, a contradição estaria entre a essência criadora social de sua atividade e a finalidade externa a que está submetida sua atividade (VÁZQUEZ, 1968).

3.1.2.3 Implicações da categoria filosófica da práxis

A consciência comum da práxis e a superação do senso comum

Vázquez considera que hoje, mais que em outras épocas, precisamos esclarecer teoricamente nossas práticas sociais, regulando nossas ações como sujeitos da história que somos, pois só poderemos resolver as "contradições fundamentais em que se debate a sociedade capitalista em nossa época" garantindo um "futuro verdadeiramente humano", se atuarmos em um sentido criador, em *um sentido revolucionário* (VÁZQUEZ, 1968, p.47). Vázquez entende que a consciência vulgar (que seria uma consciência pré-filosófica) não distingue a materialidade nem a atividade do sujeito: "é uma consciência obscura e espontânea da práxis que, externamente, parece superar a consciência materialista tradicional na medida em que centraliza a atenção na prática, na atividade" (VÁZQUEZ, 1968, p.179). Mas de fato essa consciência vulgar (do "homem comum e corrente") seria uma visão reduzida da prática – como em Feuerbach – e distante da teoria. Poderíamos imaginar que a consciência vulgar supera a consciência idealista da práxis, mas para Vázquez isso não é possível, pois ela destaca apenas o caráter utilitário da atividade, opondo-a à teoria[284]. Só uma teoria capaz de revelar "o que a práxis é", discernindo sua realidade, gerou as condições de possibilidade para a passagem da teoria à prática, assegurando a unidade entre elas (VÁZQUEZ, 1968, p.6).

Segundo o autor, a práxis fora de seu sentido verdadeiro: a) pode se tornar um *empirismo da práxis*: vê sujeito e objeto numa relação exterior entre si, fazendo da práxis "um critério de verificação entre o pensamento do sujeito e um objeto que existe em si, à margem

[284] Vázquez considera o idealismo também uma *filosofia da práxis* e, ainda que nele a atividade prática humana aparecesse de modo abstrato e mistificado (excessivamente especulativo), sua superação não poderia se dar a partir do senso comum, mas apenas em função de uma outra teoria filosófica, de caráter materialista e científico, tal como é a filosofia da práxis.

de sua relação prática com o mundo"; b) ou um *idealismo da práxis*: a atividade prática "concebida como num sentido subjetivista, negando a prioridade da natureza exterior; c) ou um *pragmatismo da práxis*: ignora tanto a relação intrínseca sujeito-objeto (quando tende a um realismo ingênuo) quanto a atividade do sujeito (teórica e prática), tornando compatível essa exterioridade com a atividade prático-utilitária (VÁZQUEZ, 1968, p.179).

Tendo sido a consciência comum (cuja atividade prática não exige explicação) superada pela consciência filosófica idealista, a verdadeira consciência filosófica da práxis não é um retorno à primeira (pré-filosófica), mas a destruição mesma de sua atitude como consciência também mistificada[285]. Essa é uma necessidade determinada simultaneamente por motivos práticos e teóricos, e só assim poderemos alcançar um ponto de vista objetivo, científico, unindo pensamento e ação (VÁZQUEZ, 1968, p.8). Esclarece o autor, no entanto, que não se trata de dar uma definição total à consciência do "homem comum e corrente" como a-teórica, mas de apontar o condicionamento histórico e social de sua cotidianidade e da visão que esse tem da sua própria atividade prática, pois ele mesmo está integrado em uma determinada perspectiva ideológica (VÁZQUEZ, 1968, p.9). Sua consciência comum da práxis está assim carregada de bagagem teórica – como "eco obscuro e longínquo de uma tese filosófica" – 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 (VÁZQUEZ, 1968, p.10). A consciência comum é consciente no sentido em que pensa seus atos práticos, mas não é consciente na medida em que "não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto", não produzindo assim uma teoria da práxis[286] (VÁZQUEZ, 1968, p.10). Não seria, portanto, possível uma transformação criadora (revolucionária) da realidade sem o abandono e superação da

[285] Na breve leitura que fiz de William James, John Dewey e Richard Rorty, pareceu-me que o pragmatismo como corrente filosófica não poderia ser entendido como esse tal *retorno* que cita o autor.

[286] Por "atividade social transformadora" entende o autor o mesmo que "práxis revolucionária" ou "atividade prática revolucionária" (VÁZQUEZ, 1968, p.10).

consciência comum, demandando para tal ação uma elevação da consciência filosófica, ou seja: sem a reflexividade da consciência (que caracteriza o próprio plano da atitude filosófica) não se pode desenvolver uma verdadeira práxis revolucionária.

A análise do problema que daí emerge revela os obstáculos colocados à verdadeira consciência filosófica da práxis. Primeiramente, entende o autor que dentro do mundo do "homem comum e corrente" (esse homem que se considera "o verdadeiro homem prático"):

> [...] as coisas não apenas são e existem *em si*, como também são e existem, principalmente, por sua significação prática, na medida em que satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana. Mas essa significação prática se lhe apresenta como imanente às coisas; ou seja, apresentando-se nelas, independente dos atos humanos que lhes conferem tal significação. As coisas não apenas são conhecidas em si, à margem de toda atividade humana – ponto de vista do realismo ingênuo -, como também significam por si mesmas; isto é, [ele] ignora que pelo fato de significar, de ter uma significação prática, os atos e objetos práticos só existem *pelo* homem e *para* ele. O mundo prático – para a consciência comum – é um mundo de coisas e significações em si. (VÁZQUEZ, 1968, p.11)

Diz o autor que sob tal objetivismo, o *prático* está reduzido ao *prático-utilitário*: o objeto prático está separado do sujeito e este não consegue ver seu lado humano, subjetivo. O *prático* separa-se assim de sua dimensão de produção humana para apresentar-se apenas em sua dimensão de consumo (diretamente e imediatamente útil) para o ser humano. Surgiria então a incompreensão tanto da referência necessariamente humana das significações práticas – reduzindo-as a *utilitárias* – quanto do tipo de coordenação do poder – a política – que atenderá às "aspirações práticas do homem comum" (VAZQUEZ, 1968, p.12). Assim, a consciência do homem comum fica deformada, castrada, seja por um politicismo "prático" ou por um apoliticismo – ambos integrantes da ideologia burguesa – pois serão suficientes no atendimento àquelas aspirações e interesses. Tal consciência "serve" na verdade para afastar o humano de uma verdadeira atividade política, de uma atividade social transformadora, revolucionária[287] (VAZQUEZ, 1968, p.12). Como diz Konder (1992, p.92), a existência

[287] A práxis revolucionária deve simultaneamente ser a transformação das circunstâncias e a autotransformação dos sujeitos, porque estes irão se propor outras necessidades.

humana se dá pelo tornar-se algo novo, diferente do que era e "esse tornar-se é a práxis, é a história". A filosofia da práxis tem, para este autor, um compromisso com a mobilização crescente dos de "baixo", com o "aumento incessante da participação popular na transformação histórica da sociedade", motivo pelo qual ela assume uma posição provocativa e desmistificadora (KONDER, 1992, p.92)[288]. Quem colhe os frutos dessa deformação da consciência, portanto, seria a classe dominante[289].

Com isso frisa o autor que a declaração de que "a vida é prática" tem sentidos diferentes para a consciência comum (*prática* como sinônimo de "utilitária") e para Marx (*prática* como sinônimo de "práxis"). Ainda destacando a importância da reflexão, Vázquez considera que a consciência comum vê a concepção de "prática" como um poder auto-suficiente, uma atividade que dispensa qualquer apoio teórico, pois é fundamento de si mesma e não oferece caráter problemático: vive mergulhada em um mundo natural de necessidades, objetos e atos *práticos*. A consciência comum busca solucionar suas exigências a partir da própria prática ou da experiência, pois entende que fora delas é que surgiriam os problemas. Divide-se assim pensamento e ação: a teoria – inútil e estranha – está separada da prática – auto-suficiente, ainda que exija alguma intervenção da consciência (VÁZQUEZ, 1968, p.14).

Nesse mundo de interesses e necessidades da cotidianidade o "homem comum e corrente" não conseguiria alcançar uma verdadeira consciência da práxis, pois não pode perceber sua própria atividade prática em toda sua dimensão antropológica, gnosiológica e social, diz o autor. Não pode por isso perceber sua contribuição à história humana ("processo de formação e auto-criação do homem"), nem a necessidade da teoria, nem a inserção de sua atividade prática numa práxis humana social, feita de influências mútuas (VÁZQUEZ, 1968, p.15). Falta-lhe uma verdadeira significação humana para os *atos de produção* e os *objetos de*

---

[288] Como disse Gramsci: "por seu caráter tendencial de filosofia de massa, a filosofia da práxis só pode ser concebida em forma polêmica, de luta permanente" (Gramsci *apud* KONDER, 1992, p.92).

[289] Encontro aqui um apoio para a hipótese inicial que levantei: a naturalização, o esvaziamento da atividade crítica-teórica confunde e mina as resistências diante da dominação.

consumo: uma significação que "só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social", capaz de integrar suas formas específicas e manifestações particulares (VÁZQUEZ, 1968, p.15).

O que é, e o que não é *práxis*

Vázquez (1968) diz a práxis é uma forma de atividade específica que precisa ser distinguida de outras, que por vezes até se vinculam a ela. O autor diferencia *atividade em geral* de *atividade humana*: na primeira, o que se destaca é a modificação de uma determinada matéria-prima pelo(s) ato(s) de um sujeito ativo; em relação à segunda, diz que ela só se verifica "quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real" (VÁZQUEZ, 1968, p.187). Diz o autor que, para definir uma *atividade genérica*, não é relevante especificar o agente, a natureza da matéria-prima sobre o qual atua, a espécie de atos que levaram à transformação, nem o nível em que se dá o resultado/produto gerado. Na atividade especificamente humana os atos, além de articulados, são determinados por algo que ainda não tem uma existência efetiva, a partir do futuro. Ou seja, "essa atividade implica na intervenção da consciência, graças à qual o resultado existe duas vezes – e em tempos diferentes: como resultado ideal e como produto real" (VÁZQUEZ, 1968, p.187). O resultado ideal orienta a organização dos diversos atos do processo, e por isso a atividade humana tem um caráter consciente. Mesmo que o real fique distante do ideal, se buscará adequar sempre o primeiro ao segundo. Encontramos, então, duas características dessa atividade: a formulação de um resultado ideal e a intenção de adequação ao longo desse processo. Essa estrutura da atividade humana se manifesta tanto na atividade individual como na social, trazendo em cada qual os desafios de se superar tal inadequação de forma consciente:

> [...] enquanto os homens não têm consciência das leis que regem o processo econômico-social, a busca de diferentes finalidades pelos membros da sociedade dá ensejo a atividades diversas dos indivíduos, ou grupos sociais, nas quais essas finalidades se contrapõem, se equilibram ou subordinam entre si produzindo resultados que não estão em conformidade com suas intenções, ou que ocorrem com independência em relação a essas. (VÁZQUEZ, 1968, p.188)

No caso das relações sociais, por exemplo, os homens as produzem como produtos não-intencionais; e superar não-intencionalidades como essa é o que caracteriza o progresso histórico, diz Vázquez. Assim, a *atividade humana* caracteriza-se por se desenvolver de acordo com *finalidades* (necessariamente conscientes), e estas só existem como produtos da sua consciência, se sujeitando ao curso da própria atividade e se expressando frente a uma situação real. Segundo Vázquez, como só faz sentido ao ser humano se propor um fim ainda não alcançado, e como ele não vive em harmonia com a realidade, irá sentir a necessidade de negá-la idealmente configurando em sua consciência uma realidade ainda inexistente. Como na produção material, Marx teria destacado a produção das finalidades que determinam como *lei* o processo[290], mas que precisam levar em conta as determinações da matéria (certas condições) sobre a qual se exerce a atividade; deixa de ser, portanto, "pura atividade da consciência" (VÁZQUEZ, 1968, p.190). Nessa atividade o ser humano se encontra em uma relação de *interioridade* com seus atos e seu produto (diferente das demais atividades), porque sua consciência estabelece o objetivo como lei de seus atos, cujo domínio está limitado pelo objeto da ação e pelos meios com que busca materializar seus objetivos. Porque antecipa idealmente o resultado efetivo "pode ajustar seus atos como elementos de uma totalidade regida pelo objetivo", diferenciando-se aí de qualquer outra atividade (VÁZQUEZ, 1968, p.190). Seria através das finalidades que o conhecimento entraria em relação com a *atividade transformadora*, essa que é uma relação entre a ação e o pensamento e que demonstra a indissolubilidade entre conhecimento e a finalidade:

---

[290] A produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter.

> [...] se as finalidades não ficam limitadas a meros desejos ou fantasias, e são acompanhadas de uma vontade de realização – ou conformação de uma determinada matéria para produzir determinado resultado – requer um conhecimento de seu objeto, dos meios e instrumentos para transformá-lo e das condições que abrem ou fecham as possibilidades dessa realização. Por conseguinte, as atividades cognoscitiva e teleológica da consciência se apresentam em indissolúvel unidade. (VÁZQUEZ, 1968, p.192)

Por isso Vázquez considera que a atividade da consciência (a atividade teórica) por si só não é práxis, e que a práxis implica uma materialidade; a práxis é objetiva, real. O mundo exterior que a práxis transforma é independente de sua consciência e de sua existência, e ainda assim, ele é uma nova realidade que "só existe pelo homem e para o homem, como ser social", diz o autor (VÁZQUEZ, 1968, p.194). Vázquez nos diz que Marx contrapunha teoria (contemplação) e prática pois considerava que a produção de conhecimento era um processo que ia do abstrato ao concreto: "[...] processo que se opera no pensamento e que consiste na reprodução espiritual do objeto real sob a forma do concreto pensado" (VÁZQUEZ, 1968, p.204). Portanto, a teoria só pode contribuir para transformar o mundo exatamente como *teoria*: "uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação" (VÁZQUEZ, 1968, p.207). É preciso que as dimensões cognoscitivas e teleológicas estejam mutuamente vinculadas, e isso significa arrancar a teoria de um caráter meramente teórico para, através das mediações adequadas, buscar sua realização. O conteúdo teórico dessa filosofia não pode ser reduzido a um ingrediente meramente ideológico pois é também científico (ou seja, argumentativo), sendo condição inequívoca para guiar a ação, diz Vázquez.

Pelo trabalho o ser humano vence a resistência das matérias e forças naturais e cria um mundo de objetos úteis que satisfazem determinadas necessidades (VÁZQUEZ, 1968). E sendo o humano um *ser social*, esse trabalho só se realiza no âmbito de certas relações que os seres humanos contraem como agentes da produção: as *relações sociais*. A utilidade aí criada só pode resultar da efetivação da assimilação das matérias (pelo trabalho) guiada por

necessidades específicas colocadas na finalidade: o homem só pode realizar essa assimilação das matérias objetivando-se nelas, "imprimindo na matéria trabalhada o cunho de suas finalidades" (VÁZQUEZ, 1968, p.195). Como Marx, o autor entende que a produção material ou práxis produtiva é a práxis fundamental, pois é aí que o homem humaniza o mundo externo a ele, para satisfazer suas necessidades por meio de objetos onde se plasmam seus projetos humanos. E assim também produz a si próprio, se forma e se transforma. Mas nas condições objetivas desse trabalho (a ação e suas condições materiais), os instrumentos já estão também "humanizados" (em seus uso e fabricação) no sentido de relações homem-natureza (mediada pelos instrumentos) e de relações sociais que ele aí contrai (VÁZQUEZ, 1968). O aperfeiçoamento dos instrumentos indica o desenvolvimento de sua força de trabalho, modificando sua relação com a natureza. Os meios de produção revelam o homem e estão sempre referenciados a ele, como criador, usuário e diretor. São três, portanto, os elementos constitutivos do processo de trabalho, dois de ordem material e um de ordem subjetiva: i) a natureza material das condições onde ele se desenvolve, as leis físicas da natureza; ii) o papel dos meios de produção, as leis físicas da tecnologia e iii) a atividade adequada a uma finalidade, o trabalho propriamente dito (atividade humana)[291].

Abordando a atividade prática sobre uma matéria ou sobre o resultado de uma práxis anterior, o autor caracteriza também a *práxis artística* – essencial para o homem, pois amplia e enriquece a realidade já humanizada, afirmando-se na criação ou humanização do que toca (VÁZQUEZ, 1968, p.198) e a *práxis científica***,** enquanto atividade científica experimental. O autor também considera como práxis o desenvolvimento de *atividades experimentais* em outros campos (como o educativo), diferenciando-as da práxis científica porque nesta a finalidade é o desenvolvimento de uma teoria enquanto que naquelas a finalidade é

[291] Vázquez critica a ênfase exclusiva de Louis Althusser (1908-1990) nos dois primeiros, mas concorda com a necessidade de se acentuar a importância das condições materiais do trabalho, combatendo a "ideologia antropológica do trabalho" (o trabalho como uma essência do homem).

desenvolver de uma maneira direta e imediata a própria práxis correspondente. Os diversos atos orientados no sentido de *transformação do homem como ser social*, são entendidos como uma atividade prática do ser humano sobre si mesmo, destinada a mudar suas relações econômicas, políticas e sociais. Se a transformação tem por objeto grupos ou classes sociais é chamada de *práxis social*[292]. A práxis social pode ser entendida também como a atividade de grupos ou classes sociais que leva à transformação da organização e direção da sociedade, ou que leva a algumas mudanças na atividade do Estado: aqui ela será sinônimo de "práxis política" (VÁZQUEZ, 1968, p.200). A práxis social é atividade prática na medida em que: i) a luta que os grupos ou classes travam está vinculada a certo tipo de organização real de seus membros; ii) ela exige formas, meios e métodos reais, efetivos, de luta (sem desconsiderar a influência das disputas de idéias e propostas), e iii) gira em torno da conquista, conservação, direção ou controle de um organismo concreto como é o Estado, considerando-se que "o poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade" (VÁZQUEZ, 1968, p.201). Diz ainda o autor que a *práxis política*:

> [...] pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Mas não se trata de uma atividade espontânea [...]. Persegue determinados objetivos que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses objetivos está condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade. (VÁZQUEZ, 1968, p.201)

A *práxis política* exigiria, portanto, um conhecimento dessa realidade e da correlação de classes, diz o autor. E assim ele explica e justifica a existências dos partidos políticos, que conduzem a luta de forma consciente, organizada e dirigida. Segundo o autor, são os partidos que traçam as linhas de ação – com maior ou menor consciência dos objetivos, possibilidades e condições[293]. E a atividade política alcançaria sua forma mais alta na *práxis revolucionária*,

---

[292] Embora todas as formas de práxis estejam necessariamente assim revestidas por esse caráter, contraindo relações sociais, e porque a modificação prática de objetos (não humanos) se traduz na transformação dos homens como seres sociais, diz Vázquez (1968).

[293] Vázquez diz que os métodos dessa ação estariam divididos entre *estratégia* (assinalando as tarefas correspondentes de uma etapa histórica geral) e *tática* (determinando o modo de cumprir a linha política de um período relativamente breve).

etapa superior na transformação prática da sociedade - “mudar radicalmente as bases econômicas e sociais em que se baseia o poder material e espiritual da classe dominante, e instaurar assim uma nova sociedade” (VÁZQUEZ, 1968, p.201).

Relações entre teoria e prática

Teoria e prática para Vázquez (1968) não têm suas histórias separadas, mas compõem uma única e verdadeira história, desenvolvendo-se em estreita unidade ao longo da história. Elas são mutuamente dependentes, pois a prática depende de certos elementos teóricos, assim como a teoria depende da prática. Elas são “duas formas de comportamento do homem em face da realidade” (VÁZQUEZ, 1968, p.240). E este é um processo complexo, não se trata de uma relação direta e imediata: passa-se ora da prática à teoria, ora da teoria à prática.

Sendo a práxis é uma atividade teórico-prática, só pela abstração estas duas atividades poderiam ser isoladas (VÁZQUEZ, 1968). Na atividade humana, a prática é simultaneamente objetiva e subjetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material. O “objetivo” é o produto, é o resultado final de um processo que teve sua gênese no resultado ideal (a finalidade). E a inadequação entre um e outro expressaria a resistência que a matéria opõe à forma que se exige na finalidade que se pretende atingir. A finalidade dirige a atuação, mas confrontando-se com elementos não ideais entramos em uma esfera da *imprevisibilidade*, colocando em jogo o próprio domínio da finalidade. E tratando-se de uma verdadeira práxis, como diz Vázquez (1968), a consciência (a direção dada pela finalidade) não pode se retirar, só lhe restando ficar atenta e se corrigir. Ela não pode se limitar a traçar um modelo ideal imutável, pois o dinamismo do processo exige um dinamismo da consciência: o resultado (real) ultrapassa a cada instante o resultado ideal. Por isso a consciência tem que estar ativa durante todo esse processo, “não só tratando de impor o objetivo original, mas também

modificando-o em prol de sua realização" (VÁZQUEZ, 1968, p.243). Podemos ver por aqui uma dimensão de autocrítica e de aprendizagem que o correto entendimento da práxis favorece: "A atividade prática implica não apenas na sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também na modificação do ideal em face das exigências do próprio real (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios, e produtos)" (VÁZQUEZ, 1968, p.243).

A *finalidade* não descansa até que alcance um produto real, fazendo da *atividade prática* (o processo) uma sucessão de mudanças que sofrerá nessa direção, destacando-se assim o papel das hipóteses como guias dos ajustes e avaliações do processo. O ajuste nas finalidades demonstra a unidade entre teoria e prática, mas também a negação de tal unidade, diz Vázquez (1968). O autor entende que existe uma contraposição entre teoria e prática no sentido de que a teoria, ao não sair de seu estado puramente teórico, não passa à práxis – e portanto, a nega. Se não há na teoria uma perspectiva da transformação, ela está se fundamentando pela perspectiva da afirmação do existente (sua explicação) e, portanto, da confirmação desse existente (sua preservação), contra a transformação. Esta seria a ideologia que representa os interesses dominantes, das classes burguesas, como escreve o autor. Mas quando os produtos da consciência se materializam, então a transformação ideal pode penetrar no próprio fato (VÁZQUEZ, 1968). Vázquez entende que essa contraposição entre teria e prática não seria uma oposição, mas sim uma diferença no seio de uma unidade indissolúvel, pois trata-se da "[...] autonomia e dependência de uma com relação a outra." (VÁZQUEZ, 1968, p.214)[294]. O autor acredita que só podemos conhecer uma realidade no nosso trato teórico e prático com ela. Vázquez critica a imputação que por vezes se faz ao marxismo de

[294] Segundo o autor, entender essa contraposição como "oposição" seria concordar com o ponto de vista prático-utilitário do senso comum, que considera dispensável a teoria; Vázquez o nomea como *praticismo*, a prática com um mínimo ou com nenhuma teoria. Ou então concordar com as correntes filosóficas que reproduzem essa perspectiva praticista do senso comum, quando o autor aponta novamente para o *pragmatismo*, dizendo que nele, o verdadeiro se reduz ao útil e o teórico se dissolve no prático. No pragmatismo, segundo o autor, reduz-se o pensamento a uma mera reprodução na consciência cognoscente de uma realidade. Mais adiante coleciono a polêmica entre marxismo e pragmatismo.

uma concepção pragmatista da verdade, pois não seria essa sua verdadeira concepção de verdade. Segundo ele, Marx falava de *utilidade social*, mas não de uma utilidade para o indivíduo em seu egoísmo: "O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não inversamente, verdadeiro porque útil, como afirma o pragmatismo." (VÁZQUEZ, 1968, p.213). Quando marxismo e pragmatismo afirmam que "é na prática que se encontra o critério de verdade" eles parecem coincidir, mas como diz Vázquez (1968, p.213), cada um deles dá um significado muito diferente à prática:

- Para o pragmatismo a prática seria uma "ação subjetiva do indivíduo destinada a satisfazer seus interesses" (o pensamento deve corresponder aos *meus interesses*). Seu critério de verdade seria, portanto, o êxito, a eficácia da ação prática (individual);
- Para o marxismo a prática seria uma "ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a *interesses sociais* e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana" (o pensamento correspondendo à *realidade*). Seu critério estaria na própria prática, social, material e transformadora.

Vázquez diz que historicamente, não se reconhecia até o marxismo o papel enriquecedor da práxis para a teoria. Se por um lado, a prática é o fundamento da teoria, por outro, esta depende daquela: a prática "determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento" (VÁZQUEZ, 1968, p.215). Para o autor, a relação prática que o homem estabelece com o processo de transformação do mundo natural (produção material) coloca-lhe exigências que contribuem para ampliar tanto o horizonte dos problemas como o das soluções, levando o conhecimento científico-natural a progredir. O autor acredita que nossas questões contemporâneas não podem ser resolvidas por nenhuma das teses de Marx ou Lênin, que não têm valor em si mesmas, mas sim "na medida em que correspondem a situações concretas de uma amplitude maior ou menor e são confirmadas pela prática" (VÁZQUEZ,

1968, p.231). Deixariam de valer (ou pediriam complementação) "quando a experiência atual ultrapassa os limites da experiência histórica que as determinou" (VÁZQUEZ, 1968, p.231)[295]. Por isso as mudanças históricas impõem tarefas cada vez mais elevadas ao marxismo.

A teoria deve ter como finalidade a prática, diz o autor. Trata-se de uma teoria que corresponde não apenas a uma atividade prática que já se dá efetivamente, mas também que corresponde a uma prática que ainda não existe (ou existe em forma embrionária), adiantando-se a ela e assim, influenciando-a. Pois podemos sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carecemos do necessário instrumental teórico – é quando a teoria não pode se nutrir nelas. Quando a teoria é determinada por uma prática ainda inexistente trata-se de uma determinação através da finalidade; uma antecipação ideal da prática que queremos que exista. Como diz o autor:

> A prática como objetivo da teoria exige um correlacionamento consciente com ela, ou uma consciência da necessidade da prática que deve ser satisfeita com a ajuda da teoria. Por outro lado, a transformação desta em instrumento teórico da práxis exige uma alta consciência dos laços que unem mutuamente a teoria e a prática, sem o que não se poderia entender o significado prático da primeira [...] estamos falando nesse momento das relações entre teoria e práxis no transcurso de um processo histórico-social que tem seu lado teórico e seu lado prático.(VÁZQUEZ, 1968, p.233)

Os campos históricos de algumas práticas e de algumas teorias se interpenetram também historicamente, encontrando novas exigências mútuas e novas formas de aplicação, diz o autor. Portanto, a dependência da teoria em relação à prática e "a existência desta como últimos fundamentos e finalidade da teoria, evidenciam que a prática – concebida como uma práxis humana total – tem primazia sobre a teoria" (VÁZQUEZ, 1968, p.234). Porém, se negarmos a autonomia relativa da teoria, estaremos numa interpretação falsa da unidade entre elas. Vázquez se esforça em esclarecer aqui que não se trata da prática subjetiva (como vê no

[295] Ele considera que continua válido o método aplicado por Marx e Lênin: "análise concreta das situações concretas e análise e balanço da atividade prática correspondente" (VÁZQUEZ, 1968, p.231).

pragmatismo) mas de uma prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, que corresponde a necessidades práticas e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz. Essa prática nunca fala por si mesma, pois não é diretamente teórica. Há portanto a *práxis* e a *compreensão dessa práxis*[296]: sem esta segunda, a racionalidade da práxis permanece oculta ; ainda que existente, está "velada".

Por *autonomia relativa da teoria* e *primazia da prática* o autor quer que entendamos que ambas se mantém *em unidade* mas não *como identidade*: não se dissolvem uma na outra. A autonomia da teoria é relativa, pois o papel determinante é da prática: i) como fundamento, ii) critério de verdade e iii) finalidade da teoria. Essa autonomia é a condição de colaboração com a prática: só assim a teoria pode cumprir, como instrumento teórico, uma função prática. Não estando limitada a viver na sombra da prática, a teoria pode se antecipar a ela, antecipando a prática idealmente, propiciando uma práxis inexistente. Seria a capacidade da teoria de modelar idealmente um processo futuro o que lhe permite ser um instrumento (às vezes decisivo) na práxis produtiva ou social, desde que esteja *disponível* à prática. Ou seja, aberta ao mundo da prática – pois por si, nada pode transformar do real. A unidade entre teoria e prática se dá na própria prática, pois a teoria que quer *se realizar* não pode plasmar a si mesma (precisa ser o que ela é, mas só pode realizar-se sendo *com* a prática). Tal autonomia da teoria, representando um lado consciente, um momento subjetivo da prática, exige certos ingredientes teóricos tais como: i) um conhecimento da realidade que é objeto da transformação; ii) um conhecimento dos meios e de sua utilização na realização dessa transformação; iii) um conhecimento da prática acumulada, na forma de uma teoria que sintetiza ou generaliza a prática em seu contexto – o homem só transforma o mundo (conscientemente) inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente; e

[296] O autor se refere aqui à VIII Tese de Marx sobre Feuerbach.

finalmente, iv) uma atividade finalista: antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, *esperados*.

Para que essas finalidades possam cumprir sua função prática devem corresponder a necessidades e condições reais, tornar-se consciente entre os homens, e contar com os meios adequados à sua realização, explica Vázquez (1968).

Vázquez caracteriza a *práxis criadora* pelos seguintes traços: a) no processo prático ela explicita uma unidade indissolúvel de subjetivo e objetivo, pois é trabalho manual dirigido pela consciência (trabalho intelectual); b) nesse processo não se duplica o objeto idealizado no produto resultante, pois há necessariamente indeterminação e imprevisibilidade de processo e resultado; e c) o produto resultante não pode ser reproduzido em série (a partir do objeto idealizado), pois ele é único. A negação de alguns ou de todos esses traços leva a práxis a ser imitativa, uma *práxis reiterativa*. Em um outro nível de análise o autor diferencia ainda *práxis espontânea* de *práxis reflexiva*: na práxis espontânea a atividade prática se manifesta à margem de seu ser histórico-social (com uma baixa consciência sobre isso), diferente da práxis reflexiva que manifesta elevado grau de consciência da atividade prática (é a *compreensão da práxis*). A *práxis criadora* pode ser tanto reflexiva como espontânea, mas a *reiterativa* se opõe tanto à criadora (por definição) quanto à espontânea (pois esta não exclui a consciência prática). Para Vázquez (1968) essa diferenciação é interessante não apenas teoricamente, mas como um problema prático. O autor entende que a práxis reflexiva não brota espontaneamente. Primeiramente, ela teria se tornado disponível como a expressão teórica mais completa da consciência de classe, o marxismo. Depois, já existindo essa formulação, através de setores mais organizados na luta (o Partido, o sindicato, etc.) foram sendo assimilados seus princípios básicos, que foram repassados às massas, ao proletariado[297].

---

[297] O autor acredita que o proletariado, sob pressão da ideologia burguesa, apenas capta de modo deformado sua realidade, tendendo a se manter como *classe em si*, e não *classe para si* (com maior consciência histórico-social).

Por isso entende Vázquez que o marxismo é um instrumento teórico para resolver praticamente problemas reais. Mas a solução que se oferece pela união de filosofia e revolução só pode se tornar real se o proletariado a fizer sua (VÁZQUEZ, 1968). O caráter duplo do marxismo, de ideologia e ciência, ao invés de enfraquecê-lo é a razão da força de sua verdade, acredita o autor. Portanto, na elevação da *práxis espontânea* (que não alcançaria a compreensão da práxis) à *práxis reflexiva*, teríamos que contar com a contribuição do marxismo, diz Vázquez. Mas isso não basta: seria ainda necessária uma prática de educação e organização do proletariado, como teria demonstrado coerentemente Marx, atuando também como organizador e dirigente do proletariado. E como essa tarefa é muito grande e não é apenas educativa mas também de organização e direção (de uma práxis revolucionária reflexiva), caberia ao "setor consciente e organizado do proletariado" (o Partido) vincular teoria e prática revolucionária; pois só ele tem a compreensão teórica das condições, limites e metas dessa vinculação (VÁZQUEZ, 1968, p.312). O Partido cumpre assim a função teórica de "inculcar"[298] tal consciência ao proletariado (educar ideologicamente a classe operária) e de estudar uma situação concreta com vista a traçar um roteiro de ação para todo um período de luta (a "linha política"). Pelo Partido a teoria "penetra na classe operária", "fundindo" teoria e prática num processo interminável, sob pena de se retornar a uma práxis espontânea (VÁZQUEZ, 1968, p.313). A práxis revolucionária é a práxis reflexiva, portanto precisa da linha política para que se cumpra tais exigências, abrindo uma perspectiva de luta. E no seu desenrolar ela é posta à prova: os possíveis erros do Partido poderão fragmentar essa unidade entre teoria e prática, distanciando-o das "massas". Sua tarefa é concebida como trabalho coletivo, denominado por Gramsci de "intelectual coletivo", diz Vázquez, no qual se unem o teórico e o prático: a elaboração de um produto teórico determinado – a linha política – com

[298] Os termos usados na obra de Vázquez (uma tradução) para representar situações educativas dão uma idéia de interações pouco dialógicas, como se vê também na sequência: "repassar", "assimilar", "inculcar", "penetrar", "fundir", "massas". Não consegui me aprofundar nessa questão, mas as críticas de Castoriadis (2007) e Habermas (1987) ao marxismo talvez sejam uma boa pista para compreender as influências que pesam sobre essa terminologia.

sua aplicação no processo prático. Vázquez considera que o Partido é em cada momento "a força da consciência frente à espontaneidade e o veículo indispensável de uma práxis reflexiva", a) em função de sua compreensão teórica do movimento em seu conjunto e do lugar que ocupa dentro dele numa determinada etapa; b) por seu trabalho de educação e organização da classe operária; c) e por seu trabalho de direção (VÁZQUEZ, 1968, p.315).

Portanto, subestimar o papel do elemento reflexivo (desconsiderando o peso da práxis espontânea) leva a dois extremos, falsos em si mesmos, diz o autor: superestimar a luta econômica pela satisfação de interesses imediatos (acreditar que as massas seriam incapazes de tal reflexão) ou superestimar as forças da revolução (acreditar que as massas chegariam naturalmente por si mesmas à reflexividade).

3.1.3 Pedagogia

A pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano, diz Saviani (1994). Segundo Ghiraldelli Jr. (1987), na Grécia antiga o termo *paidagogia* referia-se ao acompanhamento e vigilância do jovem, guiado por um escravo (*paidagogo*) até a escola, sendo a *didascaléia* a "escola da instrução" e a *didáxis* a lição. Saviani (1994) diz que esse escravo passou a ser depois o próprio educador, quando os romanos confiavam aos escravos gregos – reconhecendo seu alto nível cultural – a educação de seus filhos. Mas a *paidéia* entre os gregos tinha um sentido mais amplo de *ideais culturais* (gregos), diz o autor, sendo tarefa da pedagogia a introdução da criança na *cultura*. Afirmando que a questão central da pedagogia é o problema das formas (processos, métodos) e não dos conteúdos, Saviani diferencia pedagogia geral – que envolve toda a cultura humana – de pedagogia escolar – que envolve saber sistematizado, saber metódico. Os conteúdos são produzidos a partir das relações sociais e são sistematizados de forma autônoma em relação à escola, mas a pedagogia escolar necessita organzar processos, descobrir formas adequadas à finalidade de

"possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico" (SAVIANI, 1994, p.98).

Schmied-Kowarzik (1983) em sua obra *Pedagogia Dialética*[299] busca revelar em uma abordagem histórica e sistemática "a relação da teoria com a prática educacional" como problema básico do autoconhecimento dialético da ciência da educação. Ele entende a pedagogia como uma ciência prática (como a ética e a política) que exige da filosofia a tarefa de esclarecer suas possibilidades e validades, mais que outras ciências[300]. De um modo mais geral, ele considera a questão *teoria e prática* o problema central da filosofia, problematizando nela a "relação fundamental de toda teoria frente à prática" e exigindo dela "refletir sua própria relação com a práxis e se delimitar frente a esta enquanto teoria" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.23). Mais que em qualquer outra, nas ciências práticas como a pedagogia, a questão *teoria e prática* explicita a insuficiência de uma determinação científica ou técnica da práxis, pois elas tratam da atividade humana entendida como "realização da humanidade no encontro ético entre os seres humanos" (como na ética), "atuação educativa do adulto sobre a formação e o ser humano da criança" (na pedagogia) e "ação política conjunta dos indivíduos com vistas a uma sociedade humana na história" (na política) (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.23). Ou seja, essa insuficiência subsiste porque ao abordarem a "atividade humana de sentido determinado" essas ciências práticas exigem uma teoria que tenha por objetivo a realização efetiva dessa atividade, como diz Schmied-Kowarzik (1983, p.23): uma ciência que – não tendo seu objetivo em si mesma – seja "ciência da práxis para a práxis". Para o autor a pedagogia é, portanto, uma *ciência prática*, possuindo uma estrutura peculiar de ser ciência da educação e para a educação: "a educação precisa de uma diretriz teórica através da pedagogia" pois o "como" e o "que" desta "produção do

---

[299] A obra original foi escrita em alemão, sua primeira edição é de 1974.
[300] O autor vê a psicologia e a sociologia como *ciências humanas puramente empíricas* e a medicina e a economia como *ensinamentos de atividades pragmáticas*.

homem em homem pelo homem" (o educador) não é fixada naturalmente (como um treino natural) nem é dada transcendentalmente por algum tipo de sabedoria (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.129). Por isso acredita o autor que "a diretriz teórica da prática educacional precisa ocorrer através da pedagogia como teoria científica" pois é isso o que deve significar a ciência: "esclarecimento do homem como produto do homem" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.129). Uma concepção de ciência que se reduz ao conhecimento de situações de fato dadas (seja nas ciências naturais como nas sociais e humanas) não conhece a questão das relações teoria e prática: um saber que não apreende a prática como fundamento do seu conhecimento, não só não se interessa pela prática como não tem possibilidade de interagir com ela, diz o autor. Diferente da relação entre teoria e prática que ele aborda é o posicionamento prévio de objetos e de decisões pedagógicas e políticas, que ele entende como "tradução prática de tarefas". Ou seja, uma "efetivação e realização técnica de tarefas dadas", um contexto prático diferente daquele com o qual a pedagogia se relaciona e a partir do qual deve se desenvolver (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.11):

> A relação dialética entre teoria e prática reside justamente em decisões e posicionamentos pedagógicos não disponíveis a partir da ciência do conhecimento ou da tecnologia, que podem se servir do saber científico e da tradução tecnológica, mas não podem, inversamente, se fundamentar a partir deles (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.12)

Se o que fundamenta tal dialética é uma interação de sujeitos e objetos em permanentes transformações (tratando-se aqui de sujeitos interagindo com outros sujeitos), a cada vez marcadas pela novidade e imprevisibilidade, qualquer tentativa de estabilizar um ou outro pólo da relação levaria a uma negação dessa dialética.

Schmied-Kowarzik refere-se a uma *pedagogia dialética* como fundamentação teórica e científica da pedagogia como uma ciência prática da e para a educação. O autor considera como ponto decisivo para tal fundamentação a relação dialética da pedagogia com sua prática. Ele lamenta a interrupção do desenvolvimento da tradição teórica-científica própria à pedagogia (que considera uma das ciências práticas mais ricas nesse sentido) frente às novas

questões e exigências que se colocam a ela, fazendo com que ela assuma "questões e posicionamentos teóricos e científicos" das "ciências sociais de ontem"[301] perdendo a oportunidade de "contribuir para a questão da orientação e da análise teórica de uma prática em transformação"[302]. O autor pretende abordar a ciência da educação como uma disciplina que, encarando conscientemente sua tarefa de ser ciência prática da e para a *práxis* educacional, precisa se realizar como teoria dialética (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). A aceitação desta sua tese já traz uma consequência interessante à consideração das demais pedagogias, segundo o autor: ou elas negam a referência à práxis ou não estão conscientes nessa sua tarefa.

Schmied-Kowarzik – como Saviani (1994) – critica o emprego "leviano e modista" do conceito de "dialética" no âmbito da ciência da educação, geralmente descontextualizados[303]. Nesse sentido ele analisa duas utilizações diferentes do conceito de "dialética" na constituição histórica do campo da educação: uma referente à pedagogia como "ciência do espírito", e outra na "ciência crítica" da educação, o que em sua avaliação teria conduzido a uma *aporia*: de um lado "a teoria pedagógica depende da educação como práxis, pois ela só pode ser diretriz teórica da educação para a prática educacional enquanto conhecimento desta prática"; de outro, "a práxis educativa depende de uma teoria pedagógica para poder ser consciente e voluntariamente a educação do homem em homem pelo homem" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.129). Se a teoria pedagógica é conhecimento apenas *para* a educação (conhecimento puramente técnico de algo a acontecer), não pode ser ciência da prática. Se é apenas

---

[301] Como a sociologia e a psicologia.

[302] Para o contexto brasileiro, Saviani (1994) aponta a década de 1960 marcada pela crise da *Escola Nova* e a emergência da tendência que chamou de *Pedagogia Tecnicista*, que recusava o caráter dialético da pedagogia.

[303] Saviani (1994) também identifica sua proposta à *pedagogia dialética*, mas cunha outra denominação em função das cooptações e mal-entendidos que esta denominação havia sofrido: ele propõe uma *pedagogia histórico-crítica* – fundada nos pressupostos da filosofia da práxis –, que reconhece ser próxima da proposta de Carlos Libâneo, a *pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Já Ghiraldelli Jr. (1987) se mostra mais simpático à abordagem do pragmatismo que da filosofia da práxis, revelando sua admiração pela obra de Richard Rorty.

conhecimento *da* educação (saber apenas empírico de algo já acontecido) não poderá dirigir (ser diretriz para) a prática. Mas, diz o autor, essas formas apenas são possíveis pela abstração da dialética real de teoria e prática e por isso, nenhuma delas contribui diretamente *para a* educação como práxis ou para a pedagogia como teoria. Há aqui uma ambiguidade na expressão "*para* a educação" cujo esclarecimento considero importante. Com a ajuda de Vázquez, entendi que existem duas categorias de orientação teórica dirigida à prática: uma instrumental (oferecendo o conhecimento sobre os meios, seus usos e sobre a experiência anterior, histórica, desses usos) e outra finalista (o conhecimento sobre as finalidades a que se propõem os homens em suas práticas). A primeira categoria envolve diretrizes para o "como" (que Saviani chama de *método)*, a práxis futura, renovada; e a segunda oferece diretrizes para o "que" (os *conteúdos*), o horizonte da totalidade da humanização dos humanos[304]. Concluindo sua obra, Schmied-Kowarzik (1983, p.131) aponta que: a) a *mediação de teoria e prática* só pode estar na práxis consciente do educador, mas para tanto... b) *ele precisa de um esclarecimento e de uma diretriz* através de uma teoria da educação que deve ser (pela perspectiva do educador) um esclarecimento heurístico-dialético ou fenomenológico da práxis existente e requerida, para que o educador a domine conscientemente. Além disso, c) essa *teoria da práxis* precisa decisivamente ser afirmativa (impulsionando o convívio humano para além do existente) "porque acredita que unicamente mediante a conscientização da práxis humana [...] pode conduzir a condições melhores pela transformação dos sujeitos assim esclarecidos"; e ela faria isso com suas orientações para um convívio mais humano através da educação ainda inexistente.

Para o autor, é atualmente dever nosso tentar *determinar a relação entre educação e práxis social* de um modo profundamente crítico para não reproduzirmos a filosofia afirmativa que caracterizou – e ainda hoje caracteriza – o otimismo histórico-filosófico da

[304] Mais adiante colecionamos a explicitação que faz Schmied-Kowarzik sobre essa diferença.

burguesia cultural. Diz que é nosso dever determinar tal relação porque a educação não poderá ser considerada inocente da reprodução da infindável opressão dos homens pelos homens, uma vez que ela "se torna alienada justamente pelas relações que ela ajuda a produzir e reproduzir" ao realizar inconscientemente sua tarefa social de produzir indivíduos de formação geral como portadores da práxis social (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.132). Por isso é preciso que a educação vá além da reprodução de experiências históricas relevantes para a manutenção e evolução da práxis social presente, em direção a um planejamento comunitário efetivo do processo educativo – consciente da sua sociabilidade, como diz o autor. Contribuindo para a reflexão crítica, diz o autor que a socialização no capitalismo se apresenta como *naturalmente condicionada* e como *obrigações do sistema*, e é interiorizada pelos indivíduos como norma comportamental, o que entende como um "mal-entendido ideológico". Pois objetivamente, essa norma serve à reprodução da força de trabalho que "precisa se orientar pelas exigências de valorização da produção capitalista" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.133). O resultado disso é que os indivíduos "em vez de serem formados como portadores autônomos da práxis social, são determinados como portadores funcionais das relações sociais tomadas como dadas", pois a prática educacional se torna cada vez mais uma "presa" de processos de socialização e obrigações do sistema (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.133). E é por isso que é dever da teoria revelar analiticamente de modo crítico as contradições sociais (momentos da alienação na práxis educacional e de socialização anteriores) para assim "criar a pré-condição teoricamente consciente para uma revolução prática desta alienação" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.133)[305]. Contra os mal-entendidos que a noção de *práxis revolucionária* geralmente traz, favorecidos pelo marxismo dogmático, diz Schmied-Kowarzik que "a revolução social das relações alienadas não constitui o pressuposto", mas seria, pelo contrário, "o produto de uma práxis revolucionária

[305] Umas das esperanças da presente tese.

transformadora em todos os campos da vida" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.134). Nesse sentido conclui Schmied-Kowarzik, as tarefas colocadas (também) à educação e à cultura seriam:

1) que educadores e educandos experimentem a prática alienada existente, aprendendo a "compreendê-la teoricamente em suas contradições básicas"; isso precisa se dar através de descobertas e concepções compartilhadas, sob colaboração, sendo "necessário desvendar concretamente a alienação" em todos os campos da prática de nossa sociedade, tanto na produção quanto na reprodução da vida social, e por isso, na própria educação (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.134);

2) que se entenda que em toda parte existem "resíduos da práxis social" que lutam por se afirmar, mostrando que a alienação nunca é nem pode ser total – o que significaria a eliminação de sua própria base vital, "os sujeitos vivos da vida social" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.134))[306].

Seria preciso "um projeto global e concreto de uma sociedade nova, qualitativamente diferente" que precisa mobilizar "todas as forças do conhecimento e da fantasia"[307] (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.135). Schmied-Kowarzik entende que tal projeto é a tarefa que precisa ser encarada dialogicamente pela geração educadora e pela geração educanda (como teria apontado também Paulo Freire, diz o autor), pois se trata do próprio "projeto incessante de humanização do homem" que por sua vez, precisa ser produzido em conjunto. Trata-se, portanto, de descobrir *as contradições da práxis existente* e encontrar *formas da*

---

[306] Concordando com Henri Lefebvre, diz o autor que a reprodução das relações sociais sob capitalismo reproduz ao mesmo tempo em todas as áreas – em sua base social vital – a contradição básica das suas relações de produção. E que residiria aí um potencial para uma resistência solidariamente organizada, gerada pela consciência dos indivíduos que se tornam socialmente conscientes, contra a destruição que ameaça cada vez mais essa base vital. Entendo que Habermas buscará esse potencial de resistência na ação fundada na possibilidade do entendimento, criticando a perspectiva marxista, como aponto adiante.

[307] Schmied-Kowarzik refere-se à obra de Lefebvre "O futuro do capitalismo" (publicada originalmente em 1974).

práxis transformadora – em nossas próprias condições de vida - que (ao menos parcialmente) permitam rompê-las (p.135).

Feita essa problematização inicial, pergunto-me como se desenvolveu a idéia de pedagogia a partir da modernidade. Franco (2003) destaca o espírito de entusiasmo que marcou o nascimento da ciência moderna no ocidente ao final do século XVI, a perspectiva do progresso, e que teria instigado os educadores a repensarem o ensino de sua época. Segundo Ghiraldelli Jr. (1987), neste mesmo século alteram-se os sentimentos dos adultos para com as crianças. Ele destaca o trabalho do filósofo francês Montaigne (1533-1592), combativo das velhas atitudes (como a indiferença e a paparicação das crianças) em favor de um comportamento mais racional capaz de levar a criança a se tornar um adulto responsável. Na Alemanha, Ratke e Comenius (1592-1641) teriam iniciado a organização da instrução para conferir à prática pedagógica um caráter científico, propondo uma nova didática (FRANCO, 2003)[308]. Na consideração da didática como uma *arte*, Comenius buscava defini-la como "algo que oscila entre uma disposição genial do mestre e um conjunto de regras e técnicas de ensino" (GHIRALDELLI JR., 1987, p.27). É assim que entre os séculos XVI e XVIII a idéia de que a criança é apenas um "homem pequeno" (a "teoria do homúnculo") perde espaço para "uma idéia mais qualitativa a respeito da singularidade da vida mental e afetiva da criança" (GHIRALDELLI JR., 1987, p.13), ou seja, surge a idéia da *infância*. Mas Schmied-Kowarzik considera provável que tenha sido o filósofo iluminista Emmanuel Kant (1724-1804) o primeiro a formular "a dialética interior entre teoria pedagógica e prática da educação", considerando que a pedagogia deveria se tornar "um interminável processo heurístico da experiência referida à práxis" e que a educação deveria ser "um interminável experimento planejado e controlado" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.24). Seria através da interconexão

[308] Segundo Ghiraldelli Jr. (1987, p.27) o livro de Comenius entitulava-se "Didactica Magna" e tinha um subtítulo que indica uma idéia típica do Iluminismo: "Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos".

entre pedagogia e educação, segundo Kant, que a cada geração se poderia avançar no aperfeiçoamento da humanidade, diz o autor. Kant já acreditava (antes de Marx) que o humano só poderia se constituir como tal através da educação, mas por ação de outros humanos que também precisaram ser educados; ou seja: a cada geração só se aprende a arte de educar partindo-se de uma concepção histórica anterior de educação, quando deve-se assumir a tarefa permanente (e social) de aperfeiçoá-la. E não bastaria à teoria da educação esclarecer a razão atuante na prática passada, mas sua tarefa seria a de "fixar o objetivo do tornar-se ético, e de dirigir a prática nesta direção" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.25). Kant acreditava que era preciso transformar em ciência o mecanismo da arte educacional, pois "toda arte da educação gerada apenas mecanicamente deve ser portadora de muitas carências e erros por não ter como fundamento um plano" (Kant *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.25). Portanto, para Kant a experiência educativa não fica apenas no mero refinamento "do que é pragmático no educar" (onde um objetivo já está dado) mas é também a "tentativa experimental de descobrir concretamente a meta do vir-a-ser homem, da humanidade do homem"; o humano deveria tomar posse do conceito de sua determinação (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.26). Para este filósofo o momento da auto-afirmação humana sob a prática traz a perspectiva do conhecimento teórico, assim como só o imperativo categórico da razão fundamenta – visando a realização de um sentido humano – a atividade humana:

> [...] em Kant a própria filosofia se submete ao primado da prática; naturalmente não para se resignar frente a uma realidade cega preexistente, mas para, na práxis, reconhecer na razão humana a efetiva liberdade da autodeterminação prática. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.22)

Kant considerava um grande equívoco a crença de que experimentos são desnecessários em educação – quando se confia apenas no julgamento da razão sobre o que seja *bom* –, pois geralmente os efeitos de nossas ações se revelam o oposto àquilo que se esperava. E embora acreditasse que "geração alguma pode apresentar um projeto educacional completo", confiava que experimentos planejados e controlados – demandando "as forças

conjuntas de muitos" –, através de equívocos e retrocessos, comprovariam e estimulariam "o infindável experimento do homem, que precisa, antes de mais nada, determinar e efetivar tanto teórica quanto praticamente a sua humanização" (Kant *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.27).

Diz Schmied-Kowarzik (1983, p.37) que Hegel em sua filosofia[309], já havia elaborado com grande precisão sistemática a argumentação de que "unicamente tornando consciente a eticidade já existente na prática da vida humana" ela viria a ser "progressivamente realizada na história através dos indivíduos assim esclarecidos" – motivo pelo qual ela é chamada de *teoria afirmativa*. O pensamento de Hegel é considerado uma *teoria burguesa da práxis*, entendendo a si mesma como "*esclarecimento* da razão, que já existe na práxis, e que a impulsiona", desejando "possibilitar aos indivíduos *esclarecidos*, a realização de relações racionais e éticas no convívio humano" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.37). Hegel via o transcorrer da história como "progresso na consciência da liberdade" regido por uma razão que precisava ser compreendida pela filosofia, pois tal razão já era atuante na prática humana (historicamente confluindo na constituição do Estado). Para Hegel não são as ações somadas dos indivíduos singulares que constituem a eticidade de um povo ou que promovem o progresso histórico, mas sim "a liberdade racional que se sabe objetiva e existe para si mesma", mediada pelas ações humanas que nela tomam parte, conscientemente (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.38). Por isso Hegel acreditava que não cabia à filosofia interferir nas lutas práticas da vida real, podendo apenas *compreender*, mas não *rejuvenecer* esse processo. Em Hegel a educação e a formação cultural eram "momentos da reprodução da convivência social na família, na sociedade civil e no Estado", atravessando as respectivas etapas da *eticidade natural*, *eticidade dividida* e *realidade da idéia ética* (SCHMIED-KOWARZIK,

[309] O autor destaca aqui a filosofia de Hegel como *filosofia do direito* (uma filosofia das formações da práxis humana) e *filosofia da história*.

1983, p.38)[310]. Diz o autor que a sociedade evoluída hegeliana é um sistema de dependência geral – cada vez mais complexa – que combate os egoísmos individuais e exige habilidades individuais de complexidade também crescente, a serem promovidas pela formação cultural, fazendo da "universalidade" uma "realidade positiva" e do indivíduo um elo da cadeia dessa vinculação. Hegel naturalizou as desigualdades ("corporais e espirituais") para justificar as tarefas diferenciadas da divisão do trabalho na moderna sociedade burguesa (estamental), o que resultava em uma escolaridade também estruturada de forma estamental. Schmied-Kowarzik aponta duas implicações da filosofia hegeliana para a concepção de educação e de filosofia da práxis social: a) a educação e a formação cultural eram vistas apenas como "momentos reprodutores da práxis social", aos quais não caberia nenhum potencial que ultrapassasse as relações sociais existentes; e b) considerava-se encerrada a missão da filosofia da práxis social na medida em que ela compreendesse a razão atuante naquela práxis (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.42).

No início do século XIX o papel social da pedagogia foi também objeto de interesse de autores do chamado pensamento filosófico romântico, diz Franco (2003). Esta época pós-Revolução Industrial carregava uma atmosfera de muitas transformações sócio-culturais e políticas, diz a autora: redesenhava-se a sociedade, ampliando-se com as novas classes e sujeitos sociais (como o proletariado) e organizando-se ao redor de novos símbolos (como *Estado*, *povo*, *nação*), sendo marcada também pelas novas formas de comunicação social (como a imprensa). Segundo Franco, dessa nova configuração surgiram reivindicações por novos direitos e deveres, fortaleceu-se o espírito utilitarista, consumista mas também o democrático, e criaram-se mecanismos ideológicos de conformação das massas. Nesta

[310] Assim ocorreria, por exemplo, com a educação no âmbito familiar: pela *determinação positiva*, a criança deve receber a *eticidade*; mas pela posterior *determinação negativa*, ele deve desenvolver a liberdade e a capacidade para deixar sua família. Superava a alienação quem atingisse a *realidade da idéia ética* constituída pelo Estado enquanto unidade realizadora da vontade individual e geral: "apenas na passagem pela alienação da formação cultural e pela divisão da sociedade civil, o espírito alcança a unidade conciliadora consigo mesmo" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.40).

atmosfera, sobre a pedagogia pesava a função de mediar tensões e equilibrar conflitos, favorecendo sua catalisação e transformação, respondendo às urgências sociais da época. As pedagogias de então se manifestavam procurando novos caminhos, estabelecendo novas propostas, organizando novas formas de pensar e fazer a educação, pautando-se pela experimentação e reflexão crítica, buscando integrar ciência e filosofia. Franco (2003) nos diz que a *emancipação* – assim como *o direito dos oprimidos* – aí também se introduziu entre as preocupações da pedagogia, quando se passou a valorizar a participação de todas as classes sociais, os mestres e suas práticas, fazendo-se mais presente na escola e na instrução, na sociedade e nas manifestações culturais. Nessa sociedade, diz Franco, era inevitável a assunção do caráter ideológico da pedagogia (por princípio), sem que por isso ela abandonasse suas pretensões de ser *ciência da educação*. Quanto mais relevante foi o papel da ideologia nesse período, maiores foram as responsabilidades da pedagogia no encargo dos objetivos ideológicos da sociedade, pois a essência de "prática social ideológica" da pedagogia é indissociável de sua identidade (FRANCO, 2003, p.55). Por isso a autora considera que o empenho de Herbart (1776-1841) de estruturar a ciência da educação priorizando a organização da instrução (como uma "ciência da instrução") favoreceu um posterior "desvio à condução da pedagogia como ciência da educação" – ainda que sempre tenham existido muitas reações a isso – pois tentou-se recusar tal essência ideológica (FRANCO, 2003, p.56). Na perspectiva dos românticos alemães o próprio *Iluminismo* tornou-se alvo de crítica: em sua filosofia, questionaram o predomínio da crítica e da razão (críticas ao *racionalismo iluminista*), buscando compreender o mistério da "tragicidade da existência", exaltando valores da transcendência religiosa, da identidade e do sentimento, fortalecendo-se as referências ao indivíduo, à nação, à história e ao *irracional*. As atenções se voltaram então para a camada desprivilegiada da população, para os excluídos do processo educacional, enfatizando a liberdade, a intuição, os sentimentos e o lúdico. A autora destaca os nomes dos

pedagogos Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1852), e dos filósofos Schiller (1759-1805), Fichte (1762-1814), Schleiermacher (1768-1834) e Dilthey (1833-1911).

Pestalozzi foi fortemente influenciado por Rousseau; acreditava na "possibilidade da educação como formadora de homens e construtora de novos processos sociopolíticos", considerando a educação escolar como insuficiente para se concretizar um projeto político-educacional e acreditando na "possibilidade do fazer pedagógico em todas as esferas da sociedade" (FRANCO, 2003, p.53). Seu discípulo Fröebel acreditava, como ele, na unidade fundamental homem-natureza mediados pelo *espírito absoluto*, tendo no ser humano a autoconsciência dessa unidade, integrando pensamento e vida. Fichte enalteceu o papel da autoconsciência, ao integrar ser e consciência na situação experienciada; e cobrava do Estado o dever para a educação universal, criticando as tendências individualistas, egoístas, utilitárias. Para Schleiermacher a pedagogia era uma ciência, não apenas empírica mas também crítica e histórica. Este filósofo contribuiu para a "compreensão da hermenêutica como teoria de interpretação dos signos vistos como elementos simbólicos de uma cultura, realçando nesse processo não só a historicidade, mas, e sobretudo, o papel da subjetividade" (FRANCO, 2003, p.51). Schleiermacher, em sua pedagogia, buscou desenvolver uma epistemologia pedagógica integrando teoria e práxis: defendia que a teoria nasce da práxis, desenvolve-se por si e retorna à prática, iluminada pela teoria, em contínuo processo histórico e hermenêutico. Schmied-Kowarzik (1983) entende que Schleiermacher e Hegel foram os únicos pensadores burgueses que pensaram a vinculação dialética entre educação e sociedade; ainda assim, acredita que por Schleiermacher ter atribuído "previamente à práxis uma tendência natural à formação ética" não pôde compreender "o problema e a tarefa de uma determinação teórica do sentido da educação", preocupação que foi mais valorizada por Herbart (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.30).

Segundo Franco (2003), Herbart referendou no fim do século XVIII a divisão entre "pedagogia" e "didática", fortalecendo a associação do primeiro termo à idéia de *ciência*, e do segundo à idéia de *instrução*, sendo por isso considerado o criador da pedagogia científica. Este autor pretendeu cientifizar (e assim "qualificar") a arte pedagógica, sistematizar uma "tarefa que comporta um saber-fazer que é artístico, artesanal, que é próprio da criação, do espontaneísmo (a prática educativa)"; não propôs inicialmente, portanto, uma separação entre arte e ciência[311] (FRANCO, 2003, p.27). Inspirado em Kant, ele valorizava a análise crítica dos dados da experiência (pela filosofia) para "purificá-los" de suas contradições, contando para tanto com os fundamentos da *psicologia do mecanismo das representações* (considerada uma *psicologia da aprendizagem*)[312]. Ele acreditava que, centrado no desenvolvendo da vontade e do interesse dos estudantes, o educador deveria formar-lhes o caráter moral, o que dependia profundamente da instrução educativa (FRANCO, 2003). Segundo Schmied-Kowarzik (1983, p.30), Herbart considerava a moralidade a "finalidade máxima dos homens e consequentemente da educação", mas julgava pendente a "comprovação de seus pressupostos necessários enquanto condições de sua possibilidade real". Desse modo, Herbart desejou imprimir uma orientação ética à pedagogia, mas acabou favorecendo a fundação científica da pedagogia como organização da instrução (assim como Ratke e Comenius), levando-a a um aparente paradoxo, diz Franco (2003). É que a partir de sua obra fecham-se os horizontes da *pedagogia como ciência*, marcada pelo direcionamento positivista, e o interesse do ensino muda de comando, diz a autora; abandona-se, assim, uma orientação por necessidades emanadas de ideais educativos (finalidades político-sociais) e centraliza-se a pedagogia na cientificidade "possível" da instrução (a partir de referenciais positivistas). Assim, diz

---

[311] Contrariamente ao julgamento que geralmente se faz da obra de Herbart, diz a autora, levando-se em conta apenas as transformações posteriores pelas quais passou a ciência pedagógica, pelas mãos de seus alunos, no período histórico seguinte.

[312] O texto de Ghiraldelli Jr. corrobora essas informações: Herbart é considerado hoje em dia o formulador da idéia da pedagogia como ciência da educação, tendo fundamentado sua pedagogia na psicologia.

Schmied-Kowarzik (1983, p.30), enfraqueceu-se tanto o papel diretivo, transformador e dialético da pedagogia, quanto a própria educação como projeto intencional de transformação social: como objeto de estudo, de pesquisa, isso tudo ficou em um segundo plano. Franco entende que não foi a intenção inicial de Herbart transformar a pedagogia em ciência experimental (ancorada em pressupostos positivistas), mas apenas buscar na psicologia experimental um meio para realizar sua ciência filosófica que conjugaria teoria e prática, arte e ciência: ele teria buscado uma *outra* cientificidade (FRANCO, 2003). Nesse mesmo sentido aponta Schmied-Kowarzik, dizendo que Herbart criticava tanto a mera prática ("desleixo e uma experiência bastante restrita e sem capacidade de decisão") quanto as soluções teóricas *a priori* de problemas educativos concretos (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.32). Na mera prática o agente prático experimentaria apenas "a si mesmo, sua relação com os homens, somente o malogro de seus planos, sem a descoberta dos erros fundamentais" (Herbart *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.32). A teoria poderia e deveria orientar o horizonte ideal do educador em suas tarefas, enquanto que à prática caberia influenciar a formação de seu "tato pedagógico": só aprende a arte *no agir* quem antes aprendeu a ciência *no pensar*, dizia Herbart (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.32).

Schmied-Kowarzik atribui também a Schleiermacher a elevação da pedagogia à categoria de ciência, neste início do século XIX. Comparando as abordagens deste pensador com as de Herbart, o autor considera que ambos – sem tomarem conhecimento um do outro – concordavam que a pedagogia deveria ser uma *ciência prática da e para a educação*, mas se mostraram em contraposição, em termos da situação aporética já colocada desde a filosofia grega antiga, entre teoria e prática. Para Schleiermacher a prioridade *absoluta* caberia à práxis (onde haveria um processo natural de desenvolvimento ético); mas para Herbart a prioridade *absoluta* estava na teoria – só ela poderia compreender o objetivo da educação (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.33). Schmied-Kowarzik vê no trabalho posterior dos primeiros

fichteanos (principalmente Johannsen[313]) e neokantianos (o autor destaca o nome de Hönigswald[314], já um autor do século XX) um caminho mais interessante na direção de solucionar o problema "teoria e prática" – ainda que igualmente não tenham conseguido explicar tais fundamentos filosóficos -, quando aqueles *absolutos* foram reformulados (SCHMIED-KOWARZIK, 1983). Segundo Schmied-Kowarzik (1983, p.42), Karl Marx acreditava que na práxis social a *razão* desenvolvia também sua contradição, e não apenas sua astúcia – como em Hegel –, o que trazia implicações muito diferentes para a educação e a pedagogia, nesse período de desenvolvimento do capitalismo. Marx entendia que nessa contraditoriedade social "a práxis social obstrui sua própria via de tornar-se livre, ética e racional na atividade dos indivíduos", tratando-se então de retirar essa auto-obstrução natural da práxis social racional, e recusando a idéia de que o progresso para a liberdade e a formação ética são auto-determinados (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.42). Por isso a teoria não poderia restringir-se a apenas compreender a *posteriori* a práxis sempre anterior, mas pelo contrário, sendo a prática social uma atividade ética, a tarefa da teoria consistiria em:

> [...] tornar conscientes as contradições, e este é sempre um momento de interferência prática em direção a uma práxis social consciente, livre e ética, ainda inexistente. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.42)

A *teoria da práxis* passou assim a ser incluída nos conflitos desta práxis, criticando radicalmente a prática alienada anterior, e destinando-se à sua supressão-superação prática. Daí sua teoria ser considerada uma *teoria crítica*: é uma crítica da práxis social anterior, que se sabe incluída praticamente, tendo uma missão prática a cumprir e por isso toma partido e participa nos conflitos e nas lutas sociais reais do presente (SCHMIED-KOWARZIK, 1983).

---

[313] Johannsen (nascido em 1778) afirmava que "o homem só se torna um homem por meio de si mesmo. Ele não é um ser, mas um vir-a-ser, ele só se torna aquilo que ele próprio faz de si, e sem a sua participação ele não vem a ser nada" (Johannsen *apud* Schmied-Kowarzik, 34). As obras citadas por Schmied-Kowarzik são de 1803 e 1804. Vejo em Marx, Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Paulo Freire a continuidade histórica da força de tais idéias.

[314] Hönigswald (1875-1947) teria demonstrado a função prática da pedagogia na revelação do sentido do conceito de educação, apontando para a apreensão científica do conceito de práxis mas, opondo-se à "violentação *racionalista* da práxis" (Hönigswald *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.35).

Por isso, diz Schmied-Kowarzik, a educação em Marx é concebida como um momento da práxis social. É a prática que serve à formação dos indivíduos portadores da práxis social e que, portanto, serve à produção e reprodução da sociedade: os indivíduos não poderiam se desenvolver fora das relações sociais tanto quanto a sociedade dependia da formação e evolução dos indivíduos que a constituem. Segundo Marx, se o desenvolvimento social transcorresse de modo natural, sem que os sujeitos se associem livremente na elaboração consciente de suas relações sociais, o indivíduo ficaria "alienado de si mesmo enquanto ser social e, portanto, humano", ficaria separado de sua essência social (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.45). O comunismo significava para o filósofo a esperança de uma *fundação coletiva da liberdade*, única forma de se desenvolver em todas as direções as aptidões individuais: "na verdadeira comunidade os indivíduos, em e por meio de sua associação, adquirem ao mesmo tempo a sua liberdade" (Marx *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.45). Schmied-Kowarzik entende que o capitalismo é ainda uma formação "natural" do desenvolvimento social, e que chega até nossos dias: "dominação de leis fatuais, produzidas naturalmente, sobre os indivíduos que produzem socialmente" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.46). Estimulando apenas habilidades específicas úteis à produção[315], o capitalismo subjuga assim as muitas aptidões e inclinações produtivas que poderiam estar a serviço da humanidade, num processo que Marx chamava de "esterilização intelectual" (Marx *apud* SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.46), gerando deficiências no desenvolvimento infantil e na realização individual[316]. Diz o autor que a *crítica* radical da educação alienada não era para Marx simples interesse pelo conhecimento, mas sim um momento de um movimento prático que deveria antecipar a superação-supressão das

[315] Uma "transformação de homens imaturos em simples máquinas para a fabricação de mais-valia", diz o autor (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.46).

[316] Teria sido para abrandar tal "esterilização" em massa que o Estado passou a promover o ensino público (como recomendava também Adam Smith, dizia Marx), mas que apenas perpetuava o antigo "processo de socialização natural" voltado à reprodução das condições existentes, servindo apenas à qualificação da força de trabalho e não à geração de "indivíduos com uma formação universal como portadores autônomos da práxis social" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.46).

alienações. A convicção de Marx sobre as tarefas da humanidade concentra-se na inversão da dominação das circunstâncias e do acaso sobre os indivíduos, e diferentemente da teoria burguesa, em Marx a tarefa da desalienação não pode ser cumprida individualmente, pois são tarefas sociais em meio aos mecanismos das relações sociais: exige uma classe formada pela maioria dos membros da sociedade a partir da qual se gere a consciência da necessidade de uma revolução radical, uma *consciência comunista* (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.46). E aí vemos a tarefa colocada por Marx para um trabalho educacional crítico: a formação de indivíduos com um desenvolvimento geral (onde se inclui o desenvolvimento da consciência da necessidade de uma revolução radical), o que pressupunha relações sociais onde os indivíduos pudessem formar e controlar conjuntamente a organização de seu modo de vida. E para que isso não se tornasse um círculo vicioso (como Marx via no *materialismo vulgar*) era preciso uma *transformação em massa dos homens*, uma "práxis revolucionária": um projeto de luta que simultaneamente constitua um novo inter-relacionamento da vida humana e renove os indivíduos em suas relações humanas, gere a consciência comunista e realize a transformação social (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.47).

Neste mesmo século XIX de Marx, emergia a hegemonia da tendência "cientificista pura, carregada de mecanicismos racionais", diz Franco (2003, p.49), destacando as transformações que o pensamento pedagógico sofreu rumo ao século XX. Mas ao invés de caracterizar esta tendência como uma consensualidade histórica, a autora entende que nessa construção sempre existiram movimentos contraditórios, "integradores entre esta e as novas tendências filosóficas que trazem a necessidade de consideração da formação do homem integral" (FRANCO, 2003, p.50). Entre esses movimentos a autora destaca a influência dos citados *filósofos românticos* alemães que, ao procurarem aliar experimentação pedagógica com reflexão filosófica apontavam confluências entre ciência e filosofia, o que veio a se tornar a raiz de dois grandes movimentos pedagógicos: a) a *pedagogia compreensiva* (baseada

em procedimentos hermenêuticos) e b) a *pedagogia positivista* (baseada na ideologia de uma sociedade que fortalece o Estado, que busca lucratividade e se encanta com o progresso tecnológico). Nesse período teria se explicitado o caráter ideológico da pedagogia e de sua produção social, sobre o que Franco argumenta reiteradamente se tratar de uma condição necessária, obrigatória e irrecusável.

Dilthey (1833-1911) – também do movimento filosófico romântico alemão - criticou algumas posições de Herbart e do psicologismo da época, destacando o caráter de historicidade e da possibilidade de compreensão da práxis. Ele acreditava que o fim de toda filosofia era a pedagogia, e opôs-se a uma pedagogia normativa pautada em valores universais, cuja organização escolar era decretada pelo Estado, criticando assim "a falta de autonomia dos seus organizadores, os pedagogos, e o limite a um projeto emancipatório da educação pela integração de sujeito e cultura" (FRANCO, 2003, p.52). Considerava que a escola herbartiana teria contribuído para o atraso da construção de uma *ciência indutiva da pedagogia*, o que considerava ser mais necessária e coerente. Acredita que da psicologia não se poderia derivar qualquer pedagogia, não se poderia deduzir dela todo um "sistema de Pedagogia", e apontava nessa busca equivocada a explicação para o desprezo pela pedagogia como ciência.

A busca da cientificidade para a pedagogia

Em uma primeira fase da industrialização - até a metade do século XIX – diz Franco (2003) que a ciência não apenas instrumentalizava o processo industrial mas preocupava-se com sua relevância social. A crescente industrialização demandava maior colaboração da ciência, exigindo para a ocupação dos postos de trabalho um movimento amplo e rápido de

educação e formação técnica de jovens[317]. Mas, na segunda metade do século, indústrias e governos colocaram em segundo plano tal relevância social das pesquisas, exigindo delas apenas "lucros e conformidade social", diz Franco (2003, p.32). Nesse período Auguste Comte (1798-1857) estruturou sua *filosofia positivista*, na qual terá primazia o conhecimento obtido pela experimentação e organizado por meio da observação direta da experiência sensível. Desejava-se a formação de um grande número de professores, rapidamente e a baixo custo, e a pedagogia definitivamente deixa de ser *filosofia* e passa a ser *ciência*[318], passando a coexistir dois enfoques com seus respectivos modelos ideológicos: um positivista técnico-científico - estabelecido por Comte, e considerado como *a ideologia da burguesia* - e outro histórico-crítico - estabelecido por Marx e Engels, considerado como *a ideologia do proletariado*. Franco nos lembra que havia na época uma naturalização quanto aos objetivos da ciência, estreitamente vinculados à colaboração na organização de lucros e estabilidade social do Estado, longe, portanto, de objetivos reflexivos ou críticos-emancipatórios, uma vez que a tecnologia em si já era considerada emancipadora da humanidade (FRANCO, 2003).

É nesse mesmo período que Tuiskon Ziller (1817-1882), discípulo de Herbart, irá reformular as idéias de seu mestre para atender à exigência de seu tempo, de racionalização da pedagogia: "nada de grandes experimentações e reflexões", era preciso um sistema eficiente e em larga escala, como diz Franco (2003, p.33). Para dar conta da expansão do ensino técnico-profissionalizante em massa, Ziller identificou processo educativo com *ciência* e pedagogia com *tecnologia*, organizando processos que garantissem a previsibilidade de seus resultados. Ele aceitou as idéias anteriores sobre a necessidade de *professores interventores* (que devem corrigir o pensamento das crianças), mas descartou as idéias de formação moral de Herbart, privilegiando pressupostos da psicologia natural, do positivismo e do mecanicismo

[317] Diz a autora que a Alemanha tinha a lideranças nas pesquisas científicas, na época. Esse período culminou com os movimentos revolucionários de 1848, na Europa.
[318] Influenciados pelo positivismo, os sistemas de educação também vão se transformando: nos EUA (entre 1850 e 1918), na Prússia (1869), na Inglaterra (1880) e na França (1882) (FRANCO, 2003).

(FRANCO, 2003). Seu objetivo era atingir o povo, formar as massas, inculcar a moral às classes que considera *inferiores*, diz a autora. Aluno de Ziller, Wilhelm Rein elabora em Jena (Alemanha) um programa para a *escola do povo*, elaborado na forma de manuais, seguindo para tanto o princípio empírico do raciocínio indutivo. Diz Franco que o método que Herbart havia proposto fora alterado por Rein, e agora tornava-se o modelo de preparação de professores dos Estados Unidos, graças ao trabalho dos próprios alunos de Rein: Garmo, McMurry e John Dewey. Garmo e McMurry buscavam orientar a percepção dos alunos pela indução lógica, buscando homogeneidade e uniformidade, substituibilidade de profissionais, adaptação às exigências do sistema – onde pedagogia era uma *ciência da instrução*, tecnologia, repetição –, e para universalização do sistema industrial-capitalista. Mas foi o trabalho de Dewey que teve maior destaque, sendo o principal reformador do sistema americano, tendo influenciado fortemente a pedagogia brasileira, diz a autora. Essas configurações históricas contribuiram para gerar no século XX duas fortes vertentes na epistemologia da educação: 1) a *pragmatista-utilitarista* (baseada nas idéias de Dewey) e 2) a *dialética* (que introduz as bases de uma filosofia da práxis) (FRANCO, 2003).

Segundo Franco (2003), na pedagogia alemã esse pragmatismo pedagógico teve menor penetração, sofrendo menos os impactos cientificistas da instrucionalização da prática educativa, uma vez que ela estava mais fortemente enraizada em outras tradições filosóficas, de orientação humanista, com destaque para as obras dos já citados Kant, Fitche, Schleiermacher, Dilthey, Pestalozzi e Fröebel. Mas, como diz a autora, a revolução cultural do século XIX trouxe a necessidade da estruturação científica da pedagogia: ainda que partisse de suas raízes filosóficas, promovia simultaneamente sua revisão "com base em novos paradigmas colocados pela filosofia romântica alemã" (FRANCO, 2003, p.50). Franco considera que o germe desse modo de fazer pedagogia esteve presente na perspectiva dos românticos alemães, mas também em vários outros momentos da história (como

posteriormente se vê nos *movimentos ativistas*): centrava sua especificidade "na mediação entre crítica e reflexão, entre o individual e o político, entre a filosofia e a práxis" (FRANCO, 2003, p.56). Vemos aqui a atmosfera cultural onde estava mergulhado o então jovem hegeliano, Karl Marx.

A partir desse panorama histórico, Franco propõe uma chave complementar identificando dois grandes eixos que estruturaram o caminhar histórico da pedagogia: um ancorado mais na *filosofia*, outro mais ancorado na busca da *cientificidade* (através da psicologia e da sociologia), havendo a convivência (até hoje) da pedagogia com diversas configurações, que para a autora evidenciam "sutis diferenças em sua abrangência, mas profundas alterações em sua epistemologia" (FRANCO, 2003, p.60).

A orientação pedagógica ancorada à *filosofia* concebe-se como orientadora de sentido da educação para que se possa interpretar os sentidos da prática. Sua intencionalidade tende prioritariamente para essa busca de sentido e não para a organização das condições necessárias à concretização dessa ação educativa (FRANCO, 2003). Inicialmente partindo da metafísica, essa orientação caracterizou-se pela busca de organização da intencionalidade social, constituindo-se em um processo que fortalecia a reflexão filosófica. Organizou-se como ciência normativa, buscando fundamentar uma ciência compreensiva: foi incorporando influências do humanismo clássico, do iluminismo, do romantismo (com os já citados pensadores alemães), caminhando no sentido da experimentação da prática – mas sem enfatizar um "projeto de intervenção" na prática (FRANCO, 2003, p.61). Partiu, portanto, da reflexão e foi incorporando a experimentação e a hermenêutica, realçando a questão da *educação como arte*. Tal abordagem adquiriu diversas concepções, como nos diz Franco: a) a **metafísica-religiosa** (visão essencialista do humano); b) a **humanista** (com destaque para a influência do romantismo), incorporando questões como subjetividade, intuição, experiência, história, sentimentos; e c) a **idealista-dialética**, que integrava experimentação com reflexão

(recebendo forte influência da dialética de Hegel e da hermenêutica de Schleiermacher e de Fichte), abrangendo também a produção dos neo-humanistas alemães. Contemporaneamente, convergindo para a chamada "pedagogia filosófica" como diz a autora, organiza-se nas bases teóricas da fenomenologia-existencialista-hermenêutica: para a fenomenologia, o educar teria o significado de "apreensão de sentido", e sua finalidade seria então possibilitar *que a existência seja vivida com humanidade*; por isso essa orientação também preocupava-se com os processos de *formação do sujeito* (FRANCO, 2003, p.62). Sua racionalidade traz como pressupostos o *sujeito*, ou seja, a subjetividade na construção do conhecimento, sem dicotomizar a relação sujeito/objeto, reunindo-os obrigatoriamente "na estrutura da experiência intencional" e na busca pela compreensão dos sentidos implícitos da existência. Para poder compreender "o aspecto único de cada contexto da prática" utiliza de procedimentos hermenêuticos e fenomenológicos, e também da perspectiva de compreensão das "essências existenciais" (FRANCO, 2003, p.61). Sua ação pedagógica pressupõe a formação integral do humano (multidimensional), buscando "melhores relações interpessoais, de vida e de sentido", porque acredita que "homem e mundo se constroem na dialética da intencionalidade da existência" (FRANCO, 2003, p.61). Busca, portanto, não fragmentar as dimensões humanas em seus meros aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático), fazendo-se assim uma antropologia estrutural (Rezende *apud* FRANCO, 2003).

A <u>orientação pedagógica chamada *científica*</u>, sintetiza Franco (2003), ancorou-se na psicologia e na sociologia, tendo como antecedentes a didática de Comenius e Ratke e as novas doutrinas educacionais do iluminismo. Na base de sua doutrina está o trabalho de Herbart que pretendeu transformar a prática educativa em arte pedagógica, buscando na psicologia a base experimental para a pedagogia. Seus discípulos (Ziller e Rein) estabeleceram as bases para que a pedagogia fosse uma ciência mecanicista, e Comte incorporou a ela o ideal positivista, o que anulou as possibilidades da pedagogia como

filosofia. A partir do positivismo social, Durkheim enfatizou a contribuição da sociologia na pedagogia e organizou seus estudos. Franco destaca aqui dois enfoques, a partir dos quais discute o processo de "cientifização da pedagogia": a) o **técnico-científico** (pedagogia como ciência da instrução) que se transforma posteriormente com as experiências das *Escolas Novas*, incorporando o pragmatismo-utilitarista de Dewey, as influências das teorias da instrução, do behaviorismo e das psicologias cognitivistas; b) o **histórico-crítico** (a partir de trabalhos de Hegel, Dilthey e Bergson), que também influenciado pelas *Escolas Novas* irá encontrar-se com a dialética de Marx e Engels, "incorporando a filosofia da práxis e criando espaço para uma pedagogia crítico-emancipatória" (FRANCO, 2003, p.60). Vejo aqui o nascimento de uma *pedagogia dialética centrada na filosofia da práxis*, cercada de várias outras referências que a influenciaram: dialéticas, filosóficas, ativistas, pragmatistas.

Diante desse breve panorama histórico, podemos ver algumas das conseqüências do relativo isolamento de teoria em relação à prática, cuja origem é atribuída por Schmied-Kowarzik (1983) a Aristóteles – com o que concorda também Vázquez (1968). Diz Schmied-Kowarzik que foi tal isolamento que favoreceu o desenvolvimento das modernas ciências do conhecimento, quando o entendimento científico da *práxis inter-humana* ficou restringido a uma mera habilidade técnica. Entende o autor que a problemática original entre teoria e prática chegou até os anos 1970 representada pela oposição (*inconciliável*, diz ele) entre duas correntes teórico-científicas, posições extremas de afirmação e negação do isolamento da teoria, respectivamente: o *racionalismo positivista* (que busca fundamentar um auto-entendimento lógico das ciências do conhecimento sem qualquer referência prática) e o *marxismo-leninismo do materialismo vulgar* (que procura apreender teoria e prática como uma unidade existente sob o primado da prática, apresentando-se como um processo histórico dialético). Estas estariam assim caracterizadas:

- o *racionalismo positivista*: Não considera passível de abordagem científica a prática humana dirigida por decisões, pois ela não está ao alcance experimental nem pode ser validada empiricamente de forma universal;
- o *marxismo-leninismo do materialismo vulgar*: o processo da *práxis* ou do *ser* relativiza qualquer verdade ou realidade, onde acredita-se na possibilidade de representação teórica desse *ser*, em cuja conformidade se pode agir. Aqui se define *práxis* como "o processo social global da afirmação humana da vida na natureza e na história, que a teoria precisa refletir em suas leis objetivas, com cuja utilização consciente o homem pode chegar a um planejamento e um domínio científicos das forças naturais e da convivência social" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.21). A teoria seria reflexo da realidade material, é parte dela, determinada imediatamente pela práxis e imediatamente determinante da práxis humana, pois está compreendida e em conformidade com as leis da realidade[319].

Como já apontamos em Vázquez (1968), na crítica desta última posição (que não representaria uma adequada compreensão da filosofia da práxis), a práxis nunca coincide com a compreensão dessa práxis, e a atividade prática humana "sempre irá pressupor a necessidade da teoria e sua relativa autonomia". Criticando a unilateralidade de ambas (cuja integração leva a uma aporia), Schmied-Kowarzik recorre a Kant e ao próprio Marx. Recorre a Kant por reconhecer que este "descobriu na própria razão humana o ponto de referência comum entre teoria e prática", tematizando as condições de possibilidade do conhecimento teórico e da atividade prática. E recorre a Marx por este ter ido além da proposta teórica kantiana ao preocupar-se com a realização prática efetiva do homem na teoria e na práxis. Entendo que emerge aqui um pressuposto da *emancipação social* marxista, ainda que restrita à autonomia individual. Como diz Schmied-Kowarzik, em Marx revela-se "o ato de separação entre

[319] Vejo aqui as crítica de Richard Rorty - dirigida à idéia de conhecimento como *espelho* da realidade – e de Jürgen Habermas – contra a *filosofia do sujeito* que vê impregnando inadequadamente a *teoria crítica*. Ver SOUZA (2005).

autocompreensão ideológica e a injustiça praticada nas respectivas relações sociais, mudando seu rumo em direção a uma unidade concretamente previsível entre teoria e prática de uma autodeterminação ética do homem" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 22). A filosofia de Marx se enuncia como *teoria crítica que existe na própria práxis*, refletindo sobre essa práxis, que além de considerar as diferenças entre teoria e prática também está ciente da "sua necessária função prática enquanto teoria *da* práxis e *para a* práxis". O risco que o autor diz correr essa teoria está em um posicionamento absoluto como teoria em relação à prática, quando a motivação ética da autodeterminação humana se converte na:

> [...] esperança em que o próprio homem possa se apreender teoricamente de modo imediato a partir da práxis humana e possa se realizar diretamente na prática com a referência duma teoria preexistente da humanidade. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.22)

Um equívoco já apontado também por Konder (1992). E é retornando a Kant e apoiado em Schelling (em sua produção "tardia") que Schmied-Kowarzik evidencia os limites dessa esperança: esses autores teriam mostrado que toda filosofia e teoria são basicamente negativas em relação à positividade da realidade e da práxis concreta que existe nela. Uma vez que toda realidade precede toda teoria de um modo previamente impensável,

> [...] a confirmação prática do homem sempre se encontra à mercê da existência, e precisa se atrever esperançosamente a uma atribuição de sentido que a razão humana não colocou teoricamente para si e que não pode ser conseguida na prática imediatamente a partir de si mesma. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.23)

Para Schmied-Kowarzik a *pedagogia dialética* é "a preocupação teórico-científica (filosófico-fundamental) da fundamentação da pedagogia como ciência que, enquanto prática, não possui seu sentido em si mesma, mas na humanização da práxis" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.15). Por isso é uma "autolimitação da ciência pedagógica em relação à prática educacional", pois se esta desejar atingir conceitualmente (empírica ou normativamente) a prática acabará por suprimi-la, ao invés de possibilitar sua positividade de sentido. Por outro lado a prática educacional só alcança essa positividade (de sua realização

efetiva) pela ajuda da ciência pedagógica, se (e somente se) i) essa teoria estiver consciente de sua dialética em relação à prática, e ii) se suprima nesta dialética, enquanto teoria, "na medida em que se compreende a partir do primado da prática em que a atividade educativa já exista" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.17). Destaca-se assim para o autor a posição central do educador como mediador-operador dessa dialética, assim como a questão da sua liberdade de decisão na práxis educativa. É que a *positividade determinada de sentido* não pode ser predeterminada normativamente nem fixada empiricamente pela teoria, embora esta se constitua como uma pré-condição para conduzir o agente educacional à decisão livre determinada de sentido: "a positividade determinada de sentido não se subordina à pedagogia dialética, mas à decisão livre do educador na própria práxis educacional" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.17). Schmied-Kowarzik entende que toda pedagogia (ainda mais uma pedagogia dialética) precisa se comprovar como ciência prática para: a) guiar a ação do educador na situação educacional, b) orientar a determinação de sentido da educação para o educando e c) ser autodeterminação teórica e científica da pedagogia nas possibilidades e limitações de seus enunciados científicos da práxis para a práxis. Argumenta que a pedagogia dialética se legitima nessa problemática, respectivamente, do seguinte modo:

i) sendo análise dialética da situação dessa prática, que "guia o educador a elucidar situações como sendo educativas e a dominá-las educacionalmente", sem que se subtraia por isso suas decisões educacionais;

ii) sendo interpretação dialética do "sentido do empreendimento conjunto da educação" visando a formação humana do educando (orientando a educação para sua autoformação), sem antecipar determinações que poderiam impossibilitá-la;

iii) sendo auto-reflexão dialética, que é o que constitui a pedagogia enquanto ciência prática, pois seu sentido não pode estar na compreensão da práxis, mas em seu aperfeiçoamento (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.17).

Estes são – como diz o autor – objetivos pedagógicos teóricos, fenomenológicos e filosóficos, que se pretendem determinantes da educação. Esclarecida a complexa e necessária estrutura dialética da pedagogia como *ciência prática*, fica claro para o autor que "a pedagogia só pode ser ciência prática da e para a educação quando se compreende como esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.129). É uma teoria a serviço dos educadores que estão "sob o primado prático de suas tarefas educativas", pois ela não tem como interferir na práxis por si mesma. É apenas o educador que pode superar a *dupla diferença* que a teoria tem em relação com a prática, porque: a) "ela não consegue apreender teoricamente a prática educacional em sua realidade concreta" e b) "nem pode interferir praticamente de modo imediato na realidade educacional concreta". Mas o educador (a quem se destina a teoria, quem desenvolve a prática) só supera essa *dupla diferença* na medida em que a pedagogia (como teoria científica) lhe revela a realidade da prática e se torna orientação para sua práxis.

Desse modo essa *dupla diferença* é superada na forma de *um trabalho pedagógico duplo* frente à praxis educacional. Sendo a educação *a produção do humano em humano através do humano* (o educador), faz-se necessário ao educador em sua ação educativa a) uma diretriz do *como* - a motivação prática da pedagogia, onde a teoria estaria "a serviço da destinação prática do educador em sua práxis futura" - , assim como b) uma determinação de sentido do *que* de sua ação dirigida ao homem - a motivação teórica da pedagogia – a teoria desvela ao educador "o horizonte das tarefas da prática educacional a partir da totalidade da humanização do homem". Assim, as motivações prática e teórica estão assim "mediatizadas em direção à unidade de teoria e prática no processo educacional" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.130). A pedagogia deve orientar o educador em relação ao *como* de sua experiência e de seu desempenho pedagógicos sendo "uma diretriz teórica para o encontro das exigências

concretas da práxis relativa a suas decisões práticas"; e em relação ao "que" da determinação de sentido e da orientação pedagógicas, sendo um "desvelamento teórico dos sentidos para o educador em sua compreensão das possibilidades e da existência práticas da formação cultural dos educandos" (p.130). Mas como podemos caracterizar historicamente o nascimento de uma *pedagogia da práxis*, ao mesmo tempo dialética e fundamentada em uma filosofia da práxis?

Uma pedagogia dialética centrada na filosofia da práxis

Seguindo a trilha da produção histórica do que Moacir Gadotti representou como uma *pedagogia da práxis*, vejo que Franco (2003) localizou historicamente a *pedagogia crítico-emancipatória* (representando a "ideologia do proletariado") como uma das configurações que contribuíram para a cientifização da pedagogia, ao lado da já citada *pedagogia técnico-científica* (representando a "ideologia da burguesia"). Quais as principais diferenças de pressupostos entre estas duas configurações?

A *pedagogia técnico-científica* orienava-se pela idéia de que a educação se fazia pela instrução, conforme a ênfase herbartiana (FRANCO, 2003). Diz a autora que foi o *racionalismo empiricista* quem deu a base teórica inicial a essa configuração, ganhando expressão no *positivismo* e nas suas vertentes: o evolucionismo, o pragmatismo, o tecnicismo e o *behaviorismo*. Posteriormente, na confluência com as *teorias cognitivas do conhecimento*[320] esta configuração teria se desviado em outras duas tendências: a *tecnologia educacional* e a *psicologia genética*, esta última fundamentando o construtivismo na aprendizagem. Em suas raízes, a *pedagogia técnico-científica* apenas admitia como válido o conhecimento obtido por meio do método experimental-matemático (ênfase no objeto e no princípio da objetividade), considerando impossível alcançar a essência das coisas (o que seria

[320]A autora cita os autores Ausubel, Piaget, Bruner, Gagné, Wallon e Vygotski.

uma pretensão da metafísica, aqui abandonada), acreditando que só se chega aos fenômenos em sua manifestação empírica, e por meio das "luzes da razão". Esta tradição positivista partia de uma visão mecanicista de mundo e naturalista do humano, buscando neutralidade para o pesquisador e focando-se na explicação dos fenômenos. Dentro dela, diferentes epistemologias correspondem a diferentes modos de intervenção da razão na construção do objeto, mas de modo geral sua ação pedagógica objetiva organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia, normatizando e prescrevendo a prática, para fins sociais considerados relevantes (embora escolhidos externamente aos sujeitos que aprendem e que ensinam, destaca a autora), sob o pressuposto positivista de "laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado" (FRANCO, 2003, p.62).

A partir do pragmatismo, destacou-se nessa configuração o objetivo de preparar as pessoas para a vida social democrática (liberal), hoje representadas pelo empenho na formação de habilidades e competências, onde estas são consideradas pré-requisito para a participação social e para as políticas de "qualidade na educação", pois acredita-se que estas são formas eficazes de garantir espaços sociais[321]. A autora diz que essa configuração deixou fortes decorrências até os dias de hoje a ponto de os próprios professores, em seus programas de formação, solicitarem prescrições e orientações à prática; e os cursos de capacitação pautarem-se pela organização em torno do treinamento de "habilidades e competências" (FRANCO, 2003, p.65).

A *pedagogia crítico-emancipatória* – onde localizo a inspiração para uma pedagogia da práxis - é considerada por Franco a única configuração integradora dos dois níveis de intencionalidade, *fins* e *meios* educativos, pois "os pressupostos de sua ação teórico-prática afirmam a prioridade da práxis como único caminho para a compreensão e a transformação da própria prática" (FRANCO, 2003, p.65). A autora considera característica desta configuração

[321] No que Franco desconfia, pois vê uma elitização desse processo.

a proposição de uma ação "no esclarecimento, na transformação e na orientação da práxis educativa da sociedade", desvelando as finalidades político-sociais presentes no interior da práxis e reorientando ações emancipatórias para sua transformação (FRANCO, 2003, p.66). Na base teórica dessa configuração, a autora aponta para a já citada genealogia na formação da *filosofia da práxis*: Heráclito, Hegel, Feuerbach, Marx e Engels. Os dois principais pressupostos desta configuração apontados pela autora são: i) a historicidade é a condição básica para a compreensão do conhecimento e ii) a realidade deve ser concebida como processo histórico, pois é sintetizada por múltiplas determinações a cada momento (provisoriedade), resultado de forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade. É a intervenção dos homens (mediados pela prática) que forma contínua e dialeticamente sujeito e objeto, que assim, evoluem (de modo não-determinista) por contradição interna. A proposta de Marx é tomarmos o conhecimento, a reflexão e o trabalho para a realização de ações concretas com vistas à transformação social, e não apenas para a compreensão de sentido. Nesta *filosofia da práxis*, somente a *práxis* traz a inteligibilidade da intencionalidade, pois ela é ativa, viva, "dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada" (FRANCO, 2003, p.65). Nesta configuração a ação pedagógica objetivará a formação de indivíduos *na* e *para a* práxi, e a formação humana está voltada para a superação da opressão, da submissão e da alienação – o que Franco considera uma tarefa política, social e emancipatória. Tal configuração valorizará questões de disciplina, esforço e trabalhos coletivos e combaterá atitudes espontaneístas ou naturalistas na ação pedagógica, pois seus objetivos são sociais, coletivos e políticos.

A filosofia da práxis entre os movimentos ativistas

Mas além de contribuir para cientifização da pedagogia[322], uma *pedagogia da práxis* também poderia ser localizada como instituinte do movimento das *Ecolas Novas*, das chamadas *pedagogias ativas*. Segundo Franco, ao final do século XIX, a pedagogia tornou-se um dos saberes-chave da modernidade, silenciando aspectos filosóficos e políticos mas, não os eliminando totalmente[323]. Resumidamente diz a autora que a pedagogia científica iniciada por Herbart foi assumindo diferentes configurações e incorporando diversas reações ao positivismo dominante, decorrendo daí a emergência e expansão dos *movimentos ativistas*. O conceito de *educação ativa* reconhecia a "inseparabilidade de conhecimento e ação, teoria e experiência", tendo por fundamento ideológico a idéia de democracia e progresso e por pressuposto a "necessidade de participação ativa do cidadão na vida social". Nesse momento em que a pedagogia era repensada em termos políticos e culturais, resgatou-se abordagens teórico-filosóficas e aliou-se pesquisa experimental com reflexões epistemológicas, sem que se perdesse a preocupação com a cientificidade (FRANCO, 2003, p. 31). Era o início do movimento das *Escolas Novas* – de forte influência na pedagogia até os anos 1950 -, consideradas por Franco como experiências educacionais ricas em propostas e possibilidades para a ciência pedagógica[324]. A questão da *práxis* foi amplamente enaltecida e o campo pedagógico abriu-se ainda mais a outras ciências (a chamada *bricolage*, com o destaque para a participação da psicologia, sociologia e psicanálise), fazendo da pedagogia não mais <u>a</u> ciência da educação mas apenas <u>mais uma das</u> ciências da educação. Tal movimento revalorizou a

[322] Franco apontou o *positivismo* como uma das marcas distintivas entre as configurações citadas, mas trata-se de uma questão polêmica entre pensadores conteporâneos – como Castoriadis (2007) – que criticam a filosofia da práxis transformada em *sistema filosófico*, como aponto em outro capítulo.

[323] A autora destaca nesse período, pensadores como Wundt (na Alemanha, com sua psicologia experimental: nos estudos sobre memória, aprendizagem e técnicas de solução de problemas), Binet (na França, com seus estudos sobre a fadiga intelectual) e Stanley Hall (na Inglaterra, tendo dedicado-se à psicologia genética, à técnica de questionários).

[324] Franco cita em tal desenvolvimento os nomes de Reddie (na Inglaterra, 1858-1932), Lietz (na Alemanha, 1868-1910), mas principalmente Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière, e Montessori.

infância, associou à aprendizagem a *atividade*, despertando o interesse da pedagogia pela prática (*ação*) e assim caracterizando-se também pelo respeito à individualidade. Foram duas as principais vertentes do movimento ativista: a) a *Filosofia da ação* (oscilando entre correntes do pragmatismo e do utilitarismo) e b) a *Filosofia da práxis* (caracterizando-se pela dialética, de caráter histórico-crítico)[325].

A pedagogia na vertente de uma *filosofia da ação* – uma *ciência pragmática e utilitarista* -, contribuiu para a redefinição da identidade da escola, que passou a ser vista como um laboratório de experiências científicas, como uma *instância política*. Ela deveria gerar e fomentar a democracia (liberal), emancipar cidadãos e equalizar oportunidades sociais, integrando teoria educacional com prática educacional; deveria promover a socialização, formando a cognição dos alunos e gerando neles atitudes democráticas. John Dewey é o principal colaborador para confluência de saberes na estruturação desta abordagem da ciência da educação, tendo baseado-se em uma *teoria da experiência*. Dizia Dewey que a troca entre sujeito e natureza é ativa e o processo de construção do conhecimento é contínuo e constante nessa relação, permeado pela experiência - controlada pelo uso da lógica, que coincide com o *método científico* -, onde o sujeito deve usar sua inteligência criativa. Em sua concepção de democracia exige-se a reflexão política, que é sempre reconstituída na ação educativa (FRANCO, 2003). Nessa leitura pragmatista da pedagogia, a filosofia não orienta previamente os problemas da educação, pois os fins da educação estão na situação atual, estão na relação entre *ação educacional* e *reflexão filosófica*, a serviço da primeira: a filosofia da educação serve à obra educativa, mas não oferece um guia prévio à ação dos educadores. Franco (2003) considera o pragmatismo de Dewey uma *filosofia da experimentação*, um programa de estudos considerado flexível, de planejamento cooperativo, respeitoso às

[325] É importante apontar que a autora apenas considera aqui duas vertentes do movimento ativista que considera "as mais profícuas nas decorrências epistemológicas para a pedagogia atual", lembrando-nos que existem ainda muitas nuances e outras propostas, como a "Pedagogia da Existência" de Suchodolski.

possibilidades da infância e focado nos problemas didáticos, mas nessa abordagem, pedagogo e educador tem papéis que parecem obstruir a dialética (tal como apontei em Schmied-Kowarzik). Ao primeiro caberia organizar toda a estrutura administrativa-curricular da escola e a própria filosofia da educação; ao segundo, caberia o papel de "executor em sala de aula da organização e dos fins pretendidos" (FRANCO, 2003, p.40). A autora critica em tal corrente o que considera sua mais grave decorrência: a submissão do pensamento à ação, onde a inteligência só transforma a realidade no sentido utilitarista, e a reflexão só aparece a partir de problemas dados e posteriores à ação. Isso teria produzido - segundo ela - sofisticados processos "de alienação com ares de conscientização", "de submissão com formas de eficiência" e "uma limitação a processos criativos e discrepantes do consenso" (FRANCO, 2003, p.40).

Já a pedagogia na vertente de uma *filosofia da práxis* – que incorpora *o caráter histórico-crítico* – é uma *pedagogia dialética*, essencialmente oposta a uma pedagogia metafísica (essencialista ou existencialista)[326], considerada uma pedagogia social, política, e voltada ao *ser humano coletivo*. Trata-se de uma pedagogia marxista, que absorveu em seu fazer social a dialeticidade da realidade sócio-historica, e onde seria obrigatória a referência à realidade socioeconômica e à luta de classes que a caracteriza e sustenta, ao falarmos em educação. A autora destaca dois aspectos quanto às novas possibilidades epistemológicas que esta abordagem propicia, que entendo serem características que a diferenciam da vertente anterior: a) o complexo sentido da dialética da práxis social e b) a função política e a epistemologia fundada na dialética que a pedagogia assume. Quanto ao primeiro aspecto, Franco entende que a grande revolução teórica de Marx foi reconhecer na *práxis social* o fundamento de todo desenvolvimento histórico[327]. A *práxis* é ativa, diz a autora: é atividade

[326] Novamente vejo aqui as muitas polêmicas levantadas, a partir dos críticos da filosofia da práxis.
[327] O que aqui aparece como virtude dessa vertente – que pode nos ajudar a superar a visão do pragmatismo na educação – em Castoriadis aparece como sua fraqueza. Essa característica levaria a

que se produz historicamente, que se renova continuamente e que se constitui praticamente pela *unidade* homem-mundo, matéria-espírito, sujeito-objeto, produto-produtividade. Vejo aqui alguns dos fundamentos das críticas da Escola de Frankfurt, denunciando no século XX a negação sistemática da práxis na nova sociedade racional capitalista global. Quanto ao segundo aspecto (a função política e a epistemologia dialética), levando em conta tal consideração da *práxis*, a posição da *pedagogia como ciência da sociedade* (política e dialética) é radicalmente transformada, como já citado, tanto na sua epistemologia, como no seu exercício científico, na construção de seu objeto e realização de sua prática: a tarefa desta pedagogia é a "formação de indivíduos portadores da práxis social, conscientes de seu papel na construção da realidade" – entendido como simultâneo domínio da natureza e exercício da liberdade (FRANCO, 2003, p.42). Para isso é necessário um trabalho educacional crítico que pressupõe "uma ação coletiva pela qual os indivíduos tomarão consciência de que é possível e necessário, a cada um, a formação e o controle da constituição do modo coletivo de vida" (FRANCO, 2003, p.42) – tarefa política, social e emancipatória. Temos como implicação dessa pedagogia que educação e sociedade formam uma unidade dialética, assim como educação e política (a ser expressa numa *práxis revolucionária*). Aqui, o trabalho é categoria fundamental na formação humana, onde se busca a libertação das condições de submissão e alienação (política e cultural), combatendo-se espontaneísmos e naturalismos educacionais, enobrecendo a disciplina e o esforço (FRANCO, 2003).

Outros autores atualizarão o pensamento marxista denunciando o sistema educacional como reprodutor da ideologia da classe dominante[328]: contribuíram na revelação de sua função de viabilizar a reprodução social pela reprodução dos significados ideológicos da classe dominante, até então camuflados "sob uma aparência de neutralidade" e de

---

filosofia da práxis às armadilhas do determinismo e do positivismo – o que pode nos ajudar a superar também a visão marxista, tarefa que não será realizada aqui.

[328] Tais como Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet. Mais adiante apresento as críticas de Saviani e Barbier a esse movimento crítico, apontando-lhe a falta de uma abordagem dialética, coerente com uma filosofia da práxis.

"apoliticidade" – como "cultura universal" –, perpetuando a estrutura social hierarquizada (FRANCO, 2003, p.42). Isso redirecionou o sentido da educação popular, do fracasso escolar, da organização dos currículos e produziu também novas teorias. Ficou explícito que sob a aparência de *igualdade* e *semelhança* ocultavam-se e sustentavam-se os verdadeiros mecanismos da produção e manutenção das estruturas da desigualdade social. Por trás da "neutra" qualificação para o trabalho, a escola estaria inculcando a ideologia que faz aceitar a condição de classe, sujeitando o aluno à dominação (Freitag *apud* FRANCO, 2003, p.44).

Centrando sua análise ainda nos movimentos lançados até a metade do século XX, a autora destaca a obra de Antonio Gramsci, autor que irá trabalhar na perspectiva da transformação social pela construção de *uma outra hegemonia cultural*, que "na ação, se transforma em hegemonia política e, dessa forma, possa ir minando a ideologia da classe dominante" (FRANCO, 2003, p.44). Nesse contexto é central a ação da pedagogia, pois a hegemonia cultural "se constrói na ação educativa de várias *instituições sociais* que educam no amplo sentido, formando os "intelectuais orgânicos" e produzindo uma profunda mediação entre cultura e consciência crítica" (FRANCO, 2003, p.44). Gramsci favoreceu a organização da contra-ideologia (o *processo emancipatório*), fortaleceu uma nova concepção de mundo e de educação valorizando o ponto de vista dos excluídos, "produzindo, evidenciando e tornando pedagógicas as contradições aí imanentes". Este pensador considerava que toda relação de hegemonia é sempre uma relação pedagógica, conferindo à educação um papel eminentemente político: controlando a circulação das hegemonias nos sistemas educacionais podia-se controlar a mediação das forças presentes na luta de classes; por isso ele via a escola como portadora de uma função ambígua de conservar e minar as estruturas capitalistas. Ele realçou o trabalho dos educadores como *intelectuais orgânicos* – aqueles que reelaboram e distribuem a ideologia de uma classe - e o dos pedagogos como *intelectuais críticos* que reconduzem e reorganizam os educadores na utopia da reconstrução da sociedade. Nesta

tarefa, pedagogia poderia dar "novas interpretações à cultura hegemônica da classe dominante" e "abrir espaços para um processo emancipatório, que implicará um novo jogo de forças na luta de classes" (FRANCO, 2003, p.44). Gramsci acreditava que as desejadas transformações históricas poderiam ser semeadas por esse processo dialético e revolucionário, o que poderia conduzir a "um mundo com mais inclusões, igualdade e possibilidades de convivência humana" (FRANCO, 2003, p.45). Foi a partir dessa abordagem que se construiu a "grande utopia revolucionária da pedagogia" que acredita na possibilidade de transformar o mundo pela transformação das consciências[329], através de um trabalho pedagógico comprometido com as classes populares e com a construção de uma sociedade mais justa. Franco considera o movimento da pedagogia cristã um *desvio aproximativo* do marxismo, de onde estarão presentes alguns elementos para a gênese da *pedagogia do oprimido* no Brasil[330].

A pedagogia no pós II Guerra

Caracterizando o contexto histórico da segunda metade do XX (após a II Guerra Mundial), Franco (2003) nos lembra que havia um novo mundo que tinha pressa de se reconstruir. De 1950 a 1968, tempo de *Guerra Fria*, a tendência da pedagogia chamada *cognitiva/institucional/tecnológica* incorporou tanto essa urgência quanto novos estudos sobre a cognição humana à teoria pragmatista-utilitarista de Dewey. O mundo ocidental buscava o desenvolvimento tecnológico acelerado, identificando o conceito de progresso com *conquista tecnológica* e associando progresso tecnológico a poder político. A pedagogia sofreu um crescente processo de cientificização – ao qual se somaram influências evolucionistas,

[329] Em Saviani (1994, p.114) encontro a crítica de teorias não-críticas "que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social", quando a autor não polpa as pedagogias *Tradicional*, *Nova* e *Tecnicista*.
[330] Nesse movimento da pedagogia cristã, Franco destaca a influência da obra "o personalismo" de Emmanuel Mounier (1905-1950), um destacado combatento do fascismo e do nazismo. Ver Mounier (1973).

tecnicistas e behavioristas – e aprofundou seu caráter político-ideológico posicionando-se entre os dois grandes blocos ideológicos em disputa, sendo seu intérprete e protagonista. Geopoliticamente, teríamos uma pedagogia do *Ocidente* e uma pedagogia do *Leste*. A pedagogia do *Ocidente* fundamentava-se nos valores da democracia liberal, voltada à reorganização do capitalismo, defendia sistemas eficientes de ensino e o controle dos processos de cognição e aprendizagem. Sua raiz epistemológica é o ativismo pedagógico baseado principalmente na pedagogia deweyana, com algumas matizes religiosas, metafísicas e românticas. Nos anos 1950, este "bloco pedagógico" incorpora contribuições da psicologia cognitivista; nos posteriores absorve as influências da psicologia behaviorista fortalecendo-se como pedagogia da instrução e organizando-se como disciplina científica operativa. Será também alimentada por novos estudos sobre o currículo, demonstrando o que se espera do professor: que seja "executor de um plano detalhado de ações previsíveis e organizadas anteriormente" (FRANCO, 2003, p.48)[331]. Quem organiza esse currículo seria um técnico, não necessariamente um pedagogo, afluindo para as tarefas de formação outros profissionais (como administradores, sociólogos, psicólogos) que "se atribuíam as funções de treinadores de professores para equipá-los de respostas e procedimentos essenciais para controle da sala de aula", treinando tais professores no uso dos "verbos adequados" aos objetivos comportamentais que se buscava. Franco (2003) considera que esse *perfeccionismo tecnológico* trouxe "danos quase irreparáveis à educação", modificando as identidades de pedagogos – agora sem função, pois "nada há pra refletir sobre fins, valores e políticas" – e professores – que não precisam mais criar, refletir, propor, mas apenas cumprir o planejamento, um "professor executor". Os primeiros foram substituídos por *profissionais de Recursos Humanos* e os segundos por técnicos de sala de aula. A pedagogia ficou restrita à

[331] Na psicologia cognitivista a autora cita a contribuição de Bruner, Bloom, Gagné, Ausubel, Piaget, Vygotski, Wallon e Leontiev; na psicologia behaviorista, Thorndike e Skinner (e suas "máquinas de ensinar"). Nos *novos estudos sobre o currículo*, cita Bobbit, Tyler, Schwab.

sala de aula, na organização precisa de tecnologias instrucionais e critérios de eficiência do ensino. Franco diz que embora se enaltecesse o auto-estudo, o resultado foi a castração da liberdade dos alunos em suas buscas por perguntas e respostas não-previstas, engessando "o já limitado processo de instrução": este substitui o processo de ensino, e o processo de ensino substitui o processo de educação.

A pedagogia do *Leste* era orientada principalmente pelo Estado, e inicialmente baseava-se nos estudos de Marx, mas teve adaptações e revisões em outras regiões do mundo – como em Cuba, e na Polônia, com Suchodolski[332]. Mas, para além dessa divisão geopolítica, Franco explicita diferenças também entre concepções humanistas e concepções críticas. Destaca nesse período (contemporâneo) a tradição filosófica da Alemanha, onde a pesquisa empírica teria favorecido um "caminhar da pedagogia em direção a uma nova ciência crítica, baseada na teoria crítica da Escola de Frankfurt", reafirmando que "o objetivo da educação deverá ser o de formar e emancipar a humanidade" (FRANCO, 2003, p.56). Mas para isso era preciso "uma análise crítica da ideologia no contexto social da educação", revelando as relações de dependência das quais a juventude precisaria se libertar. Franco considera que essa *ciência crítica da educação* se estrutura a partir dos seguintes elementos – onde destaco a questão da *intervenção*: a) deveria partir da característica histórico-social da prática da educação e da ciência educativa; b) considerava fundamental a crítica ideológica para transformar a prática; c) deveria produzir a teoria crítica da prática simultaneamente como teoria construtiva da prática; e d) em coerência a essa concepção de educação, deveria ter por metodologia de pesquisa a *pesquisa-ação*, permitindo a "integração de elementos da pesquisa empírica e hermenêutica" (FRANCO, 2003, p.56).

Tal ciência pretendia analisar "as condições sociais de produção das práticas educativas e as necessidades políticas que induzem à utilização dessas práticas e/ou as

[332] A autora cita a "pedagogia utópica", de Suchodolski.

incentivam" (FRANCO, 2003, p.57). Sendo uma teoria construtiva da prática deveria alertar sobre os "convenientes políticos" dessa prática e ir além, engendrando mudanças à prática, baseada em um processo crítico, autocrítico e coletivo (FRANCO, 2003). Libertaria assim a educação de ficar à mercê de interesses políticos e de poder que não satisfazem à emancipação do coletivo. Segundo Franco (2005), a diferença da educação *crítica* frente à *humanista* (tendo esta última também uma forma de compreensão contextualizada da prática educativa) está na agregação de dois novos estruturantes à primeira: o foco da formação está no coletivo e a crítica ideológica terá agora uma dimensão construtiva. Portanto, para além da compreensão (sem abdicar dela), a ciência crítica propõe a crítica ideológica e a transformação coletiva das práticas, "num processo crescente de conscientização e emancipação dos sujeitos e das representações sociais" (FRANCO, 2003, p.57).

Assim, Franco ressalta que o caráter ideológico imanente à pedagogia, oscila entre modelos conformadores (privilegiando mais sua função técnico-reprodutiva) e modelos emancipatórios (mais sua função crítico-emancipatória), podendo assumir diferentes feições. Finalmente, quanto ao pensamento pedagógico brasileiro, diz a autora que sofremos grande influência da pedagogia americana de Dewey (professor de Anísio Teixeira), acentuando, portanto, o caráter instrucional-tecnicista da pedagogia. Diz que entre 1930 e 1940 iniciaram-se aqui os cursos de pedagogia, destacando-se as obras do Monsenhor Pedro Anísio (de 1934) e de Andrade Filho (de 1957).

3.2 Debates contemporânoas sobre a filosofia da práxis

Ao longo do século XX o marxismo atravessou intensos ataques e polêmicas, não apenas a partir de outras correntes filosóficas e ideológicas, mas também internamente, entre marxistas. Nessa travessia ele também se transformou e tornou-se mais autocrítico, mas o teor

dessa mudança também não escapa da polêmica. Neste capítulo me pareceu relevante colecionar algumas avaliações sobre essas tensões e debates ("manifestações" também da dialética marxista, como diria Gadotti), que entendo como momentos de crise e renovação do marxismo.

3.2.1 Os descaminhos da filosofia da práxis no século XX

Vimos que para Adolfo Vázquez a *práxis* é ainda a categoria filosófica central do marxismo, que o autor busca fundamentar ao mesmo tempo em que combate o deslocamento que por vezes tal categoria sofreu ao longo do século XX, entre o que ele chama de "voluntarismo subjetivista de classe", "determinismo mecanicista" e "frio doutrinarismo" (VÁZQUEZ, 1968, p.49). Para ele o esquecimento dessa centralidade é o principal responsável pelas deformações que o marxismo sofreu historicamente (hegelianizantes, mecanicistas, científicas ou neopositivistas), fato que para o autor teria sido facilitado pela insuficiente avaliação das contribuições do idealismo alemão ao marxismo, quando geralmente apenas se aponta um rompimento radical. Diz também que a *filosofia da práxis* não deve ser confundida com uma nova versão do *pragmatismo*, e que devemos também ir além do estudo de aspectos gnosiológicos da práxis (ou seja, da consideração da prática apenas como fundamento do conhecimento e como critério de verdade), pois o marxismo teria surgido historicamente como uma teoria da práxis revolucionária do proletariado. Segundo o autor, a expressão "filosofia da práxis" foi primeiro usada por Antonio Gramsci (1891-1937) para caracterizar o marxismo, querendo com ela sublinhar a oposição deste tanto em relação ao materialismo mecanicista quanto à filosofia especulativa em geral – que se desliga da "história real e da atividade prática humana, particularmente a política" (VÁZQUEZ, 1968,

p.49)[333]. Semeraro (2006, p.67) diz que Gramsci reconheceu em Marx, Engels e Lênin os fundadores da *filosofia da práxis*, embora a expressão tenha sido antes utilizada por Antonio Labriola, reconhecendo nela "o coração do materialismo histórico" e "uma nova concepção de mundo". Konder (1992) acrescenta ao nome de Labriola o de Giovanni Gentile como um co-propositor original desta forma peculiar de interpretar o pensamento de Marx. Gramsci pretendia destacar o papel da subjetividade na história real - assim como enfatizou também a consciência e a atividade revolucionária dos proletários sob a direção de seu partido -, reagindo assim a um tipo de marxismo que superestimava o papel dos fatores objetivos (em especial, o desenvolvimento das forças produtivas), transformando-o na negação do papel da atividade prática revolucionária, levando ao reformismo e ao oportunismo (VÁZQUEZ, 1968, p.49). Semeraro (2006, p.67) diz que Gramsci também pretendeu combater interpretações marcadas pela metafísica do materialismo mecanicista e pelo (neo)idealismo especulativo[334]. Para Vázquez, porém, Gramsci teria assim subestimado o papel determinante dos fatores objetivos, enfraquecendo o mérito científico do marxismo (quanto ao rigor conceitual e à objetividade) e reduzindo-o "a uma expressão ideológico-histórica" (VÁZQUEZ, 1968, p.50). E um novo desequilíbrio se faz ainda, na opinião de Vázquez, quando autores como Althusser[335], em defesa de tal cientificidade acabam por esquecer o fator subjetivo da práxis, o que não seria de modo algum condição necessária para a defesa da cientificidade do marxismo. Konder concorda com a valiação de Vázquez de que, uma vez que Marx elegeu a categoria da *práxis* como eixo de sua filosofia "já não é possível voltar, em seu nome, a

---

[333] Vázquez não ignora as circunstâncias de censura a que Gramsci fora submetido no cárcere, que corroboram na justificativa para sua não explicitação de referências diretas ao marxismo; apenas reforça que a denominação gramsciana "filosofia da práxis" é mais adequada à concepção do marxismo que a de "marxismo". É interessante considerarmos que as circunstâncias de censura no Brasil sob a ditadura agravam-se exatamente a partir de 1968, ano da edição brasileira do livro de Vázquez, mas não tenho informações sobre o impacto de tal título aqui.

[334] O autor cita Buckarin e Plekanov como representantes do materialismo mecanicista; e Croce, Gentile, Bérgson e Sorel por parte do (neo)idealismo especulativo.

[335] Vázquez (2003, p.50) cita a obra *Lire le Capital*, de Althusser, Balibar e Establet; autores que ele considera "rigorosos pesquisadores marxistas".

posições filosóficas que ficam superadas precisamente com essa categoria" (Vázquez *apud* KONDER, 1992, p.124). Konder entende que a maioria dos teóricos socialistas não reconheceu a importância das *Teses sobre Feuerbach* quanto à centralidade do conceito de práxis no pensamento de Marx, o que fez dessa obra um alvo de muitas confusões. Entre elas estaria a suposta solidariedade entre a *filosofia da práxis* e o *pragmatismo*, fruto de uma confusão entre *práxis* e *prática*, como diz Konder, que teria sido facilitada pela língua alemã – onde a palavra *práxis* é também usada no sentido de *prática*. Leandro Konder propôs um balanço dessa crise e renovação do marxismo acreditando ser importante uma "reflexão impiedosamente crítica a respeito do caminho percorrido", dos aspectos que "conduziram o pensamento de esquerda a impasses, a becos sem saída, a zonas de estagnação e processos de esclerosamento"; e não menos importante considera a indagação sobre as potencialidades e energias que o marxismo ainda dispõe (KONDER, 1992, p.14). O empobrecimento das idéias de Marx teria começado já com o próprio marxismo-leninismo, e é curioso o relato de Konder (1992, p.83) de como o próprio Marx "reapareceu" em dois momentos do século XX para esquentar o debate: trata-se das primeiras edições dos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos de 1844* e do texto completo de *A ideologia Alemã*, em 1932, e da primeira edição de *Linhas Básicas da Crítica da Economia Política* (que teria sido o rascunho de *O Capital*), em 1939. O que se vê nos *Manuscritos*, por exemplo, seria a reflexão de Marx sobre uma passagem da atividade "alienadora" para a atividade "desalienadora", caminhando por uma perspectiva que se apoiava no projeto revolucionário de uma superação prática das condições do *estranhamento*, diz Konder (1992). Com essas publicações, segundo este autor, reforçava-se a importância da dimensão filosófica da perspectiva de Marx "rejeitando a adaptação redutora das idéias do pensador à crítica política, sociológica ou econômica do modo de produção capitalista" (KONDER, 1992, p.85). Ficava mais claro agora que "antes de se dedicar à análise crítica do sistema do capital, Marx tinha precisado construir a base teórica de onde

partiu para o seu empreendimento": precisava estudar *o presente como história* pois entendia a história como processo contraditório de auto-realização e desrealização prática do ser humano, englobando *toda* a realidade dos homens; e precisava escrever *O Capital* porque entendia que passou a ser central na história contemporânea o conflito entre o caráter social da produção e o caráter privado da apropriação capitalista (KONDER, 1992, p.85). Nesses escritos Konder vê a revelação do Marx "humanista", pela revelação de seus fundamentos filosóficos: sua concepção da história, da atividade autocriadora do homem, sua profunda reflexão a respeito da luta de classes e da "dilaceração da comunidade humana pela divisão social do trabalho, com seus efeitos alienadores. Pelas dificuldades e riscos que representava essa revelação a importantes e variados setores do "marxismo" é que se tentou neutralizar essa dimensão, historicamente, quando se valorizava muito o Marx que alcançou "a ciência", tendo ultrapassado já a filosofia, como que em um movimento de amadurecimento (KONDER, 1992, p.86). Mas o texto de *Linhas básicas* demonstrou que, ao contrário do que se atribuía apenas ao jovem Marx, o velho Marx nunca teria abandonado os conceitos de "alienação", "reificação", "totalidade" e a relação de sujeito e objeto (KONDER, 1992, p.86). Nesse texto explicitava-se a preocupação "humanista" de Marx com valores comunitários e com as necessidades dos indivíduos concretos, e também uma generalização (ousada, segundo Konder) filosófica, especulativa, dos três grandes estágios do movimento histórico dos homens: dependência pessoal direta, dependência indireta (tendo a mediação da posse das coisas) e independência de indivíduos livres (KONDER, 1992, p.87). Para Marx, a liberdade efetiva teria que ser ainda conquistada, pois embora a revolução burguesa tivesse criado novos espaços para uma maior autonomia, o teria feito ao custo de muitos sofrimentos, destruindo as velhas formas de existência comunitária sem construir uma nova comunidade em seu lugar, diz Konder. Marx teria se preocupado com uma direção para a transformação da sociedade, debruçando-se sobre as "forças sociais vitalmente interessadas" em tal

transformação: as classe trabalhadoras (KONDER, 1992, p.88). No texto das *Linhas básicas* se vê que a revolução é quem deveria edificar a nova sociedade, "superando a propriedade privada dos grandes meios de produção", unindo os indivíduos numa "autêntica comunidade humana" e assegurando-lhes condições para que pudessem desfrutar efetivamente da *liberdade*, prometida mas não cumprida pela sociedade burguesa (KONDER, 1992, p.88).

Esse grande impacto da reaparição da obra de Marx interferiu fortemente nos debates marxistas nos anos 1950 e 1960, como diz Konder (1992, p.88): foram recriações e resgates feitos por "marxistas mais originais", que reclamavam de aspectos falsos atribuídos a Marx, colocando novos desafios e dificuldades à codificação doutrinária de então. Entre esses renovadores o autor aponta Georg Lukács (1885-1971), que apenas aceitava a ortodoxia marxista em termos do método: a *totalização dialética*[336]. Mas a *totalização dialética* tem que enfrentar um grande desafio em termos de inteligibilidade: é que o movimento das mercadorias encobre o movimento dos humanos que as manipulam, fazendo os sujeitos desaparecerem – lembrando que na sociedade capitalista tudo é transformado em mercadoria ao se generalizar a produção para o mercado. A própria realidade social se mostra como "conjunto de coisas, cuja dinâmica se sobrepõe à vontade inútil dos homens"; a força humana de trabalho reduzida à mercadoria fica à mercê da objetividade do mercado, impondo "uma racionalização ditada por uma *razão instrumental*" e isso desqualifica a subjetividade dos seres humanos, associando-a ao erro, à falha e à imperfeição (KONDER, 1992, p.89). É o reino da *quantidade*, do *princípio do cálculo*, criando uma relativização dos valores, enfraquecendo a razão – que agora não aceitava mais o desafio da totalização –, fragmentada em "mil razões setoriais, particulares" (KONDER, 1992, p.90).

---

[336] Segundo Konder (1992, p.89), Lukács tentava explicar a vantagem cognitiva que o proletariado tinha sobre a burguesia, pois sendo supostamente o maior interessado em transformar a sociedade como um todo podia compreender a estrutura à qual se dispunha a modificar. Isso porque a dialética favoreceria a "totalidade concreta" e não os momentos isolados.

Em seu livro de 1923, *História e consciência de classe*, Lukács esclarece a alternativa apontada por Marx: se o ponto de vista da totalidade for destruído, será destruída a unidade teoria e práxis; a práxis por sua própria essência precisa penetrar na realidade, e seria esse o sentido da transformação da realidade em Marx (KONDER, 1992, p.90). O conceito de práxis foi considerado subversivo pelos próprios "marxistas", pois tal conceito exigia que o próprio "marxismo" (os seguidores da teoria da revolução social de Marx e Engels) aceitasse sua constante autotransformação. Os problemas decorrentes dessa nova perspectiva teriam sido objeto de discussão de pensadores influenciados por Marx como Benjamim, Sartre, Adorno, Horkheimer, Bloch, Heller, Kosik e Goldman, entre outros (KONDER, 1992, p.91). Muito antes, porém, Gramsci já dizia que a "*autotransformação do marxismo* só podia ser pensada radicalmente a partir de uma concepção centrada na práxis", diz Konder (1992, p.91). Para Konder tal filosofia - de um "historicismo absoluto"[337] - inaugura uma postura filosófica nova, "condenada a atuar sempre como uma força comprometida com a inovação", não cabendo portanto em nenhum modelo doutrinário enrijecido, nem se presta a uma representação (nem a uma realização) total e imediata por fórmulas ou preceitos (KONDER, 1992, p.92). Por isso também não deve pretender exibir uma racionalidade "pura", como dizia Gramsci: uma força inovadora será sempre "racionalidade e irracionalidade, arbítrio e necessidade, é 'vida', isto é, tem todas as fraquezas e as forças da vida, suas contradições e suas antíteses" (Gramsci *apud* KONDER, 1992, p.92). Konder apnta uma vulnerabilidade da

[337] Marcelo Pereira de Mello busca esclarecer a perspectiva historicista utilizada por Weber na explicação do fenômeno do Direito, quando distingue radicalmente essa perspectiva da de Hegel e de Marx: "Para Weber, em posição diametralmente oposta, inexiste nem um sentido imanente à história ou revelado pela História nem, tampouco, esse sentido pode ser capturado pelo método científico. Na verdade, a própria ciência é desprovida de um significado ou sentido último." (MELLO, 2005, p.155). Segundo esse autor, entendemos que entre os pontos de discordância entre o historicismo marxista e o weberiano estariam: a) a busca de Marx para um "sentido último da História" e b) sua pretensão em propor uma "lei de desenvolvimento histórico", ambos ausentes em Weber. Nem haveria em Weber uma aproximação progressiva em direção à Razão, como se vê em Hegel. Reconheço aqui algumas das premissas de uma "filosofia da consciência" na flosofia da práxis, que serão duramente criticadas em Jürgen Habermas (em sua *Teoria da ação comunicativa*), apontadas como pressupostos da Teoria Crítica de Adorno e Horkheimer.

"filosofia da práxis": a de que as consciências que devem ser dinamizadas na luta para criar o futuro sofrem o *peso do atraso* no *presente*[338] (que ainda não testou suas possibilidades como *futuro*), sendo relevante o fato de que não é fácil para as pessoas assimilar a radicalidade do *conceito de unidade da teoria e da prática* (que estaria ainda em sua fase inicial, como dizia Gramsci). Segundo Konder, as pessoas "não se dão conta da importância da teoria para o tipo de prática que se dispõem a realizar e escorregam facilmente para uma atitude pragmática, utilitária, na abordagem da relação teoria/prática" (KONDER, 1992, p.93). O autor diz que a ação é a *vocação* da filosofia da práxis, e que ao seguí-la, esta acaba por se combinar - em alguma medida, inevitavelmente – justamente com a dimensão ideológica que ela está empenhada em superar. Ainda apoiado em Gramsci, diz Konder que nesse movimento, a filosofia da práxis "assume formas "popularescas", impregna-se de preconceitos, recheia-se de superstições" (KONDER, 1992, p.93). Os riscos que o autor levanta nesse movimento configuram-se como determinismos (modelos explicativos para um sentido da história a partir de uma concepção materialista[339]) e baixa criticidade – quando a ortodoxia fornece uma tal segurança psicológica que dificulta processos de auto-renovação. A conciliação com a realidade dificultaria a reflexão? Paradoxalmente, diz Konder, ocorre um esvaziamento da dialética sob o próprio marxismo – explicação já presente em Gramsci, que diz que a dialética é "coisa muito árdua e difícil" porque "o pensar dialeticamente vai contra o vulgar senso comum, que é dogmático, ávido de certezas peremptórias"[340] (Gramsci *apud* KONDER, 1992, p.93) – lembrando que o próprio Gramsci formulou a necessidade de *um novo* senso comum, não descartando-o totalmente[341]. Segundo Konder (1992, p.93), nessa trajetória o marxismo começou a perder a capacidade crítico-teórica e, paralelamente, sua eficácia política: era o

---

[338] Ao que Castoriadis se oporá contundentemente, mostrarei adiante.
[339] No que parece concordar com as críticas de Mello (2005) sobre o caráter determinista presente no marxismo, exceto pelo fato de que Konder fala *de um* marxismo e Mello *do* marxismo.
[340] Observação recolhida também por Freire (1974), no contexto de discussões realizadas em Nova Iorque, no final dos anos 1960.
[341] Até então eu atribuía a formulação da necessidade de *um novo senso comum* à Boaventura de Souza Santos (SANTOS, 2002).

início da crise do marxismo, que teve sua publicização mundial nos anos 1980. Como se teria melhor combatido tal crise, guiando-se pelo pensamento de Gramsci? Pela "recuperação do vigor dialético" e reconhecimento da "criatividade dos sujeitos humanos em face da mecânica das condições objetivas", diz Konder (1992, p.94); mecânica que foi magicamente transformada em causa das deficiências, critica o autor. Em termos filosóficos, Gramsci recomendava a "enérgica revalorização da capacidade que os seres humanos possuem de inventar novos expedientes, de criar novas idéias, de se educarem e se reeducarem uns aos outros, de fazerem uma história diferente daquela que vem sendo feita" (KONDER, 1992, p.94). Entre as polêmicas e incompreensões na apropriação das idéias de Marx na história do marxismo ao longo do século XX, Konder aponta também alguns dos principais "mal-entendidos" sobre o conceito de *práxis*. Além da já citada confusão entre *práxis* e *prática* o autor destaca uma leitura equivocada da décima primeira *Tese* de Marx (aquela que critica o *materialismo contemplativo* de Feuerbach), onde alguns enxergaram "um convite ao abandono da teoria, através de um mergulho pragmático na ação política revolucionária", um ativismo pragmático[342], contrapondo assim a *interpretação* do mundo à sua *transformação* (KONDER, 1992, p.124). Mas Konder esclarece que, pelo contrário, é a intervenção transformadora do sujeito no mundo que permite sua melhor interpretação, e estaria muito longe de impedi-la, portanto. Encontrei em Semeraro (2005, 2006) uma crítica semelhante à de Vázquez, discordando das tentativas de aproximação entre o (neo)pragmatismo (como em Richard Rorty) e a filosofia da práxis, mas este autor não desenvolve nessa obra uma caracterização do pragmatismo como corrente filosófica (sua argumentação não parte dos

[342] Em minha banca de qualificação foi sugerida, acertadamente, uma maior prudência na crítica do pragmatismo como filosofia a partir da crítica ao comportamento pragmático, utilitarista. Embora até aqui eu já tenha colecionado algumas críticas sobre esse *comportamento pragmático*, e também a discordância de Vázquez quanto à suposta proximidade entre a *filosofia da práxis* e o *pragmatismo*, é preciso ressaltar que a atitude pragmática e pragmatismo não necessariamente convergem: a primeira é uma qualidade da ação humana (aqui citada de forma depreciativa), enquanto que o pragmatismo é uma corrente filosófica de pensamento, cujos principais representantes são Peirce, James e Dewey (e mais contemporaneamente, Richard Rorty).

pressupostos de ambas). A própria continuidade das tarefas da *Teoria Crítica* a partir de Jürgen Habermas levanta uma polêmica semelhante, quando este teria realizado ao longo de sua produção uma *virada pragmática* – associada a uma *virada lingüística* –, a partir da qual criticou obras de Adorno e Horkheimer (como a *Dialética do Esclarecimento*), acusando-os pela não superação da f*ilosofia da consciência* (a *filosofia do sujeito*). Voltando ao texto de Konder (1992, p.124), ele esclarece que o fundamental naquela *Tese* é compreender que Marx não quer que o sujeito se limite à interpretação, mas tampouco considera prescindível o esforço interpretativo, pois será este que permitirá a ele "corrigir-se autocriticamente, aperfeiçoar-se e alcançar seus objetivos, sua meta (seu *telos*)"[343].

Outro mal-entendido, diz Konder, teria sido a redução do sentido da práxis ao *trabalho*, pois ainda que este seja a forma originária da práxis (nas estruturas do cotidiano) a concepção marxiana expandiu-se para sugerir uma "interligação entre os diferentes aspectos dessa atividade complexa", unindo i) a dimensão social, ii) a dependência da intervenção em relação às suas consequências e iii) as possibilidades que o trabalho traz para um "processo histórico de individualização dos homens" (KONDER, 1992, p.125)[344]. O trabalho seria assim uma atividade que pode superar a si mesma na forma de práxis, "afirmando potencialidades que se multiplicam num sujeito que se diferencia" (KONDER, 1992, p.125). Mas teriam sido poucos os marxistas que se aprofundaram nessa questão, e entre eles o autor cita Karel Kosik (1927-2003), para quem a *práxis* compreenderia não apenas momentos *laborativos* mas também momentos *existenciais* (a formação da subjetividade humana) que "não se apresentam como 'experiência' passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo de realização da liberdade humana" [345] (Kosik *apud* KONDER, 1992, p.126).

---

[343] É nesse sentido que Boaventura de Souza Santos nos alerta contra os riscos da renúncia interpretativa, tanto quanto contra os riscos do monopólio interpretativo (Santos, 2003).
[344] Uma referência do autor ao pensamento de György Márkus.
[345] Sobre uma *Luta por Reconhecimento* como realização da liberdade humana, temos uma abordagem interessante em Axel Honneth (sucessor de Habermas na direção no Instituto de Pesquisas Sociais), quando este resgata a contribuição de Hegel no período de Jena, anterior à Fenomenologia do Espírito

Carecendo desse aprofundamento, diz o autor, o marxismo acabou por provocar críticas como as que desenvolveu Habermas nas obras *Conhecimento e Interesse*[346] e *Teoria da Ação Comunicativa*[347]. Embora Konder aponte aspectos discutíveis na perspectiva de Habermas, elogia sua contribuição aos "marxistas" trazendo uma reflexão sobre "como a práxis, partindo do trabalho, vai realmente além dele e cria valores que o trabalho, por si só não pode criar" (KONDER, 1992, p.126). Quais seriam as contribuições e os aspectos discutíveis que Konder aponta no pensamento de Habermas? A partir dessas obras, Konder resume o argumento de Habermas: este filósofo identificou o trabalho à "razão instrumental", apontando para a existência de uma outra razão diferente desta, cuja matriz estaria na interação social: a "razão comunicativa". Mas a "razão instrumental" teria criado um "sistema" que sanciona esquemas explicativos que não conseguem abordar razoavelmente o chamado "mundo da vida", tarefa esta tornada possível pelo reconhecimento de uma "razão comunicativa". Esta, por trabalhar no plano da intersubjetividade, oferece a possibilidade de um verdadeiro consenso que, no entanto, é bloqueado em função das novas pressões da "reificação" no mundo atual (a "razão instrumental" subjuga a "razão comunicativa"), levando a uma *colonização* do *mundo da vida* pelo *sistema* (KONDER, 1992, p.126). Entre os aspectos discutíveis dessas propostas de Habermas, Konder aponta dois, partindo da *filosofia da práxis* de Marx: i) discorda que o trabalho engendre apenas a "razão instrumental", e ii) discorda da separação entre trabalho e interação proposta por Habermas, pois isso cria um "dualismo" incoerente com uma perspectiva histórica de processos de transformação – conduzidos por seres humanos concretos – onde as duas "razões" seriam muito mais engendradas simultaneamente (KONDER, 1992, p.126). Entendo que Habermas contribuiu para problematizar a

---

(Honneth, 2003). É também muito rica a polêmica que Nancy Fraser tava com este autor, reclamando a ausência da abordagem da justiça distributiva, debate que pode ser encontrado na publicação conjunta desses autores chamada *Redistribution or Recognition?* (Fraser & Honneth, 2003).

[346] Originalmente em alemão, de 1968, tendo sua versão em português de 1982 pela Editora Zahar, Rio de Janeiro.

[347] Primeira edição, em alemão, de 1981.

representação de um domínio insuperável da "razão instrumental" ao criticar a insuficiência de sua matriz explicativa no conceito de *trabalho*, mas parece tê-lo feito às custas do abandono do conceito marxiano de *práxis*, justamente por onde poderíamos prosseguir no debate da autosuperação do trabalho. Em defesa da teoria de Marx, diz Konder que este tinha clara consciência tanto da importância decisiva quanto das limitações do *trabalho*. No terceiro volume de *O capital*, Konder localiza um trecho onde Marx deixa claro que "a práxis não pode ser reduzida ao trabalho": o "reino da liberdade" estaria para "além da esfera da produção propriamente dita", pois a esfera da produção estaria sob determinações oriundas da necessidade e de finalidades externas (KONDER, 1992, p.126). Mesmo que fossem humanizadas as condições de trabalho ainda seria preciso "assegurar aos seres humanos as possibilidades concretas de eles desenvolverem sua criatividade fora da disciplina do trabalho" (KONDER, 1992, p. 127), o que justifica a precondição que Marx apontava de se reduzir a jornada de trabalho.

3.2.2 Aporias, críticas e esperanças sobre a filosofia da práxis

Trago aqui alguns outros apontamentos que julguei relevantes a este debate, colecionando ainda abordagens que operam ao redor do conceito de práxis. Assim busco a manifestação da filosofia da práxis na *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer, passando brevemente pelas críticas que Habermas direciona a essa obra, quando apenas cito a virada pramática deste último e sua aproximação com a obra de Richard Rorty, expoente contemporâneo do pragmatismo. Finalizo esta seção com as palavras de Konder, que sugere novas tarefas para a filosofia da práxis no século XXI.

3.2.2.1 A Teoria Crítica e a *Dialética do Esclarecimento*

Segundo Loureiro (2005b) a expressão *Teoria Crítica* foi formulada por Horkheimer em 1937 com o objetivo de diferenciá-la da *Teoria Tradicional*, esta identidicada com o paradigma científico positivista, e caracterizada por a) abstrair a realidade concreta, pressupondo a sociedade como algo dado e sem historicidade e b) considerar o conhecimento que produz na explicação da sociedade como sendo neutro e objetivo:

> Romper com essas características conservadoras e adotar um posicionamento de permanente questionamento com vistas a construir conhecimentos que sirvam para a emancipação e para a transformação da sociedade é a finalidade primeira e última da Teoria Crítica. (LOUREIRO, 2005b, p. 326)

Na *Dialética do Esclarecimento* (de 1947) Adorno e Horkheimer apresentam um diagnóstico sobre o que veio a se tornar, paradoxalmente, o movimento do *esclarecimento* na civilização ocidental (ou o *esclarecimento* burguês): a dominação social, a intolerância, a barbárie. Denunciando o anti-semitismo os autores apontam sua principal hipótese de trabalho: "o entrelaçamento dialético do esclarecimento e da dominação, a dupla relação do progresso com a crueldade e a liberação" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.158). Na busca das raízes de tal catástrofe civilizacional localizam um modo cultural de se utilizar a razão que se tornou hegemônico historicamente, a razão instrumental (como instrumento de uma cultura de dominação), razão que estaria a serviço da supremacia do sujeito dominante da natureza e da sociedade, homogeneizando o mundo e a si por operações de abstração, de conceituação e de cálculo que acabam por anular tanto sujeito quanto objeto. Colocam assim os autores todo o amplo movimento histórico que culminou no chamado *Esclarecimento* (para além do *Iluminismo* do século XVIII) no banco dos réus, sob a acusação de ser totalitário – tanto quanto o sistema social que ele produziu historicamente. Para estes autores poderíamos encontrar um índice desse totalitarismo na supremacia científica do positivismo, obsessivo pela dimensão fatual (uma espécie de ditadura do real, banindo como metafísico qualquer

pensamento divergente) mas cego à decorrente coisificação do pensamento que o viabiliza, matematizando-o. O que eles denunciam no *esclarecimento* não é o seu método analítico (tal como a decomposição reflexiva) mas a fuga historicamente recorrente de tal uso da razão do confronto com à necessária reflexividade do pensamento:

> O pensar reifica-se num processo automático e autônomo, emulando a máquina que ele próprio produz para que ela possa finalmente substituí-lo. O esclarecimento pôs de lado a exigência clássica de pensar o pensamento [...] porque ela desviaria do imperativo de comandar a práxis [...]. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.37)

Entendo que aqui se confirma a proposta de uma filosofia da práxis, de que seria insuficiente apontar a práxis social como núcleo dinâmico e histórico da produção da humanidade sem o devido exercício da reflexividade e sem se tematizar o teor das finalidades eleitas na práxis, contrapostas com as consequências históricas e civilizacionais que aí se viabilizam. Os autores dizem que para capturar o mundo, esse tipo de pensamento (a razão do *esclarecimento*) teve que reduzí-lo, reduzindo-se também; e ao conseguir submeter todo ente ao formalismo lógico, considerou evidente a vitória da racionalidade objetiva, sem perceber que tal razão é que se subordinava obedientemente ao imediatamente dado. Os autores destacam a contribuição de Kant e Hegel na crítica de tais presunções do esclarecimento positivista: o primeiro por apontar a intrínseca insuficiência e limitação do poder do pensamento diante do mundo; e o segundo por propor o conceito de negação determinada, os movimentos da contradição que resultam na totalidade do real (embora tenha depois caído na tentação de absolutizar esse *resultado total*). O problema do suposto triunfo da racionalidade objetiva para os autores é que nele "toda pretensão do conhecimento é abandonada", mantendo o pensamento refém do dado imediato – um movimento que seria tautológico, pois o conhecimento caía na repetição do fatual (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.39). O novo aparece então como pré-determinado, repetição do antigo; o que poderia ser diferente disso, merecendo o nome de *conhecimento*?

> Compreender o dado enquanto tal, descobrir nos dados não apenas suas relações espácio-temporais abstratas, com as quais se possa então agarrá-las, mas ao contrário pensá-las como a superfície, como aspectos mediatizados do conceito, que só se realizam no desdobramento de seu sentido social, histórico, humano [...]. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.38)

Quando abordam o anti-semitismo, os autores apontam uma conexão entre conhecimento (argumentável, justificável, questionável) e ação (transformação), que interpreto como cara também à filosofia da práxis: "Se um mal tão profundamente arraigado na civilização não encontra sua justificação no conhecimento, o indivíduo também não conseguirá aplacá-lo (...) porque a racionalidade ligada à dominação está ela própria na base do sofrimento" (159). No fundo esses autores estão criticando não apenas os conteúdos que o processo civilizacional desenvolveu (as ideologias), mas também a forma que os produziu (uma certa racionalidade). O pensamento positivista (índice do movimento predominante do esclarecimento que os autores criticam) regrediu ao mito de onde pretendeu escapar, pois continuou a refletir a ordem dominante – uma dominação naturalizada como destino – atribuindo-lhe o *status* de verdade, e assim tornando desnecessária (e um estorvo) a esperança. E é na esperança que se poderia sugerir alguma coerência entre a ontologia do *tornar-se* humano e a perspectiva da transformação social que a reafirme permanentemente, como dizem. Com isso a injustiça social ficou naturalizada, escondida sob a neutralidade e naturalidade dos conceitos que apenas prezam pelos "fatos brutos" e não questionam as relações sociais como produto humano, pois habitam em um *continuun* de dominação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.40). Mas essa dominação é a própria pressão para se "coisificar" o espírito: aliena tanto os humanos dos objetos que estes dominam, quanto "enfeitiça" (e transforma em "fetiche") as relações entre os humanos e a relação do indivíduo consigo mesmo – que se torna um alvo das finalidades das convenções sócioculturais e econômicas, que devem ser cumpridas com objetividade. Contemporaneamente isso se mostra pelo "feitiço" da mercadoria, escondendo as verdadeiras finalidades de sua produção neste sistema social e pressionando os indivíduos – transformados pela expectativa dominante e

objetiva sobre seus comportamentos sociais em "coisas" – a uma autoconservação, medida pela finalidade externa que lhe é imposta (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.40). Mas esse enquadramento do indivíduo demonstra uma brutalidade que não representa, para os autores, a verdadeira qualidade dos seres humanos: paradoxalmente, a busca de um "conhecimento isento de preconceitos" acabou dirtorcendo os humanos e as coisas, alimentando a dominação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.40). Se antes imperava a fatalidade diante do destino ininteligível (a morte), hoje ela continua a imperar mesmo numa suposta realidade inteiramente inteligível – esse tipo de inteligibilidade não trouxe conforto nem conhecimento, segundo os autores. Adorno e Horkheimer (1985, p.41) vão então apontar para a produção social de um tipo de "eu" que encontra na autoconservação a sua principal missão, cumprida sob coercão: esse "eu" teria sido "sublimado num sujeito transcendental ou lógico, o ponto de referência da razão, a instância legisladora da ação" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.41). Afirmam que esse *princípio do eu* mediatiza todo o trabalho social do indivíduo na economia burguesa, sendo que é sua divisão do trabalho que assegura o processo de autoconservação do "eu", levando à auto-alienação dos indivíduos formados pela racionalidade instrumental. Assim foi se volatizando pelo positivismo o sujeito do conhecimento, a *subjetividade*, em meio à "lógica de regras do jogo pretensamente indeterminadas", para que ficasse mais ainda à disposição do trabalho social (minando sua resistência como *sujeito*). Essa subjetividade é considerada pelos autores como a "última instância intermediária entre a ação individual e a norma social" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.41). Aqui, o fundamento da coisificação do indivíduo nos processos técnicos e produtivos é a "eliminação da consciência"[348], diante do formalismo da lógica que

[348] Habermas irá criticar essa perspectiva de "eliminação da consciência", considerando-a incoerente com uma Teoria Crítica. Assim também se faz polêmica a perspectiva de que "o esclarecimento leva inevitavelmente à dominação", citado adiante, não apenas com a resposta de Habemas mas com todos aqueles que ainda apostam no projeto da modernidade, no *instituinte* sempre presente, fundamento da existência das *brechas* para a transfomação, assim como fundamento de toda a manutenção da dominação.

instrumentaliza a razão, expulsando o pensamento do indivíduo: desde a sala de aula até a fábrica e o escritório (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.42).

Buscando escapar da *inumanidade* desde seus primórdios, a civilização e sua forma de razão funcionalizada (a ciência positivista) teria feito do "eu" um elemento dessa mesma "inumanidade", inviabilizando a consciência (o pensamento, a teoria): "Se a única norma que resta para a teoria é o ideal da ciência unificada, então a práxis tem que sucumbir ao processo irreprimível da história universal" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.42). Novamente, vejo aqui a denúncia do seqüestro da práxis, e não seu descrédito como conceito. Adorno e Horkheimer dizem que a irracionaldade foi associada ao comportamento mimético, mítico e metafísico, e a perspectiva de que o *eu* voltasse a ser natureza – depois de tantos milênios do esforço para escapar dela – era sentida como terror. Ao subordinar toda a vida à (auto)conservação, uma minoria poderosa garantia sua própria segurança na perpetuação do todo (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Os autores denunciam uma civilização ocidental que, por não poder compreender a natureza (sentindo-se ameaçada por ela), acaba por eleger como finalidade absoluta da vida a dominação da natureza interna e externa. Contemporaneamente, com a automatização da autoconservação, a razão (reflexiva, subversiva) teria sido abandonada e temida, levando o movimento do esclarecimento inevitavelmente à dominação, por sua própria essência. Dizem-nos os autores que a arte, que pode nos mostrar a inviabilidade de um ego coeso e salvar o passado como algo vivo – e não apenas saber praticável, útil ao presente, ao progresso – só foi tolerada pela práxis social dominante enquanto se manteve afastada da *práxis* (sem a pretensão de ser reconhecida como conhecimento). A determinação cega de se conservar o ego sempre andou junto com a tentação de perdê-lo, associada à felicidade, que a civilização tanto teme; os autores recorrem à *Odisséia* como uma metáfora fundante da civilização ocidental, denunciando a separação que a civilização ocidental fez entre fruição artística e trabalho manual – algo que, como

entendo, foi novamente reunido por Marx em sua proposta conceitual de *práxis*. Em termos de progresso civilizacional, os autores se inspiram também na dialética senhor-escravo de Hegel para concluir: o servo permanece *subjugado* no corpo (força física) e na alma (fruição, mímese, entendimento), enquanto que o senhor *regride* ao reino dos instintos repressivos (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.46). As formações recessivas de civilização (incluindo as barbáries) não seriam então fruto do fracasso desse modelo de progresso mas, pelo contrário, de seu bem-sucedido resultado – trata-se do progresso da dominação (regressivo), antagonizado com o conceito de progresso da humanidade. Em termos da dialética teoria e prática que me interessa nesta tese (união sem identidade entre intelecto e experiência), os autores dizem que a regressão cria um intelecto autocrático "que se separa da experiência sensível para dominá-la":

> A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. [...] é da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 47)

Na experiência sensível poderíamos encontrar então uma perspectiva de superação dessa dominação. Mas na história social concreta a aparelhagem social, econômica e científica se complicou e se refinou (valendo-se do ajuste que o sistema de produção fez no corpo humano) na mesma proporção em que se empobreceram as vivências que aí já eram possíveis (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Os autores denunciam que as condições concretas do trabalho (racionalizado) na sociedade forçam o conformismo, favorecendo um consenso coagido e uma incomunicabilidade entre trabalhadores (leitura que será reformulada por Habermas como *patologia social* e não como *essência* da racionalidade), sendo a impotência dos trabalhadores a consequência lógica (mas não definitiva) da sociedade industrial. Embora os autores entendam que o pensamento designa por si mesmo o caráter de ser questionável (um núcleo, portanto, de resistência já inscrito nessa mesma racionalidade)

criando historicamente formas de limitar a dominação, eles acreditam que a racionalidade dominante (cujo tipo ideal é o positivismo) difere da dominação apenas na aparência, pois o próprio pensamento teria surgido dela: "No trajeto da mitologia à logística, o pensamento perdeu o elemento da reflexão sobre si mesmo, e hoje a maquinaria mutila os homens mesmo quando os alimenta. [...] A origem particular do pensamento e sua perspectiva universal foram sempre inseparáveis" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.48). O pensamento teria então se tornado um estorvo, "negado pelos próprios dominadores como mera ideologia"; sob esta *razão alienada* o pensamento se solidificou como "aparelhagem material e aparelhagem intelectual", criando uma fantasia do *ser* como sujeito real da sociedade (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.48). A razão da sociedade racional tornou-se obsoleta; é que o esclarecimento se fez sobre a "ruptura entre sujeito e objeto", uma desunião que ele proíbe que se supere, mas que se tornou ela própria "índice da inverdade dessa ruptura e índice da verdade" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.50). Os autores denunciam no progresso ocidental o crescimento da miséria simultâneo ao crescimento da capacidade de se eliminar duradouramente toda miséria: é que o progresso renova a dominação renovando a perspectiva de seu abrandamento, em um mesmo mecanismo[349]. A massa de trabalhadores que é tornada supérflua aos "donos da sociedade" são rebaixados ao nível de "simples objetos do sistema administrativo, que preforma todos os setores da vida moderna, inclusive a linguagem e a percepção"; essa degradação cria suas próprias propagandas, refletindo para esse contingente marginal uma "necessidade objetiva contra a qual se crêem impotentes" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.49). Segundo os autores, o que se perdeu no meio do caminho foi o *conceito*: este não seria apenas "enquanto ciência, um instrumento que serve para distanciar os homens da natureza", mas sim, também "enquanto tomada de consciência do próprio pensamento [...] um instrumento que permite medir a distância perpetuadora da injustiça" – o

[349] Interpretação que vejo hoje destacada no pensamento de Boaventura de Sousa Santos.

que não pode ocorrer se estiver preso à evolução cega da economia, sob a aparência de ciência (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.50). Assim, Adorno e Horkheimer reconhecem uma faceta do esclarecimento que pode se opor à dominação em geral – viabilizada pela consciência da natureza no sujeito, confirmando que sua crítica não pretende ingenuamente descartar toda forma possível de racionalidade mas recai sobre "a forma burguesa do esclarecimento" que se perdeu em seu aspecto positivista, tendo este caído na tentação de confundir *liberdade* com a busca da *autoconservação*:

> A suspensão do conceito [...] abriu caminho à mentira. Esta encontrava lugar num mundo que se contentava em verificar sentenças protocolares e conservava o pensamento – degradado em obra dos grandes pensadores – como uma espécie de *slogan* antiquado, do qual não se pode mais distinguir a verdade neutralizada como patrimônio cultural (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.51)

O pensamento teria sido assim abandonado pelo esclarecimento, este abdicando de sua própria realização: emancipar-se como natureza reconciliada, superar a necessidade em direção ao reino da liberdade, abandonar a pré-história da humanidade. Mas esse mesmo movimento de frustração abriu a possibilidade para que reconhecêssemos e denunciássemos o estado de irreconciliação e alienação da natureza consigo mesma. Um fruto deste processo teria sido o *ofuscamento* que sofrem as pessoas (que os autores associam à chamada "regressão das massas", uma nova versão das formas míticas já superadas), interpretada como "incapacidade de poder ouvir o imediato com os próprios ouvidos, de poder tocar o intocado com as próprias mãos", tornando-se – paradoxalmente ao que havia sido desejado como princípio do "eu" – *seres genéricos* (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.47). Disciplinando tudo o que é único e individual, no esclarecimento – seja em sua manifestação no capitalismo administrado, seja no socialismo real – a dominação se voltou contra o ser e a consciência dos homens. E aqui os autores se filiam à *filosofia da práxis* na argumentação da relevância da *teoria*:

> Mas uma verdadeira práxis revolucionária depende da intransigência da teoria em face da inconsciência com que a sociedade deixa que o

> pensamento se enrijeça. [...] a culpa é da ofuscação em que está mergulhada a sociedade. O mítico respeito científico dos povos pelo dado, que eles no entanto estão continuamente a criar, acaba por se tornar ele próprio um fato positivo, a fortaleza diante do qual a imaginação revolucionária se envergonha de si mesma como utopismo e degenera numa confiança dócil na tendência objetiva da história. (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.52)

O esclarecimento teria se tornado um mero órgão de adaptação a esta "tendência objetiva da história", mas ainda poderia realizar sua busca histórica ("reencontrar-se consigo mesmo") se "renunciar ao último acordo com esses inimigos e tiver a ousadia de superar o falso absoluto que é o princípio da dominação cega" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.52). Um dos elementos dessa realização é justamente uma teoria intransigente, como já havia proposto Marx: "O espírito dessa teoria intransigente seria capaz de inverter a direção do espírito do progresso impiedoso, ainda que este estivesse em vias de atingir sua meta" (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.52). E citando o sonho de Francis Bacon (1561-1626) – que enfim teria sido realizado –, Adorno e Horkheimer interpretam que a essência da coação que aquele filósofo atribuía à natureza não dominada é a própria dominação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p.52).

3.2.2.2 Castoriadis e a questão da autonomia

Cornelius Castoriadis (1922-1997) é um pensador filiado ao pensamento marxista que escreve uma dura crítica ao *marxismo transformado em sistema*[350], em nome da própria coerência que esse modo de pensamento exigia em sua *inspiração revolucionária inicial* e da exigência de renovação de sua concepção (CASTORIADIS, 2007, p.82). Reconhecendo algumas das brilhantes intuições de Marx, o autor entendeu que estas não foram desenvolvidas mas, ainda pior, foram soterradas pelos próprios equívocos que integram seu

[350] Um "objetivismo cientista completado por uma filosofia racionalista" (CASTORIADIS, 2007, p.80).

materialismo histórico, ainda muito tributário do racionalismo de Hegel. Em sua obra *A instituição imaginária da sociedade*[351] ele denuncia a transformação do marxismo desde os anos 1930 em uma ideologia a serviço da ocultação de uma realidade e sua justificação no imaginário, o que teria permitido a falta de coerência entre o que se diz e o que se faz, sustentando a *burocracia* (CASTORIADIS, 2007, p.21). Ele considera que nesta tranformação o marxismo deixou de ser uma *teoria viva*: mais que uma teoria particular ou um programa político entre outros, e embora seja uma abrangente infuência impregnada a nossas percepções do mundo social e paisagem histórica, a realização histórica do marxismo tornou-o incompreensível. Assim justifica o autor a atual necessidade de se esclarecer de que *marxismo* falamos. Habermas diz que "Castoriadis empreendeu a mais original, ambiciosa e refletida tentativa de pensar, mais uma vez como *práxis*, a mediação emancipadora da história, da sociedade e da natureza externa e interna" (HABERMAS, 2000, p.455). Na opinião de Habermas, Castoriadis teria conseguido renovar o conceito aristotélico de práxis "com base em uma auto-interpretação hermenêutico-radical da consciência moderna do tempo, a fim de salientar, contra o dogmatismo marxista, o sentido originário de uma política emancipadora" (HABERMAS, 2000, p.457). Em nome dos princípios essenciais colocados pelo próprio Marx[352], Castoriadis critica o recurso de um retorno à sua doutrina original e intacta (como nos *Manuscritos*, onde supostamente estaria o núcleo de sua filosofia *não contaminada*) como solução dessa complexidade, não encontrando na obra de Marx simplicidade sistemática nem uma absoluta coerência (CASTORIADIS, 2007). Para ele não se pode pôr entre parêntesis o destino histórico do marxismo refugiando-se na exegese dos

[351] O original é de 1975.

[352] Entre esses princípios está: "a significação de uma teoria não pode ser compreendida independentemente da prática histórica e social à qual corresponde, na qual se prolonga ou que serve para encobrir" (CASTORIADIS, 2007, p.20).

textos originais, pois o sentido de sua teoria é aquilo que transparece na prática que se inspira nesta teoria[353].

Castoriadis nos diz que preferiu manter-se fiel ao projeto de uma transformação radical da sociedade do que manter-se marxista; desse modo deparou-se com a exigência de que primeiro "se compreenda o que se deseja transformar, e que se identifique aquilo que, na sociedade, realmente contesta esta sociedade e está em luta com sua forma presente" (CASTORIADIS, 2007, p.25). Para o autor, embora a experiência histórica não demonstre nada por si mesma, as principais previsões (conseqüências lógicas) da teoria marxista não se confirmaram[354]. Castoriadis (2007, p.27) entende que essa contradição entre a teoria e o fato deve-se à própria substância da teoria que está em jogo: a teoria econômica de Marx teria ignorado a ação das classes sociais, onde se vê que as lutas sociais ampliaram o mercado de bens de consumo e que a classe capitalista se organizou gradualmente para poder dominar as tendências "espontâneas" da economia. O autor atribui tal ignorância à premissa fundamental de Marx que aponta para a realização integral da reificação de proletários e capitalistas na economia capitalista, o que seria um equívoco, pois "o capitalismo só pode funcionar com a contribuição constante da atividade propriamente humana de seus subjugados que, ao mesmo tempo, tenta reduzir e desumanizar o mais possível" (CASTORIADIS, 2007, p.27). Embora concorde que a reificação seja a tendência mais profunda do capitalismo, o autor entende que o funcionamento desse processo enfrenta o constante combate de suas normas, sendo esta a

---

[353] Castoriadis (2007, p.23-24) critica aqui as tentativas de "ortodoxia" como a de Lukacs - que tentou limitar-se ao *método* de Marx, separando-o do *conteúdo* - ou a do movimento trotskista. Ele entende que essa separação entre *método* (categoria) e *conteúdo* (matéria) nega o próprio pensamento dialético, pois o desenvolvimento do conhecimento como história é o desdobramento do material levando à ruptura das categorias. Além disso, para o autor as categorias só podem se transformar em formas de conhecimento da história se encarnadas nas formas de vida social efetiva: não há método que não se afete pelo desenvolvimento histórico real.

[354] O autor avalia que não houve pauperização do proletariado, nem aumento do desemprego, nem houve queda contínua da taxa de lucros, nem diminuição do desenvolvimento das forças produtivas (CASTORIADIS, 2007, p.26).

contradição final: incompatibilidades que se apresentam sempre como fenômenos particulares e localizados; extrapolá-las seria uma ilusão[355].

Castoriadis (2007, p.29) avalia que foi um equívoco de Marx a representação das relações entre forças produtivas e relações de produção como uma *contradição* (uma intuição essencial ao longo de todo o *Capital*, segundo afirma), pois essa configuração caracterizava muito mais um modelo de pensamento mecânico que dialético[356]. Diz que essa suposta *contradição* foi resolvida no interior do próprio sistema, e não poderia mais fundamentar a emancipação das forças produtivas do Estado nacional e burguês pela organização universal da economia socialista. Castoriadis critica a redução do trabalho à categoria das forças produtivas, negando qualquer perspectiva de autonomia à técnica ou passividade à *superestrutura* (esta seria tão real quanto as demais estruturas sociais). E por isso nega também tanto um suposto evolucionismo tecnológico (antropológico, universal) quanto um suposto atraso na consciência dos seres humanos em relação a suas vidas, acreditando que o pensamento não é somente *elaboração* do que já existe mas também *relativização* do dado e *projeção*: "a história é tanto criação consciente como repetição inconsciente" (CASTORIADIS, 2007, p.33)[357]. Em resumo, a concepção materialista da história se mostra insustentável ao autor pois: i) faz do desenvolvimento da técnica o motor da história, ii) submete ao conjunto da história categorias que só têm sentido para sociedades capitalistas

---

[355] Consequentemente, o autor entende que: i) a compreensão do sistema econômico não pode se dar à parte de outras relações sociais, nem estas podem ser consideradas como secundárias; e ii) a reconsideração da categoria de reificação exige a reconsideração de toda a filosofia da história subjacente à análise do *Capital* (CASTORIADIS, 2007, p.26-28).

[356] Castoriadis prefere o termo "tensão", justificando tratar-se de acontecimentos datados e situados, que não podem ser extrapolados historicamente.

[357] Para o autor a consciência humana é uma consciência prática (razão operante), modificação do mundo material e das condutas humanas e de suas relações. Em função disso, a encarnação que se faz necessária para que uma teoria se torne operante é determinada por idéias técnicas, que devem ser contextualizadas no todo social. Por isso acredita que não se pode localizar a explicação final dos fenômenos históricos em um fator específico, como propunha Engels sobre as *infra-estruturas* (CASTORIADIS, 2007, p. 34). Sem negar que as superestruturas dissimulam a "situação real", o autor acredita que elas também a exprimem. Ele combate a idéia de que a infra-estrutura e os fatos técnicos signifiquem algo – completamente – por si mesmos, não devendo ser assim interpretados.

desenvolvidas, e iii) basea-se em uma natureza humana essencialmente inalterável de motivação predominantemente econômica. Por priorizarem a evolução técnica e as leis econômicas em detrimento da luta de classes e de grupos sociais, os marxistas não teriam percebido que o capitalismo moderno se modificou e se adaptou à luta social e que também "a ação de grupos e de classes sociais pôde modificar as condições nas quais essas leis agem e através disso o seu próprio funcionamento" (CASTORIADIS, 2007, p.43). Um dos argumentos de Castoriadis (2007, p.44) é que um marxista que sabe para onde *deve* ir a história só verá *autonomia* na coincidência com essa orientação, interpretando os eventuais desvios à ação do inimigo e considerando secundário que "a ação autônoma das massas possa constituir o elemento central da revolução socialista".

A filosofia marxista da história é interpretada por Castoriadis como um racionalismo objetivista, acreditando que para além do ceticismo e do relativismo ingênuo (para quem todas as opiniões se equivalem) existe a possibilidade de se combater os preconceitos e se exercitar alguma objetividade científica. A denúncia que o autor faz da dialética histórica (tanto hegeliana quanto marxista) aponta para a impossibilidade de se propor sob o nome de *dialética* a suposta unidade da história, pois esta "postula a racionalidade do mundo e da história, e esta racionalidade é problema, tanto teórico quanto prático" – o que seria algo como uma solução oferecida antes do problema (CASTORIADIS, 2007, p.49). Assim, o marxismo colocado como representante do ponto de vista do proletariado deve ser visto como problema e não como solução, pois uma solução só a humanidade que trabalha pode ou não inventar. Para Castoriadis (2007, p.58) a história é o "domínio da criação": é preciso considerar os comportamentos imprevisíveis e não subestimar o comportamento criador dos indivíduos, dos grupos, das classes ou de sociedades inteiras. O problema primordial da prática só pode aparecer porque não existe uma história integralmente racional (seja na visão do racionalismo "objetivista" ou "subjetivista"): temos que dar à nossa vida individual e

coletiva uma significação que não é pré-designada e que temos que fazê-lo dentro de condições reais que não excluem nem garantem o cumprimento do nosso projeto, diz Castoriadis (2007, p.68). Sem renunciar ao seu trabalho, a dialética que considera a *história viva* deve aceitar o infinito e o indefinido, a necessidade e a contingência, o resíduo não determinado e não racional tanto quanto o que se aborda racionalmente, o que para Castoriadis (2007, p.71) já era uma das intuições de Marx.

Castoriadis destaca dois elementos do marxismo: o revolucionário e o progressista. No primeiro o autor aponta o indício do mundo novo, "o projeto radical de uma transformação da sociedade, a busca de suas condições na história efetiva e de seu sentido na situação e atividade dos homens que poderiam realizá-la". Recusa o destino de uma servidão:

> [...] há uma ação que pode apoiar-se sobre o que existe para fazer existir o que queremos ser [...] além de uma atividade não consciente de seus verdadeiros fins e de seus resultados reais, mais além de uma técnica que segundo cálculos exatos modifica um objeto sem que nada de novo daí resulte, pode e deve haver uma práxis histórica que transforma o mundo transformando-se ela própria, que se deixa educar educando, que prepara o novo recusando-se a predeterminá-lo porque ela sabe que os homens fazem sua própria história" (p.71-72)

Quanto ao caráter progressista do marxismo, o autor diz que o marxismo acabou por reafirmar e prolongar a cultura e a sociedade capitalistas, mesmo negando muitos de seus aspectos, pois reuniu a lógica social do capitalismo ao positivismo[358]: "como sempre, esse positivismo cientista se transforma imediatamente em racionalismo e em idealismo, a partir do momento que faz as perguntas finais e as responde" (CASTORIADIS, 2007, p.72). Neste sentido, diz que o *conhecimento* também ficou prejudicado ao ser considerado como um sistema cujo princípio se pode possuir: um núcleo sólido de verdades adquiridas que só se

[358] Vejo aqui uma proximidade entre a proposta habermasiana de *racionalidade de dupla face* – através das categorias de *mundo da vida* e de *sistema* (que aqui aparece como o "progresso") – e a abordagem de Castoriadis. A crítica de Habermas à filosofia da práxis acompanha a de Castoriadis: Marx teria supervalorizado a dimensão de *sistema/progresso*. Habermas não cita esta obra de Castoriadis na *Teoria da Ação Comunicativa* (de 1981), debatendo-a em uma obra posterior, o *Discurso filosófico da modernidade* (de 1985). Ver Habermas (1987, 2002).

pode verificar e aprimorar (as *leis da dialética*, como desenvolveu Engels)[359]. Desse modo, para o autor, o que se pretendia como denúncia da miséria no capitalismo passa a ser uma justificativa histórica, pois a burguesia é a classe progressista a serviço do desenvolvimento das forças produtivas. E o que era reacionário sob o capitalismo, torna-se depois progressista para a "ditadura do proletariado": o monopólio interpretativo que exerceu o Partido com Stalin definia o que deveria ser feito e aí estabelecia o julgamento das ações dos trabalhadores; a teoria era soberana e cabia aos trabalhadores "alcançar a consciência de seus interesses históricos" (CASTORIADIS, 2007, p.75)[360]. Diferente desta seria a consideração de Castoriadis de que a atividade das massas é um fator histórico autônomo e criador, onde toda concepção teórica é um elo no longo processo de realização do projeto revolucionário: deve entrar na história e ser por ela julgada, pois não é um *padrão do real*. Nessa perspectiva, o trabalhador deveria então ser visto não mais como o puro *positivo* (sem negativo) do desenvolvimento das forças produtivas, mas como criador de novas formas históricas. Sobre a *práxis*, diz o autor que ela permaneceu apenas uma palavra, quando a pretensão de unidade entre análise da sociedade e a prática (filosofia e economia) se dissolveu com o predomínio da segunda e a ilegitimidade da primeira:

> Se pode existir uma união da reflexão e da ação, e esta reflexão e esta ação, em vez de separar os que a praticam e os outros, os conduzem juntos em direção a uma nova sociedade, esta união ainda está por ser feita. (CASTORIADIS, 2007, p.77)

Essa intenção original do marxismo não foi desenvolvida, mas para Castoriadis ela continua a definir nossa tarefa ainda hoje[361]. O autor entende que o marxismo trouxe inicialmente uma exigência inteiramente nova, sua dimensão mais profunda e mais durável:

---

[359] No pensamento de Marx a *busca de cientificidade* é considerada por Vázquez uma virtude (como busca de objetividade, sem neutralidade, pois se reconhece também como ideologia, em sua provisoriedade), mas em Castoriadis é um equívoco profundo (pelo teor positivista e determinista, através da proposição de leis da história, da sociedade, e da dialética).

[360] Por aqui se esclarecem algumas das polêmicas que se criou nos anos 1970 ao redor do uso do termo *conscientização*, geralmente distante do sentido de *reflexividade dialógica*.

[361] Reencontro-me aqui com as palavras de Moacir Gadotti: o problema da práxis não se resolveu em sua filosofia e nem pode se resolver definitivamente, mas pode ser pensado e enfrentado.

uma união transformadora de filosofia, política e movimento real da classe explorada – e não união acabada, já determinada. A filosofia poderia traduzir suas exigências em uma nova política; a política (para além da técnica) seria a expressão consciente das aspirações e dos interesses da grande maioria dos seres humanos; e a luta da classe explorada (para além de interesses particulares) seria a supressão de toda exploração, instaurando uma comunidade humana. Era o projeto da união entre a mais elevada reflexão e a ação mais cotidiana, da supressão da separação entre a vanguarda e a massa, pois o marxismo quis *fazer* das dilacerações e contradições do mundo atual uma outra coisa; era o projeto de uma práxis revolucionária como "uma atividade consciente que permanece lúcida quanto a si mesma não se alienando em uma nova *ideologia*" (CASTORIADIS, 2007, p.78). O autor comemora a ausência de um representante universal que assuma os conflitos sociais, pois assim foram mais estimulados os debates na sociedade toda e a explicitação das preocupações de vários setores da população: a exploração, a opressão e a alienação continuam e não são facilmente aceitas. Ele entende que as condições que originaram a exigência do marxismo se exacerbaram, e a política não deixou de ser manipuladora e de atender a finalidades particulares em nome do interesse geral (apoiados no Estado). Ou seja: a crítica do monopólio interpretativo onde desembocou o marxismo deve servir-nos ainda mais de estímulo ao exercício interpretativo cotidiano associado com as formas de luta prática cotidianas. Para o autor trata-se agora de formular uma concepção que possa inspirar um outro desenvolvimento (indefinido) e orientar uma atividade efetiva (que será o "teste" histórico); essa concepção é limitada, na medida em que é teórica, mas é de fundamental importância, pois:

> A revolução socialista, tal como a vemos, é impossível sem a lucidez, o que não exclui, mas ao contrário exige, a lucidez da lucidez em relação a si mesma, ou seja, o reconhecimento pela lucidez de seus próprios limites (CASTORIADIS, 2007, p.80)

Mas originalmente a dialética – tanto no jovem Hegel[362] como em Marx – deveria:

> [...] incorporar a relação entre aquele que pensa e seu objeto, tornar-se a procura concreta do vínculo misterioso entre o singular e o universal na história, relacionar o sentido implícito e o sentido explícito das ações humanas, desvendar as contradições que operam no real, ultrapassar perpetuamente o que já está dado e recusar de se estabelecer como sistema final sem, para tanto, dissolver-se no indeterminado. (CASTORIADIS, 2007, p.81)

Tratava-se da tarefa de pensar o real, a história, o produto da nossa própria atividade, sem nunca poder dar tudo por pensado; mas a relação entre o teórico e o prático continuou obscura, pois a *décima primeira tese* de Marx[363] não esclareceu a relação entre interpretação e transformação. Para Castoriadis (2007, p.83) a práxis saiu do horizonte, esquecendo-se do seu pressuposto de que "a realidade histórica como realidade da ação dos homens, é o único lugar onde as idéias e os projetos podem adquirir sua verdadeira significação". No lugar da práxis teria ficado apenas a *prática* em seu sentido corrente, quando o *Saber absoluto* quanto à história virou uma atribuição de especialistas e deixou sem sentido a ação autônoma dos seres humanos; esses especialistas passaram a decidir os meios mais adequados para se chegar ao objetivo (social, histórico) e a ação política tornou-se uma ação técnica. E foi assim que o conteúdo mais profundo do projeto revolucionário foi sendo negado, diz o autor, esquecendo-se da revolução como modificação radical e da autonomia como princípio supremo[364]. Diante dessa interpretação, Castoriadis (2007, p.98) se propôs a "mostrar a possibilidade e explicar o sentido do projeto revolucionário":

> [...] projeto de transformação da sociedade atual em uma sociedade organizada e orientada no sentido da autonomia de todos, sendo esta transformação efetuada pela ação autônoma dos homens tais como são produzidos pela presente sociedade. [...] uma revolução das massas trabalhadoras eliminando o domínio de toda camada particular sobre a

---

[362] A partir da *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, Castoriadis (2007) acusa a conversão da dialética em sistema, desaparecendo o espírito anterior da *prática da dialética*.
[363] Aquela que fala que a questão não é apenas de interpretar o mundo mas também de transformá-lo.
[364] Para Castoriadis (2007, p.85) as explicações que surgem de um sistema teórico fechado colocam os seres humanos como objetos passivos de sua verdade teórica – como interpreto também que ocorre com os preconceitos, a partir dos meus próprios.

> sociedade e instaurando o poder dos conselhos de trabalhadores sobre todos os aspectos da vida social.

O autor critica a premissa de que só uma *teoria total* pode fundamentar uma ação consciente, pois ela não nos permite ter acesso à realidade humana: é uma construção abstrata, baseada em conceitos limites que foram criados com a ajuda da filosofia nos últimos vinte e cinco séculos e frente às quais devemos ser prudentes para não veicular nelas nossos próprios fantasmas. Diferente de ações reflexas (não conscientes) e de ações puramente racionais (como a técnica), ele nos diz que a ação humana sempre tem algo de consciente e de precário, de incompleto frente a um suposto saber exaustivo. No campo pedagógico, diz que o essencial da educação corresponde à própria relação que se irá estabelecer entre a criança e o adulto e à evolução dessa relação. O autor apresenta a *práxis* como o domínio adequado da *política*, esta que não é nem concretização do *Absoluto*, nem técnica, nem vontade cega, mas um modo específico do *fazer*:

> Chamamos de praxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia. A verdadeira política, a verdadeira pedagogia, a verdadeira medicina, na medida e que algum dia existiram, pertencem à praxis. (CASTORIADIS, 2007, p.94)

O desenvolvimento da autonomia do outro ou dos outros é para o autor esse por-fazer específico que se encontra na práxis; o exercício dessa autonomia (o motivo que se visa) está internamente relacionado ao desenvolvimento dessa autonomia (o objeto visado), e estes são dois momentos de um processo[365]. A práxis não pode ser calculada, pois se esvaziaria de seu fator principal que é a autonomia, embora ela se desenvolva num contexto concreto que a condiciona, obrigando-nos a levar em conta a rede complexa de relações causais que percorrem seu domínio (CASTORIADIS, 2007, p.95). A práxis traz a peculiaridade de poder

---

[365] Embora facilite sua exposição, o autor não considera adequado que falemos que *a autonomia do outro ou dos outros* seja simultaneamente um fim e um meio para a práxis, pois esse esquema pertence à atividade técnica (com fins definidos e finitos, e meios externos em relação a esses, calculáveis com maior ou menor exatidão). Mais adequado seria considerarmos que na práxis a *autonomia dos outros* é um começo, não finita nem definível a partir de um estado ou características quaisquer (CASTORIADIS, 2007, p.94).

se justificar, mas apenas por um saber fragmentário e provisório pois a própria ação da práxis faz surgir constantemente um novo saber, expressando o mundo simultaneamente pelo singular e pelo universal. A teoria com a qual a práxis se relaciona pode encontrar o sentido daquilo que maneja, pois "elucidação e transformação do real progridem, na práxis, num condicionamento recíproco". Castoriadis (2007, p.108) considera um *fazer lúcido* aquele que:

> [...] não se aliena na imagem já adquirida desta situação por vir, que a modifica a cada passo, que não confunde intenção com realidade, desejável e provável, que não se perde em conjecturas e especulações quanto aos aspectos do futuro que não importam para o que deve ser feito agora ou quanto aos quais nada podemos; mas que não renuncia também a essa imagem, porque então não somente "ele não sabe onde vai", como também não sabe nem mesmo mais onde *quer* ir.

E neste contexto o autor faz uma diferenciação interessante: desprezar a importância do fim em nome do movimento – como faz o reformismo – é bem diferente de se negar fins predeterminados na história e encarar todas as definições do fim como provisórias, como ele diz fazer. Castoriadis diz que o próprio objeto da práxis é o novo – que não pode ser reflexo de uma ordem racional pré-construída: é o próprio real. E assim também o próprio sujeito da práxis "é transformado constantemente a partir desta experiência em que está engajado e que ele *faz*, mas que *o faz* também", uma modificação contínua da relação entre um sujeito e um objeto – nunca definidos de modo definitivo (CASTORIADIS, 2007, p.96). Como seria possível a existência atual de uma política revolucionária?[366] Diferenciando-se da ação conservadora e da ação reformista, o autor diz que a *ação revolucionária* explicita ao máximo seus pressupostos. Um *projeto revolucionário* refere-se à reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos seres humanos, quando o autor define *projeto* como uma

[366] O autor redefine a verdadeira política como *política revolucionária*: na política que conhecemos, a dimensão de manipulação do seres humanos como coisas tem sido dominante; já a *política revolucionária* (que o autor reconhece nunca ter existido) seria "uma praxis que se dá como objeto a organização e a orientação da sociedade de modo a permitir a autonomia de todos, reconhecendo que esta pressupõe uma transformação radical da sociedade que, por sua vez, só será possível pelo desdobramento da atividade autônoma dos homens" (CASTORIADIS, 2007, p.96).

> [...] práxis determinada, considerada em suas ligações com o real, na definição concretizada de seus objetivos, na especificação de suas mediações. É a intenção de uma transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade. (CASTORIADIS, 2007, p.97)

Castoriadis diferencia *projeto* de *plano* e de *atividade do sujeito ético*. *Plano* seria o momento técnico de uma atividade, quando "condições, objetivos, meios podem ser e são determinados "exatamente", e quando a ordenação recíproca dos meios e dos fins apóia-se sobre um saber suficiente do domínio em questão" (CASTORIADIS, 2007, p.97). O autor nos diz que segundo a filosofia tradicional (como se vê em Kant) a *atividade do sujeito ético* é guiada pela moralidade, mas nunca coincide com esta – está *em relação* com ela, onde idéia e realidade estão separadas –, não tendo a exigência da realização como momento essencial como se dá com o *projeto*. Já o *projeto* exigiria sempre a nova modificação tanto da representação quanto da realidade, sendo seu núcleo "um sentido e uma orientação (em direção a) que não se deixa simplesmente fixar em *idéias claras e distintas* e que ultrapassa a própria representação do projeto tal como poderia ser fixada a qualquer momento" (CASTORIADIS, 2007, p.97)[367]. O autor recomenda que quando se trata de política, a forma do *programa* é a representação mais adequada para a transformação visada, para a definição dos objetivos:

> O programa é uma concretização provisória dos objetivos do projeto quanto a pontos considerados essenciais nas circunstâncias dadas, na medida em que sua realização provocaria ou facilitaria, por sua própria dinâmica a realização do conjunto. O programa é apenas uma figura fragmentária e provisória do projeto. Os programas passam, o projeto permanece. Como em qualquer outro caso, pode, facilmente, ocorrer decadência e degeneração do programa; o programa pode ser tomado como um absoluto, a atividade e os homens podem ser alienados no programa. Isso, em si, nada prova contra a necessidade do programa. (CASTORIADIS, 2007, p.97).

---

[367] Neste sentido que o autor atribui ao termo "projeto", percebo que minha abordagem educativa dos *projetos de intervenção* tendia muito mais para o sentido de um "plano", confusamente tensionado com o desejo de guiar-me por uma certa moralidade, alimentado pela minha religiosidade. Ainda assim, vejo naquelas experiências alguns indícios que essa compreensão de "projeto" também se insinuava.

Abordando as "raízes sociais do projeto revolucionário" Castoriadis (2007, p.99) diz que o cruzamento do racional e do irracional é a condição da ação (se fosse apenas racional não haveria o problema do *fazer*, e tudo já estaria *dito*) e a relação entre o projeto revolucionário e a realidade assenta-se sobre a possibilidade de uma transformação da sociedade em um determinado sentido. Aí a práxis encontra a totalidade como "unidade aberta fazendo-se a si mesma"; tem que levar em conta a totalidade mas não precisa concluí-la, pois não se trata de um objeto passivo de contemplação que só existe se atualizado pela teoria – ele existe por si (CASTORIADIS, 2007, p.110). A práxis parte do reconhecimento explícito da abertura de seu objeto, e só existe na medida em que a reconhece. Diz ainda Castoriadis (2007, p.110) que para a práxis "o constituído como tal morre do momento em que foi constituído, não existe saber que não tenha necessidade de ser retomado na atualidade viva a fim de sustentar sua existência"[368]. Para o autor a *política revolucionária* encara os problemas da sociedade de uma forma ativa, pois vê a sociedade como totalidade que age sobre si, tratando-se de desbloquear a inércia que esta sociedade impõe à maior parte de sua substância, dificultando que enfrente-se de forma mais razoável. Cabe à política revolucionária mostrar-se coerente no que propõe e mostrar que "sua realização aumentaria enormemente a capacidade da sociedade de enfrentar seus próprios problemas" (CASTORIADIS, 2007, p.111). E como destaca o autor, a revolução pertence à dimensão coletiva, pois apenas as massas podem realizar uma nova sociedade; ocorre que a cultura atual "agrava e exaspera a sua dificuldade de ser e de ser com os outros", multiplicando os obstáculos à liberdade (CASTORIADIS, 2007, p.113). Diz que é preciso desejar discutir a *Lei* e desejar participar de sua formação, sem o qual continuamos sob um *pai* (agora social e anônimo); Castoriadis (2007, p.115) deseja que a sociedade deixe de ser uma família para ser

[368] Segundo Castoriadis (2007, p.111) a práxis reconhece que seu objeto existe afetivamente por si próprio: "não há nenhum sentido em interessar-se por uma criança, um doente, um grupo ou uma sociedade, se não vemos neles, primeiro e antes de mais nada, a *vida*, a capacidade de ser fundada sobre si mesma, a autoprodução e a auto-organização."

uma "rede de relações entre adultos autônomos"[369], quando destaca a questão do *reconhecimento*:

> Se posso existir para os outros, ser reconhecido por eles, não quero sê-lo em função da possessão de uma coisa que me é exterior – o poder; nem existir para eles no imaginário. O reconhecimento do outro só vale para mim na medida em que eu mesmo o reconheço.

A revolução socialista para Castoriadis (2007, p.116) é, desse modo, um projeto: "visa a transformação da sociedade pela ação autônoma dos homens e a instauração de uma sociedade organizada para a autonomia de todos". Tal projeto revolucionário estaria apoiado sobre uma crise (e sobre sua contestação) centrada – não naquela contradição apontada por Marx mas – no fato da organização social só poder realizar os fins que se propõe usando meios que os contradizem[370]. Não se trata apenas da luta de classes, pois a realidade histórica é em si conflitual, diz o autor. E é por isso que a contestação não se restringe às grandes lutas e conflitos abertos, mas está "constantemente presente, de uma forma implícita e latente, em seu trabalho, em sua vida cotidiana, em seu modo de existência" (CASTORIADIS, 2007, p.116). Isso se deveria ao fato de que o processo de trabalho contemporâneo apóia-se não apenas num conflito exterior ao próprio trabalho, mas em uma contradição interna: "a exigência simultânea de exclusão e de participação na organização e na direção do trabalho" (CASTORIADIS, 2007, p.117). Ele acredita também que as neuroses de nossas atuais sociedades entravam o funcionamento social dos indivíduos "impedindo-os de responder adequadamente às exigências da vida tal como ela é", uma situação de inadaptação que o autor caracteriza como de "indefinição de papéis" (CASTORIADIS, 2007, p.118). Sobre a crise e a contestação das formas de vida social pelos homens contemporâneos Castoriadis

---

[369] Vejo que minha representação de "Rede" nos processos formativos tendia mais para uma abordagem pré-concebida, preenchida de direções e conteúdos, sem o devido destaque para a dimensão da autonomia.

[370] Segundo o autor, nossa organização social faz exigências que não pode satisfazer, exige critérios que é incapaz de aplicar e cria normas que é obrigada a violar. Ele pede por passividade e a seguir reconhece sua inviabilidade e pede a participação; mas como a teme frente à manutenção da essência da ordem existente, não a suporta também. Por isso estaríamos vivemos sempre em uma dupla realidade, separando um *oficial* e um *real* em irredutível oposição.

(2007, p.120) vê duas principais interpretações: a progressiva exterioridade dos homens entre si e em relação a si mesmos, ou o aparecimento na sociedade da *possibilidade* e da *procura* da autonomia – uma autonomia que se inspira no que emerge do *trabalho* como tendência para a cooperação, autogestão coletiva das atividades e a responsabilidade. E Castoriadis (2007, p.121) nos lembra que o projeto socialista é um entre outros, mas é defensável:

> Porque preferimos um futuro socialista a qualquer outro? Descobrimos ou acreditamos descobrir uma significação na história efetiva – a possibilidade e a procura da autonomia. [...] Se afirmamos a tendência para a autonomia da sociedade contenporânea, se queremos trabalhar por sua realização, é porque afirmamos a autonomia como modo de ser do homem, porque nós a valorizamos, reconhecemos nela nossa principal aspiração e uma aspiração que ultrapassa as singularidades de nossa constituição pessoal, a única que pode ser publicamente defensável com lucidez e coerência.

O objetivo que o autor visa é a superação de uma ética da autonomia por uma política da autonomia e critica as expectativas de respostas frente a um suposto *saber absoluto*, uma forma de *não-pensamento* pois seria um pensar sem horizonte, sem situar-se historicamente: "a história fez nascer um projeto, esse projeto nós o fazemos nosso pois nele reconhecemos nossas mais profundas aspirações e pensamos que sua realização é possível" (CASTORIADIS, 2007, p.122).

O autor estabelece dois níveis para pensar a autonomia: o individual e o coletivo. No <u>nível individual</u>, a partir das categorias utilizadas por Sigmund Freud (1856-1939) de *Ego*, *Superego* e *Id*, Castoriadis (2007, p.123) primeiramente interpreta o *Id* tanto como a alquimia entre pulsões ("interminável, fantasiosa e fantástica") como as forças de formação e repressão inconscientes (*Superego* e *Eu inconsciente*). Se como afirmava Freud, o *Ego* deveria tomar o lugar do *Id* – autonomia como domínio do consciente sobre o inconsciente – esse "tomar o lugar" deve ser compreendido em termos de *instância de decisão*, pois não pode ser nem

supressão de pulsões, nem eliminação do insconsciente[371]. A autonomia é aqui entendida como legislação ou regulação a partir de si mesmo, que se opõe à regulação por um outro que não eu, pelo inconsciente, um outro *em* mim. Apoiando-se na leitura de Jacques Lacan (1901-1939) de que *o inconsciente é o discurso do Outro* (depósito dos designos, desejos e investimentos desse Outro), Castoriadis (2007, p.124) diz que a autonomia resultaria então 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", um *Outro* que não é apenas parental, uma vez que este nos remete à sociedade inteira e à sua história. Castoriadis (2007, p.124) aborda então o discurso do Outro e sua relação com o *imaginário*:

> [...] dominado por esse discurso, o sujeito se toma por algo que não é (que, de qualquer maneira não é necessariamente para si próprio) e para ele os outros e o mundo inteiro sofrem uma deformação correspondente. O sujeito não se diz, mas é dito por alguém, existe pois como parte do mundo de um outro (certamente, por sua vez, travestido). O sujeito é dominado por um imaginário vivido como mais real que o real, ainda que não sabido como tal, precisamente porque não sabido como tal.

Na heteronomia (na alienação, em sentido mais amplo) Castoriadis (2007, p.124) diz que o essencial nesta dimensão individual é "o domínio por um imaginário autonomizado que se arrojou a função de definir para o sujeito tanto a realidade quanto seu desejo", e não o conflito entre pulsões e realidade. Seria o conflito entre *pulsões e realidade em conflito*, de um lado, e a elaboração imaginária no interior do sujeito, do outro. O *Id* seria então a "função do inconsciente que investe de realidade o imaginário" e o autonomiza conferindo-lhe poder de decisão, quando o conteúdo desse imaginário está em relação com o discurso do Outro (repetindo e amplificando-o) (CASTORIADIS, 2007, p.125). Reformulando então a máxima de Freud, diz Castoriadis (2007, p.125) que o *Ego* deve advir onde estava essa função do inconsciente e o discurso do Outro que fornece seu alimento: "meu discurso deve tomar o

[371] Esta idéia coincide, segundo Castoriadis (2007) com o pressuposto e o resultado da ética em Platão, nos estóicos, em Espinosa ou em Kant, tendo Freud proposto o que considerava uma via eficaz para tal realização, até então apenas idealizada.

lugar do discurso do outro", e "meu discurso" é aquele que nega o discurso do Outro (não tanto seu conteúdo, mas por ser de Outro) explicitanto a origem e o sentido desse discurso, seja para aceitá-lo ou para negá-lo o faz com conhecimento de causa, e relaciona seu sentido com o que se constitui como a "verdade própria do sujeito". Mas o autor indica que isso não pode se realizar de forma absoluta, como também um sujeito não pode reabsorver totalmente sua função imaginária[372]. A máxima de Freud deveria nos remeter a uma situação ativa e não a um estado concluído, como diz Castoriadis (2007, p.126): trata-se de uma pessoa real que não pára em seu movimento de retomada do discurso do Outro que havia sido adquirido, "capaz de revelar seus fantasmas como fantasmas e não se deixa finalmente dominar por eles – a menos que assim o deseje". Não podendo ser *tomada de consciência* definitiva, trata-se de uma outra relação entre consciente e inconsciente, entre lucidez e função imaginária, uma *outra atitude* do sujeito relativamente a si mesmo; e para evitar mal-entendidos quanto ao domínio da consciência, complementa o autor: "Onde é o Ego o Id deve surgir", pois os desejos e pulsões devem não apenas ser levados à consciência, mas também à expressão e à existência (CASTORIADIS, 2007, p.126). Como seria o sujeito autônomo? Para Castoriadis (2007, p.126) seria aquele que "sabe ter boas razões para concluir: isso é bem verdadeiro, e: isso é bem meu desejo". Castoriadis (2007, p.127) diz que a autonomia não elimina totalmente o *discurso não reconhecido do Outro* pois sempre haverá um "resíduo", senão este não seria um estado histórico; mas acredita que existe a "possibilidade permanente e permanentemente atualizável de olhar, objetivar, colocar a distância e finalmente transformar o discurso do Outro em discurso do sujeito". Segundo o autor, cada um de nós é como que um *processo* que desde o nascimento *processa* discursos de Outros fazendo-os nossos: uma primeira determinação sobre o sujeito aponta para o fato de que ele só *é* na reciprocidade com

[372] Pois como diz o autor, não se elimina essa função simbólica que nos faz humanos – fonte de fantasias alienantes e criações livres mais verdadeiras que a verdade, que nos capacita a ver e pensar em uma coisa algo que ela não é.

o objeto que o traz ao mundo (na orientação que a colocação do objeto dá à sua intencionalidade)[373]. A segunda e mais profunda determinação seria a própria matéria da intencionalidade (o olhar e seu suporte, o pensar e seu suporte, a atividade e o corpo ativo), pois "um conteúdo qualquer está já sempre presente", não sendo esse suporte um resíduo mas sim a "condição eficiente da atividade do sujeito" (CASTORIADIS, 2007, p.127)[374]. Assim é que no sujeito há o não-sujeito, como não admitia a *filosofia subjetivista*: há um momento no sujeito do "nunca tornar-se objeto", a liberdade inalienável, a abstração de todo conteúdo determinado, mas esta é apenas uma certeza imediata de existir (não produz nada, como no *cogito sum*); mas a mera presença da palavra já traz uma torrente de significações vindas de "dentro" inundando nossas consciências (CASTORIADIS, 2007, p.128). Isso porque o pensamento é sempre um pensamento de algo, e tal conteúdo ressurge no existente pensável e na motivação que faz pensar: nesse conteúdo estão sempre (direta ou indiretamente) o outro e os outros[375]. O sujeito que Castoriadis (2007, p.128) fala aqui é o

> [...] sujeito efetivo totalmente penetrado pelo mundo e pelos outros. O Eu da autonomia (...) é a instância ativa e lúcida que reorganiza constantemente os conteúdos utilizando-se desses mesmos conteúdos, que produz com um material e em função de necessidades e de idéias elas próprias compostas do que ela já encontrou antes e do que ela própria produziu.

---

[373] Esse sujeito (que segundo o autor não é aquele do "eu penso") ao trabalhar sobre si encontra por objeto uma multidão de conteúdos (o discurso do Outro) com a qual sempre se defrontará e sem a qual ele não pode ser, pois é atividade sobre algo, sendo por isso atividade "co-determinada por aquilo que ela se dá como objeto" (CASTORIADIS, 2007, p.127). Neste nível individual da autonomia Castoriadis combate tanto a idéia filosófica da liberdade abstrata (um idealismo subjetivista) quanto o que chama de positivismo psicologista.

[374] Não sendo apenas do sujeito nem apenas *do mundo*/*do outro*, esse suporte "é a união produzida e produtora de si e do outro (ou do mundo)" (CASTORIADIS, 2007, p.127).

[375] Para o autor "o outro está presente tanto na forma como no fato do discurso, como exigência de confrontação e de verdade" (CASTORIADIS, 2007, p.128), uma afirmação que talvez me permita aproximá-lo do *interacionismo simbólico* proposto por George Mead, que por sua vez exerceu forte influência sobre o pensamento de Habermas. Mas não se trata apenas de uma concordância de opiniões, adverte o autor. Ele afirma ainda que foi por esquecer essa estrutura concreta do sujeito que a filosofia tradicional se tornou uma tarefa irracional e alienada, buscando indefinidamente as condições de sua racionalidade.

Ou seja, o outro estará sempre presente na tarefa que o elimina, diz o autor; e apenas nesta concepção de autonomia e de estrutura do sujeito torna-se possível e comprensível a práxis, diz Castoriadis (2007, p.129): o "fazer que visa o outro ou os outros como seres autônomos", a "ação de uma liberdade sobre uma outra liberdade".

No nível coletivo da autonomia Castoriadis afirma a possibilidade de desenvolvimento da autonomia do outro (que é a possibilidade da ação intersubjetiva, a possibilidade de uma política da liberdade e de instituições que a favoreçam – o próprio fundamento da práxis política), não sendo esta um brilho absoluto nem uma mera espontaneidade, nem eliminação pura e simples do discurso do outro, mas *elaboração* deste[376]. Diz que a consequência dessa definição de autonomia é que ela só é concebível como um problema e uma relação social, pois: i) não se trata de um sujeito abstrato nem do domínio da consciência sobre um material indiferenciado onde a liberdade deveria libertar-se de um obstáculo bruto, ii) "o sujeito encontra em si próprio o sentido que não é o seu e que tem que transformá-lo utilizando-o", e iii) a autonomia é essa relação na qual os outros estão sempre presentes como alteridade e como ipseidade do sujeito (CASTORIADIS, 2007, p.130).

Castoriadis diz que está abordando a *intersubjetividade* (relação pessoa a pessoa), mas lembra que esta se situa em um conjunto mais amplo, "que é o *social* propriamente dito". Segundo ele o problema da autonomia remete ao problema da relação do sujeito e do outro ou dos outros – que não devem ser compreendidos como obstáculos exteriores nem maldição, mas elementos da própria constituição do sujeito; constituem seu problema e sua possível solução (CASTORIADIS, 2007, p.130). Porém,

> [...] esta existência de muitos, que se apresenta assim como inter-subjetividade prolongada, não permanece, e a bem dizer não é, desde sua origem, simples inter-subjetividade. Ela é existência social e histórica e é essa para nós a dimensão essencial do problema. A inter-subjetividade é, de certo modo, a matéria da qual é feita o social, mas esta matéria só existe como parte e momento desse social que ela compõe e que também pressupõe." (CASTORIADIS, 2007, p.130).

[376] O que me remete ao tema da superação do senso comum, como em Gramsci e Freire.

Esta existência sócio-histórica se manifesta nas estruturas dadas (instituições e obras materializadas, materiais ou não) e no conteúdo que elas estruturam, instituem e materializam: como diz o autor, é ao mesmo tempo união e tensão entre a história feita e da história se fazendo; entre a sociedade instituinte e a sociedade instituída. E para compreendermos a alienação devemos procurar suas condições tanto no mundo social quanto no inconsciente e na relação intersubjetiva, pois a autonomia:

> [...] encontra, nas condições materiais e nos outros indivíduos, obstáculos constantemente renovados do momento em que tem de encarnar-se numa atividade, desenvolver-se e existir socialmente; ela só pode manifestar-se, em sua vida efetiva, em interstícios dispostos pelo acaso e pela astúcia, em quotas sempre pequenas. (CASTORIADIS, 2007, p.131)

Se subestimarmos a heteronomia social (alienação) corremos o risco de mistificar a autonomia individual e a responsabilidade de cada um por sua vida, retirando-as do contexto social e considerando-as respostas autosuficientes; essa heteronomia instituída:

> É o que se manifesta como massa de condições de privação e de opressão, como estrutura solidificada global, material e institucional, de economia, de poder e de ideologia, como indução, mistificação, manipulação e violência. Nenhuma autonomia individual pode superar as conseqüências deste estado de coisas, anular os efeitos sobre nossa vida, da estrutura opressiva da sociedade na qual vivemos. (CASTORIADIS, 2007, p.131)

Para o autor a alienação está encarnada também nas insituições e não apenas no discurso do "outro", criticando uma visão "psicológica" individualista da alienação: o próprio regime social impede a população de saber e de querer, obstruindo e combatendo tal busca. Ele entende que esta é uma luta muito desigual, onde as instituições se voltam à repressão de tudo o que poderia manifestar-se como autonomia: "[...] aquele que diz querer a autonomia recusando a revolução das instituições não sabe nem o que diz nem o que quer" (CASTORIADIS, 2007, p.132). Para o autor o imaginário individual guarda uma correspondência com imaginário social encarnado nas instituições, e considera que é esta encarnação que deve ser atacada: as instituições estão a serviço de uma certa sociedade mas também a sociedade como um todo é chamada a servir as instituições. Castoriadis (2007,

p.133) diz que a idéia central do marxismo foi a superação da alienação nestas duas formas, quando a revolução proletária atingiria a "fase superior do comunismo", abolição das classes e eliminação da divisão do trabalho. Tratava-se de uma transformação das intituições que se misturava com a idéia da supressão total de toda instituição, mas o autor lamenta que Marx e Engels não tenham desenvolvido essas idéias quanto à alienação. Castoriadis (2007, p.134) resgata algumas das principais intuições de Marx sobre a superação da alienação, dizendo que é preciso, no entanto, uma desmitologização[377]. A dimensão social-histórica instaura "uma relação simultânea de interioridade e de exterioridade, participação e exclusão" que não se domina nem se elimina, tornando o social de todos e de ninguém, nunca ausente mas que não se faz presente, um real que não podemos apreender *em pessoa*, estrutura definida mas mutante (de forma e conteúdo indissociáveis). E assim apresenta Castoriadis (2007, p.135) um de seus argumentos centrais, da existência do "social instituído" que pressupõe o "social instituinte", onde o *social*:

> É o que só pode apresentar-se na e pela instituição, mas que é sempre infinitamente mais do que a instituição, posto que é, paradoxalmente, ao mesmo tempo, o que preenche a instituição, o que se deixa formar por ela, o que sobredetermina constantemente seu funcionamento e aquilo que, em última análise a fundamenta, a cria, a mantém em existência, a altera, a destrói.

Diz o autor que quando o social instituinte irrompe fica demonstrado o caráter falacioso da manifestação do social na instituição, sem que com isso se anule o caráter também verdadeiro dessa manifestação. O instituinte novamente tornará o social visível pela nova instituição, quando novamente o social instituinte se esquiva: é este, para o autor, o fundamento da impossibilidade de se refletir sobre o social pelo pensamento herdado, pois

---

[377] Entre essas intuições, o autor aponta duas: i) a necessidade de abolir as classes e ii) a necessidade de transformação das instituições, pressupondo e propiciando ao mesmo tempo uma modificação no modo de ser das pessoas, individual e coletivamente. Como Vázquez (1968), Castoriadis combate a idéia de um comunismo como uma sociedade de pura transparência para si mesma, onde os desejos se conciliariam espontaneamente, livre de todo simbolismo, onde a vontade coletiva tornasse desnecessária toda instituição ou onde as instituições não fossem problemáticas. Uma vez que nunca se elimina o inconsciente, nem indivíduos nem a sociedade poderão ser totalmente transparentes a si mesmos (CASTORIADIS, 2007).

isso tende a reduzí-lo a cada instante ao que ele não é. Estaríamos todos em uma relação de "inerência" com a dimensão histórica (nem apenas liberdade, nem só alienação); nosso pertencimento a ela é "infinitamente evidente e infinitamente obscuro" (CASTORIADIS, 2007, p.135), o que pode fundamentar a necessidade de aceitarmos a finitude, a limitação e a falta – ao contrário de ideologias que recusam o que é em nome de miragens. A práxis revolucionária deve contar com a criatividade da história e saber que toda sociedade dada repousa sobre um fundamento ilimitado e insodável – que assim como inconsciente é para o indivíduo, não pode ser eliminado ou reabsorvido (CASTORIADIS, 2007, p.137). O autor acredita que a sociedade promovida pela práxis revolucionária não eliminará os problemas da existência coletiva dos homens, nem eliminará a necessidade de arranjos e de procedimentos que permitem debatê-los e escolher. Ela não pode ser uma sociedade sem instituições, nem uma sociedade que coincida integralmente com elas: a distância entre instituinte e instituído não pode ser abolida na busca de uma forma definitiva das relações sociais e das atividades humanas[378].

3.2.2.3 Habermas e o paradigma do entendimento intersubjetivo

A tarefa assumida por Adorno e Horkheimer para uma Teoria Crítica era, segundo Marcos Nobre, a construção de uma teoria que "não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la à luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente" (Nobre *apud* MENDONÇA, 2006, p.13). O filósofo alemão Jürgem Habermas - que foi assistente de Adorno - estruturou o

[378] Castoriadis critica a representação marxista da passagem da pré-história à história, ou do reino da necessidade ao reino da liberdade, que se ancora na abolição dessa distância. Essa distância seria uma das expressões da criatividade da história, justificando por que a sociedade contém sempre *mais* do que apresenta. Ele nos diz que assim como o indivíduo, a sociedade não opera nem se manifesta fora do simbólico (neste caso, um "simbólico de segundo grau" representado pelas instituições), e por isso a alienação não deve ser entendida como a relação em si da sociedade com a instituição, mas sim como algo que surge nessa relação.

conjunto de sua obra contrariamente àquilo que interpretou como as *aporias* do diagnóstico de Adorno e Horkheimer, na medida em que estes apontavam para o bloqueio de qualquer possibilidade real de emancipação, acreditando que "a razão instrumental consistia na forma estruturante e única da racionalidade social no capitalismo administrado" (NOBRE, 2003, p.11). Interpretou-se que o diagnóstico de Adorno e Horkheimer sobre a racionalidade levava à sujeição sem saída ao mundo tal qual nos aparece, ao conformismo insuperável diante da dominação vigente, diz Nobre. Em sua obra "O discurso filosófico da modernidade" (de 1985) vejo que Habermas prossegue em sua crítica à *filosofia da consciência* (ou *filosofia do sujeito*) – como já havia argumentado em sua "Teoria da ação comunicativa", de 1981 – à qual Adorno e Horkheimer estariam ainda atrelados. Neste texto Habermas critica também as obras de Foucault (a *teoria do poder*) e de Castoriadis (a *instituição imaginária*), pois entende que todas elas conduziram a aporias e fracassos conceituais, revelando ainda mais o esgotamento do paradigma da *filosofia da consciência*, para o que Habermas aponta como solução o "paradigma do entendimento entre sujeitos capazes de falar e agir" (HABEMAS, 2002, p.413). Em Oliveira (1996, p.294) se pode compreender melhor a influência que a chamada "virada lingüística" (*linguistic turn*) teve sobre o pensamento de Habermas, em sua tentativa de produzir uma "teoria da competência comunicativa". Para resgatar a possibilidade da crítica e da emancipação, Habermas buscou apontar aspectos decisivos das relações sociais que entendeu terem sido ignorados pelos conceitos originais da Teoria Crítica, formulando sua proposta de uma racionalidade comunicativa, coexistente e potencialmente limitadora da racionalidade instrumental. Segundo ele existiriam duas formas de ação humana e de coordenação das ações sociais: uma orientada ao *êxito*, caracterizando o trabalho, a dominação da natureza (que entendo incluir a vontade de dominação e controle sobre o *outro*), estruturando a reprodução material; e outra orientada ao *entendimento*, que não visa dominação nem manipulação de objetos e pessoas, mas sim a reprodução simbólica da

sociedade (NOBRE, 2003, p.13). Associado a essas formas de ação, Habermas propôs uma sociedade organizada em dois níveis, respectivamente: *sistema* e *mundo da vida*. A racionalidade comunicativa seria aquele aspecto decisivo e antes ignorado das relações sociais contemporâneas, inscrita na própria realidade destas:

> Para Habermas, a forma social própria da modernidade é aquela em que a orientação da ação para o entendimento encontra-se presente no próprio processo de reprodução cultural que permite a continuidade de interpretações do mundo, nas próprias instituições em que o indivíduo é socializado, nos processos de aprendizado e de constituição da personalidade. (NOBRE, 2003, p.14)

Ao propor a noção de *mundo da vida* colonizado pelo *sistema*, Habermas nos permite ver uma operação intelectual característica de quem pretende revitalizar e oferecer saídas à noção de emancipação, e coerente com sua crença de que o projeto da modernidade (de uma racionalidade vivida socialmente, publicamente) segue inacabado e que não deveríamos dá-lo por esgotado. A abordagem habermasiana tem entre tantos outros o mérito de destacar possibilidades e responsabilidades sociais na mobilização de potenciais e aprendizagens disponíveis na ainda modernidade, denunciando os bloqueios e impedimentos a esse movimento[379]. Para Adorno, assim como para Habermas, as idéias de autonomia e emancipação estavam associadas, pensando-se no contexto biográfico individual; mas para o contexto coletivo da emancipação, Habermas adotou o termo *intersubjetividade ilesa* (TASSARA e ARDANS, 2003, p.18), acreditando que é através do desenvolvimento desta que se dá a emancipação (coletiva), colaborando para a *desinstrumentalização dos preconceitos*, a partir dos *espaços abertos de locução*. Segundo Habermas, "um ato de auto-reflexão, que altera a vida, é um movimento de emancipação" (Habermas *apud* FRANCO, 2003, p.98). Habermas entendeu que tal abertura do *espaço de locução* teria que vir

[379] Os novos movimentos sociais são para Habermas um exemplo de reação contra as forças colonizadoras do *sistema* (HABERMAS, 1981). Por um outro caminho (pós-moderno?), discutido mais adiante, Ernesto Laclau criticará as noções clássicas de emancipação e diagnosticará as lutas contemporâneas como expressão da liberdade, um avanço, segundo ele, contra as armadilhas do essencialismo que sempre rondou idéias sobre a emancipação.

acompanhada da exposição da racionalidade dominante (operacionalizada como *racionalização*) que opera sobre os sujeitos, para que o entendimento fosse a principal forma de coordenação das práticas sociais, reforçando ainda mais o discurso da racionalidade nos processos comunicativos. Para evitar mal-entendidos com a idéia de *emancipação*, Habermas esclarece o que entende por *intersubjetividade ilesa*:

> Essa idéia pode ser obtida a partir da análise de condições necessárias do entendimento em geral – ela caracteriza a manifestações de condições simétricas do reconhecimento recíproco e livre de sujeitos que agem comunicativamente entre si. Entretanto, não podemos colorir esta idéia como se fora a totalidade de uma forma de vida reconciliada, nem projetá-la no futuro como se fora uma utopia. Ela não contem mais, mas também não menos, do que a caracterização formal de condições necessárias para formas não-antecipáveis de uma vida não fracassada. (Habermas *apud* ARDANS, 2004, p.194)

Próximo do contexto que fala Habermas, para Ernesto Laclau[380] é a própria noção de "emancipação" que vem se desintegrando. Ele considera que "os discursos de emancipação têm sido historicamente constituídos através da junção de duas linhas incompatíveis de pensamento" (LACLAU, 1994, p.33): uma radical/dicotômica e outra fundadora/holística, que no entanto necessitam-se mutuamente. Considera que as lutas sociais contemporâneas ao mesmo tempo em que subvertem as noções clássicas de emancipação fomentam nova produtividade política que se liberta da representação essencialista da superação diante de uma única fonte de divisão social. Este autor critica "o objetivismo, o essencialismo e o determinismo do discurso social e político", que associa às próprias "feridas" do século XX (BURITY, sem data). Em sua crítica está colocada uma proposta de reformulação da idéia de *emancipação* em benefício da idéia mais ampla de *liberdade*; o sujeito individual soberano aparece no banco dos réus, exigindo uma releitura da tradição marxista a partir da psicanálise (no descentramento desse sujeito), da linguística estrutural (na relacionalidade e diferencialidade do sentido), e da filosofia analítica na performatividade dos atos de linguagem (anti-essencialista). Para abordar as diferentes noções de *emancipação* o autor as

[380] Nascido em 1935, geralmente descrito como um pensador pós-marxista.

organiza em seis dimensões, argumentando que a reunião dessas dimensões não constitui uma estrutura teórica coerente e que "a afirmação da noção clássica de emancipação em suas muitas variantes envolve a defesa de lógicas incompatíveis", aprisionando-a em antinomias e becos sem saída (LACLAU, 1994, p.30). Assim também, acredito que a proposta de Habermas tenta superar diferentes interpretações para a noção de *emancipação*, assim como tentará também Axel Honneth – assistente de Habermas e seu sucessor na direção do Instituto de Pesquisas Sociais – propondo a ampliação da formas de reconhecimento recíproco estabelecidas institucional e culturalmente (HONNETH, 2003, p.156). O esforço de Habermas parece ser o de reformular antigas categorias essencialistas, alicerçando-as em processos históricos de evolução sociocultural (destacando as dimensões linguísticas-comunicativas e morais) onde o alargamento das condições do exercício da liberdade é simultaneamente possibilitada a) por um patrimônio histórico antropológico, formador de capacidades potenciais psíquicas e organizacionais pela mediação da intersubjetidade que as constitui, e b) pelas condições contingentes de cada situação societal que se configura no tempo e no espaço, fomentando ou reprimindo a realização/expressão de tais potenciais (MALAGODI, 2007a). Esses potenciais são vistos pelo autor como características herdadas da própria humanização, historicamente relegadas como idealismos, romantismos, ficções ou utopias, necessárias para uma vida coletiva não deformada nem deformante; e as condições sociais necessárias para que se expressem já estariam inscritas no próprio fenômeno ontológico (ainda que histórico) que faz existir tais potenciais, culturalmente (intersubjetivamente) produzidos e modulados. Ocorre que nunca se alcançam as condições sociais suficientes para tal experiência de vida coletiva, representando-se assim os processos históricos das sociedades como eternamente carentes e em busca de uma tal "reconciliação", uma tal experiência universal inédita em termos de liberdade, como também acredita Laclau. O potencial emancipatório apontado por Habermas na comunicação cotidiana pressupõe um

aprendizado cultural específico para que se viva esse patrimônio, e condições para se exercer a liberdade para a controvérsia, o que lhe oferece parâmetros para apontar as "patologias" sociais.

Segundo Souza (2005), Habermas vem da tradição da filosofia clássica alemã, insistindo no projeto do *esclarecimento* e da filosofia da práxis, mas buscando enriquecer e atualizar essas heranças com contribuições que não se encontram nela:

> [...] seu projeto filosófico insere-se no esforço, pós-hegeliano, de passar (em estilo alemão, naturalmente) da filosofia "pura" e "abstrata" para uma teoria não contemplativa, ligada à ação, ao mundo real, às circunstâncias e à história – a filosofia da práxis, supostamente mais adequada aos novos tempos e à realização das potencialidades da modernidade. (SOUZA, 2005, p.29)

Souza (2005) diz ainda que Habermas foi se aproximando cada vez mais do pragmatismo norte-americano, mas sem por isso abrir mão de seus compromissos universal-kantianos. Habermas buscou "destrancendentalizar" Kant, buscano superá-lo em uma abordagem intersubjetiva a partir de Charles Peirce e George Mead, expoentes do pragmatismo. Percebo a polêmica que se levanta aqui junto a autores como Vázquez e Semeraro, que recusam um diálogo entre filosofia da práxis e pragmatismo: segundo Habermas a expressão "filosofia da práxis" deveria compreender também as "variantes democrático-radicais do pragmatismo americano (Mead e Dewey)" e não apenas as visões do marxismo ocidental (Habermas *apud* SOUZA, 2005, p.39).

Teria vindo de Peirce a inspiração de uma "comunidade de investigação e interpretação" dotada de uma dimensão normativa e ética, fundamental no pensamento de Habermas[381] (SOUZA, 2005, p.31). Habermas teria colocado no lugar do sujeito conhecedor kantiano (transcendental, solipsista) uma comunidade de investigação/interpretação, que

[381] Entendo hoje que o desejo de investigação sobre a noção de *comunidades de aprendizagem* ou sobre *processos cooperativos de interpretação* pode encontrar importantes subsídios no esclareciemento desta proposta de Peirce.

deveria ter por meta um consenso não-coagido: “uma comunidade real, em que cada um deve agir como membro de uma comunidade ideal” (SOUZA, 2005, p.32). Souza diz que Habermas busca uma base normativa para alimentar formas democráticas de comunidade que não se restrinjam a um acordo contingente qualquer:

> Ele quer encontrar essa base nos pressupostos implícitos, mas universais, de toda interação comunicativa, os quais sustentariam ou balizariam uma moralidade política mínima (em última análise, democrática), com valor de obrigação. Não segundo essa ou aquela concepção de bem, mas no campo estritamente procedimental. (SOUZA, 2005, p.35)

Habermas busca uma práxis intersubjetiva “imputável” aos indivíduos socializados, e por isso enfrenta o problema de tentar conceber a função da linguagem de “abrir o mundo de modo que corresponda a um conceito de práxis pleno de conteúdo normativo” (HABERMAS, 2000, p.459). É nesse contexto que ele levanta a tese do fracasso de Castoriadis, que centrando seu interesse em “uma conduta autônoma de vida consciente de si que possibilite a auto-realização autêntica e a liberdade em solidariedade” não resolve aquele problema de concepção da função da linguagem (HABERMAS, 2000, p.459):

> [...] seu conceito fundamentalista de sociedade não deixa espaço para uma práxis intersubjetiva imputável aos indivíduos socializados. A práxis social acaba por dissolver-se no turbilhão anônimo de uma instituição criadora de mundos sempre novos, nutrida pelo imaginário. (HABERMAS, 2000, p.459)

A tarefa que Habermas coloca para a filosofia da práxis, portanto, é a de mudança de um paradigma da razão centrada no sujeito (a filosofia do sujeito ou filosofia da consciência) para o paradigma da razão intersubjetiva (razão comunicativa, no chamado paradigma do entendimento recíproco), que se insere no cenário de uma “reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea” (OLIVEIRA, 1996).

3.2.2.4 Contribuições da filosofia da práxis para o século XXI, segundo Konder

Como apontei anteriormente, Konder considera que a filosofia da práxis expressa o melhor do pensamento de Marx, em meio a uma crise extremamente grave que o legado de Marx está atravessando: "Se os "marxistas" souberem ouvir as advertências de Gramsci e de Kosik, aumentarão muito as chances de que o velho Marx, renovado, venha a se tornar um pensador do século XXI" (KONDER, 1992, p.140). Konder (1992) acredita que o futuro da filosofia da práxis depende "tanto de sua capacidade de auto-renovação teórica como da eficácia da sua presença na ação política", ou como cita a partir de Sartre: se permanecer viva a práxis que engendra, carrega e ilumina a filosofia, então esta continuará sendo eficaz (KONDER, 1992, p.132). Para tanto não poderá renunciar ao rigor teórico, mas precisará da combinação entre os "esforços para se produzir um conhecimento mais rico" e "os esforços para promover uma transformação sócio-política mais profunda" (KONDER, 1992, p.133). Konder não acredita em uma nova organização do "marxismo", em uma nova proposta doutrinária, mas arrisca a previsão de que as lutas nas novas circunstâncias exigirão de cada um "ler, interpretar, desenvolver, reelaborar e modificar seu Marx", pois vivemos uma condição que Marx não viveu e não pensou (KONDER, 1992, p.133). Assim fica também mais comprensível a recomendação de Moacir Gadotti, que colecionei inicialmente: continuar no diálogo com a filosofia da práxis, mas mantendo-nos críticos.

A uma grande diversidade dos "campos de batalha" que a filosofia da práxis enfrentará, Konder faz corresponder "necessariamente, uma extrema diversidade no encaminhamento dos "programas", na estruturação dos projetos, na fundamentação das iniciativas, na articulação das razões das forças empenhadas em *fazer história*." (KONDER, 1992, p.133). Konder cita a "polarização" da sociedade (duas classes inimigas contrapostas, dicotomicamente, numa simplificação das contradições sociais) como uma das previsões de

Marx que não se realizou[382]. Por outro lado, o autor vê confirmada a previsão de Marx sobre o aumento constante das classes médias, com uma grande crescimento econômico do setor terciário (serviços), com o aparecimento de camadas sociais de difícil definição "proliferando entre o proletariado e a burguesia, assumindo funções novas e papéis múltiplos, que repercutem na sociedade e influenciam a vida política e cultural" (KONDER, 1992, p.134). Por isso, segundo o autor, permanecer na representação daquela dicotomia social induziria o movimento operário ao isolamento político, prejudicando estratégias que se fazem necessárias hoje (como as alianças) e dificultando a ampliação de sua área de influência. Ainda assim, Konder acredita que a luta de classes continua presente ainda que "as forma pelas quais ela se realiza vão deixando de ser imediatas e diretas, vão se tornando indiretas, sinuosas, passando por mediações cada vez mais delicadas" – os conflitos não mais se manifestam no campo das contraposições nítidas e sim no "campo das manobras hábeis e sutis" (KONDER, 1992, p.134). Segundo o autor há uma dificuldade de interpretação da herança marxista que permeia hoje o movimento operário: oscila-se entre assumir a "busca da práxis eficaz" na nova circunstância (o que traz insegurança e dolorosas inquietações) e se refugiar no dogma doutrinário (que inversamente, traz alguma segurança psicológica) (KONDER, 1992, p.135). No primeiro caso, se colocam os "acordos arriscados e as alianças problemáticas", o desafio de participar de iniciativas políticas e movimento sociais que extrapolam o movimento operário. Embora Konder diga que o "jogo" se tornou cada vez mais difícil (desde Marx), ainda acredita que o movimento dos trabalhadores possa se tornar uma força social hegemônica "se souber fazer alianças realistas, se tiver propostas viáveis para as classes médias, se mostrar competência política para dividir o campo de seus adversários mais poderosos" (KONDER, 1992, p.135). O autor representa o cenário das atuais batalhas políticas como uma "guerra" onde a práxis, para ser eficaz, dependerá decisivamente "da

[382] Konder refere-se ao *Manifesto Comunista*, de 1848.

capacidade das forças de esquerda de assimilarem os valores do *pluralismo*", até então conduzidas pelas forças liberais (KONDER, 1992, p.135). Qual a orientação mais adequada nesse contexto? De acordo com Konder, o fortalecimento da cidadania:

> O resoluto reconhecimento da necessidade de pontos de vista diversos, de tendências distintas, de correntes diferentes, de espaço assegurado para a expressão dos esforços de compreensão e transformação de uma realidade inesgotável (de um real irredutível ao saber) não é uma concessão que a esquerda deve fazer ao liberalismo burguês: é o único meio que a esquerda dispõe para evitar o entorpecimento do seu pensamento e a deformação de sua atuação transformadora. O terreno onde a assimilação do *pluralismo* poderá vir a ser comprovada não será o terreno do *discurso*, mas o da criação prática de condições nas quais os socialistas venham a se capacitar para a construção de uma cidadania democrática. Os "marxistas" estarão sob observação: cabe-lhes demonstrar na atividade política que a "filosofia da práxis" lhes permite assegurar aos cidadãos, universalmente, direitos mais abrangentes e liberdades mais completas do que as proporcionadas pela concepção liberal. (KONDER, 1992, p.135)

Konder adverte ainda para duas tentações, nas quais não deveríamos cair. Uma primeira que ele resgata pela metáfora de Kosik sobre a "bela alma": diante dos riscos da ação política a pessoa se retrai e se abstém de agir, "por temer as conseqüências dos seus atos", mas acaba sendo conivente com a preservação do *status quo* e suas injustiças, por omissão (KONDER, 1992, p.137). É o que chama de "convivência passiva com o mal" (138). Uma segunda tentação, a do "comissário", se opõe à primeira e decide combater o mal, mas o faz como um *revolucionário burocrata*, um reformador: "sua intervenção se faz a partir de compromissos doutrinários e organizativos intocáveis, a partir de valores e princípios indiscutíveis, que devem ser levados aos outros (se necessário, devem ser impostos aos outros)" (KONDER, 1992, p.138). O problema do "comissário" é querer transformar os outros sem transformar-se, caindo na armadilha de ver confirmado seu preconceito de que o sucesso de sua atividade é tanto maior quanto maior for a passividade dos demais: sua razão de ser e de agir acabam por ficar justificada na própria passividade que ela gera entre os seres humanos, em sua ação. Nas palavras de Kosik, "as intenções reformadoras se transformam, assim, em prática deformadora":

> Ao invés de uma prática revolucionária em cujo âmbito os homens modificam as circunstâncias e os educadores são educados, advém a antiga antinomia das relações e dos homens, pela qual os homens são subdivididos, rigidamente, em dois grupos, radicalmente separados, sendo que um deles se eleva acima da sociedade. (Kosik *apud* KONDER, 1992, p.138)

Konder destaca também a importância do diálogo, lembrando-nos que *diálogo* e *dialética* são palavras irmãs-gêmeas: nascidas dos prefixo *dia* – reciprocidade – e *lêgein/logos* – discurso da razão. Em ambas teríamos a pressuposição do movimento das contradições, reforçando-se o desafio da reflexividade em um movimento intersubjetivo:

> O movimento de ida e volta que se realiza no plano intersubjetivo, a atividade que leva os cidadãos a interferirem uns na vida dos outros, passa inevitavelmente pelo diálogo. [...] O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício da crítica se completa com a auto-crítica. O *outro* introduz no movimento do meu espírito uma referência capaz de conter o ímpeto voluntarista, o exagero veleitário que nasce do subjetivismo típico do isolamento. A "liberdade" com que eu me afirmo na ação só consegue se tornar mais concreta na medida em que se completa com o reconhecimento da dimensão da necessidade, representada pelo outro. O outro me põe em contato com uma realidade que o isolamento pode me impedir de enxergar. (KONDER, 1992, p.139)

3.3 Por uma outra pedagogia

3.3.1 As *pedagogias* de Paulo Freire

Nas palavras de Gadotti (2004, p.210), a *Pedagogia do Oprimido*[383] de Paulo Freire (1921-1997) insere-se na luta por uma educação pública, crítica e socialista construída pelas massas populares que lutam pela transformação radical da sociedade. E essa transformação teria como atores "os esfarrapados do mundo e os que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam" (Freire *apud* GADOTTI,

[383] A *Pedagogia do Oprimido* teve uma primeira edição em 1970 em inglês, em Nova Iorque, em função do exílio e da censura que o governo brasileiro lhe impôs. Freire diz ter escrito a *Pedagogia do Oprimido* na segunda metade dos anos 1960 no Chile, tendo vivido no início desta década o clima da transição política brasileira, interrompido pelo golpe militar de 1964. Nos anos 1970 ele viu seu livro se multiplicar em vários idiomas, sentindo-se exposto a muitos desafios "de que resultavam análises que confirmavam e reforçavam muitas de suas teses fundamentais" (FREIRE, 1997, p.126).

2004, p.277). Vejo nas *pedagogias* de Freire um permanente diálogo crítico com a filosofia da práxis – nem sempre assim explicitado –, percebendo a influência que recebeu do pensamento dialético em Hegel, Marx, Gramsci, Sartre e tantos outros pensadores[384]. Em sua *Pedagogia do Oprimido* é recorrente a referência ao conceito de práxis (FREIRE, 1987). Freire considera sua obra *Pedagogia da Esperança* um desdobramento necessário da sua *Pedagogia do Oprimido*, quando decidiu revisitá-la e compartilhar com os leitores o caminho por onde se fez o seu pensamento pedagógico, em sua busca de uma coerência entre o dito e o feito (FREIRE, 1997). Em um encontro sobre educação realizado em Goiânia em 1980, Freire (1982, p.96) destacava a pergunta de Marx: "quem educa o educador?". E acrescentava a esta uma outra, que também considerava fundamental, tanto em termos filosóficos quanto práticos: quem questiona o educador sobre os *conteúdos* que escolhe, o *conteúdo programático* da educação? Assim também trazia a questão do método – o "caminho do conhecimento": este era para ele decorrência de nos perguntarmos sobre *o que*, *para que*, *como*, *a favor de que/quem* e *contra que/quem* conhecer, pois concebia a educação como um *ato político*, como não poderia deixar de ser todo *ato de conhecimento*. Por essa razão dizia que a educação nunca poderia ser neutra e estar abstratamente a serviço da humanidade. Sobre a relação entre teoria e prática ele dizia que "a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática" e de que todos os envolvidos com a educação envolvem-se necessariamente com sua natureza epistemológica, pois ela se constitui obrigatoriamente em uma situação de conhecimento (FREIRE, 1997, p.95). Em seu retorno ao Brasil em 1980 o educador denunciava "o mau hábito de pensar um pensar estático, não dinâmico, não dialético": é o que

[384] Considerando a forte presença do pragmatismo de Dewey na educação brasileira, perguntei-me sobre um possível diálogo entre as idéias de Anísio Teixeira (divulgador das propostas Dewey no Brasil) e Paulo Freire (que interpreto como mais próximo do marxismo que aquele). Encontrei em Fonseca (2003) uma pista de que as idéias dos dois pensadores teriam convergido relativamente até os anos 1950; mas a patir do golpe militar, Freire teria se distanciado da abordagem liberal e cientificista de Teixeira, assumindo-se cada vez mais como um progressista contestador e revolucionário (FONSECA, 2003). Um marco dessa radicalização em Freire seria a publicação da obra *Educação como Prática da Liberdade*, em 1967. Teríamos aí talvez uma tradução ao contexto educacional brasileiro da polêmica entre pragmatismo e filosofia da práxis, o que não pude desenvolver aqui.

acontece quando dicotomizamos indevidamente prática pedagógica, prática educativa e a ação educativa da preparação da ação mesma; e também quando separamos a preparação da avaliação das ações, "os métodos dos conteúdos e os métodos e os conteúdos dos objetivos" (FREIRE, 1982, p.91). O autor gostaria que entendêssemos que "a prática que se pergunta em torno de *como* se faz, é a prática que se organiza [...] a prática que se pergunta em de *como* se fez e se está fazendo, é a prática que se avalia" (FREIRE, 1982, p.92). Para Freire, a melhor maneira de "pensar certo" seria pensar a prática e saber que ela é *social* – e não *individual*: embora ela tenha indiscutivelmente uma dimensão individual, subjetiva, de cada um, isso não dá conta de explicar a *minha* prática, dizia o autor.

Mas como se justifica, conceitualmente, uma "pedagogia da esperança"? Para Freire não há mudança sem sonho, assim como não há sonho sem esperança (FREIRE, 1997, p.91). É incompreensível para o autor a *existência humana* e a necessária luta para *fazê-la melhor* sem esperança e sem sonho, pois acredita que essa é uma necessidade ontológica, cuja distorção é a desesperança. Ele se diz esperançoso, portanto, por um imperativo existencial e histórico: a esperança é para o autor o suporte fundamental de uma luta ancorada na verdade e na ética, e por considerá-la de grande importância em nossa existência individual e social diz que não devemos experimentá-la de forma errada (FREIRE, 1997, p.10). Mas o autor sabe que a esperança sozinha também não basta, e que sem a *luta* para alimentá-la ela se torna facilmente *desesperança*: "enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica" (FREIRE, 1997, p.11). Além disso, o autor acredita que é inventando esperanças concretas – "sonhos viáveis" – que nos libertamos do mal (FREIRE, 1997, p.31). Como Gramsci, Freire posiciona-se ao longo de toda sua *Pedagogia da Esperança* contrariamente tanto em relação a posições *mecanicistas/objetivistas* (que acreditam que só após a alteração das condições sociais objetivas é que a educação possa ser transformada, pois seria reflexo direto delas) quanto *idealistas* (que acreditam que a educação

– a subjetividade – possa transformar uma realidade a partir de si mesma), elogiando a confiança crítica na prática educativa (FREIRE, 1997). Quais seriam os pressupostos ontológicos que alimentam esta confiança de Freire?

Freire diz ter construído sua reflexão na *Pedagogia do Oprimido* sobre os pressupostos de uma *antropologia*, de uma certa compreensão do ser humano "gestando sua natureza na própria história", tornando-se assim, consequentemente, seu sujeito – ao fazer a história – e seu objeto – ao ser por ela também continuamente transformado (FREIRE, 1997, p.97). O autor tem convicção de que em tal pressuposto radicam coerentemente as posições de ordem político-pedagógicas que defendeu ao longo dos anos. Este natureza humana estaria se constituindo social e historicamente e não seria para ele, portanto, nem pré-existente nem determinada definitivamente. Nesse processo de fazer a história, Freire acredita que homens e mulheres se tornam seres da inserção no mundo, e não apenas da adaptação a ele (FREIRE, 1997, p.91). Para o autor, essa *natureza humana social e historicamente constituída* traz entre suas conotações possíveis a *vocação* para a humanização, que ele aponta como sendo a própria busca do "ser" em direção ao "ser mais", fundamentando a possibilidade de nossas vidas serem experiências de *existência*, para além da sobrevivência:

> Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores de seu "caminho" que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao "caminho" que estão fazendo e que assim os refaz também. (FREIRE, 1997, p.97)

Desse modo, entendo que para o autor o *ser sujeito* é uma característica humana produzida na diversidade de processos humanos socializadores, possível de ser progressivamente perpetuada e aperfeiçoada a cada geração, desde um potencial inscrito na evolução da nossa espécie, em nossa natureza histórica, como *vocação*. Sendo um acontecimento historica e socialmente contingente, pode ser promovido como pode ser inibido. Seria esse *ser sujeito* que sustentaria e justificaria a nossa capacidade de inserção no mundo, fomentada pelo desejo de superar uma condição desfavorável, pela habilidade de

poder imaginar uma nova condição mais desejável, de sonhar com a realização de uma situação diferente da atual. Seguindo os passos de Marx, diz Freire que podemos nos inserir no mundo porque temos a capacidade de projetar uma ação transformadora de certa realidade, cuja própria transformação buscada transforma o sujeito que luta para realizá-la, recriando sempre essa inserção. Daí sermos também "objeto" desta produção histórica, o que envolve resultados nem sempre desejados ou planejados. E o fato de podermos desenvolver essa nossa vocação de sujeitos é dialeticamente indissociável da habilidade desenvolvida historicamente de objetivarmos a nós mesmos e ao mundo: "nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosamente "tomar distância" de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela" (FREIRE, 1997, p.98). Em nossa capacidade de trabalharmos permanentemente a relação entre o inato (nosso programa genético) e o adquirido (contingente à realidade da práxis social) ele encontra a explicação de nosso salto em relação aos demais animais, constituindo-nos fisicamente, intelectualmente e moralmente como indivíduos. E assim deixamos de simplesmente *viver* e passamos a *saber que vivíamos* – nossa vida se configurou como *existência* –, e a *saber que sabíamos algo* e que *poderíamos saber mais*. E porque nos tornamos estes seres imaginativos e curiosos na produção histórica de nossas sociedades, somos permanentemente provocados por nossa *natureza* a aprender, a buscar, a pesquisar a razão de ser das coisas:

> Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o "inédito viável" demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1997, p.98)

O "inédito viável" é uma expressão usada por Freire para representar o "sonho possível", ainda inédito, impulsionado pela esperança, que se mobilizado por uma luta por transformação, por uma práxis libertadora, poderá ultrapassar o que ele chama de "situação-limite", concretizando-se. Com o termo "situação-limite" Freire refere-se às situações desfavoráveis, barreiras que precisam ser vencidas por homens e mulheres em suas vidas

pessoal e social para que transponham a "fronteira entre o ser e o ser mais" (FREIRE, 1997, p.205); ocorre que tais situações nem sempre são perceptíveis, diz o autor. Ele refere-se aqui aos constrangimentos que nos impedem ou dificultam o desenvolvimento dessa vocação para a humanização: sejam elas produzidas estrategicamente pelos opressores ou não, Freire entende que as "situações-limite" acabam servindo direta ou indiretamente a eles, ao mesmo tempo em que elas "negam" e "freiam" o mundo aos oprimidos (FREIRE, 1997, p.206). Frente a elas poderíamos encontrar tanto as razões de ser da esperança quanto da desesperança e do desespero. Para Freire, quando as pessoas estão completamente imersas em uma "situação-limite" pode se estabelecer aí a *razão de ser* do que ele chama de "cansaço existencial" e de "anestesia histórica": uma situação que pode nos manter girando em torno dos nossos problemas e preocupações pessoais sem que se vislumbre o "inédito-viável" (social, histórico), gerando apatia e imobilismo quanto ao necessário debate de natureza política (FREIRE, 1997, p.138). Mas quando a situação é representada como um obstáculo que deve ser transposto, ocorreria uma separação epistemológica do sujeito frente à sua "situação-obstáculo", favorecendo a compreensão da *razão de ser* dessa situação, e só assim seria possível a percepção da situação como um problema. A situação se torna então um "percebido-destacado" para tal sujeito, e aí sim, ela poderia se configurar como um "tema-problema", que precisaria ainda ser enfrentado, discutido e superado (FREIRE, 1997, p.205).

Freire nos diz que será justamente o trabalho a partir da "leitura de mundo" (em processo coletivo de superação dialética) que vai possibilitar a decifração cada vez mais crítica da ou das "situações-limite" em direção ao "inédito-viável" (FREIRE, 1997, p.106). Vejo aqui como os processos históricos de desenvolvimento humano, tanto identitários (a possibilidade de socialmente *sermos mais*) quanto gnosiológicos (a possibilidade de socialmente *sabermos mais*) compartilhariam, para o autor, de um mesmo princípio, que vem a ser uma outra dimensão daquele mesmo pressuposto ontológico: temos a capacidade de

refletir sobre a possibilidade de *superação* (teórica e prática) de uma situação que se estende até o presente, desafiando-nos. A dificuldade processual que aí se coloca, no entanto, parece ser a compreensão da necessária qualidade dialética dessa superação[385], dificultando definições mais corretas sobre as situações a serem superadas, assim como as interpretações mais adequadas das tarefas que aí se fazem necessárias, historicamente, a cada contexto. É por isso que os processos sociais de "leitura de mundo" (pensamentos-linguagens) precisam estar em solidariedade dialética e dialógica com os processos sociais de "leitura da palavra" (codificações de pensamentos-linguagens) para a necessária "decifração mais crítica das *situações-limite*", não podendo ser nem a leitura de mundo de educadores transferida para educandos, nem o silêncio dos educadores frente ao "saber de experiência feito" dos educandos. Esses processos devem poder contar com a *intervenção* do intelectual, que não deve negar uma diretividade ao processo educativo, pois esta é para Freire uma implicação necessária da própria posição política assumida, dialética e democrática (FREIRE, 1997, p.107).

Freire acredita que se nos tornamos aptos em algum momento de nossa história a buscar e defender a igualdade de possibilidades, isso se deve ao fato de termos nos reconhecido radicalmente diferentes, seres que se descobriram não-idênticos. Somos programados para aprender, a permanentemente aprender; e por isso nossos genes nunca nos determinarão em definitivo. Eis a justificativa da liberdade, voltando ao acontecimento da *humanização*: a liberdade se tornou não apenas possível como indispensável, tendo essa peculiaridade de se constituir dialeticamente por dentro da própria luta que se trava por sua conquista, fazendo da desumanização distorção desta nossa *vocação para a humanização* que viemos produzindo. A luta para a concretização dessa vocação exige que assumamos a utopia (o sonho necessário), onde seria incoerente faltar "o gosto da liberdade" e a esperança

[385] Uma necessidade expressa pelo autor a todo momento como convicção pessoal e orientação pedagógico-política.

(FREIRE, 1997, p.99). Por isso é que, na compreensão de Freire, a história nunca se imobiliza, nunca morre, mas sempre continua, pois a nova experiência do sonho está sempre se instaurando, dentro de uma interminável tensão entre denúncia e anúncio: "denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável" e "anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens" (FREIRE, 1997, p.91). Criticado em sua *Pedagogia do Oprimido* por não ter enfatizado a luta de classes, Freire esclarece que sempre a reconheceu; apenas não concordava que ela fosse o único "motor da história"[386]: acredita que o *sonho* também seja um importante "motor da história", tema fundamental de suas pedagogias. Diz que a história compreendida como possibilidade considera relevante o papel também histórico da subjetividade, ao contrário do entendimento determinista, que a minimiza ou nega:

> Na verdade, só numa perspectiva dialética podemos entender o papel da consciência na história desvencilhada de qualquer distorção que ora exacerba sua importância, ora a anula ou a nega (FREIRE, 1997, p.101)

Assim, a concretização da humanização é sempre um processo, um *devir*, que passa "pela ruptura das amarras reais", econômicas, políticas, sociais e ideológicas, demandando a luta política transformadora da realidade (FREIRE, 1997, p.99). É por isso que para Freire a *esperança* não tem o poder de sozinha transformar a realidade, mas sabendo-se uma *esperança crítica* ela precisa dos dados concretos da realidade para a sua luta. Tal como a esperança, o *sonho* de que fala o autor torna-se *projeto*. E *ser sujeito* é sonhar e assumir o trabalho (coletivo e histórico) do *sonho*:

> Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se. (FREIRE, 1997, p.91)

Freire esclarece, assim, a importância que tem para as classes dominantes o bloqueio desse sonho de liberdade e de (auto)transformação das classes dominadas, para que não

[386] Freire reconhece ser insuperável a questão de classe, pois ela é expressão dos diferentes interesses em luta nas sociedades.

sonhem este sonho, para que não tenham confiança nele. Citando um trecho da *Pedagogia do Oprimido*, diz Freire que os oprimidos têm direito de ser e lutam por esse direito, direito que os opressores tentarão a todo custo negar, invisibilizar, proibir. Os opressores agindo assim, violentamente, também perdem sua possibilidade de ser, e apenas os oprimidos, lutando por esse direito, podem impor limites aos opressores, restaurando consequentemente a humanidade também dos opressores[387].

Qual é para Freire a tarefa de uma *pedagogia da esperança*? É uma educação democrática e popular que teria a tarefa de "possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem [...] que emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo", pois a linguagem seria o próprio "caminho de invenção da cidadania" (FREIRE, 1997, p.41). É por isso que no contexto do seu método de alfabetização, o autor entende que re-escrever o mundo significa colocar-se já na perspectiva de transformá-lo, onde a esperança é uma necessidade[388].

3.3.2 A pedagogia histórico-crítica de Saviani

A partir de 1983 ganhava destaque nos debates entre educadores brasileiros a chamada *pedagogia histórico-crítica*, proposta por Demerval Saviani, visando caracterizar a passagem de uma visão mecanicista e a-histórica da educação (ainda que crítica) para uma visão crítico-dialética (SAVIANI, 1994). O autor diz que os pressupostos da *pedagogia histórico-crítica* são os mesmos da concepção dialética da história (a própria filosofia da práxis, como interpreto). A denominação imediatamente anterior a esta (nos anos 1970) escolhida pelo autor para tal tendência pedagógica era a de *pedagogia dialética*; mas ele nos explica que

---

[387] Que enquanto classe, jamais desejarão a mudança de tal situação, acredita o autor.
[388] Uma vez Erich Fromm (1900-1980) disse a Freire sobre seu método de alfabetização: "Uma prática educativa assim é uma espécie de psicanálise histórico-sócio-cultural e política" (FREIRE, 1997, p.106).

diante de um entendimento idealista da dialética vigente na época[389], cunhou a expressão *concepção histórico-crítica* (SAVIANI, 1994, p.91). Saviani diz que em 1969 diferenciava a *orientação dialética* de outras três: a concepção humanista tradicional da Filosofia da Educação, a concepção humanista moderna e a concepção analítica. Pretendeu então se distanciar das abordagens críticas que se apoiavam nas obras de Bourdieu e Passeron (teoria da violência simbólica), Althusser (teoria dos aparelhos ideológicos do Estado) e Baudelot e Establet (teoria da escola capitalista), reunidas sob a denominação de *concepção crítico-reprodutivista*. Qual era o problema com tal tendência, para Saviani, que o fez pensar em uma orientação pedagógica que fosse *crítica* sem ser *reprodutivista*?

Diz o autor que a *concepção crítico-reprodutivista* foi formulada no contexto do fracasso do movimento de maio de 1968 na França, buscando-se evidenciar "a impossibilidade de fazer uma revolução social pela revolução cultural" (SAVIANI, 1994, p.86). Na interpretação de Saviani, os pensadores filiados a tal tendência consideram a educação (e mais amplamente, a cultura) como um fenômeno superestrutural, uma instância ideológica que é determinada pela base material, sem que se pudesse alterá-la – a ênfase era dada ao processo de escolarização, para o ensino formal. Como no Brasil o inimigo comum dos críticos era o regime autoritário e sua pedagogia tecnicista, essa orientação contribuiu muito para a formulação de reflexões e análises em oposição à política educacional dominante, mas percebia-se ainda tal campo como homogêneo e indiferenciadamente tributário do pensamento dialético marxista, misturando e imbricando os enfoques (SAVIANI, 1994). Mas progressivamente, diz o autor, essa orientação foi mostrando seus limites:

> Ela se revela capaz de fazer a crítica do existente, de explicitar os mecanismos do existente, mas não tem proposta de intervenção

[389] Quando a dialética era entendida como *relação intersubjetiva*, como *relação dialógica*, diz o autor. Não se trata aqui de

> prática, isto é, limita-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e que não pode ser de outro modo. (SAVIANI, 1994, p.87)

A questão central que se colocava para o autor nesse período – e que apontou a ele os limites da *concepção crítico-reprodutivista* – era "como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico" (SAVIANI, 1994, p.87). Para a teoria crítico reprodutivista essa era uma impossibilidade, pois a prática pedagógica não conseguiria sair do âmbito "da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção" (SAVIANI, 1994, p.88): quanto mais os educadores desconhecessem sua função de reprodução do sistema, mais eficazmente o reproduziriam; e como as determinações materiais eram consideradas dominantes, os desejos de atuação crítica eram previamente considerados inócuos. Eis porque essa abordagem precisava ser superada por uma outra, dialética:

> [...] a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade como determinante unidirecional da Educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. (SAVIANI, 1994, p.117)

Destaco aqui a recomendação de Saviani (1994) para o estudo da dialética e para uma maior atenção ao significado da palavra "pedagogia", quando o autor alerta para o risco da fetichização dos conceitos que geralmente acompanha a difusão de uma proposta pedagógica:

> No nosso caso, há o risco de, apresentada a proposta que pretende orientar a prática, acredite-se que é só aplicá-la e as coisas estão resolvidas. Isso já é uma distorção da proposta, que não se expressa em fórmulas abstratas e externas ao objeto. (SAVIANI, 1994, p.109)

A expressão da proposta pedagógica histórico-crítica, portanto, só pode se dar coerentemente estabelecendo-se uma relação dialética com a práxis que a aciona e realiza.

3.3.3 A pedagogia como ciência da educação hoje

Embora a abordagem da obra *Pedagogia como ciência da educação* de Franco (2003)[390] dirija-se primeiramente ao contexto histórico e formal da pedagogia (envolvendo a atuação profissional institucionalizada de docentes e pedagogos em instituições formais de ensino), interessou-me a abrangência de sua abordagem quanto ao âmbito não-formal e informal da ação educativa e da ação pedagógica, oferecendo uma reflexão relevante para o debate sobre o que possa vir a ser uma *sociedade educativa* (FRANCO, 2003)[391]. A autora faz uma proposta de pesquisa pedagógica formativa-emancipatória, considerando que a essência da epistemologia da pedagogia deve ser a emancipação dos seres humanos em um sentido de "criação de humanidade" (FRANCO, 2003, p.31). Ela declara sua opção por uma ciência pedagógica que em seu fazer social assuma-se como "instrumento político de emancipação dos homens, na direção de reorganizar condições de maior dignidade e igualdade entre os homens", reafirmando por isso que "a pedagogia, na qualidade de ciência, há que ser formativa, de modo a poder ser emancipatória" (FRANCO, 2003, p.67), e por isso mesmo não deveria restringir-se ao âmbito formal e instrucional:

> [...] à medida que a pedagogia se satisfaz com seu fazer instrucional de sala de aula, da escola e deixa de priorizar a educação dos povos como projeto político-social [...] ela perde sua especificidade, perde poder de aglutinação e abre espaço para outros mecanismos de outras ciências que, sem a ótica do pedagógico, acaba por centrar os estudos da pedagogia quase que exclusivamente em processos instrucionais de sala de aula ou em processos cognitivos de apreensão da aprendizagem. (FRANCO, 2003, p.55)

Franco (2003) entende que a racionalidade científica que se produziu historicamente exigiu dos pesquisadores instrumentos e técnicas que não faziam sentido para os

---

[390] Essa obra é extraída de sua tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da USP, em 2001.

[391] Como apresentei anterioremnte, seguindo os passos de Schmied-Kowarzik ela denuncia o equívoco epistemológico que transformou historicamente (e ideologicamente) a pedagogia em uma prática social irrelevante e distante de sua vocação científica primeira e resgata a construção histórica de tal esvaziamento.

pesquisadores pedagogos, recorrendo-se então a outros profissionais mais hábeis nessa tarefa, mas que nem sempre compartilhavam do sentido epistemológico da pedagogia. Criou-se assim uma inadequação entre objeto e método dessa ciência, convivendo assim com muitos equívocos, mas também com muitos saberes e com a produção conceitual diversa. Ela questiona os resultados sociais e políticos que produziu tal *cientifização* da pedagogia. Tendo a pedagogia caminhado historicamente na direção de perda de seu sentido, de sua identidade e razão de ser, a autora constata atualmente em algumas políticas públicas brasileiras "um movimento articulado de anunciar sua quase desnecessidade social" (FRANCO, 2003, p.69). A chave para a compreensão de tal equívoco estaria no modo como se têm estudado a prática educativa, predominantemente por metodologias que desconsideravam a realidade da prática educativa como *práxis*: abordaram sua "tecnologia", suas ações explícitas e observáveis e as impressões que a partir daí construíram, mas não captaram seu sentido latente, dinâmico e elaborado, "transformador em processo" (FRANCO, 2003, p.81). Resgatando-se o sentido da práxis como transformação e criação poderemos compreender o humano com um novo sentido e assim atribuir também um novo sentido ao mundo, diz a autora. Ele vê uma grande distância hoje entre a organização social da educação e as práticas pedagógicas, ao mesmo tempo em que a complexidade atual da sociedade traria um forte potencial educacional; mas para transformar tal potencial em possibilidades educativas – "reintegrando novamente o educativo ao pedagógico" – seriam necessárias ações científicas e pedagógicas, quando a autora destaca a necessidade de assunção do papel político da pedagogia (FRANCO, 2003, p.70). Em nossa sociedade de classes seria preciso questionar os interesses que estão sendo servidos pela pedagogia: mais voltados à manutenção ou à transformação dessa mesma sociedade? Para Franco, o tema da ideologia integra esses questionamentos à reflexão sobre a relação histórica da pedagogia com outras ciências: como o pedagogo pode avaliar esses conhecimentos? Ela acredita que um grande desafio está no fato de que a interpretação

ideológica ficou historicamente subsumida no exercício de ciências auxiliares de diferentes perspectivas, as mesmas ciências que foram colonizando, interpretando, avaliando e consumindo a prática educativa, levando-se a desconsiderar a necessidade de interpretação da ideologia que tais ciências não problematizavam, a cada momento histórico.

O caminhar histórico da pedagogia

A partir dos dois grandes eixos localizados por Franco em sua pesquisa sobre a gênese dos processos históricos e epistemológicos da *pedagogia como ciência* ("pedagogia ancorada à filosofia" e "pedagogia científica") teriam derivado três grandes posições que foram sendo assumidas pela pedagogia no processo histórico[392]: a *pedagogia* ***filosófica***, a *pedagogia* ***técnico-científica*** e a *pedagogia* ***crítico-emancipatória***. Franco (2003, p.66) percebe que em todas elas a pedagogia "se mostra como ação social de organização da educação de uma sociedade" e conclui que em todas elas a pedagogia é pressuposta como *refletidora*, organizadora ou transformadora da prática dos docentes, sendo a ação pedagógica - também em todas três posições - diferente da ação docente, pois embora fortemente associada a esta, a ação pedagógica focaliza a ação docente buscando transcendê-la. Isso permite à autora afirmar que "[...] a função pedagógica esteve historicamente associada à organização das ações que preparam, organizam e configuram a prática docente", sendo os pedagogos historicamente representados como profissionais que organizam as possibilidades da ação docente e não como docentes – o que para ela reafirma o conceito etimológico inicial da palavra (FRANCO, 2003, p.67). Que relação podemos encontrar entre o processo de cientifização da pedagogia e as relações entre teoria e prática? Segundo a autora, a pedagogia

[392] Estas devem ser entendidas mais como configurações do que como seqüências lineares, como diz Franco (2003). Para a autora essas três configurações não são definitivas nem excludentes, acreditando que elas coexistam no mundo de hoje, variando suas ênfases a cada contexto. Mesmo assim considera que a intencionalidade do fenômeno educativo é mais ou menos explicitada, a cada configuração assumida (FRANCO, 2003, p.64).

como ciência da educação inicialmente ancorou-se na *filosofia*, centrando sua atuação mais nas reflexões sobre a intencionalidade pretendida à ação educativa social e menos no saber-fazer docente (prática educativa e pedagógica). Quando passou a ser cada vez mais considerada "ciência da organização da instrução educativa" (configuração *técnico-científica*, que ela considera "a mais forte e talvez consensual representação") sua atuação se tornou instrumental, tecnicista, tecnológica, e distanciou-se dos sentidos da intencionalidade da prática (FRANCO, 2003, p.66). É o que Carr chamou de "tecnologia da prática", considerando-a uma *poiésis*: "um saber-fazer não reflexivo que destrói a imanência da inteligibilidade da *práxis*, impedindo a interpretação dessas práticas e a possibilidade de integrar sujeito e ação", ampliando assim a desarticulação entre teorias e suas práticas (FRANCO, 2003, p.66). A pedagogia foi abdicando sua vocação de ser ciência da educação para ser apenas um instrumento de organização da instrução educativa, quando outras ciências foram assumindo tal papel de "mediadora interpretativa da práxis" (FRANCO, 2003, p.70). Assim, teorias educacionais formadas a partir de teorias sociológicas, psicológicas e antropológicas não conseguiram ser fomentadoras de práticas educativas, levando a uma "instrumentação acrítica das práticas", pois não havia fecundação mútua de teorias educacionais e práticas pedagógicas. Isso tudo foi

> [...] produzindo caminhos lineares e paralelos entre os dois pólos da ação educativa e, dessa forma, o fosso entre a teoria e a prática pedagógica foi ficando cada vez maior, subdimensionando-se a validade teórica e prática da pedagogia. (FRANCO, 2003, p.70)

Mas quando a ciência pedagógica vislumbra-se como inevitavelmente ideológica e política que se constrói sob um saber engajado (configuração *crítico-emancipatória*) a práxis se torna o foco dessa ciência. Segundo Schmied-Kowarzik (1983) até os anos 1960 havia um empenho por um pensamento dialético na pedagogia, quando dominava na discussão dos fundamentos teóricos da pedagogia a concepção de uma ciência do espírito. Influenciada por

Dilthey esta pedagogia configura-se como uma dialética compreensiva, ou seja, uma "análise descritiva de situações pedagógicas" a partir do horizonte de atuação do educador, visando "tornar consciente ao educador a complexidade dinâmica da *interconexão de efeito* da educação em que sua própria atuação está compreendida" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.12). Esse pensamento considera o agente educacional como um dos momentos fundadores da situação educativa" e:

> [...] não se dirige de fora à prática educacional, como dado e objetivação empíricas, nem atribui ao educador a casualidade e irracionalidade de suas decisões, mas lhe faculta um entendimento da responsabilidade contida em sua atuação, tornando-o assim apto a decidir na medida em que está consciente da respectiva situação educacional. Os momentos que um tal pensar dialético revela nas situações educacionais não são fatos imobilizáveis, mas conexões de sentido em que a ação educacional precisa se mover enquanto determinada pedagogicamente. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.12)

Por outro lado, entende-se a teoria pedagógica como "um guia para o educador se tornar consciente da responsabilidade de sua atividade educativa", não devendo ser apenas uma análise da realidade educacional:

> Assim, o movimento dialético do pensamento compreende ele próprio as vinculações dialéticas da práxis educacional, "proporcionando ao educador uma visão dos pressupostos frequentemente ocultos de sua atividade com uma sempre renovada consciência de si mesmo", como esclarece Wolfgang Klafki [...]. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.12)

Mas Schmied-Kowarzik (1983) critica essa abordagem pelo fato de que sua dialética compreensiva acaba sendo uma *doutrina artística* da atividade pedagógica (uma pedagogia que pensa em função do educador), não explicitando a determinação social de cada realidade educacional dada historicamente. Em oposição a essa dialética compreensiva Schmied-Kowarzik destaca a contribuição de Habermas na elaboração da dialética de uma pesquisa da

realidade histórica e social da educação visando um propósito crítico e emancipatório[393], difundida desde os anos 1960 na ciência da educação:

> Já que a realidade educacional apresenta uma atividade inter-humana fatual e de sentido determinado que, de um lado, se completa em relações sociais bem determinadas geradas historicamente, e de outro se sabe comprometida com a tarefa de emancipar os educandos, ela também só pode ser determinada mediante um "emaranhado dialético" de procedimentos de pesquisa empírico-analíticos e histórico-hermenêuticos, eles próprios baseados no interesse em uma práxis educacional emancipadora. (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.13)

E seria graças a esse interesse libertário que a correção de procedimentos empírico-analíticos e histórico-hermenêuticos teria se tornado possível, diz o autor. Tornando-se consciente deste "interesse condutor do conhecimento", a ciência da educação se percebe dialeticamente envolvida na teoria crítica da sociedade, que objetiva justamente "a análise reveladora de todas as imposições e mecanismos sociais que mantêm os indivíduos não emancipados e sem liberdade" (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.13). Mas aqui também Schmied-Kowarzik aponta uma incompletude dialética: embora a crítica do existente (uma teoria "negativa", que constata e denuncia uma ausência de liberdade) abra "uma nova chance ao progresso histórico", talvez ela não possa "propor projetos de conteúdo detalhado para uma educação melhor", influenciar de forma positiva no modo e na direção de uma práxis educacional futura (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p.14). Entre essas duas utilizações diferentes do conceito de "dialética" (na *pedagogia como ciência do espírito* e na *ciência crítica da educação*) Schmied-Kowarzik (1983, p.14) revela uma aporia duplamente determinada:

i) para a primeira, "a dialética reside na própria situação educacional prática", cabendo à pedagogia esclarecer a dialética da situação educacional para o educador, tal como

[393] O autor refere-se provavelmente às obras *Conhecimento e Interesse* (de 1968) e *Teoria e Prática – Estudos de Filosofia Social* (de 1971) de Habermas.

"um guia prático para as suas decisões educacionais". Mas isso impede a pedagogia científica de analisar "criticamente a realidade educacional existente em sua determinação histórico-social";

ii) para a segunda, parte-se do "conhecimento da determinação histórico-social da realidade educacional", reivindicando criticamente dela o cumprimento da exigência de emancipatória. Mas esta abordagem "não pode ultrapassar os limites da sua investigação crítica de cada realidade educacional dada, o que a impossibilita de se tornar uma teoria da prática que oriente e guie a práxis educacional futura".

Essas abordagens se excluiriam mutuamente pelo modo de sua determinação, diz o autor: a partir de uma abordagem não se pode apreender a outra. Foi no sentido da superação dessa aporia que Schmied-Kowarzik buscou desvelar a dialética básica da teoria pedagógica em relação à práxis educacional. Voltando à abordagem de Franco (2003, p.71), a autora nos convida a perguntar se haveria um "irredutível epistemológico" da pedagogia, se haveria um "objetivo neural da ação pedagógica". Ela considera que a pedagogia se faz relevante na medida em que é crucial para que o humano se faça humano, como construtor da cultura, para que seja conduzido à cultura e aí possa apreender, interpretar, criar significados, amalgamando-se com os significados dessa cultura. E seria nas relações do humano com a cultura, do ser com o significado, que a emancipação poderá se fazer. Para cumprir esses papéis sociais acredita Franco (2003, p.72) que a pedagogia deve definir-se e exercer-se "como uma ciência própria" que se sabe *política e alinhada* a uma direção, devendo tornar-se "um processo de formação de consciências, de mediação de interesses e de defesa e criação de mecanismos democráticos, participativos, inclusivos". Franco considera que o objeto dessa ciência é a *educação*, que o foco para se organizar a ação científica da pedagogia é a *práxis educativa*, e que a finalidade da pedagogia como ciência será esclarecer – de forma reflexiva e

transformadora – essa práxis, e para tanto deve discutir as mediações possíveis entre teoria e práxis educativa.

Haveria uma especificidade do objeto de estudo da pedagogia? Dentre a diversidade de olhares e metodologias para o estudo da educação, Franco elenca alguns pontos que considera como fundamento de sua proposta pedagógica voltada à compreensão e transformação da práxis educativa. Antes de mais nada, a) considera incontestável que seu objeto de estudo seja a educação, cuja principal dimensão é a *práxis educativa* (vista como prática *intencionada*, a própria realidade pedagógica) para onde confluem intencionalidades e expectativas sociais[394]. Entende também que b) não se pode estudar a educação congelando alguns momentos de sua prática pois trata-se de uma *prática social histórica*, inconclusa, emergindo da dialeticidade entre homem-história-circunstâncias; tal estudo deve captar a potencialidade latente do processo de transformação da prática real concreta, e não apenas suas objetivações. Além disso, em seu método c) a ciência da educação precisa reconhecer que existe um *processo de transformação subjetiva* (modificando representações e ressignificações nas interpretações do fenômeno, reorientando ações futuras), para além das características observáveis de um fenômeno, pois ela é transformada pela ação de humanos e também transforma os que dela participam, devendo permitir aos sujeitos envolvidos apreender (conscientemente) os significados construídos nas transformações vividas. À medida que a educação é apreendida, ela se transforma e transforma os sujeitos dessa apreensão (dialeticidade), por isso deve ser prioritária a incorporação da subjetividade construindo a realidade da educação, na perspectiva da interpretação coletiva. Por que não há relação direta entre significante (observável) e significado (histórico, velado, polêmico, processual), d) há na educação uma *polissemia semiótica*, levando a ciência da educação a

[394] Por isso Franco considera que o mero exercício de influências educacionais (mecânico, casual, espontâneo, sem explicitar intencionalidades) não pode ser considerado *práxis educativa*: esta deve explicitar compromissos, intencionalidades e sua ética.

adentrar necessariamente o "suposto concreto", explorando sua representação abstrata e buscando o "novo concreto" que seja a expressão mais fiel da "síntese de múltiplas determinações" (FRANCO, 2003, p.74). Mas a educação apresenta também uma e) complexidade axiológica pelo fato de envolver sempre *intencionalidades* (dirigindo e dando sentido à ação), exigindo que o método da ciência pedagógica entre na esfera dos valores (implícitos, explícitos e subjacentes na ideologia) pela qual analisará seus dados (coletivamente). Como a situação educacional está sujeita à imprevisibilidade, que pode redirecionar seu processo e reconfigurar sua situação, f) seu método de estudo precisa permitir um espaço de ação e de análise sobre o não planejado, pressupondo a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre todos os sujeitos da pesquisa. Franco (2003, p.77) acredita que ações da educação têm por finalidade essencial a "humanização do homem", integrando em suas ações a busca pela emancipação, e por isso seu método científico deve pressupor que necessariamente a produção dessa educação parte do coletivo, utilizando procedimentos que desencadeiem ações formadoras e incentivadoras dessa emancipação, buscando transformar democraticamente a realidade e cotemplar as principais demandas sociais. Para tanto, g) a pedagogia deve expandir seu foco de modo a comtemplar "diversas instituições com possibilidades educativas" e não apenas o da escola, pois são espaços que também "produzem influências formativas sobre os sujeitos, produzem saberes, propõem comportamentos e valores, estimulam ações e pensamentos" (FRANCO, 2003, p.78). Embora esses espaços e práticas possuam *potencial educativo* serão apenas poderosas influências sem compromisso com a formação ética e emancipatória dos sujeitos, se não forem *pedagogizados*. Franco deseja que nossa sociedade se transforme em uma "sociedade eminentemente pedagógica", demandando para tanto a articulação de "meios e fins, numa dimensão ética" e a mediação dos pedagogos (FRANCO, 2003, p.79). O estudo científico da educação requer ainda h)

procedimentos que nos permitam adentrar na dinâmica e no significado da práxis para compreender as teorias implícitas que permeiam as ações coletivas.

Em termos do método, Franco (2003) aponta que deveríamos: i) selecionar uma dimensão da educação (delimitação do objeto de estudo), ii) considerar a ciência de modo ampliado, reconhecendo novos pressupostos epistêmicos (compatíveis com o item anterior) e iii) organizar tais pressupostos metodológicos de modo a permitir a análise dialética do real. Nesta ultima tarefa, deveríamos facilitar o acesso aos significados em construção pelos sujeitos neste fazer social, proporcionando condições para tal interpretação e reconfigurando e ampliando a rede de significados para ações cada vez mais emancipatórias. Porque a intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é transformar e aperfeiçoar sua prática, Franco (2003) entende que o conhecimento aí produzido deve ser incorporado no pensamento e na ação de todos os envolvidos neste processo, e não servir apenas para o incremento do corpo teórico do saber pedagógico. Citando Freire, diz:

> [...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, porque pesquisador. (Freire *apud* FRANCO, 2003, p.80)

É preciso considerar a intercomunicação entre pesquisa e transformação (teoria e prática, consciência e intencionalidade):

> [...] acreditar que todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se auto-avaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo. (FRANCO, 2003, p.76)

A práxis educativa e práxis pedagógica

Franco (2003) estabelece uma diferença relevante entre práxis educativa e práxis pedagógica. Considera que a *práxis* é a determinação da existência como elaboração da

realidade; uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina assim como transformar a prática que a concretiza. Portanto, a prática educativa só se torna inteligível se for práxis, ação intencional e reflexiva de sua prática: sempre que houver "uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios" teremos aí um *lócus* da práxis educativa (FRANCO, 2003, p.83). Ela entende que se a questão existencial for eliminada desse contexto, a práxis deixa de ter significado, favorecendo sua manipulação como uma técnica qualquer. Aqui aparece um tema comum a Freire, Kosik e Vázquez, citados por Franco: a realidade humano-social desvendada no opor-se ao estabelecido a partir de finalidades (antecipação de resultados que se busca), operação tanto formadora do humano como característica dele (FRANCO, 2003, p.82). Por isso o caráter finalista da práxis (oposição ao *ser dado*, estabelecido) é a essencialidade do ato educativo. Franco diz que a *práxis pedagógica* é a ação teórico-prática da ciência pedagógica sobre a práxis educativa e, portanto, só se exerce onde acontece a práxis educativa. Sendo ciência da educação, seu objeto "será o esclarecimento reflexivo e transformador" da práxis educativa, como diz Franco (2003, p.83):

> Um professor ao dar uma aula está no exercício de uma prática educativa. A ação de um pedagogo exercendo uma tarefa de compreensão científica dessa prática do professor estará exercendo uma prática pedagógica. Essa ação do pedagogo poderá ser realizada pelo próprio professor, que, fruto de um processo de formação contínua, torna-se pesquisador, e então esse professor estará exercendo, concomitantemente, as práticas educativa e pedagógica, e este será [...] um dos objetivos a serem atingidos pela ciência pedagógica.

Franco considera urgente a ampliação da tarefa pedagógica sobre os mais diversos ambientes potenciais de aprendizagem e formação, numa realidade social que reduz cada vez mais as fronteiras entre conhecimento formal e informal. Assim como a práxis educativa, a cada práxis pedagógica corresponderia uma teoria implícita que a fundamenta e que precisa ser esclarecida cientificamente para que a objetivemos, compreendamos e transformemos.

Para Franco (2003) será apenas pela compreensão dos pressupostos teóricos que organizam tais práticas que poderemos transformá-las, somando-se a ela nessa tarefa também a necessidade de compreensão das condições históricas. Para a autora cabe à pedagogia ser a "interlocutora interpretativa das teorias implícitas da práxis" (decifrando-as e buscando colaboração de saberes de outras áreas), e também ser a transformadora do "senso comum pedagógico" – arte intuitiva presente na práxis – em atos científicos, mediando sua transformação em direção à emancipação (FRANCO, 2003, p.85). Não podemos descaracterizar o objeto de estudo que é a práxis educativa, mas devemos sim "cientifizar essa situação": esclarecer, respeitar, desvelar e dar oportunidades de transformação a esse universo (FRANCO, 2003, p.85). O que se pretende é...

> [...] que a pedagogia organize fundamentos, métodos e ações para retirar da práxis a teoria implícita e cientificá-la a posteriori, juntamente com seus protagonistas, dentro de uma ação crítica, pautada na responsabilidade social de uma prática pedagógica. [...] Em vez de aplicar a algo novo sobre o real, será retirar o mais antigo que fundamenta o real, com base numa análise crítica de seus fundamentos e de seus resultados, para assim fazê-lo novo e suporte para outros novos... (FRANCO, 2003, p.86)

- Quais as características demandadas do pesquisador que desenvolverá esta ciência, segundo a autora? Ele deve ter um pensamento essencialmente dialético, um olhar fenomenológico e um fazer crítico-dialético[395], para assim poder ter uma ação científica sobre a práxis, "por meio de interpretação e de análise crítica das mesmas e de reconstrução de

[395] *Pensar dialeticamente* para Franco (2003) é pressupor que a realidade se constitui de modo histórico-social (o *concreto* deve ser visto como uma totalidade articulada e construída), devendo-se buscar as leis de constituição desse real. Ter um *olhar fenomenológico* significa para ela adentrar nos significados que compõem a realidade da práxis educativa, nos sentidos que o coletivo aí constrói (partir dos dados empíricos, superar as primeiras impressões até chegar a seu âmago) – um olhar fundamental para se explicitar as ideologias subjacentes às práticas cotidianas e "desvendar e decifrar" os pressupostos implícitos nos discursos (FRANCO, 2003, p.88). E por *fazer crítico-dialético* a autora entende uma ação que implica atitudes problematizadoras e contextualizadoras das circunstâncias da prática, uma postura científica *formativo-emancipatória*, dialética na consideração da realidade social e em sua lógica organizadora do conhecimento. Deve trabalhar no coletivo a partir da intersubjetividade construída e em construção, tendo uma perspectiva crítica sobre as ideologias presentes na prática, objetivando emancipação e formação dos sujeitos na prática e tendo por finalidade de sua ação a transformação das condições opressoras.

novas ações" (FRANCO, 2003, p.87). Franco elenca também algumas das habilidades a serem desenvolvidas por aqueles que desejam se constituir "investigadores da práxis", na vivência da metodologia que propõe (FRANCO, 2003, p.100), que assim interpreto: saber imergir hermeneuticamente no contexto existencial dos sujeitos que serão investigados; saber estranhar o familiar e acolher o novo em suas representações sobre a prática educativa; saber elaborar hipóteses sobre a prática educativa (explicativas ou utópicas). Esse pesquisador precisaria também: reconhecer e utilizar as teorias implícitas de sua prática, renovando-as e adequando-as; saber conviver criativamente na divergência[396].

Para Franco (2003), essas características e habilidades permitirão ao educador tomar consciência de seus compromissos com a prática, perceber que sua atividade é "carregada de significado e compromisso", provocando-o a articular fins e meios educacionais. Em decorrência deste processo de aprendizado, o educador precisa "descobrir o significado concreto nas situações conflitivas e complexas, o que lhe permite ver que a prática é um processo investigativo de experimentar com as situações", buscando novas e mais adequadas compreensões (FRANCO, 2003, p.101). Nesse sentido ela diz ainda que é preciso ser rompida a tradição que representa pesquisador como o elaborador privilegiado do problema a ser pesquisado, como aquele que organiza e analisa os dados de pesquisa: o pesquisador deveria ser cada vez mais um articulador das condições de pesquisa: incentivar os processos de auto-formação continuada, mediar as reflexões a partir das contradições imanentes à prática, elaborar a comunicação subjetiva, articulador os saberes intersubjetivos e priorizar os processos de formação e emancipação do grupo (FRANCO, 2003, p.126).

---

[396] Segundo a autora, o educador precisa aprender a encontrar no coletivo as fontes de seu aperfeiçoamento pessoal, perdendo o medo de romper com o familiar e enfrentando o estranho, envolvendo-se em um processo de autodesenvolvimento que exige busca, reflexão e pesquisa. Mas isso tudo deve ser decorrente de sua "crescente necessidade de pensar a si, sobre si e sobre o seu fazer", reconhecendo o educador que sua tarefa é complexa e exige transformações contínuas, exige que "aprenda a ensinar-se" (FRANCO, 2003, p.101).

Uma ciência da educação precisaria ir além das teorias e normas observadas e auxiliar o educador em tais exigências para que este se torne capaz de realizá-las autonomamente, diz Franco (2003). Tal ciência deve favorecer ao professor a percepção dos condicionantes de sua situação, "refletir criticamente sobre eles, saber agir com autonomia e ética", o que leva o fazer dessa ciência a ser sempre uma "reflexão engajada": refletir sobre a responsabilidade do educador deve ser o cerne dessa ciência (FRANCO, 2003, p.90). Franco (2003, p.92) comenta a leitura que Schmied-Kowarzik fez da proposta pedagógica de Paulo Freire: é "uma direção para a autocompreensão dialética de toda teoria da educação", onde uma práxis revolucionária pode realizar-se no diálogo crítico entre educador e educando sem desconectar tal diálogo da busca de superação das "condições opressoras e alienantes que impedem aos sujeitos a conquista de sua humanidade". Ainda assim, seriam os pedagogos os investigadores da práxis, "comprometidos com a apropriação da cultura, como condição básica de cidadania"; uma tarefa que lhes exige ser pesquisadores críticos da práxis educativa e que "requer uma sofisticada formação", assim como a formação de um professor crítico-reflexivo[397] (FRANCO, 2003, p.125). No contexto da prática todos os envolvidos devem atuar como pesquisadores; mas para isso é preciso criar um ambiente investigativo para permitir e favorecer uma cultura de pesquisa de modo a "produzir conhecimentos e procedimentos científicos que estejam continuamente fertilizando e referenciando essas práticas", tanto quanto construindo novas concepções de prática educativa (FRANCO, 2003, p.98). Franco propõe como eixos epistemológicos para a pedagogia: a) *a integração dos sujeitos da práxis*, b) *o objetivo formativo e emancipatório*, c) *a compreensão crítica e reflexiva dos contextos e configurações da prática*, d) *a transformação coletiva da prática* e e) *a autodeterminação dos sujeitos da prática*.

[397] Franco esclarece que para o pedagogo o foco deve estar nos "processos constituintes e intervenientes na práxis educativa", enquanto que para o professor a ênfase está "nos processos dialógicos e dialéticos da relação aluno e conhecimento", nas dimensões de construção e apropriação desse processo (FRANCO, 2003, p.125). Ou seja, são focos complementares mas diferentes, exigindo diferentes tratamentos.

Uma pesquisa que metodologicamente privilegia a observação e mas que almejasse se integrar na proposta de uma pesquisa de intervenção como a que Franco (2003) apresenta, deveria caminhar na direção do atendimento de algumas novas condições: os sujeitos do grupo observado deveriam participar desde o planejamento da pesquisa até suas conclusões, cientes e de acordo com a pesquisa; teriam que aceitar uma preparação para sua realização, sendo convidados a participar das observações (de sua atividade educativa e de outros). Nessa preparação para se tornarem pesquisadores deveriam ser envolvidos em estudos para formação à observação, refletindo sobre os objetivos da pesquisa, em meio a uma negociação sobre os caminhos a serem pesquisados e os compromissos que o processo exige. Processos de observação devem ser seguidos de processos de reflexão (na ação, nas conclusões), sempre coletivamente, dialogicamente, interativamente, mas orientada pelo(a) pesquisador(a), que configurando o próprio processo formativo em sua realização, deve destacar as contradições que afloram, os sentidos em construção, as transformações em processo. Este deve buscar sempre a contextualização do particular na totalidade, e os relatórios das reflexões coletivas devem ser elaborados por todos em meio a trocas e interações, "na construção de sínteses cada vez mais consensuais" (FRANCO, 2003, p.105). Os sujeitos da prática devem ser provocados a pesquisar meios auxiliares à reflexão, à composição, divulgação e crítica de dados. Franco acredita que conhecimentos e significados aí produzidos passarão a modificar a cultura do grupo, devendo ser evidenciados, concretizados e publicizados. Acredita a autora que assim seriam desencadeados processos de aprendizagem: mesmo não sendo uma pesquisa-ação, tais movimentos trariam mudanças na percepção desses sujeitos, induzindo mudanças nas práticas. Se de fato se consegue produzir um processo de negociação de significados entre o grupo, então esses sujeitos incorporam tais novos saberes como ferramentas de reflexão e de ação (FRANCO, 2003, p.105). Transforma-se também o

pesquisador que, gerando um processo semelhante nos agentes da prática, favorece a eles um processo de aprendizagem significativa.

Por uma sociedade educativa

A tarefa humana por excelência, diz Franco (2003, p.111) é a de *resgatar sua condição de exercício do humano*, e tal exercício implica a necessidade de que ele compreenda suas condições existenciais, que as transcenda e reorganize, superando sua condição de objeto da história "determinado por imposições que lhe são alheias, e caminhar na direção de sua emancipação", para que possa ser "sujeito de sua história e participante consciente da história coletiva". Franco atribui à educação – como "importante prática social" - o poder de criar algumas das condições necessárias para que, na convivência coletiva, o humano tome consciência dessas suas possibilidades e tarefas. Quais são, para tanto, as tarefas da sociedade? Quanto mais educativa a própria sociedade se fizer, melhores condições criará para o tal "exercício do humano". Ela deverá criar espaços e condições para que cada ser humano possa conhecer-se e saber-se capaz de ser o criador de sua existência, para que seja sujeito e participante da realidade que o cerca, consciente de seu dever e possibilidade de transformá-la "na direção incorporada pelo coletivo" (FRANCO, 2003, p.111). Mas como se transforma o potencial educacional de uma sociedade em efetividade educativa? Deve-se agregar-lhe intencionalidade explícita e coletivamente construída, tornando científico o seu fazer e responsabilizando-se por sua ação, e tal mediação entre o educacional (potencialidade) e o educativo (realização) deve ser feita pela ação científica, crítica e reflexiva da pedagogia como ciência da educação. O problema que Franco levanta é o da realização desta sociedade educativa em um contexto em que, apesar da importância e necessidade da escola, todas as demais instituições sociais não se fazem educativas. A autora vê o momento atual como de

"profunda crise nas instituições e práticas sociais", impondo-se a necessidade do pensamento e da ação de "um profissional que saiba intervir nas práticas vigentes e contribuir para a formação de um conhecimento mais profundo sobre a dinâmica de tais práticas" (FRANCO, 2003, p.112). A *prática científica pedagógica* é a estratégia apontada pela autora para que se investigue "novas mediações da educação com o mundo sociocultural, além da escola, transcendendo o previsto nas demandas de mercado" (FRANCO, 2003, p.112). E através dessa mediação, caberá ao pedagogo tal tarefa de investigar a educação como prática social para ajudar a criar esses novos espaços educativos na sociedade. Não ter a clareza nem a segurança de fazer opções diante dos pressupostos e finalidades problematizados pela autora é justamente o que teria contribuído – segundo Franco – para acentuar a descaracterização da pedagogia como conhecimento científico, mantendo-a no papel que até hoje ela cumpre de "solidificar práticas educativas profundamente conservadoras, desvinculadas do contexto sócio-histórico, tanto de seus protagonistas como do próprio conhecimento que transmite" (FRANCO, 2003, p.114). Franco critica o olhar do pesquisador que esta distante da prática e que apenas *a posteriori* se propõe a analisá-la, geralmente na perspectiva do fracasso ou do que "poderia ter sido":

> [...] cabe inaugurar uma nova postura epistemológica, que parta dos antecendentes da prática, dos significados latentes que carrega, aos quais só tem acesso quem dela participa, os sujeitos da prática. Junto deles caminha a investigação, na pretensão de, por meio da reflexão crítica, coletiva, formativa, emancipatória, transformar os sujeitos para que eles possam conduzir a novas e desejadas configurações de sua prática. (FRANCO, 2003, p.122)

E conclui a autora que para a transformação das práticas educativas só há um caminho:

> [...] a pesquisa coletiva que organiza e direciona a interpretação destas, a partir dos determinantes e condicionantes da práxis. [...] Será preciso a investigação em processo, que produzirá as reflexões sobre as práticas, e estas sim poderão qualificar e produzir teorias científicas. (FRANCO, 2003, p.116)[398]

[398] A esse respeito, minhas perguntas inciais sobre *processos cooperativos de interpretação* e *comunidades de aprendizagem* (MALAGODI, 2004) ganham uma nova dimensão de investigação,

Colocando a pedagogia como base dos processos de formação de educadores, a autora explicita o pressuposto de que a intercomunicação entre pesquisa e transformação (teoria e prática, consciência e intencionalidade), é uma condição *necessária* em sua proposta:

> [...] todo processo de investigação deverá se transformar em processo de aprendizagem que criará à prática novas possibilidades de superar dificuldades, de se recriar constantemente, de se auto-avaliar e assim modificar e aprofundar seu próprio objeto de estudo. (FRANCO, 2003, p.117)

3.4 A questão da ciência–intervenção: entre a ação e a práxis

Na contrução da dimensão empírica da tese deparei-me em vários momentos com a idéia de *intervenção*: uma palavra frequentemente utilizada por nós no *Programa Temático* e mesmo pelos participantes do *Curso*, mas cujo uso sempre tendia ao significado genérico de *ação*. Percebendo que o uso de tal termo mantinha uma ligação com a proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin, decidi pelo seu esclarecimento, buscando ainda um diálogo com o conceito de práxis. Antes, porém, faço uma breve introdução aos estudos sobre "grupos" associada à discussão seguinte sobre pesquisa-ação. Segundo Boudon e Bourricaud (1993, p.255), sociólogos e antropólogos descobriram que para se apreender a vida de um grupo deveriam recorrer a uma *observação participante*, pois seria preciso compreender as pessoas que observam, saber interpretar suas ações: o fato social primeiro seria o *grupo*[399]. Dizem que esse método se desenvolveu depois com os sociólogos industriais que passaram a estudar *organizações*, mas teriam sido os psicólogos que "descobriram no grupo o meio de ação no qual se pretendia, quase experimentalmente, provocar transformações afetando a

---

dialogando agora com a possibilidade de integração da filosofia a práxis e da perspectiva da pesquisa-ação.

[399] Os autores destacam sociólogos da *Escola de Chicago*, e o antropólogo Malinowski.

personalidade dos atores" (BOUDON E BOURRICAUD, 1993, p.255). Eles comparam a idéia de Kurt Lewin da dinâmica de grupo à "revolução sociométrica" pretendida por Jacob Moreno: enquanto este último considerava possível adaptar as interações efetivas no grupo às interações que se desejava estimular, para os psicólogos de orientação lewiniana tratava-se de levar os atores a reconhecer algumas regras que poderiam minimizar suas tensões interpessoais e otimizar os efeitos de sua cooperação, através da aprendizagem de seus papéis e da descoberta da situação na qual o desempenho desses papéis os introduz. Desse modo, os autores apontam que o *grupo* deixava de ser um mero observatório para se tornar um *laboratório* onde a compreensão do processo de interação e das "regras do jogo" permitiria aos atores mudar seu meio social. Haveria aqui uma herança marxista? Diferente de outras duas categorias de trabalhos sobre *grupos*[400], Boudon e Bourricaud (1993, p.255-256) apontam que aquela voltada à dinâmica de grupo "estuda a maneira como o grupo, a princípio simples coleção de indivíduos, chega a construir um meio de ação, que define as expectativas, os desempenhos e o nível de satisfação dos participantes". Lewin acreditava que apenas por meio da mudança da percepção social era possível realizar a mudança da ação social do indivíduo (Lewin, 1970, p.77). Nessa abordagem as pesquisas geralmente ressaltam a ligação entre *papel desempenhado no grupo* e *pessoa*, considerando os participantes como pessoas socializadas ou a serem socializadas (não pretendem a sondagem de seus inconscientes):

> [...] os observadores interessam-se pela maneira como se formam as regras do jogo (as normas), que, uma vez constituídas, dão ao grupo consistência e autoridade, eventualmente oponíveis aos interesses e humores dos participantes. Contudo a constituição do grupo e a elaboração de suas normas são inseparáveis, para os indivíduos, da aprendizagem de seus papéis: a dinâmica do grupo e a assunção de papel são duas fases do mesmo processo. (BOUDON e BOURRICAUD, 1993, p.256)

Segundo Boudon e Bourricaud (1993, p.257) os trabalhos desenvolvidos na abordagem lewiniana "enfatizam a excelência da liderança democrática definida não pela

[400] Positivista/behaviorista como em Bales; e terapêutica/psicanalítica, como em Moreno e Freud.

ausência de líder, mas pela orientação pedagógica e participativa que o líder se empenha em fazer prevalecer". Mas, como dizem estes autores, essas proposições sobre as formas mais satisfatórias e eficazes de liderança só seriam verificáveis se a tarefa fosse tal que todos os participantes a pudessem compreender com clareza, cuja finalidade eles aprovassem e cujos resultados não trouxessem problemas de partilha que gerassem oposições violentas entre os atores[401]. Para Lewin, era preciso um bom conhecimento sobre o funcionamento e dinâmica de determinado grupo para que o pesquisador pudesse entender sua lógica; mas já inicialmente, nosso objetivo deveria ser o de "tornar grupos e subgrupos conscientes e lúcidos da dinâmica inerente à situação social em evolução", pois só assim eles poderiam aceitar alterações e complementos às suas percepções (FRANCO, 2005, p.495). Para desenvolvermos um bom trabalho de pesquisa-ação, a autora recomenda o estudo sobre as *dinâmicas de grupo* no sentido de conhecermos e nos interessarmos pela dialética de formação e pelos mecanismos de reprodução do grupo[402].

De um modo geral, entre as diferentes abordagens sobre *grupos*, Boudon e Bourricaud (1993, p.257) consideram fundamental a noção de *comprometimento com o papel* (a *motivação*): "o desempenho do papel é afetado pela maneira como o sujeito que o executa se acha nele envolvido", intervindo nesse envolvimento "a natureza da imposição social que pesa sobre o autor" e "a maneira como ela é vivida por ele" (p.258). Considera-se que o *ator* não coincide com o seu *papel* (a não ser imaginariamente), mas inclusive "o *distanciamento do ator com respeito a seu papel* é uma condição do desempenho eficaz", pois contribuiria para o autodomínio e controle da situação por este ator; por outro lado, o ator está

[401] Lewin via na atmosfera autocrática o favorecimento da situação de *bode expiatório* (LEWIN, 1970, p.95). Interpreto que no momento posterior ao *Curso*, no fomento de um *Grupo*, tanto as tarefas quanto as finalidades das ações daquele jovem coletivo ainda estavam se construindo, confusamente; mas uma primeira perspectiva dos "resultados" referentes ao acesso diferencial aos recursos da empresa (que apoiaria alguns tipos de projetos, e outros não) sinalizava já "problemas de partilha".

[402] Ao longo das ações educativas aqui descritas eu entendia as dinâmicas de grupo apenas como atividades ou exercícios de integração, lúdicas ou educativas, mas oferecidas para o grupo, buscando-se conseguir uma atmosfera favorável ao desenvolvimento de nossos planos de ação. A expressão mais comum que ilustra isso em nossas ações é "(vamos) fazer uma dinâmica".

subordinado a regras que não produziu, e ele não é capaz de definir integralmente uma situação de acordo com sua vontade: interpreta as regras com mais ou menos talento, e sua interpretação das normas e da situação depende de uma *negociação* (p.258). Tal representação, portanto, estaria entre o limite "da virtuosidade e da ironia em relação a si mesmo e aos espectadores" e o limite da "capacidade de satisfazer suas expectativas submetendo-se aos códigos" (p.258)[403]. Em termos do desenvolvimento de uma pesquisa-ação, Franco entende que quando um pesquisador pretende investigar o próprio local e função de trabalho, ele muito provavelmente vai se deparar com a obstrução das necessárias *ações comunicativas* em função da "hierarquia de papéis profissionais" e dos "poderes implícitos" (FRANCO, 2005, p.496).

3.4.1 Pesquisa-ação em Kurt Lewin

Kurt Lewin (1890-1947) é considerado o criador da *pesquisa-ação* e da *dinâmica de grupos* (Barbier, 1985). Segundo Tassara e Ardans, a situação de pesquisa-ação proposta por Lewin é ilustrada pela metáfora que ele propôs de um *laboratório* voltado à investigação social, oferecendo simultaneamente, um método e uma utopia. Como método caracteriza-se como dispositivo emulador de reflexividade, a partir de interações dialógicas regidas pela racionalidade comunicativa, em busca de construção de *espaços de locução* – idéia que os autores aproximam do pensamento de Habermas (1981) –, estruturados para o esclarecimento emancipatório que simultaneamente possibilita e é dependente da crítica argumentativa.

[403] Penso que minha *demissão* quanto à parceria com meu sócio em 2005 – e consequentemente, do *Grupo* – representa a agudização da negação do papel que me impus ao longo dos anos para poder prosseguir trabalhando profissionalmente no campo da educação ambiental, sem muitos *recursos* para conseguir flexibilizar esse papel e realizar as devidas negociações que poderiam *satisfazer minhas próprias expectativas submetendo-me aos códigos*. Nesse sentido, um trabalho sistemático e contínuo sobre a dimensão teórica – mesmo que solitário – poderia ter me ajudado no distanciamento em relação ao meu papel, na melhor compreensão das regras do jogo, e nas negociações (comunicativas) de minha interpretação sobre a normas e sobre a situação, ampliando assim minha motivação. Mas nada disso garantiria a não-implosão do *Grupo*, como aconteceu em 2005, após minha saída.

Como utopia, orienta-se por uma perspectiva democrática radical: "uma vida social baseada na expressão *imanente* do ser, cuja práxis materializa o direito universal de *se ser o que se é, sendo* (Espinosa)" (TASSARA e ARDANS, 2005, p.212). Esse é um tema relevante para a Psicologia Social, como dizem ainda Tassara e Ardans (2004, p.2):

> Ao introduzir de forma pioneira a pesquisa-ação (*action-research*), Kurt Lewin apresenta um paradigma que, se não resolvendo o impasse contemporâneo frente às avaliações do caráter científico ou não da psicologia social, ofereceu as condições de método para uma investigação das dimensões psicossociais subjacentes à vida social, inter-relacionando aspirações políticas, política e ciência. Por estas contribuições, configurando um método, um tema e uma unidade fenomênica (o grupo), é, por muitos, considerado o pai da psicologia social.

Lewin trabalhava como professor de psicologia na Universidade de Berlim até que teve que abandonar seu país em 1933 em função do nazismo, refugiando-se nos EUA. Neste país ele criou a pesquisa-ação que viria a influenciar fortemente os psicossociólogos em todo o mundo, propondo os conceitos de psicologia dinâmica e topológica, fundando institutos e grupos de pesquisa – para os quais não encontrava dificuldade em obter financiamentos (BARBIER, 1985). René Barbier define a pesquisa-ação criada por Lewin como uma "pesquisa psicológica de campo, que tem como objetivo uma mudança de ordem psicossocial". Ou nas palavras do próprio Lewin:

> [...] uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados. Como o objetivo é aprender depressa, não devemos ter medo de enfrentar as próprias insuficiências. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação. (Lewin apud BARBIER, 1985, p.38)

É um tipo de pesquisa cujo processo de investigação se caracteriza (entre outros) pela *implicação* do pesquisador e onde sua finalidade é

> [...] contribuir simultaneamente para o alívio das preocupações de ordem prática das pessoas que estão em situação problemática, e para o desenvolvimento das ciências sociais, através da colaboração que as reúna de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável. (Rapoport *apud* BARBIER, 1985, p.38)

Assim como o surgimento da sociologia explicita sua gênese social a partir da industrialização e formação dos aglomerados urbanos, Barbier considera que "a pesquisa-ação se desenvolveu a partir do problema judeu e das questões de ordem prática conseqüentes à Segunda Guerra Mundial", destacando também a orientação de tal metodologia para a solução de "problemas surgidos com a inserção de fábricas em zonas rurais" (o desafio da qualificação de mão-de-obra para elevar padrões de produção). Barbier (1985, p.39) distingue os quatro primeiros tipos de pesquisa-ação que se apresentavam nesse período histórico[404]:

- a *pesquisa-ação de diagnóstico*: elaborava planos de ação segundo solicitação (visando "sanar um problema"), fazendo diagnósticos e recomendando ações, com a entrada da equipe de pesquisa na situação existente;
- a *pesquisa-ação participante*: esta envolvia no processo de pesquisa os membros do grupo social que estavam sob a situação ameaçadora que se pretendia transformar;
- a *pesquisa-ação empírica*: aqui buscava-se "acumular dados de experiências de um trabalho diário em grupos sociais semelhantes", o que poderia resultar em princípios gerais sobre o tema estudado;
- a *pesquisa-ação experimental*: o autor considera que esta é a que "possui o maior potencial para fazer progredir os conhecimentos científicos dentro da perspectiva da cientificidade tradicional", pois ela exigia um estudo controlado da eficácia relativa de técnicas diferentes em situações sociais praticamente idênticas.

Durante e depois da Segunda Guerra Mundial os estudos de pesquisa-ação nos EUA se multiplicaram: foram desenvolvidas pesquisas para os contextos da indústria, das forças

[404] Segundo Franco (2005, p.487) na proposta de Lewin todas estavam integradas, e foi só depois que elas foram sendo separadas, sob uma influência positivista. Segundo a autora isso teria descaracterizado a proposta inicial quanto às suas raízes epistemológicas.

armadas e do trabalho social. Aliados a esses contextos, os temas dos estudos dão uma idéia dos interesses que os inspiravam (BARBIER, 1997, p.39):

- *No setor industrial*: decisão de grupo, auto-organização, formação dos quadros dirigentes, modificação dos estereótipos, como vencer a resistência à mudança;
- *No Gabinete dos Serviços Estratégicos (durante a Guerra)*: estudo do moral das nações inimigas e dos EUA (perspectivas de evolução do moral), como enfraquecer psicologicamente a resistência dos inimigos, quais as atitudes de comando militar mais adequadas para se alcançar melhores resultados;
- *No campo do trabalho social*: comportamento de bandos de adolescentes, influência das leis na mudança social (a questão dos judeus nas universidades), integração dos vendedores negros, consistência do grupo, integração nos conjuntos habitacionais.

Teria sido em 1946 que se deu a "descoberta" de Lewin sobre o training-group, "graças à curiosidade dos alunos de um laboratório de treinamento para a transformação pessoal, que queriam ouvir e comentar o que a equipe de observação e pesquisa achava dos seus comportamentos" (BARBIER, 1997, p.40). A pesquisa desenvolvida por Lewin alcançou o reconhecimento como metodologia da "intervenção na vida social", como diz Barbier:

> Com Kurt Lewin, a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la começa a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer sua metodologia. Não é difícil perceber a importância de uma metodologia para a ação humana que, durante a Segunda Guerra Mundial, levasse as donas-de-casa dos Estados Unidos a consumir coração de boi, rim ou tripas, partes do animal tradicionalmente rejeitadas por todas as camadas da população, até pelas menos favorecidas. É fácil prever todas as conseqüências possíveis na mudança de hábitos alimentares, muitas vezes arraigados, do Terceiro Mundo. (BARBIER, 1997, p.40)

Lewin trouxe em sua *Teoria de Campo* contribuições importantes para a "determinação das condições metodológicas e conceptuais prévias para uma ciência madura do comportamento humano" (LEWIN, 1965, p.IX), dizendo que tal *Teoria* "[...]

provavelmente é melhor caracterizada como um método: isto é, um método de analisar relações causais e de criar construções científicas." (LEWIN, 1965, p.51). Lewin considerava que as dinâmicas dos fenômenos de grupo possuem leis internas que não se revelam "senão aos pesquisadores dispostos a se engajar pessoalmente a fundo, neste dinamismo em marcha, a respeitar-lhe os processos de evolução nos sentidos definidos que a História lhe imprime e, assim, favorecer-lhe, ao máximo, que se ultrapasse" (Mailhiot *apud* FRANCO, 2005, p.486). Para tanto, o pesquisador precisa assumir os papéis de investigador e de participante, e "é fundamental que os grupos e subgrupos tomem consciência da dinâmica inerente à situação social em evolução": aí se evidenciaria, desde a proposta inicial de Lewin, que a pesquisa-ação tem o caráter de pesquisa transformadora, participativa, caminhando para processos formativos; e se evidenciaria também a necessidade da "emergência dialógica da consciência dos sujeitos na direção de mudanças de percepção e de comportamento" (FRANCO, 2005, p.487). E sobre o campo metodológico no âmbito da Psicologia Social, diz Lewin:

> De um modo particular então, os problemas metodológicos neste campo da Psicologia social experimental são intermesclados com os denominados problemas "aplicados". Mesmo os experimentos que são planejados para resolver problemas teóricos pressupõem inteira cooperação entre o pesquisador e o prático, um poder suficiente do experimentador e o reconhecimento de que qualquer pesquisa em grupo é, até certo ponto, ação social. (LEWIN, 1965, p.190)

Sobre as relações entre teoria e prática, diz Lewin que:

> No campo da dinâmica de grupo, mais do que em qualquer outro campo psicológico, estão metodologicamente ligadas a teoria e a prática de um modo que, se manuseadas apropriadamente, poderiam prover respostas a problemas teóricos e ao mesmo tempo reforçar a abordagem racional dos problemas sociais práticos que é uma das exigências básicas para sua solução. (LEWIN, 1965, p.191)

Ao se referir à experimentação nas situações de "vida real", dizia acreditar que era já possível tanto o estudo de determinados problemas da sociedade em grupos de laboratório experimentalmente criados (pequenos) quanto os "experimentos reais dentro de grupos sociais

naturais", para as quais deveríamos desenvolver técnicas de pesquisa que nos permitissem realizá-las, e cuja importância teórica e prática considerava máxima (Lewin, 1965, p.186). Ele dizia que "... o experimento de grupo se coloca na intersecção da Psicologia experimental, Sociologia experimental e a Antropologia cultural experimental" (p.186). O autor deixa claro que há todo um campo de negociações, interações e cooperações entre pesquisador e organização/grupos/pessoas que serão estudados, e lista entre alguns dos problemas metodológicos dessa Psicologia Aplicada a "constância e auto-regulação no comportamento de grupo" e o "poder de controle do experimentador". Diz que para experimentação com grupos reais o aspecto de poder é um problema capital, pois "qualquer organização na qual se poderia verificar o experimento tem propósitos definidos e práticos" que não devemos interferir, mesmo sendo fundamental termos "suficiente poder" para conduzir a pesquisa (p.188). E acrescenta:

> Em regra geral, o único meio de adquirir esse poder é obter a cooperação ativa da organização. Se não fosse pelo fato de que vários estudos experimentais apropriadamente conduzidos apresentam consequências práticas imediatas ou de longo alcance, existiria pouca chance de obter esse poder. (LEWIN, 1965, p.188)

O que se oferece à organização, nesse exemplo, é uma eficácia superior ao procedimento da organização coletiva através de uma "experimentação científica sistemática" (LEWIN, 1985, p.188). Aqui o destaque está na *utilidade* e *relevância*, que precisam ser assim avaliadas pelos potenciais parceiros para se obter credibilidade e adesão deles. Lewin desejava que tais *laboratórios* fossem tão úteis e valorizados pelas organizações como os laboratórios convencionais eram para as indústrias. Sobre a negociação com o meio social onde se desenvolverá a pesquisa, ele dizia: "mesmo se a pessoa que dirige a organização se persuadir de que determinados experimentos seriam de grande valor prático, ela não estaria ainda pronta para dar liberdade ilimitada ao experimentador" (LEWIN, 1985, p.189). A liderança local poderá cooperar até no planejamento da pesquisa, mas há um pressuposto de

que todos os envolvidos devem ("em uma certa medida") conhecer aspectos científicos do problema. Sobre a questão da desconfiança frente a pesquisa e aos pesquisadores, Lewin aponta para o nível de instrução na organização como um pré-requisito para tal cooperação, mas sinaliza que o próprio desafio de completar essa instrução pode fazer parte da troca reciprocamente proveitosa:

> Se o experimentador procede corretamente, essa desconfiança em geral diminui quanto mais cada um compreender a natureza dos problemas e obtiver uma experiência nova nessa pesquisa. Frequentemente, essa instrução pode ser usada como uma parte importante de uma reorganização planejada do grupo. A própria tentativa de enfrentar objetivamente os problemas de cada um muda de alguma forma as atitudes. A cooperação ativa na busca de fatos descortina novos horizontes, cria melhor compreensão, e frequentemente, concorre para aumentar a moral." (LEWIN, 1965, p.189)[405]

Vemos aqui a proposta implícita de uma pesquisa-ação comprometida com o processo de esclarecimento que poderíamos chamar de *incremental*, coletivo (mas não espontâneo, pois é induzido), pressionando (podemos imaginar) o próprio pesquisador a confrontar-se com seus valores e planos iniciais e a estar aberto às (contra-) argumentações e descobertas que a organização cada vez mais terá (deseja-se) possibilidade de fazer (e fazer-se). Entendo que, para Lewin, muitos aspectos pragmáticos poderiam se esclarecer no próprio desenvolvimento da pesquisa. Mas o autor não estaria abordando "os problemas de grupo que procuramos estudar" como se a orientação política-ideológica e os conteúdos que ela veicula e sedimenta nesse meio social não pudesse ser questionados, sob a justificativa de facilitação do estudo do fenômeno em si (que seria o foco)? Deveríamos buscar uma *superação marxista* nas idéias de Lewin? É interessante destacar a cobrança do autor sobre a consciência do pesquisador, onde este "deveria saber claramente os seus objetivos", quais sejam: "encontrar fatos em relação ao que é e ao que seria se certas medidas fossem adotadas". Uma orientação nitidamente pragmatista, como entendo. Ou seja, o pesquisador deve colecionar os fatos e saber criar

[405] Recordo aqui o exercício "fato ou opinião" que desenvolvemos no *Curso*, que aprendi em um seminário de Pedagogia Social, de orientação antroposófica.

hipóteses (experimentos mentais) para que a partir da abertura para novas alternativas ao presente, possa melhor compreender e fazer interagir as condições de mudança (LEWIN, 1965, p.189). Parece-me que Lewin inventou e estruturou uma metodologia capaz de influenciar dinâmicas subjetivas, mas não alcançou uma dimensão crítica dos processos históricos e sociais. Embora acredite que ao pesquisador não é dado o direito de determinar a política da organização, entende que este possa investigar *o que deveria ser feito* para alcançar certos objetivos sociais. Entendo esse aspecto, resumidamente, como a aceitação inicial dos objetivos do grupo e análise da estrutura estratégica de seus desafios.

Segundo Barbier (1985, p.40), apesar da importância da contribuição da pesquisa-ação de Lewin - que deu sentido, ganhou reconhecimento e estabeleceu uma metodologia para a noção de "intervenção na vida social com o intuito de transformá-la", seria clara sua distância em relação à *filosofia da práxis*:

> [...] é preciso reconhecer que Kurt Lewin praticamente ignorou um outro tipo de intervenção exercida não por psicólogos, mas por revolucionários: a intervenção cujo objetivo é transformar radicalmente as estruturas sociais e políticas da sociedade de classes. Na verdade, quando K. Marx propõe que se faça sistematicamente uma "pesquisa operária" realizada pelos próprios operários, está propondo também uma "intervenção" bem diferente da Pesquisa-Ação de K. Lewin. Enquanto K. Lewin, em sua Pesquisa-Ação na Harwood Manufacturing Corporation (1939), procura ganhar a simpatia das operárias para, no fundo, usando a sua competência de psicólogo do trabalho, chegar a fazê-las produzir mais, através do mecanismo de estimulação e de competição, K. Marx recusa o sistema que conduz a essa exploração [...]. (BARBIER, 1985, p.40)

Por isso Barbier considera a existência de uma "linha divisória radical", uma total divergência entre a psicologia social americana e as pesquisas francesas em ciências humanas aplicadas (as "aceitáveis"), ainda que reconheça a possibilidade de uma inspiração destas, naquela. O que faltou à abordagem lewiniana, segundo o autor, é o "espírito de emancipação social e coletiva que questiona os próprios fundamentos das estruturas sociais", coisa que Lewin não poderia ter feito, "feliz que estava por ter-se tornado "cidadão" americano, orgulhoso da "democracia" capitalista que os seus estudos de psicologia social valorizavam" (BARBIER,

1985, p.41). A *pesquisa-ação institucional* (a *análise institucional*) trabalhada por Barbier se diz contemplar tal espírito emancipatório conservando, porém, "as características mais interessantes da Pesquisa-ação de K. Lewin": é essa combinação que explicaria, para Barbier, os significativos progressos da análise institucional nas instituições modernas e nos restritos círculos acadêmicos de sociólogos e psicólogos (BARBIER, 1985, p.41).

Para além desta crítica de Barbier a respeito de alguns dos polêmicos interesses a que servia a proposta inicial de Lewin, Franco diz que a pesquisa-ação sofreu um aporte do positivismo já ao final dos anos 1950, quando teria ocorrido uma gradativa dissociação entre pesquisa e ação: "perde-se a perspectiva de um processo de pesquisa desencadear nos práticos novas formas de perceber e lidar com a situação, formas essas que passariam a ser objeto de pesquisa" (p.488). Mas entre os anos 1970 e 1980 a pesquisa-ação foi se modificando estruturalmente, quando "absorve a seus pressupostos a perspectiva dialética, a partir da incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas" Franco (2005, p.485 e 488)[406]. Como essa, teriam surgido muitas incorporações teóricas ao conceito e à prática da pesquisa-ação, tornando necessária a explicitação de seus fundamentos teóricos para se evitar inconsistências entre teoria e método, pois ainda que haja consenso na pretensão de se transformar a prática "a direção, o sentido e a intencionalidade dessa transformação serão o eixo da caracterização da abordagem da pesquisa-ação" (p.485).

Tentarei a seguir esclarecer a centralidade do conceito de práxis na *pesquisa-ação institucional* proposta por Barbier, tentando compreender seus argumentos sobre o que seria uma pesquisa-ação que incorpora a *filosofia da práxis*.

[406] A autora enfatiza em seu texto o contexto histórico das pesquisas em educação.

3.4.2 Pesquisa-ação a partir da filosofia da práxis

Barbier (1985, p.35)[407] entende que quem procura conhecer sua época precisa de instrumentos e métodos de análise apropriados, e que essa busca deveria ser de interesse dos agentes da mudança social, como são os educadores; diz que é preciso duvidar da ternura das relações sociais e encontrar "na mais sólida instituição, a rachadura invisível das contradições". O autor critica a junção que a sociologia teve inicialmente com o trabalho social (anos 1920), quando se procurava explicar a inadaptação social pelas "disfunções" da sociedade, o que teria reforçado a manutenção da ordem reinante em nome de uma suposta neutralidade científica. Barbier destaca nesse período o papel da Escola de Chicago (EUA) no estudo das "microssociedades locais, das suas instituições e das suas práticas desviantes" (BARBIER, 1985, p.36)[408]. Na obra aqui abordada o autor se propõe a caracterizar a atual manifestação da pesquisa-ação (anos 1970) "aprofundando a sua teorização no âmbito da pesquisa institucional", baseando-se em experiências concretas "realizadas por pesquisadores engajados na prática e trabalhadores sociais que optaram por uma contra-sociologia", esta fortemente influenciada pelo socialismo libertário e pelo "marxismo aberto" – não dogmático (BARBIER, 1985, p.41). Sua proposta traz como premissa (entre outras) aquela já apontada no pensamento de Castoriadis (2007) de que toda organização precisa fracassar cotidianamente no controle e manipulação integral das forças sociais para se manter viva, e é aí que a *pesquisa-ação institucional* age:

---

[407] A obra original é de 1977.

[408] Vejo aqui uma das raízes sociais de nossa "formação de agentes locais": o autor diz que nesse período os sociólogos buscavam os moradores que ocupavam uma posição-chave nos bairros – que assumiriam a aplicação do programa de assistência – e atuavam também na formação dessas pessoas. Inicialmente se buscava entre esses *autóctones* os "trabalhadores sociais voluntários", mas posteriormente se buscou ampliar tal competência recrutando pessoas com formação universitária completa, quando se deu a profissionalização desse tipo de assistência (BARBIER, 1985, p.36).

> "A pesquisa-ação institucional situa-se radicalmente na fragilidade desse dilema. Ela explora essa contradição essencial de todo sistema burocrático na esperança de inventar um outro modo de relações sociais menos contraditórias entre a vida e a organização" (BARBIER, 1985,p.164).

É nesse sentido que ele desenvolve uma abordagem assumidamente dialética e marxista sobre a *pesquisa-ação institucional*, estudando o contexto dinâmico da transformação da práxis social quando se envolve na pesquisa o próprio grupo:

> A análise institucional pretende, pois, dar oportunidade a grupos-objeto mais ou menos vastos, de tornarem-se grupos-sujeito, pela recuperação da autonomia de ação e de reflexão, através do desvelamento dos mecanismos gerais de violência simbólica da sociedade, e da inserção nas instâncias particulares em termos de violência institucional. (BARBIER,1985, p.141)

Fortemente influenciado pela abordagem de Cornelius Castoriadis, já inicialmente diz Barbier (1985, p.42) apresentando seu texto:

> Ultrapassando a sociologia das organizações e das ideologias numa perspectiva dialética, integrando as últimas concepções da antropologia crítica e do marxismo relacionado com a função imaginante do homem, acentuando a importância da análise existencial na compreensão e na explicação dos fatos sociais, a *Pesquisa-Ação Institucional* apresentada neste livro é uma nova prática concreta de análise sociológica destinada aos grupos que desejam tornar-se sujeitos e não objetos da ação social.

Entendo que a proposta de Barbier pretende superar duas fortes influências presentes na produção científica em ciências humanas, o que abordarei aqui como uma dimensão *mais epistemológica* e outra dimensão *mais ideológica* para melhor localizar as críticas que o autor tece à proposta de Kurt Lewin, ciente da precariedade dessa divisão. Em uma <u>dimensão epistemológica</u>, Barbier pretende questionar radicalmente a epistemologia das ciências humanas contemporâneas através do reconhecimento da dinâmica do imaginário e do espaço mítico-poético do ser humano. Ele reivindica o uso da palavra *clínica* para as ciências humanas[409], pois este seria um conceito-chave "na confluência da ciência fundamental com a ciência aplicada no que se refere ao homem": a própria intervenção com atenção ao ineditismo do encontro com o outro, como diz Barbier (1985, p.46):

---

[409] Originária do termo grego *kliné*: a atenção dada junto ao leito do doente (BARBIER, 1985, p.45).

> O método clínico serve-se da abordagem qualitativa, monográfica, e é aplicado de preferência no próprio terreno da investigação. A intenção é de explorar o comportamento e as representações de um sujeito ou de um grupo de sujeitos diante de uma situação concreta, para compreender-lhes o sentido, colocando-se alternadamente na perspectiva de observador e na de sujeitos-atores e de sua vivência.

O autor denuncia a oposição existente entre investigação experimental e investigação clínica nas ciências humanas e a desvalorização de ambas nas ciências da educação[410]. Embora pese sobre o método clínico a velha acusação - vinda dos experimentalistas - de imprecisão científica, segundo Barbier (1985, p.47) tem sido a pesquisa clínica aquela que melhor tem dado conta da "crescente complexidade das grandes organizações" e da "demanda social de elucidação dos seus relacionamentos internos", se comparada com a *análise organizacional estratégica*. Aqui é preciso reconhecer o esforço de Lewin de tornar científica sua proposta de intervenção psicossocial, abordagem que Barbier (1985, p.50) situa entre a *psicologia clínica* e a *sociologia clínica*. A diferença no trabalho do sociólogo clínico da organização está i) na sua tentativa de descobrir os jogos e as estratégias que se realizam entre os membros de uma organização, que indicam a "estruturação das relações de poder que unem entre si os vários membros" e ii) na sua expectativa de desencadear um processo de conscientização e de transformação naqueles "jogos", revelando aos diversos agentes da organização o sistema estratégico (BARBIER, 1985, p.47). O autor acredita que o progresso nessa tarefa se deve à "análise institucional em situação de intervenção", a *socioanálise* (BARBIER, 1985, p.48). Fazendo um contraponto entre as *ciências humanas* e as *ciências humanas clínicas*, Barbier elenca suas disciplinas fundamentais, fazendo com que psicologia, psicanálise, sociologia, antropologia, filosofia, história e economia se transformem em: *psicologia clínica*[411], *sociologia* e *antropologia clínicas*, *filosofia da práxis*, *história* e

---

[410] Considerada como "arte" mas não como "ciência" (BARBIER, 1985, p.46), como já foi apontado antes na abordagem sobre a *pedagogia*.

[411] Na *psicologia clínica o autor* destaca duas correntes essenciais: a do Movimento do Potencial Humano e a psicanalista. Segundo o autor teria havido uma bifurcação teórica na corrente psicanalista,

economia clínicas. Diante da permanente revolução semântica da linguagem da ciência – metáforas novas a cada dia, extraídas mas também descoladas do senso comum – Barbier (1985, p.166) aponta para o risco de que a pesquisa-ação seja realizada por uma elite de pesquisadores especializados, "com um discurso específico e quase sempre esotérico". Confrontando-se com esse risco, devemos questionar o quadro conceitual que corresponde ao seccionamento da realidade social nas diferentes regiões do saber tradicional[412], e isso deveria ser realizado através de uma *totalização* pela própria práxis dos grupos sociais, como pesquisador coletivo.

Quanto à dimensão ideológica, Barbier faz questão de diferenciar os princípios da pesquisa-ação institucional que ele propõe daqueles da "concepção anglo-saxônica da pesquisa-ação" que é "decorrente da axiologia dos sistemas políticos da Inglaterra e dos Estados Unidos", pois aí "a dinâmica social é concebida de modo arbitrário e não supõe o questionamento fundamental das estruturas sociais estabelecidas" (BARBIER, 1985, p.164). Nessa dimensão localizo as principais críticas de Barbier à proposta de pesquisa-ação de Kurt Lewin: ela teria buscado "reger o tempo atual" de um modo regulador e cibernético sem "interrogar e discutir esta sociedade bem como a oficialidade do discurso sociológico dominante" (BARBIER, 1985, p.22)[413]. Para o autor, a pretensão de um pesquisador de ser um agente de mudança nessa axiologia fica limitada à manutenção da sobrevivência do capitalismo: "a perspectiva de uma mutação profunda ou de uma revolução é quase sempre

---

entre aqueles que tomaram como pressuposto o tabu freudiano e aqueles que o contestaram. Como diz Barbier (1985, p.49), para os primeiros o desejo está associado à impossibilidade trágica de realização do incesto, gerando uma orientação possessiva, destrutiva, anti-relacional e anti-social: entende-se que a sociedade impõe a frustração do desejo e reprime a sexualidade, sublimando a energia aí liberada. Mas para aqueles que discordavam de tal pressuposto - como Wilhelm Reich (1897-1957) – os desejos e prazeres poderiam ser sadios e naturais, gerar a gratidão e o reconhecimento do outro; aqui a patologia estava na própria sociabilidade repressiva e a sublimação seria um processo natural, quando se destacava a importância das condições de compartilhamento do prazer.

[412] Como propunham Marx e os teóricos da Escola de Frankfurt, diz o autor.

[413] Diferente das demais citações, esta representa o trabalho coletivo de discussão e de redação realizado entre Barbier, Jacques Ardoino, R. Loureau e H. Fisher, apresentados no prefácio da citada obra de Barbier.

excluída da estratégia institucional, e todo o incentivo vai para a evolução que desperta os retardatários da mudança social e recompensa os inovadores" (BARBIER, 1985, p.165). Nesse sentido, a recente abordagem do conflito pela sociologia americana se explicaria pelo fato dele ter se tornado "funcional para a organização que não corre o risco de explodir mas se auto-regula pelas desordens externas": inova-se no sentido de uma "estratégia conflituosa" da organização mas mantém-se o espírito de reprodução da "estratégia consensual"[414] (BARBIER, 1985, p.165). E aqui aparece a turbulência dentro da própria Psicologia Social francesa, quando Barbier detecta duas correntes opostas, embora complementares: "uma abordagem mais voltada para os fatores psíquicos e emocionais para captar os fenômenos psicossociais, e outra abordagem bem mais sócio-política". O autor privilegia (como Jacques Ardoino) a segunda abordagem por sua capacidade de "mostrar as novas formas, cada vez mais epifenomênicas, das relações humanas e do jogo intersubjetivo", apontando um desacordo entre uma *psicossociologia* e a orientação inicial da psicologia social (Ardoino *apud* BARBIER, 1985, p.165), apoiando a sugestão de Ardoino de se falar em termos de uma "sociopsicologia das organizações e das instituições" (Ardoino *apud* BARBIER, 1985, p.165). É por isso que para Barbier (1985, p.48) abordagens como a da *análise organizacional estratégica* acabam por se aproximar de uma análise funcionalista, pois também não fazem referência "às relações de força e de direcionamento entre as classes sociais, ou frações de classes, dentro da sociedade global".

A filosofia da práxis como filosofia clínica

Para Barbier o sentido de uma *filosofia clínica* coincide com o sentido da expressão *filosofia da práxis*, conforme ganhou destaque em Gramsci o *materialismo dialético* proposto

[414] O autor reconhece que existem exceções, pois vê na pesquisa social americana uma instituição também tensionada pela dialética do *instituído* e do *instituinte*.

por Marx: “a filosofia clínica é a atividade do filósofo da práxis nos diferentes grupos humanos que formam o seu campo de ação” (BARBIER, 1985, p.53). Considerando que toda a ação veicula uma concepção implícita de mundo, o autor acredita que a filosofia surge da reflexão sobre a ação (entendida como práxis), “num movimento retro-ativo, que consiste numa “sistematização” da concepção de mundo contida na ação” (BARBIER, 1985, p.52). Segundo o autor, para Gramsci o homem comum possui dois tipos de consciência teórica que podem entrar em contradição e oposição, na situação em que a ação não reflete a *crença*:

> [...] um é implícito à sua ação e o une efetivamente a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade, enquanto o outro, superficialmente explícito ou verbal, foi herdado do passado e recebido a-criticamente. (Gramsci *apud* BARBIER, 1985, p.52)

Quando ação e crença se contradizem deveríamos procurar e revelar a concepção de mundo do homem comum a partir de sua ação, e nessa busca Barbier localiza a base do trabalho da filosofia da práxis:

> [...] uma filosofia da práxis só pode se apresentar, inicialmente, sob forma polêmica e crítica, como superação do modo de pensar anterior e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). Ou seja, antes de mais nada, como crítica do senso comum. (Gramsci *apud* BARBIER, 1985, p.52)

Senso comum e *objetividade* são os dois destaques que Barbier faz ao comentar o lugar da filosofia da práxis em seu projeto, a partir da estrutura analítica proposta por Marx: “a ação revela uma filosofia implícita; a reflexão desenvolve e sistematiza essa filosofia, isto é, confere-lhe o *status* filosófico, na medida em que a organiza e explicita” (BARBIER, 1985, p. 53). Diz que Gramsci entendia o senso comum como “a filosofia dos não-filósofos”, “a concepção de mundo absorvida a-criticamente pelos diferentes meios sociais e culturais nos quais se desenvolve a individualidade moral do homem comum” (Gramsci *apud* BARBIER, 1985, p.53). Nesse sentido, quem não consegue ultrapassar o senso comum adere totalmente, sem restrições, a uma concepção de mundo que ele mesmo não tomou parte na elaboração, adere a um “conformismo cego” e a preceitos que não foram (ou não podem ser)

demonstrados, preceitos "não-científicos" (BARBIER, 1985, p.53). Mas seria preciso reconhecer também que o senso comum possui um conhecimento parcial da realidade, que é um tipo de filosofia também, pois o "homem do senso comum trabalha e age sobre o mundo" e "toda a transformação da realidade traz em si um verdadeiro conhecimento do mundo exterior que se enraíza na relação ativa da consciência com o real" (BARBIER, 1985, p.53). Mas, ainda que o senso comum seja também filosofia, ele carece de metodologia e de união dialética entre teoria e prática: encontra-se todo fragmentado, repleto de incoerências e inconseqüências que são resultado da própria situação social e cultural das massas; ele:

> [...] se fundamenta e elabora num terreno ideológico estranho ao conjunto das consciências do qual emana, não é "inocente" e possui uma função precisa: retoma uma filosofia elaborada pela camada de intelectuais ligada à classe dominante, procurando reinterpretá-la segundo a sua própria "ordem do mundo". Desempenha pois o papel de verdade absoluta, porque parece emanar diretamente da grande massa dos indivíduos, do chamado "bom senso" popular. (BARBIER, 1985, p.53)

Conclui Barbier que é esse "bom senso" (uma espécie de "núcleo sadio" do senso comum) que temos que buscar aperfeiçoar, desenvolver, "tornar unitário e coerente", uma tarefa que se faz possível porque "o senso comum evolui com a estrutura social que o modela, não sendo portanto imutável, nem permanente, nem monolítico" (BARBIER, 1985, p.53)[415].

O tema da *objetividade* exige por sua vez a discussão da questão da *implicação* dos pesquisadores em suas pesquisas, o que para Barbier é o principal problema da pesquisa-ação institucional: como pode o pesquisador analisar a práxis dos grupos sociais com objetivação e rigor que são indispensáveis a qualquer ciência estando implicado nessa ação[416]? O autor

---

[415] Entendo que essa referência à possibilidade de aperfeiçoamento do senso comum surge em alguns textos de Boaventura de Sousa Santos como a proposta de *um novo senso comum*. Assim como Habermas, Santos (2000) associa o senso comum ao conceito de *mundo da vida* (*Lebenswelt*), mas critica a abordagem fenomenológica do filósofo alemão por esta não abordar as determinações estruturais da cotidianidade e subestimar a tensão dialética entre as dimensões do consenso – cooperação, comunicação e intersubjetividade – e as dimensões do dissenso – conflito, violência, silenciamento e estranhamento, que segundo Santos se manifestariam de modo indireto e subjetivista (MALAGODI, 2004).

[416] Segundo o autor a relação entre implicação e objetivação foi um tema discutido por Max Weber (1864-1920), que propunha a neutralidade axiológica; e também por Bachelard, que propunha que a

associa questões existenciais do pesquisador (implicação) e o caráter necessariamente coletivo da pesquisa-ação à noção de cientificidade:

> Todo grupo sujeito tem que ser um grupo de pesquisadores cuja reflexão compreende três níveis essenciais: a pessoa, o grupo e a sociedade em interação. Nesse caso, a filosofia, quer dizer, a reflexão sobre o sentido da vida pessoal e coletiva através da meditação sempre inacabada sobre a morte, nunca pode estar, em relação à cientificidade, noutro lugar ou num momento posterior. Ela está no coração da edificação pertinente de uma representação simbólica da realidade humana. (...) Trata-se de reconhecer a dialética do sistema dos habitus do pesquisador com pertinência do real social. (...) Onde houver ciência humana, haverá necessariamente a colagem da implicação do pesquisador em sua multidimensionalidade simbólica e imaginária. (BARBIER, 1985, p.166)

Barbier aponta a atualidade do conceito de *implicação* em pesquisa e no ensino de ciências humanas, remetendo-se ao debate sobre as relações entre sujeito e objeto do conhecimento[417], apontando para a necessidade da intervenção dialética entre observador e objeto observado. O autor define a *implicação* integrando-a com a ação de conhecer, apontando que o campo de intervenção não está apenas diante do pesquisador, mas forma com ele um sistema, descrito em três níveis no contexto da "intervenção em e sobre uma instituição": psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional. No nível psicoafetivo, diz que o objeto de investigação sempre questiona o pesquisador em termos de "fundamentos da personalidade profunda", envolvendo-o eventualmente em tramas – de difícil compreensão - de culpa e agressividade. Se o pesquisador em sociopedagogia não consegue "restringir a sua economia libidinal e nem controlar a contra-transferência" sua pesquisa-ação pode facilmente ser bloqueada ou desviada (BARBIER, 1985, p.108). A dificuldade de reconhecer a influência do inconsciente individual nos "dispositivos analisadores escolhidos para a

---

filosofia da ciência expusesse os valores da ciência. Barbier parece ver em Bachelard a proposta de uma inversão na saída de Weber, propondo que o "fundo do método" seja a simpatia, e não a neutralidade axiológica – um distanciamento (BARBIER, 1985, p.166).

[417] Barbier (1985, p.105) diz que esse debate foi impulsionado com a distinção entre "explicar" e "compreender" feita pelo historiador Johann Droysen (1808-1884) em 1851, e fortalecido com Dilthey em 1883, quando este tematizou as diferenças entre as ciências do espírito e as ciências naturais. Ele diz que posteriormente foi Weber quem teria aprofundado essa reflexão, recolocando o tema da compreensão; e mais recentemente, Pierrre Bourdieu teria contribuído com esse debate abordando a questão do "etnocentrismo de classe" (BARBIER, 1985, p.106).

pesquisa institucional" é permanente, diz o autor, assim como é constante a problemática da autoridade para o pesquisador (a legitimação de suas escolhas na pesquisa), onde Barbier vê uma associação com a agressividade, na qual se transfigura o medo (anacrônico) de ser abandonado, a culpabilidade – a tendência a se submeter a "um Maior" (BARBIER, 1985, p.109). Diz ainda o autor que os "mecanismos interferenciais decorrentes da elucidação psicanalítica" devem ser detectados na pesquisa-ação, e isso não implicaria necessariamente uma paralisia da pesquisa-ação, podendo ser seu oposto: pela implicação psicoafetiva conseguir "ir mais além na comunicação" (BARBIER, 1985, p.109). O autor entende que o *desejo de saber* está aqui envolvido em desejos genitais e orais, desejos inconscientes de paternidade (fazer nascer indivíduos ou grupos, fazer discípulos, criar movimentos de autoconfirmação). Contra a condenação freudiana do prazer sentido nas relações (dos animadores e pesquisadores), Barbier aponta a atualidade das terapias propostas por Reich e por Rogers.

Do nível de <u>implicação histórico-existencial</u>, o pesquisador totalmente engajado em sua pesquisa "não pode escapar", diz o autor: é um "jogo recíproco e existencial" onde os parceiros da pesquisa aceitam "questionar a sua existência quanto aos fundamentos, à orientação e às opções afetivas e racionais fundamentais" (BARBIER, 1985, p.110). Barbier considera esse nível de implicação elemento fundamental da reflexão crítica sobre a prática social, cujo aprofundamento é necessário para uma interpretação do impacto dos outros níveis de implicação na pesquisa-ação "com o máximo de objetivação" (BARBIER, 1985, p.116). Citando Max Pagès, Barbier também discorda da obrigatoriedade de separação entre os problemas existenciais do animador e os problemas existenciais dos participantes. Barbier relaciona essa forma de *implicação* também ao "*ethos* e *habitus* de classe" e à "práxis e

projeto" do pesquisador[418]: "reconhecer a implicação histórico-existencial é levar em conta o *ethos* e o *habitus* da nossa classe social de origem" (BARBIER, 1985, p.112). É a partir do conceito de *conhecimento praxiológico* de Bourdieu (questionador tanto do *subjetivismo fenomenológico* quanto do *objetivismo positivista*) que ele esclarece esse aspecto desta implicação: objetiva-se conhecer para além do sistema de relações objetivas as relações dialéticas entre elas e as "*disposições* estruturadas", onde as primeiras se atualizam tendendo a reproduzir estas. Este é o processo muito enfatizado por Barbier e que lhe serve de fundamento para a *sociologia institucional*: "o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade" proposto por Bourdieu (BARBIER, 1985, p.112). Barbier (1985, p.113) destaca a relevância do "enraizamento social" nas ações do pesqusador, integada à idéia de práxis e de projeto:

> Entre as estruturas objetivas anteriores que modelaram o meu *habitus* enquadrando as minhas práticas sociais, e as estruturas sociais atuais nas quais estou inserido por minha profissão, meu nível de cultura, minha família, etc, há uma relação dialética que se estabelece por meio da ação da práxis e do projeto individual e coletivo.

E reconheço em suas palavras o movimento que desenvolvo em minha própria investigação:

> O homem é um ser ativo que por isso se engaja num processo de transformação do mundo do qual é um dos elementos. O exercício dessa atividade prática lhe dá uma experiência que lhe abre as portas do conhecimento empírico e, em seguida, do conhecimento abstrato que, por sua vez, guiará sua atividade futura. Trata-se de um movimento de conhecimento da realidade incessantemente em via de totalização e que nunca termina" (BARBIER, 1985, p.114).

O autor refere-se à *práxis*, que nos coloca diante de nossas próprias contradições e simultaneamente contribui para a transformação do *instituído*; ele a representa através do

---

[418] Para Bourdieu o *habitus* é: "(...) o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva que são as *estruturas objetivas* (por exemplo a língua, a economia, etc) *consigam reproduzir-se sob a forma de disposições duráveis*, em todos os organismos (que podem ser chamados de *indivíduos*) permanentemente submetidos aos mesmos condicionamentos, logo, colocados nas mesmas condições materiais de existência" (Bourdieu *apud* BARBIER, 1985, p.112).

vetor conhecimento empírico/conhecimento abstrato/aplicação prática[419], cujo desenvolvimento nos possibilita o gadual conhecimento do mundo e de nós mesmos. Apoiando-se nas palavras de Jean-Paul Sartre (1905-1980), Barbier propõe a seguinte relação entre conhecimento e práxis:

> [...] o conhecimento é um momento da práxis, por mais rudimentar que ela seja; esse conhecimento porém não tem nada de um Saber absoluto: definido pela negação da realidade, recusado em nome da realidade a produzir, esse conhecimento permanece ligado à ação que ele explica, e com ela desaparece. (Sartre *apud* BARBIER, 1985, p.114)

Quanto ao projeto, o autor cita Lucien Goldmann (1913-1980) para dizer que a realidade humana é feita de conjuntos estruturados de projetos humanos voltados para o futuro e vividos concretamente pelos indivíduos, representando o projeto como a "vitamina da práxis" (BARBIER, 1985, p.114). Barbier considera que essa concepção nos leva a uma "teoria da temporalidade dialética da história", onde a práxis "deixa de ser insensata" para ser "o devir do projeto submetido ao jugo das estruturas objetivas", sem que se negue o impacto das estruturas objetivas sobre as existências individuais (BARBIER, 1985, p.114). Sartre considerava que a sociedade se apresenta a cada um como uma perspectiva de futuro, um futuro que "penetra em cada coração como uma motivação real para os seus comportamentos". Em termos existenciais, o projeto ligado à práxis requer uma totalização que aborde desejo, vontade, decisão e ação, tratando-se de "incorporar o desejo na vontade de agir que leva à tomada de decisão e à responsabilidade" (BARBIER, 1985, p.115). Barbier (1985, p.115) recorre às críticas que Goldmann faz a Sartre para reconhecer que quando se trata da explicação sociológica é preciso reintegrar o projeto individual na estrutura do *sujeito coletivo* onde os comportamentos e vidas psíquicas dos indivíduos "constituem uma estrutura que torna inteligíveis algumas transformações desse mundo", para além da perspectiva da

[419] Em minha compreensão e abordagem da práxis nas referidas disciplinas de educação ambiental, eu costumava acreditar em uma simplificação esquemática tal como "ação-reflexão-ação".

finitude individual. E assim resume Barbier (1985, p.115) o significado da implicação histórico-existencial:

> [...] enquanto ser social, o sujeito questionador estará sempre numa relação dialética com o objeto questionado através do canal essencial da práxis. A existência, a práxis e o projeto do pesquisador partem da história, passam pela história e voltam à história em seu vasto movimento de totalização dialética.

Sobre a implicação estrutural-profissional, o autor nos diz que este é o nível da mediação por excelência, onde a esfera do trabalho[420] fala muito sobre as demais formas de implicação, a ponto de considerar a abordagem da psicanálise incompleta por retirar o ser humano dessa esfera, rica em esclarecimentos sobre a estrutura de nossas personalidades (BARBIER, 1985, p.116). Esse nível de implicação consiste "na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento sócio-econômico na sociedade contemporânea" (BARBIER, 1985, p.117). Porque a atitude individual do profissional "depende do papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe", diz Barbier (1985, p.117) que podemos encontrar em toda profissão um *não-dito institucional* que "é a sua posição no campo das relações de produção e do sistema de valores que lhe dá coerência interna"[421]. Assim, para realizar a pesquisa-ação seria preciso assumir o risco de sermos questionados sobre nossos papel e função exercidos como pesquisador (um *especialista*), questionamento que alcança nosso sistema de valores e de atitudes do qual depende o equilíbrio da personalidade. Deparamo-nos aí com as contradições entre o *projeto histórico e existencial* e a *realidade estrutural da ação profissional* (injunções e limites econômicos, políticos e científicos), pois "nossa única liberdade é a liberdade de *agir em contradição* porque está metida num túnel onde fica a encruzinhada do compromisso com o comprometimento", quando o autor cita

[420] Ele refere-se à "atividade profissional e seu princípio de realidade" na sociedade capitalista, à noção marxista do trabalho social.
[421] O autor aponta aqui a tese de psicossociólogos americanos de que mudando-se o papel muda-se o comportamento (BARBIER, 1985, p.117).

Hameline: como agente de mudança atuamos como agente duplo e estamos sempre sujeitos a sermos passados para trás (BARBIER, 1985, p.118).

Entre esses três níveis de implicação o autor aponta para uma interpenetração, em que os primeiros transpassam o último, ajudando-nos a compreender, por exemplo, as relações entre as expectativas da vida profissional com o dinheiro, o saber e o poder. E volta a destacar o caráter coletivo dessa pesquisa:

> A análise das implicações no campo de pesquisa é essencial e deve ser feita pelo grupo em questão, considerado como pesquisador coletivo. O direito de todos a essa análise deve ser reconhecido na ação a fim de denunciar a pseudo-objetividade do erudito em ciências humanas que, indiferente ao trabalho dos outros, entra na sua torre de marfim. (BARBIER, 1985, p.127)

Para Barbier (1985, p.168) seriam sete os princípios básicos da pesquisa-ação institucional: 1) ela tem por objeto "o conhecimento preciso e esclarecido da práxis institucional do grupo (e pelo grupo) a fim de dar-lhe a possibilidade de saber mais e de poder agir melhor sobre a realidade"; 2) ela supõe "uma relação dialética entre o grupo – pesquisador coletivo – e o objeto de sua pesquisa, bem como o esclarecimento da sua rede de implicações"; 3) seu objeto de conhecimento é construído, conquistado e constatado no rasto da práxis institucional e em função dela; 4) ela valoriza o material simbólico/prático (fenômenos marginais, casos clínicos), sem excluir "o material clássico da pesquisa em ciências humanas e sociais (como a estatística); 5) ela supõe "uma epistemologia clínica da temporalidade para poder apreender a tendência geral da evolução da práxis coletiva" (uma análise diacrônica e dialética); 6) ela exige o reconhecimento dos momentos significativos da práxis para que possa avaliar a tendência dessa práxis (sua dialética evolutiva): "totalidades parciais dialéticas susceptíveis de serem analisadas sincronicamente (decodificação)"; 7) ela exige que seu resultado provisório esteja inserido em uma "estrutura englobante significativa" – que é um elemento de um conjunto em via de totalização – para que possa *explicar* tal resultado.

A análise institucional proposta por Barbier (análise da tendência da práxis institucional) seria efetuada por dois momentos complementares, diz o autor: o da *socianálise institucional* e o da *sociologia institucional*. Na *socianálise* acompanha-se o grupo em sua história realizando a "avaliação contínua da rede de implicações, de diferenças e de contradições que a sua práxis social gera e oculta a cada instante" – aqui se assume que a práxis social do grupo de ação produz e reproduz uma instituição, que é a ênfase da análise – o *instituído* e o *instituinte* (BARBIER, 1985, p.191). Na *sociologia*, se analisa os momentos dialéticos singulares da práxis institucional – "patamares provisórios e relativamente estáveis de elementos co-existentes apesar de "trabalhados" pelas contradições internas e externas", como diz Barbier (1985, p.191). O autor propõe dois tempos consecutivos para a realização da *sociologia institucional*: o esforço inicial seria de *compreensão*, e o posterior, de *explicação*. Na *compreensão*, estariam as etapas de: a) coletar os dados (produtos, práticas e discursos dos atores da práxis social); b) situar o campo simbólico e as instituições mais significativas (campo institucional *mediatizante*) e c) decodificar a coerência interna e a autonomia relativa desse campo institucional mediatizante (delimita e esclarecer), apresentando a instituição mediatizante mais evidente. Na *explicação*: d) coloca-se "em destaque a estrutura institucional englobante mais significativa (para a instituição mediatizante)", mostrando que "esse campo institucional mediatizado expressa ao mesmo tempo um imaginário social motor e um imaginário social mistificador (decifração)" e e) faz-se ao final, a releitura da "autonomia relativa da instituição mediatizante" (BARBIER, 1985, p.191). O autor considera importante para esta dimensão da sociologia institucional a abordagem de Pierre Bourdieu (1930-2002)[422], combatente do intuicionismo e propositora da questão da "interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade" (BARBIER, 1985, p.69). Ainda assim o

[422] Barbier destaca a obra *Le métier de sociologue* que Bourdieu escreveu com Jean-Claude Chamboredon e Jean-Claude Passeron em 1969, cujas fontes epistemológicas estariam nos trabalhos de Gaston Bachelard (1884-1962) (BARBIER, 1985, p.69).

autor critica as limitações de tal abordagem quanto a um referencial dialético marxista, pois ela: a) não assume devidamente a importância da subjetividade nas ciências sociais (*condição*, e não *obstáculo* para o conhecimento); b) não considera a prática social como ponto de chegada e de partida do processo de conhecimento, mas sim a prática científica; c) aponta para uma ruptura entre a observação empírica da "consciência comum" e o conhecimento científico, ao invés de enxergar uma relação dialética (oposições e superações); d) atribui um *status* epistemológico privilegiado aos especialistas em metodologia científica – para Barbier um conhecimento erudito afastado da prática social não pode compreender a realidade social, pois é fragmentário – e e) teria uma razão metódica estruturalista e ainda tributária da metafísica de Hegel (BARBIER, 1985, p.70). O que é para Barbier uma epistemologia marxista?

> A epistemologia marxista baseia-se no postulado de que existe um único denominador comum entre o pensamento e o real: a práxis social e histórica. Longe de ser desvalorizada como princípio de um positivismo grosseiro e cego, a práxis social esclarece e alimenta, em toda a sua extensão, o processo do conhecimento. O reconhecimento do seu valor epistemológico representa o ponto de passagem obrigatório para qualquer metodologia da descoberta, como para qualquer "experimentação científica". (BARBIER, 1985, p.71)[423]

Para Barbier existem duas dimensões frequentemente conflitantes no perímetro da intervenção pelas quais a história introduz a *dialética do instituinte e do instituído*: uma dimensão sistêmica (do desejo de ordem) e outra libidinal (do contra-ordem do Desejo). Para o estudo da primeira o autor supõe a análise nos níveis material (meios, produtos), social (ações), comunicacional (código e linguagens funcionais) e ideológico (ações proclamadas). Desses níveis o estudo procura compreender a *estrutura significativa* (como no estruturalismo genético) para onde tendem o pensamento, a afetividade e o comportamento dos indivíduos, dentro de um conjunto dinâmico, quando os *desvios* colaboram para a apreensão do fenômeno instituinte no "perímetro da intervenção" – são os chamados *analisadores*, naturais ou

[423] Como apontei antes, esta seria uma das ausências na pesquisa-ação de Lewin: a insuficiente problematização da práxis social e histórica.

construídos (BARBIER, 1985, p.121). Segundo o autor, a dimensão libidinal geralmente é desconsiderada pelo pesquisador que tenta tornar racionais os elementos do campo que estuda; mas é obrigatória para o analista institucional que estuda as constelações de poder, pois aí reside uma carga erótica – além do que, é por aí que ele descobre os *analisadores* da cotidianidade.

Barbier utiliza a metáfora de "caixas pretas" para representar os componentes do campo social (pessoas, grupos, organizações), onde entra e sai *instituição*, reforçando-se coercitivamente nesta passagem, pois a instituição seria um "ponto de junção simbólico entre infra-estrutura e superestrutura de uma formação social", quando essas instâncias se articulam para "introduzir no campo a social a palavra imaginária" (simultaneamente mistificadora e criadora), "resultado efervescente e quase sempre inconsciente da luta de classes" (BARBIER, 1985, p.137). Inspirando-se em uma abordagem de Félix Guattari, o autor define a instituição pela *transversalidade* da luta de classes, nas dimensões econômicas, políticas e ideológicas. A consequência prática dessa definição seria a impossibilidade de separação de lutas econômicas e lutas políticas, geralmente endereçadas respectivamente aos sindicatos e partidos, sinalizando para uma revelação mais integrada sobre a *violência institucional*:

> A luta de classes estrutura as relações sociais institucionalizadas que, por sua vez, se refletem nos grupos e organizações sob a forma de *lutas institucionais* com autonomia relativa. O *percurso institucional* da luta de classes nega, a cada instante, a universalidade imaginária dos pontos de vista nos grupos e organizações, e, ao mesmo tempo, revela, por meio dos analisadores históricos, a *violência institucional*, forma organizacional da violência simbólica. (BARBIER, 1985, p.137)

A sociedade seria como um sistema de trocas sociais provenientes desses três componentes fundamentais, levando-a tanto a uma "produção sócio-criadora" (novas estruturas) quanto a uma "equilibração sócio-reprodutora" (entre regulações diversificadas) (BARBIER, 1985, p.137). Seria a desarticulação dos fluxos na integração dessas dinâmicas que geraria o fenômeno da *alienação*: seres humanos que não podem trocar o produto de seu

trabalho por salário, que não podem participar na planificação da produção que fazem, que são bloqueados em sua palavra e submetidos a decisões que não foram resultado de uma troca de idéias. Segundo Barbier (1985, p.138), a dinâmica dialética entre produção instituinte e reprodução instituída – "uma luta incessante entre a ordem e a desordem necessárias à vida" – seria criada pelo próprio movimento das trocas sociais, sendo a instituição o ponto de encontro das contradições. Apoiado em alguns trabalhos de Alain Touraine sobre a produção da sociedade por ela mesma (e sobre o jogo pelo controle dessa produção), Barbier considera que a ação exercida pela sociedade sobre suas práticas sociais e culturais seria a *historicidade* dessa sociedade:

> [...] é o jogo da dupla dialética das classes sociais. A classe dirigente identifica-se com o sistema de ação histórica mas também identifica este último com os seus interesses particulares, e estabelece a sua dominação sobre a sociedade. A classe popular adota uma atitude defensiva contra essa ação e contesta a apropriação privada da historicidade. (BARBIER, 1985, p.138)

O autor sugere que o conceito de instituição estabeleça o debate entre essa proposta de historicidade de Touraine e a de Castoriadis de "história como criação coletiva sustentada pelo imaginário social" (BARBIER, 1985, p.138). O sistema institucional da sociedade seria aquele que condensa a tensão dinâmica entre reprodução e produção da sociedade, que por sua vez já é uma condensação da luta de classes, estruturante do sistema de trocas sociais. Para Barbier as classes sociais no capitalismo foram geradas pelas contradições no nível da infra-estrutura, estruturando-se em dois pólos antagônicos: classes dominantes-dirigentes que se apropriam das riquezas e exercem o poder de decisão; classes populares que executam a produção mas são extorquidas da maior parte dos valores sociais e econômicos que produzem. E a classe média, a que abre mão de ser protagonista da história para obter um lugar seguro e rentável, sem assumir sua responsabilidade pela dominação social, como diz o autor:

> [...] organiza as decisões dos poderosos, transmite as informações e controla os resultados, recebendo como recompensa a distribuição de uma parte da expropriação da mais-valia. (BARBIER, 1985, p.139)

Desse modo, entende Barbier (1985, p.139) que o objetivo militante da análise institucional é o de apoiar as *contra-instituições* que são "resultado da práxis contestadora e defensiva das classes populares", e que produzem "*habitus* específicos que exercem um efeito de filtragem da ideologia vigente". Essa ideologia vigente precisa, por outro lado, gerar "habitus conformes aos privilégios garantidos da classe dominante-dirigente" e para tanto lança mão dos aparelhos ideológicos de Estado (BARBIER, 1985, p.139). A partir do conceito de Guattari de *grupo-sujeito* e de *grupo-objeto*, Barbier diz que à medida que a classe operária estiver "consciente do papel que desempenha na contestação da apropriação privada da historicidade, torna-se capaz de ação e de reflexão autônomas", como o grupo-sujeito, *classe para si* (BARBIER, 1985, p.139). E aí se insere o objetivo da análise institucional:

> A análise institucional pretende, pois, dar oportunidade a grupos-objeto mais ou menos vastos, de tornarem-se grupos-sujeito, pela recuperação da autonomia de ação e de reflexão, através do desvelamento dos mecanismos gerais de violência simbólica da sociedade, e da inserção nas instâncias particulares em termos de violência institucional. (BARBIER, 1985,p.141)

Como Barbier entende a *instituição*?

> Célula simbólica dialetizada, a instituição é a matriz essencial do sistema dos habitus das pessoas e dos grupos sociais de determinada sociedade [...] com uma dinâmica instituída e instituinte, com uma estrutura oculta e ocultante, inscrita na temporalidade e socialmente sancionada, que busca o controle da historicidade agindo de uma maneira funcional e imaginária, instaurada pelas relações sociais forçosamente conflitantes, provenientes da atividade transformadora dos grupos humanos (com o princípio da realidade), da sua produção desejante (com o princípio do prazer) e do seu duplo imaginário social (com o princípio de esperança e o princípio de ilusão). Ela é simultaneamente a resultante global e o âmbito específico, quase sempre materializado e espacializado, do estado sempre dialético das relações de força entre grupos sociais, classes ou frações de classes sociais que se afrontam, no espaço e no tempo históricos da sociedade considerada, nos três níveis estreitamente imbricados: econômico, ideológico e político. (BARBIER, 1985, p.156)

O autor explica que em nome do instituído a instituição busca a interiorização do sistema de regras, normas, valores e injunções inconscientes que constituem a normatividade dominante de uma sociedade; e o faz reproduzindo no pensamento coletivo esquemas de percepção, de representação e de ações conformes aos interesses da classe dirigente-dominante. Com Bourdieu e Passeron um desses mecanismos é a *violência simbólica*, que eles estudam a partir da ação pedagógica na escola: "todo poder que consegue impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que são a base de sua força" acrescentando a essas relações de força a sua própria força (Bourdieu & Passeron *apud* BARBIER, 1985, p.144). Este seria um processo duplamente arbitrário porque a) fundamenta o sistema simbólico escolhido (significações possíveis) nas relações de força entre classes/grupos sociais e b) delimita (culturalmente) as significações consideradas dignas de serem impostas, excluindo outras (um efeito de propaganda, como entendo). Para a normalidade desse processo "é indispensável um *desconhecimento instituído* do seu mecanismo interno e das relações de força que fundamentam o arbitrário cultural dominante", aumentando sua própria força (BARBIER, 1985, p.144).

Barbier entende que para que um acontecimento se torne revolucionário é preciso uma relação dialética entre o sistema dos *habitus* e esse acontecimento, de tal forma que "se constitua a conjuntura capaz de transformar em *ação coletiva* as práticas objetivamente coordenadas porque ordenadas a necessidades objetivas parcial ou totalmente idênticas" (Bourdieu *apud* BARBIER, 1985, p.148). Ao criticar a não-dialetização do *habitus* em Bourdieu, Barbier levanta algumas questões: como o *habitus* se forma (uma vez explicada a conformidade da prática à estrutura)? O que fundamenta sua suposta durabilidade, irreversibilidade? Para o autor, essas questões deveriam ser essencialmente endereçadas à psicologia social, pois remetem às "características antropológicas sobre as quais o sociólogo não se pronuncia" (Pinto *apud* BARBIER, 1985, p.149). Por isso Barbier retomará o conceito

de *habitus* sob outro ângulo: diferente de Bourdieu, o habitus deve ser considerado célula instituída mas também instituinte, quando a teoria da violência simbólica (em Bourdieu e Passeron) seria apenas a teoria da *Reprodução* da sociedade. Pensar o *habitus* em uma dimensão *instituinte* seria pensá-lo em uma dimensão aberta para o imaginário, diz Barbier:

> Creio que nunca se chegará a compreender de fato o habitus das pessoas e dos grupos sociais se forem omitidos os seus projetos utópicos cuja realização, sempre parcial e "insignificante" (para os estatísticos), tece uma teia de rachaduras no muro circular do habitus instituído. (BARBIER, 1985, p.150)

E o imaginário é tanto *mistificador* (o prazer de imaginar, sem obrigação da pertinência ao real) quanto *motor* (uma abertura):

> [...] sem esse aspecto do imaginário, não haveria nem projeto, nem sonho a realizar, nem utopia a construir. [...] Simultaneamente fora do real e fecundando o real, o imaginário traz em si o núcleo vivo da violência simbólica e do instituinte mito-poético. [...] O motor do imaginário é o desejo. Desejo de preencher a distância e de reduzir a diferença em nome de uma totalidade vivida como linha de fuga. Perigoso no seu sucesso felizmente impossível (a redução das diferenças!), o desejo é benéfico por sua tensão que anima o imaginário no sentido do projeto e da práxis. Ligado ao desejo imprevisível, não se consegue circunscrever o imaginário: ele está sempre onde não se espera e some quando se pensa havê-lo pegado. [...] O simbólico torna-se então o campo social onde se desenham todas as contradições: o projeto e a práxis, o êxtase material e a ausência de deus, o instante e a duração, a aventura e a estabilidade, a natureza e a cultura. (BARBIER, 1985, p.151)

E vemos nas palavras de Barbier sobre o imaginário algo muito próximo da *utopia concreta* de Ernest Bloch e do *inédito-viável* formulado por Paulo Freire[424]:

> Pela interiorização insconsciente das estruturas objetivas, o imaginário se esboça como uma espectrografia do quotidiano das pessoas e dos grupos sociais. Ao analisar o imaginário de uma sociedade, veremos em negativo o conjunto das contradições e das violências sociais que nela imperam. Mas, por seu aspecto motor, por seu poder de diferir, por sua refração novadora, também encontraremos o horizonte de um possível-impossível para o qual se dirige, por caminhos tortuosos, a comunidade social sempre inacabada no

[424] Sobre o pensamento de Ernest Bloch recomendo a leitura de Furter (1974) e Münster (1993). Embora não tenha contemplado neste texto a rica abordagem da filosofia da práxis de Bloch, encontro nestas obras muitas pistas para a superação dialética das raízes judaico-cristãs de meu pensamento, em diálogo com o aprendizado que a tese me trouxe. Abordo a noção de *inédito-viável* de Freire mais adiante.

> seu dilaceramento. É que o imaginário decorre da categoria do diferido [...] (BARBIER, 1985, p.152)

A proposta de Barbier de dialetizar o *habitus* é resgatar sua posição aberta na *singularidade* (a transversalidade dialética da luta de classes): "o *habitus* real é sempre a resultante dialética e instável das duas dimensões, instituída e instituinte, e remete ao imaginário social bífido e à luta de classes concretizadas em toda situação singular" (BARBIER, 1985, p.153). Se por um lado a ordem vigente impõe um sistema de *habitus* instituídos generalizados (manutenção de privilégios), por outro, a interiorização da "cultura do pobre" nas classes operárias e populares suscita o sistema de *habitus* instituintes (conflitos no processo de socialização). O *habitus* passa a ser entendido então por Barbier como um esquema dialético de pensamentos, percepções, representações e ações: "uma lógica do inacabamento" que necessariamente suscita uma práxis e um projeto incessante de totalização (BARBIER, 1985, p.154). Ou, dito de outro modo: o *habitus* é esse "movimento permanente pelo qual o homem se esforça, até o fim da sua existência, para entrar na vida" (Lapassade *apud* BARBIER, 1985, p.154). E assim Barbier encontra um aspecto importante da *alienação* associado à violência etnocêntrica, na cristalização das identidades estereotipadas[425]: "a reificação é o bloqueio inconsciente do mecanismo dialético do habitus", que em nível dos grupos sociais acarreta o etnocentrismo e etnocídio, e no nível pessoal o "conformismo axiológico da personalidade sub-realista" – aquela que não ultrapassa a perspectiva do real legitimado, incorporando os valores estabelecidos[426]. Em poucas palavras, diz Barbier sobre sua proposta de pesquisa-ação:

> Para mim, a pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em

---

[425] Vejo que Boaventura de Sousa Santos retoma esse tema da violência etnocêntrica (SANTOS, 2002), assim como Habermas enfrentará a questão da cristalização das identidades estereotipadas (HABERMAS, 1987).

[426] Nesse sentido, a imprecisão no uso das palavras e a resistência ao enfrentamento da dimensão teórica na trajetória que apresentei na dimensão empírica poderia representar um índice de minha alienação, pois esse comportamento não favorecia um enfrentamento mais consciente deste bloqueio.

> ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa práxis. A pesquisa-ação institucional é um tipo particular de pesquisa-ação cujo objetivo refere-se ao campo institucional no qual gravita o grupo em questão. Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora enquanto célula simbólica. A pesquisa-ação institucional é levada a empregar conceitos fundamentais como os de transversalidade, implicação, analisador, grupo-sujeito e grupo-objeto. (...) A análise da práxis dos grupos sociais procura "trabalhar" as estruturas sociais ocultas que contribuem para determinar a orientação de uma prática. Seu lugar privilegiado é a organização no interior da qual a pesquisa-ação institucional destacará o desconhecimento instituído e o dinamismo instituinte dos diferentes grupos sociais. (BARBIER, 1985, p.156)

4. Discussão dos resultados

Inicialmente considerei como objeto da pesquisa o *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 *práxis*, *intervenção* 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 *decobrir* 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[427] 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 pregresso 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 (CASTORIAIDIS, 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 aqui descrita, 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

---

[427] Os autores entendem tal desvelamento como "um exercício de identificação de significados através de processos de pensamento que visam esclarecer como os mesmos (significados) fundamentam subseqüentes explicações sobre a produção e a interpretação de suas determinações". Entendem que esse desvelar significa "inter-relacionar (no pensamento) línguas, linguagens, pensamentos, lógicas e Lógica no perscrutar dos véus que obnubilam a atribuição de significados" (TASSARA e ARDANS, 2005, p.204). Os *objetos velados* seriam obstáculos à constituição do conhecimento, sendo o desvelamento de tais objetos uma condição necessária, ainda que não suficiente.

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 apontei 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 Lewin. Faltou aqui um aprofundamento sobre o próprio pragmatismo (em Peirce, James, Dewey, Mead, Rorty e talvez em Anísio Teixeira) e sobre uma influência que apenas pude supor sobre o pensamento de Lewin e Castoriadis. Não menos relevante seria 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, entendo que uma filosofia da práxis

que busca renovar-se ainda deve muito a Kant e Hegel, um aprofundamento que não alcancei aqui.

Metodologicamente, 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 Gramsci. 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.

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. Desfavoravelmente, 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, percebo que esta pesquisa representou um esclarecimento incial 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 polítco-ideológicas, apoiado na abordagem de Carvalho (2004) e Loureiro (2005a)[428]. Isabel Carvalho considera que a *educação crítica* tem suas raízes nos ideiais democrátios e emancipatórios, encontrando em Paulo Freire um de seus

[428] Ver APÊNDICE A.

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, me chama à atenção a relativa ausência de 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 "pequisa 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*[429]. 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

[429] Ver APÊNDICE B.

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 *autonomia*[430], onde o esclarecimento contínuo de minha *implicação*[431] em uma ação educativa que deseja desenvolver-se como pesquisa-ação (uma outra pedagogia, uma outra metodologia) se faz necessário.

[430] Algo semelhante ao que D´Incao e Roy (1995) descrevem em sua experiência em um assentamento rural, tal como interpreto.
[431] Nos níveis psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional, como aponta Barbier (1985).

5. Considerações finais

Finalizando com este texto a própria trajetória que pretendi analisar – e com ele já iniciando uma outra – 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 seja curioso que para comprender 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, mantendo-se aberta ao debate aqui apresentado e a tantos outros ainda por conhecer. Nesse sentido a tese aponta para a necessidade de um novo programa de trabalho, repleto de esperança e de novos desafios.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Por uma educação ambiental crítica e transformadora

Isabel Carvalho entende que a intervenção do educador ambiental tem uma caráter estritamente político, pois o que deve ser reivindicado é o caráter público do meio ambiente: trata-se de uma luta por cidadania (CARVALHO, 2000, p.59). Diz que ações ambientais de resultados e práticas de educação ambiental de cunho individualista e comportamental colaboram para o esvaziamento da arena política enquanto "campo de contradições e conflitos sociais", pois aí se ameniza a crítica emancipatória e dissolvem-se as diferentes concepções e disputas concretas pelo meio ambiente (CARVALHO, 2000, p.63). Mas a autora também afirma que, para além do dilema de se ter que escolher entre a multiplicidade de "educações ambientais", não deveríamos perder de vista a pergunta ética fundamental, que aponta para a questão da *alteridade*: saber fundamentar nossas escolhas e simultaneamente conviver com as escolhas dos outros, abrindo-se espaços para o diálogo (CARVALHO, 2004, p.14). Ela acredita que tal diálogo não pode se dar sem que se explicite os pressupostos de cada posição, é uma condição fundamental: ao explicitarmos as diferenças entre elas, estaríamos contribuindo para a "assunção de práticas de educação ambiental mais conseqüentes com suas premissas, melhorando as condições do encontro, intercâmbio e do debate neste campo educativo" (CARVALHO, 2004, p.15). A autora diz que para avançarmos na construção de uma *práxis* que pretende transformar a sociedade – "uma prática pensada que fundamenta os projetos [que] põe em ação" – é insuficiente a definição da educação como *ambiental* (embora seja o primeiro passo), sendo necessário "situar o ambiente conceitual e político onde a educação ambiental pode buscar sua fundamentação" (CARVALHO, 2004, p.18). Carvalho (2004) considera que a *educação crítica* tem suas raízes nos ideiais democrátios e emancipatórios, tendo em Paulo Freire um de seus fundadores, na educação brasileira.

Loureiro (2005a, p.1474) diz que a educação ambiental é uma *práxis educativa* que integra "propostas educativas oriundas de concepções teóricas e matrizes ideológicas distintas". Seu artigo explicita sua reivindicação de:

> [...] concretização de um novo patamar qualitativo da produção acadêmica em educação ambiental, que se aprofunde a reflexão teórica acerca daquilo que pode tornar possível ao educador discernir uma concepção ambientalista e educacional conservadora e tradicional de uma emancipatória e transformadora, e as variações e nuances que em ambas se inscrevem, problematizando-as, relacionando-as e superando-as permanentemente. (LOUREIRO, 2005a, p.1490)

Como Carvalho, ele também enfatiza o reconhecimento da relevância e da urgência da demarcação dos distintos "campos ambientais em disputa" na conformação da educação ambiental, "publicizando o debate e o diálogo entre tendências de modo a favorecer o entendimento das implicações práticas, pedagógicas e políticas no uso das tradições que historicamente fundamentam a área." (LOUREIRO, 2005a, p.1490). Pensando nas implicações políticas para a educação ambiental, Loureiro acredita que:

> [...] adotar a perspectiva dialética significa reconhecer os sujeitos do processo educativo, ou seja, entender que os atores capazes de transformação social se definem vinculados ao modo de produção, à vida cotidiana particular e coletiva, ao Estado, e que estes devem participar com suas especificidades no trabalho pedagógico dialógico e comunicativo. (LOUREIRO, 2005a, p.1486)

Diz Loureiro que a práxis:

> [...] refere-se à ação intersubjetiva, entre pessoas e dos cidadãos. É uma atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo. É, portanto, um conceito central para a educação e, particularmente, para a Educação Ambiental, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que vai se tornando complexo e concreto na práxis. (LOUREIRO, 2005a, p.1489)

APÊNDICE B – Sobre desenvolvimento local e democracia

Pensando em termos das ideologias que distraidamente operacionalizei nas ações aqui narradas, pretendi aqui abordar o tema do *desenvolvimento local*, que legitimava nossas expectativas de *articulação e formação de agentes locais*. Encontrei em um texto de Henri Acselrad um bom guia para compreender alguns aspectos do uso da expressão *desenvolvimento local*, o que me permitiu perceber algumas possíveis contradições entre tal uso e o desejo de se favorecer a autonomia coletiva e a democracia. Acselrad (2002) denuncia a receita que tem guiado a dinamização das economias local, regional ou nacional, na chamada nova ordem mundial competitiva (globalização), nomeando-a de *desregulação institucional*. Isso se daria no contexto de novas formas de organização que pretender transcender o sistema dos Estados-Nação, *desterritorializando* e *reterritorializando* capitais, produzindo tensões e conflitos sociais na medida em que pretende destituir tais processos das "referências às relações de poder que aí se encontram" (ACSELRAD, 2002, p.33). Segundo o autor, essa reestruturação das geografias da circulação e da acumulação do capital altera as escalas de governo existentes, onde os capitais financeiros tornam-se independentes das estruturas produtivas e da regulação dos Estados, e os Estados nacionais continuam fortes reguladores da fixação espacial da força de trabalho. Segundo Acselrad (2002, p.34) "substituiu-se a política operada em escalas abrangentes pelos procedimentos técnicos acionados em escalas locais e fragmentárias", e nos Estados nacionais periféricos, como o Brasil, estreitaram-se os espaços de possibilidade para o exercício das políticas públicas, ajustes que seguem a cartilha do "Consenso de Washington":

> Pois o que um certo discurso hegemônico vem pretendendo induzir é que os processos históricos passem a ser substancialmente governados pela própria dinâmica da inovação tecnológica, em detrimento das escolhas coletivas fundadas em valores e projetos que podem ser debatidos no espaço público. (ACSELRAD, 2002, p.34)

Vejo que aqui confluem muitos aspectos da abordagem crítica que tenho colecionado, tematizando a perspectiva da democratização da sociedade tensionada com o horizonte da dominação social, territorialmente, geograficamente e empiricamente contextualizado. O autor diz ainda que, uma vez sendo eleita a capacidade de inserção internacional[432] como o principal fator de dinamização econômica, o discurso da necessidade de competição legitimou o desemprego. O planejamento estatal agora considera que é a própria crise o "motor do desenvolvimento" (ACSELRAD, 2002, p.35). Esse cenário é interpretado pelo autor como um resultado histórico que envolveu a transformação da noção de *governo do território* (na pré-modernidade) para a de *governo de homens e coisas*, onde ele localiza a emergência da Economia Política, associada a uma Biopolítica que precisava fornecer o recurso trabalho à nascente produção capitalista. Entre os indícios desse movimento ele aponta as privatizações e os discursos sobre "parcerias", "responsabilidade social das empresas" e de uma "sociedade que toma nas mãos os seus próprios problemas" (ACSELRAD, 2002, p.36). A manutenção dessa nova ordem seria fundamental para os fluxos de capitais mundializados, restringindo – conforme deseja o Banco Mundial – os *formatos governativos* para que melhor se defendam da "explosão de demandas sociais e corporativas", concentrando o poder decisório. Em resumo, a *boa governança* tem significado (para países como o Brasil que seguem o "receituário liberal") a abdicação da responsabilidade do Estado para com as políticas sociais, com a educação e o meio ambiente: "subordinou a saúde da população à saúde dos bancos e a sustentabilidade do meio ambiente à sustentabilidade dos fluxos financeiros especulativos" (ACSELRAD, 2002, p.37). Essa *boa governança* tende, portanto, a invisibilizar os mais pobres, coagindo-os para que não onerem todo esse sistema. Ou como diz Jacques Rancière, nessa nova ordem é preciso impedir que os "não-considerados" apareçam na cena pública como divergência ou reivindicação, impedi-los da tentativa de representar a si mesmos

[432] Como também buscava nossa empresa-cliente, financiadora de nossas ações no *Curso*.

(Rancière, 1996). Para Rancière (com quem Acselrad também dialoga), a *Política* deve ser entendida como a atividade que tem por racionalidade própria a racionalidade do desentendimento. Assim também entende Marilena Chauí: a democracia seria o único regime político onde os conflitos sociais são considerados o próprio princípio de seu funcionamento; impedi-los de se expressar seria destruir a própria democracia (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003). Mas na atual ordem social estaríamos mais próximos de uma *Polícia* que de uma *Política*, como diz Rancière. O conceito de *Política* trabalhado por este autor traz como princípio a *igualdade*, uma igualdade que não está lá longe como um sonho que será alcançado talvez um dia, mas que é uma potencialidade que só ganha realidade se é atualizada no *aqui e agora*. E essa atualização se dá por ações que irão construir a possibilidade dos "não-contados" serem levados em conta, serem considerados nesse princípio básico e radical de igualdade. Citado por Chico de Oliveira, diz Rancière que a *Política* é a reivindicação da parte daqueles que não têm parte; que política se faz reivindicando "o que não é nosso" pelo sistema de direitos dominantes, criando assim um campo de contestação (www.ibase.br/userimages/francisco_de_oliveira_port.pdf). Chico de Oliveira acredita que em uma sociedade como a nossa em que os que *não têm parte* são a *maior parte*, é preciso fazer *Política*. Rancière chama de *dano* a não-realização dessa suposta igualdade; a reivindicação desses que não "cabem" na sociedade mas estão nela, coloca em destaque que está ocorrendo o *dano*: a contagem oficial da população – a Biopolítica que fala Acselrad - não dá conta dessa população. Mas seria precisamente quando essas duas ordens de definição entram em oposição (explicitando o desentendimento) que aconteceria a *Política*. Nessa "pós-democracia consensual" (Rancière apud ACSELRAD, 2002, p.38) condena-se o conflito e considera-se razoável apenas a sua resolução ótima baseada no conhecimento do que é possível e na discussão entre "parceiros" legitimados socialmente. A prática consensual é assim, a prática do apagamento das formas do agir democrático e, por isso, para Rancière, democracia e

consenso são termos contraditórios: o consenso seria o desaparecimento da política. Frustrando as expectativas da abertura democrática brasileira nos anos 1980, diz Acselrad (2002) que o paradigma vigente hoje é o da "desqualificação da política", o que viria justificando o deslocamento de "temas antes políticos" para a esfera privada:

> Políticas governamentais são transferidas para atores não-estatais através de novos canais como fóruns, conselhos, Agendas 21 locais, que se pretendem alheios aos males da política, pequena esfera a ser deixada doravante ao arbítrio das elites "por sua pouca relevância e eficácia". As instituições privadas da sociedade civil passam a encarar a unidade, antes prerrogativa da autoridade política estatal. Os valores, modelos culturais e regras do jogo em que se definem os interesses são considerados indiscutíves e os interesses diversos são simbolicamente unificados. Economiza-se por fim a política, através de metáforas econômicas da "cidade-empresa" para as políticas urbanas, [...] da atribuição de preços aos elementos não-mercantis do meio ambiente, da consideração da capacidade de venda como expressão do valor do conhecimento produzido nas Universidades etc. (ACSELRAD, 2002, p.38)

Parece-me que o contexto do *Curso* aqui estudado encontra-se parcialmente representado na abordagem de Acselrad: percebo na experiência aqui narrada tal pressão para as *parcerias*, tentando-se diluir as diferenças de papéis sociais, de responsabilidades ou de poder. O autor cita o caso dos Conselhos Municipais, cada vez mais participativos em sua composição, mas menos decisórios em sua pauta[433] e "mais passíveis de apropriação por uma política-espetáculo", uma democracia imagética (ACSELRAD, 2002, p.38). Embora no caso que apresentei não se destaque tanto o cenário de atração do capital internacional e sim o de favorecimento da inserção de um grande grupo empresarial nacional no mercado internacional (que o fortalece nacionalmente), interpreto que este cenário também era influenciado pela busca de *consenso social*, *segurança* e *sustentabilidade ecológica* – como diz Acselrad –, materializada no processo de certificação florestal[434]. Mas poderíamos perceber o caráter

[433] Questão levantada também por alguns dos participantes do *Curso*, representantes no *Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente* e no *Conselho de Assistência Social*.

[434] Aqui apenas suponho que a matriz ideológica da certificação não difere substancialmente da racionalidade que rege os fluxos internacionais de capital, buscando vantagens como as citadas. Mas

fictício do consenso promovido, observando a ruptura dos laços de sociabilidade, a segregação socioespacial e a violência social que não se consegue invisibilizar[435], como diz o autor. Cria-se assim um "vazio político" que se tentará preencher – em vão – pela promoção da "cidadania local" e dos "laços comunitários", elementos de uma "democracia de proximidade" oferecida como remédio à desagregação social; mas "as causas mais profundas da exclusão não podem ser encontradas na esfera local", fazendo-se do local uma expressão da razão "globalitária" (ACSELRAD, 2002, p.39). Diz o autor que a partir dos anos 1980 houve uma aposta no *dinamismo local* para reverter os aspectos negativos das políticas de desenvolvimento "de cima para baixo", consagrando-se aí a noção de *desenvolvimento local*:

> O desenvovimento local liga-se assim, intimamente a uma abordagem pragmática, traduzida na realização de projetos concretos, que levem em conta as especificidades do território e o enraizamento dos atores – as chamadas "sinergias locais". (ACSELRAD, 2002, p.40)

Distanciando-se do que poderia ser uma visão determinista e fatalista, Acselrad aponta também o caráter paradoxal e contraditório do *desenvolvimento local*, onde os movimentos sociais disputam com as elites empresariais e políticas a atribuição de significados: os primeiros reivindicam "o aumento da democracia local e a integração do conjunto da população"; e os últimos "enfatizam a competição internacional, o foco em setores de ponta e o aumento das vantagens comparativas da cidade na rede hierarquizada de cidades e competição" (ACSELRAD, 2002, p.41). O que os governos locais buscam, diz o autor, são formas de coalizão – "especialmente com o poder empresarial" – para angariar recursos não-governamentais[436], para enfrentar a fragmentação de poderes econômicos e políticos. Acselrad diz que as *parcerias locais* surgidas nos anos 1990 eram na verdade motivadas pela

---

essa suposição precisaria ainda ser melhor fundamentada – o que não pude realizar neste texto – comparando-se o contexto mais amplo descrito por Acselrad (2002) com o contexto específico dos mecanismos de certificação.

[435] O que não é difícil de se perceber no município onde desenvolvemos o *Curso*.

[436] Situação que ficou explícita a partir das ações do prefeito do município em relação à empresa (ver dimensão empírica).

disputa de recursos, sendo melhor compreendidas no contexto da "distribuição de fundos do governo central mediante programas que enfatizam a competição interlocal", ao contrário do discurso de "atribuição de poder às comunidades" e de favorecimento de sua autonomia[437] (ACSELRAD, 2002, p.42). Assim:

> [...] essa nova ênfase no desenvolvimento da comunidade estaria ligada ao objetivo neoliberal mais amplo de criar cidadãos ativos para promover o apoio mútuo e a iniciativa local, e reduzir a "dependência" dos atores locais em relação ao Estado de Bem-Estar Social. Esse tipo de parceria, estabelecido com o objetivo de competir por fundos governamentais, acabaria, ao contrário dos propósitos explícitos que a justificam, por restringir a autonomia dos atores locais no processo de definição das estratégias de regeneração do local. (ACSELRAD, 2002, p.42)[438]

Na medida em que os poderes e recursos efetivos das comunidades não acompanharem os discursos oficiais de "igualdade entre os parceiros", o envolvimento delas nas estratégias de desenvolvimento local poderá assumir duas principais funções nesse cenário, diz o autor: legitimar programas públicos ou oferecer "bodes expiatórios" para eventuais fracassos das políticas públicas no local (ACSELRAD, 2002, p.42). Diz ainda Acselrad que, acionando uma "lógica exógena" o *desenvolvimento local* significa a busca de funções especializadas para regiões, cidades ou localidades em novos circuitos integradores, em troca de alguns benefícios que se estendem à sociedade. E acionando uma "lógica endógena", ele fomentaria uma organização socioeconômica alternativa em busca da ativação e melhor aproveitamento de recursos próprios – "práticas potencialmente inovadoras, poupança local, ofertas de emprego correspondentes às novas aspirações coletivas quanto à qualidade de vida, meio ambiente, lazer, etc" (ACSELRAD, 2002, p.42). Vejo que geralmente

---

[437] Encontro em Harriss (2001) uma crítica à noção de *capital social*, associada a este mesmo campo semântico e ideológico do *desenvolvimento local*, da ativação das *sinergias locais*. Segundo o autor, o entusiamo com a perspectiva de construção de capital social alinha-se com agenda neo-liberal de redução do papel do Estado e das despesas públicas, descontextualizando a questão do desenvolvimento das relações de poder na sociedade (HARRISS, 2001, p.30).

[438] Na dimensão empírica da tese eu cito um trabalho desenvolvido pelo SEBRAE no município, vinculado ao programa governamental chamado *Comunidade Ativa*.

é aqui que nossas expectativas de *transformação social* se concentram, ao apostar na ação local e na formação que aí se faz necessária (como nos projetos de geração de trabalho e renda, etc). Mas considerar que "a crise vem do alto" (é global) e que "a solução vem de baixo" (é local), opondo endógeno a exógeno, seria apenas uma estratégia persuasiva, pois ambas estão relacionadas e o poder de disposição sobre os recursos materiais e institucionais não se situa nem no local nem no global mas "naqueles atores dotados de maior mobilidade espacial e de maior capacidade de efetuar o que se entende crescentemente ser uma política de escalas" (ACSELRAD, 2002, p.43).

De acordo com essas discussões, parece-me tão relevante ao educador ambiental o estudo crítico das diretrizes e relatórios do Banco Mundial quanto o conhecimento da obra de Paulo Freire, pois a conciliação *a priori* de ideologias tão diferentes certamente não favorecerá a orientação de nossas ações em direção a uma educação ambiental crítica e transformadora.

APÊNDICE C – A construção da identidade do Programa Temático

O que era o nosso *Programa Temático*? Interpreto resumidamente que ele era um programa da família dos *Programas Temáticos* do *Instituto de Estudos Florestais* (sediado na USP-ESALQ), e minha percepção de sua identidade é a de uma construção dinâmica, resultante de interações simultâneas "para fora" (pela necessidade de se comunicar e se promover como prestadora de serviços a seus clientes) e "para dentro" (pelas contribuições que coordenadores e técnicos traziam cotidianamente por suas decisões, ações e valores). Essa construção se torna um pouco mais compreensível pela seqüência histórica das interações que ele promoveu e sofreu ao longo do tempo, onde nosso trabalho de educação ambiental no citado município é apenas uma entre tantas outras de suas facetas. Coleciono a seguir alguns discursos que o *Programa Temático* fez sobre si mesmo, ressignificando-se retrospectivamente[439]. No início de 2003 era assim que ele se apresentava no discurso voltado aos seus clientes, as empresas:

> O [*Programa Temático*] tem como missão desenvolver o conhecimento científico e técnico, de caráter transdisciplinar, voltado e comprometido com a busca da solução de problemas socioambientais, com foco na conservação da biodiversidade e educação, e difundir este conhecimento dentro e fora da universidade.[440]

Em março de 2003, em uma proposta enviada a outra empresa-cliente do setor de cosméticos, vejo a leitura mais persistente a respeito da integração de "ações ambientais e sociais" no *Programa Temático*: o foco é a conservação da biodiversidade e a educação ambiental é uma frente de atuação para ajudar a otimizar a cooperação de populações humanas nessas ações, inicialmente pesquisando algum nicho desse "social", e depois planejando e desenvolvendo as devidas ações educativas. A educação ambiental estava subordinada à ideologia que representava o eixo principal do *Programa Temático*, a

---

[439] Para preservar o anonimato, não cito aqui as referências que poderiam identificar as insituições abordadas, de onde extraí os trechos citados.

[440] Na "introdução" do texto dirigido à empresa que financiou nossos *Cursos* no "Projeto Espécie-Símbolo - 2ª etapa 2003".

conservação da biodiversidade, a serviço de empresas públicas e privadas. No texto da citada proposta encontro uma representação da evolução da problemática ambiental em uma região do estado de São Paulo:

> [...] situação geograficamente privilegiada, tornou-se um pólo natural de atração de indústrias e pessoas em busca de facilidades e melhores condições de vida. Em função disto, a pressão exercida sobre o meio ambiente da região é intensa, levando à situações alarmantes como a questão do abastecimento e qualidade da água, tráfico de animais silvestres e desmatamento. O advento da urbanização acarreta vários problemas e perturbações antrópicas, ou seja, o homem atuando diretamente no ambiente. Muitas vezes essas perturbações causam a fragmentação dos ecossistemas, gerando verdadeiros mosaicos de vegetação de diferentes tamanhos e formatos, caracterizados por diversos níveis de degradação. Isso é resultado de vários tipos de interferência, geralmente derivadas da ocupação humana desordenada e do manejo inadequado dos recursos naturais no meio rural.

Interpreto aqui que o tema da *ocupação humana no território* é descontextualizada das disputas históricas entre grupos de interesse ou classes sociais, e descontextualizada também de um sistema econômico que pressiona pela transformação em mercadoria (recursos) elementos da *natureza* e determinadas porções do território, recrutados para a reprodução do capital, atribuindo-lhes funções específicas de acordo com uma noção de *aptidões regionais*. A degradação é atribuída genericamente ao ser humano, e a sugestão de enfrentamento do problema que aí se gera vem da técnica, seja através de conhecimentos da biologia da conservação, de ações educativas de cunho comportamental ou de um ordenamento adequado dessa ocupação. Questões éticas e políticas estão ausentes desse horizonte[441]. No caso dessa proposta, vejo que a busca do projeto não era apenas "conservar o meio natural", favorecendo o resgate "de toda a riqueza citada desta região, através de uma ação integrada de pesquisa, EA[442] e manejo de espécies ameaçadas de extinção da nossa fauna e flora", mas também que o conhecimento gerado pudesse "principalmente permitir envolver as comunidades humanas do entorno da empresa de modo harmonioso e consciente, tendo em vista a garantia de um futuro com qualidade de vida e abundância de recursos naturais" (da *Introdução*). Confirma-

[441] Como eu havia percebido também na citação de meu colega a partir de um artigo do Banco Mundial.
[442] Abreviação de *educação ambiental*.

se aqui a influência – não esclarecida nem escolhida – sobre o nosso *Programa Temático* de uma ideologia dos consensos regionais/territoriais harmônicos[443], cuja tarefa é tornar sustentável o desenvolvimento econômico capitalista, concebendo-se o "ambiente" e os "consensos locais" como recursos, formas de *capital* entre tantas outras[444].

Ao final de 2003 discutíamos a transformação do *Programa Temático* em "Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão" (NACE) na temática *Conservação e Educação Ambiental*, e a redação final do texto que justificava sua criação assim representava o histórico do nosso *Programa Temático*, desde o início voltado aos consensos sociais[445]:

> O [*Programa Temático*] surgiu em 1998 como um Programa Temático dentro do [*Instituto de Estudos Florestais*], a partir de um esforço de professores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas que uniram competências em torno de objetivos comuns, relacionados à complexa e abrangente área sócio-ambiental. Desde o início, o resgate do próprio papel da Universidade, isto é, a integração pesquisa-ensino-extensão em torno da temática sócio-ambiental e o estreitamento das relações entre sociedade, universidade e instituições públicas e privadas, foram princípios motivadores à criação do Programa.[446]

E na sequência do texto vejo a indicação da transformação que o *Programa Temático* sofreu em direção a preocupações "sócio-ambientais", incorporando também em seu discurso o termo "intervenção":

> Inicialmente o [*Programa Temático*] atendeu a demandas de empresas do setor florestal por trabalhos na área ambiental, mais especificamente na conservação e restauração de florestas nativas e educação ambiental, desenvolvendo o projeto "Espécie Símbolo: Indicadores de Biodiversidade e Educação Ambiental". Posteriormente o [*Programa Temático*] desenvolveu projetos sócio-ambientais não só com empresas florestais, mas também com instituições públicas e privadas de outros setores, além de apoiar projetos independentes, atuando na conservação e restauração da biodiversidade e na intervenção social e educacional com as comunidades locais.

---

[443] Como é promovida pelo Banco Mundial, conforme Acselrad (2002).

[444] Sobre esse tema Acselrad (2002) desenvolve uma critica, argumentando que o discurso do desenvolvimento local harmônico, das "sinergias locais", se contrapõe a uma visão social do desenvolvimento local, como a desenvolvida pelos movimentos sociais: as "parcerias locais" ao invés de ampliarem a autonomia dos atores locais no processo de definição das estratégias de regeneração do local, acabam por restringi-la (p.42).

[445] Espero ter ficado claro que a crítica que teço aos discursos do *Programa Temático*, oficiais ou extra-oficiais, representam uma autocrítica, pois tais discursos contaram sempre com meu consentimento, minha participação indireta e mesmo direta.

[446] Extraído do texto enviado à USP para a abertura do processo de criação do nosso NACE.

Diante da ideologia que aponta para a virtude das "sinergias locais"[447] a idéia de *intervenção social* aqui indicada me parece estar em contradição com a noção de um efetivo *empoderamento* e de uma efetiva *autonomia* da sociedade civil junto aos processos decisórios políticos que incidem sobre o local. Essa transformação de percepção sobre o *socioambiental* é indicada como sendo fruto de uma *aprendizagem coletiva*, impulsionada pela suposta *interdisciplinaridade* que estaria regendo nossas ações:

> A experiência acumulada pelo [*Programa Temático*] ao longo destes anos em projetos de caráter interdisciplinar, experiência esta vista como um aprendizado contínuo do grupo e dos parceiros envolvidos, aumentaram a percepção da necessidade de uma atuação cada vez mais integrada e conjunta das questões ambientais e sociais que envolvem os projetos. Esta percepção vem sendo traduzida na constante geração de metodologias para atuação no campo sócio-ambiental dentro das instituições parceiras.

É compreensível o discurso da geração de *metodologias* enquanto técnicas que justapõem de forma pragmática elementos da biologia da conservação com elementos de persuasão da comunidade; mas enquanto *metodologia*, que possui uma dimensão teórica, de crítica de pressupostos e de argumentações sobre hipóteses, seria preciso ir além das técnicas. E vejo a continuidade entre o *Programa Temático* e o NACE-*Programa Temático* explícita na missão e nos objetivos desde último:

> A missão do NACE-[*Programa Temático*] é a de desenvolver conhecimento científico e técnico com caráter interdisciplinar voltado à busca concreta de soluções de problemas sócio-ambientais, difundir e compartilhar este conhecimento dentro e fora da universidade, de forma a transformar estas experiências em políticas públicas. Os objetivos do NACE-[*Programa Temático*] são:
>
> - possibilitar o diálogo e viabilizar iniciativas conjuntas entre universidade, empresas/instituições e comunidade em torno da questão sócio-ambiental na sua mais ampla definição;
> - desenvolver uma visão crítica quanto ao compromisso sócio-ambiental das empresas e instituições parceiras;
> - contribuir para a construção de políticas públicas de valorização da vida em toda sua diversidade;
> - gerar metodologias de restauração e conservação de florestas nativas e de intervenção sócio-ambiental em torno da sustentabilidade, bem como divulgar e socializar este conhecimento, buscando utilizá-lo como referência para outras experiências;

[447] Não explicitada nem escolhida entre nós, insisto, com base em minhas próprias ações e convivência com os citados integrantes do *Programa Temático* ao longo desses anos.

- ser um fórum de reflexão e um aglutinador de pessoas, grupos e instituições que desejem contribuir para a construção de sociedades sustentáveis.

Ainda apoiando-me nas palavras de Acselrad (2002), aqui ficaria descontextualizado o nosso desejo de desenvolver tal "visão crítica", algo bloqueado a mim e a outros participantes do *Programa Temático* pela ausência da dimensão teórica em tentativas de reflexões sobre dinâmicas sociais e econômicas históricas, e sobre nosso próprias práxis. É compreesível também que não tenhamos mencionado uma das características mais marcantes do *Programa Temático*: ser uma incubadora e apoiadora de pessoas jurídicas (micro-empresas) que oferecem *consultoria* a seus clientes, na forma de uma *mercadoria*. Ainda que todos soubéssemos dessa característica, quando nos representamos como *universidade pública* essa nossa realidade foi para a coleção de "não-ditos". Vejo no texto que a intenção de "desenvolver conhecimento" ainda é assumida com destaque (agora não mais de caráter "transdisciplinar" mas sim "interdisciplinar"). Em artigo do número comemorativo do Boletim do *Instituto de Estudos Florestais*, de 2004, encontro também uma notícia da criação do nosso NACE, uma outra ênfase sobre o histórico do *Programa Temático*:

> Com o propósito de conjugar interesses da Universidade e das empresas florestais, professores e pesquisadores, motivados pela demanda por trabalhos na área ambiental e pela necessidade de atuação integrada desta área com a questão social, optaram pela união de competências em torno de objetivos comuns. Daí, o surgimento do [*Programa Temático*], em 1998. O programa visa contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica do compromisso sócio-ambiental, possibilitar o diálogo e as iniciativas conjuntas entre Universidade, empresas, instituições e comunidade, gerar metodologias de restauração e conservação de florestas nativas e de intervenção sócio-ambiental em comunidades e contribuir para a construção de políticas públicas de valorização da vida.

Aqui, em um boletim voltado às próprias empresas e profissionais do setor florestal, explicita-se que a principal motivação para o nascimento de nosso *Programa Temático* foi a conjugação entre os interesses da universidade e os das empresas florestais. Em que sentido a *democratização dos processos decisórios no território* e a *promoção da autonomia individual*

e coletiva poderiam estar incorporados e em relação a *esses* interesses? Isso exigiria uma outra investigação.

ANEXOS

ANEXO A – Carta convite para composição do Conselho do Curso

[Município], 17 de dezembro de 2002 - Carta-convite

Caro(a)
[nome]

Desde 2001 uma equipe da Universidade de São Paulo (ESALQ/LCF) vem trabalhando em parceria com a empresa [Empresa] no diagnóstico e proposição de estratégias voltadas à conservação de fragmentos florestais nativos da unidade, envolvimento da população de [*município*] e geração de trabalho e renda a partir de iniciativas socioambientais.

Tal trabalho, intitulado "projeto Espécie-símbolo", resultou na escolha da espécie nativa da região Canela-sassafrás para representar os trabalhos de conservação da biodiversidade nesta unidade da empresa, e também numa nova parceria entre [empresa], projeto [*Centro Reviver*], a [*Associação de Catadores*] e a USP. Fruto dessa parceria e de nossas pesquisas, percebemos a necessidade de desenvolvimento de projetos que construíssem a perspectiva de geração de trabalho e renda a partir do campo socioambiental, somando esforços com pessoas, instituições e projetos locais, e priorizando o público jovem de [*município*] em situação de risco social.

Em função de seu envolvimento pessoal ou profissional com esses temas, seu nome foi lembrado como um ator importante para o sucesso deste projeto.
Neste sentido, gostaríamos que você participasse da nossa primeira reunião de 2003 que acontecerá no projeto [*Centro Reviver*], dia 18 de janeiro (sábado) de 2003, pontualmente às 9h.

Fizemos a proposta de dois processos iniciais para o ano de 2003, integrados em suas dinâmicas e buscas, para [*município*]:

- Um curso integrador de agentes socioambientais
- Um curso eco-profissionalizante oferecido aos jovens em situação de risco social

Essas propostas foram aprovadas em dezembro de 2002 pela [Empresa], que apoiará a atuação da equipe USP na cidade durante todo o ano de 2003 e também alguns itens destes processos, mais pontualmente.

Durante os trabalhos, sentimos a necessidade de ampliar esse nosso grupo, com responsabilidade diferenciada na estruturação, reflexão e condução de tais processos, sendo suas primeira tarefas: a) finalizar o desenho do Curso de Eco-Profissionalização de Jovens e b) definir a melhor forma de integração deste com o Curso de Agentes Socioambientais, ampliando a lista de convidados.
É nesse sentido que o(a) convidamos a integrar esse novo grupo de trabalho, que provisoriamente chamamos de Conselho do Curso.

Atenciosamente,

_____	_____	_____
projeto [*Centro Reviver*]	[*Associação de Catadores*]	USP / ESALQ

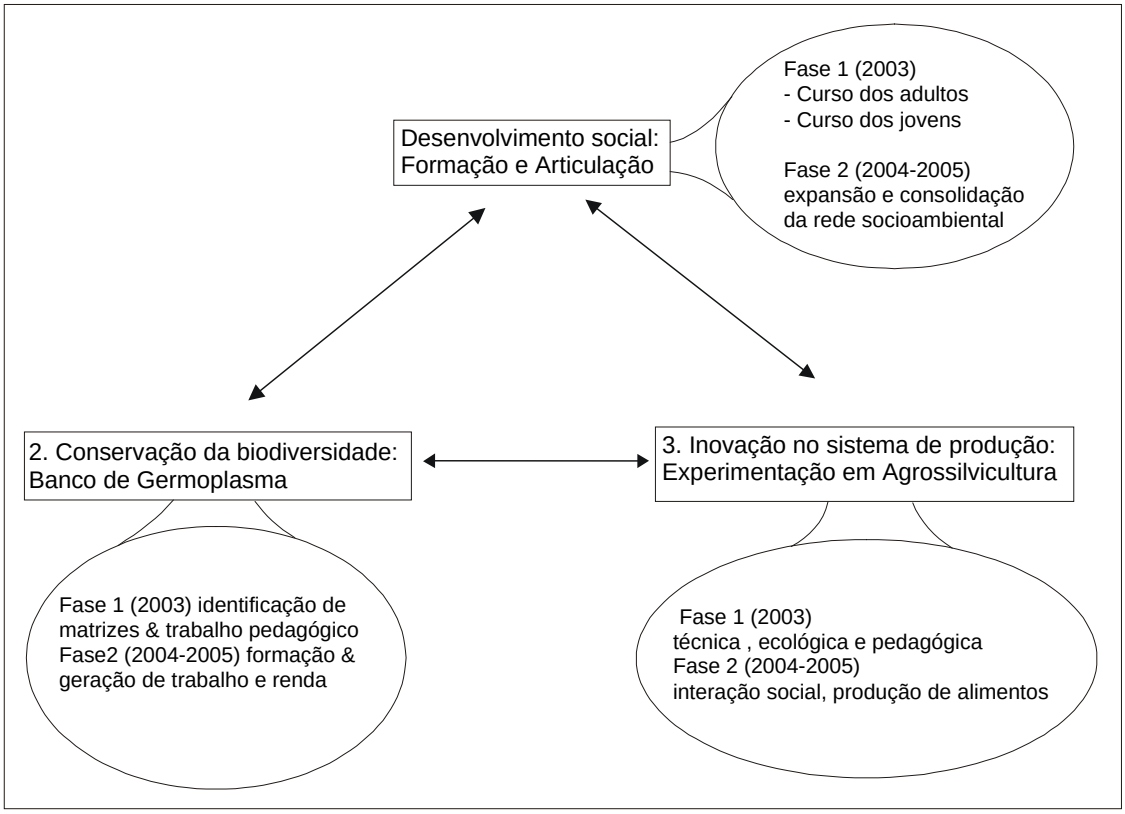
ANEXO B – Visão geral do projeto Espécie Símbolo na [Empresa] (fev 2003)

PROJETO ESPÉCIE SÍMBOLO NA [*empresa*] [*município*]

I. **Etapa 1** (2001-2002) :
Diagnóstico (fragmentos florestais/espécies; ambiente social),
escolha e envolvimento de parceiros locais

(transição e integração)

II. **Etapa 2** (2003-2005):
Enfrentamento dos problemas do município/ região.
Sub-projeto ***Capão Bonito Sustentável: Programa Articulado de Ações Socioambientais.***
Linhas de ação:



(transição e integração)

III. **Etapa 3** (2005-2007):
Experiências modelares de Políticas Públicas no campo socioambiental

ANEXO C – Inscritos no *Curso* (25 de abril de 2003)

Entidade / nome do participante / atividade profissional
Escolaridade / expectativas / temas que gostaria de ver no curso

Centro Reviver
Sujeito06
(pedagoga, monitora dos jovens, coordenação - trabalhos manuais, artes culinárias, e outras)
superior completo
Adquirir mais conhecimento em relação ao socioambiental - uma bagagem técnica com capacidade de transmitir no futuro o que eu aprendi
Biodiversidade, flora e fauna brasileira

Sujeito09
[ocultado]

Sujeito15
(pedagoga, monitora, coordenação - trabalhos manuais)
Superior completo
ter mais conhecimento na parte de sócio-ambiental; trocar idéias e experiências com outras pessoas profissionais; um apoio para acompanhar a formação dos jovens na forma melhor
Educação ambiental, flora e fauna brasileira

Sujeito16
(engenheira agrônoma extensionista - monitora dos jovens, trabalhos na horta, sistema orgânico)
Superior completo
Aprimoramento da forma de atuação do meu trabalho, troca de experiências com outros profissionais e voluntários em trabalhos sociais e bagagem na área sócio-ambiental
Fauna e flora brasileira

Núcleo de educação ambiental da empresa
Sujeito24
(educadora ambiental, monitora: teoria e visitas, monitora: teoria e encontro com a comunidade)
superior completo
Que seja muito rico em experiências, onde podemos usar futuramente
Assuntos como fauna e flora, transgênicos, tráfico de animais, ecoturismo

Sujeito08
(educadora ambiental - estágiária)
superior incompleto
conhecimento que eu possa usar em outras atividades

Sujeito26
(estágio em educação ambiental)
superior incompleto
espero que este curso possa dar um suporte diversificado (social/ambiental) aos agentes, mas tendo como alicerce a realidade local, para que haja facilidades em passar para os jovens
Realidade regional (social/ambiental), meios diversificados de renda, a partir de reaproveitamento de alimentos, reciclagem, etc... ecoturismo; em resumo: possibilidades para obtenção de recursos para os jovens

Prestadora de serviços à empresa / Terceirizada
Sujeito27
(estagiária de laboratório de pesquisas florestais)

Associação dos Catadores
(não preencheram as fichas, mas reservamos três vagas para eles)

Ong ECO
Sujeito28
(coordenador de viveiro)

Sujeito14
(coordenador programa de fomento florestal da Ong ECO na região do município
Superior completo
Interação com demais projetos e atividades relacionadas com a questão ambiental na região
Questões relacionadas com o melhor aproveitamento dos trabalhos em grupo e com a realidade ambiental da cidade

Projeto Capoeira
Sujeito07
(professor, capoeira e dança de rua – Escola Municipal de educação fundamental), Comunidades (capoeira) (Fandango, idosos)
superior completo
Poder ampliar os projetos já existente com a colaboração de outros projetos que vem de encontro com os meus
Estou aberto para todos que vocês estiverem propondo para o grupo

Sujeito29
(professor de educação física e capoeira) Presidente da [*Associação de Capoeira*]
superior completo
Todas - total sucesso
Estamos envolvidos diretamente e indiretamente em todas as áreas, com isso todos serão bem aceitos

Sujeito17
(professora de capoeira e dança de rua) Projeto [*Grupo de dança de rua*]
superior incompleto
Aprender para poder também colaborar, pois é um trabalho que faz parte do nosso projeto

Sujeito18
(professor de capoeira e dança de rua)
Projeto [*Grupo de dança de rua*]
médio completo
Aprender para futuramente colaborar

Conselho municipal de Turismo (COMTUR)
Sujeito25
(empresário rural, monitor de turismo) Pastoral do Menor
médio completo
Que mude alguma coisa e dê certo

Sujeito23
[ocultado]

Centro de Assistência Social
Sujeito30
(Diretora) Conselho Municipal de Assistência Social (Vice-presidente); Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
(suplente) superior completo
Que venha contribuir para um melhor desenvolvimento dos serviços prestados
Elaboração e Acompanhamento de projetos, captação de recursos

Pastoral do Menor
Sujeito31
(técnica florestal, digitadora)
médio completo

Que ao final desta parceria os jovens envolvidos tenham a chance de mudar suas vidas, trabalhando na área que serão capacitados, e que este projeto não pare e tenha continuidade nos próximos anos, pois acredito nesta idéia
Educação ambiental, legislação ambiental, sementes e viveiros, reprodução de mudas (clonagem)

Espaço de Apoio ao Adolescente

Sujeito12
(costureira) Pastoral do Menor (coordenação); mutirão para superação da miséria e da fome
(visitas nas famílias envolvidas, encontro para debater as propostas na busca de solução)
básico incompleto
Como despertar no povo excluído seu potencial humano de desenvolvimento
Gostaria que os temas já apresentados fossem concluídos

Centro de Defesa do Jovem
Sujeito19
(chefe administrativo)
médio incompleto; projeto inovador e capacitador ; elaboração de projetos

Área da educação formal
Sujeito32
(professora e coordenadora, educação ambiental)
Superior completo; Que dê certo! ; Estudo de meio

Sujeito05
(professora coordenadora, Capacitação)
Superior completo
Curiosidade, participação. Aprender e conhecer mais sobre biodiversidade da nossa região
Como conscientizar de maneira prática a sociedade

Sujeito04
(professora, ciências e biologia)
Superior completo
A expectativa de que as pessoas possam perceber a importância da participação individual e coletiva na preservação, conservação e conscientização de ser parte integrante do meio ambiente
Contribuição e conscientização da população para a conservação e preservação do meio ambiente

Sujeito33
(professor, biologia e química) [*Colégio Sagrado Coração*] (professor, biologia)
[*Escola estadual*] (professor, química)
Superior completo
Maior envolvimento com as questões sociais locais e possibilidades de criação de um grupo com maior poder de ação
Terceiro setor (conceito, tipo de organização, formas de atuação, estruturação de organizações e grupos locais)

Sujeito41
(pedreiro)
Fundamental incompleto; Aperfeiçoamento para aumentar possibilidades de atuação no campo profissional
Aprimoramento profissional, especialmente para a agricultura

Sujeito42
(motorista)
Fundamental incompleto
Aperfeiçoamento para aumentar possibilidades de atuação no campo profissional
Aprimoramento profissional, especialmente para a agricultura

Escola Waldorf
Sujeito34

(professora: ciências, educação ambienal e biologia)
[*Escola estadual*] (professora)
Superior completo
Ampliar meus conhecimentos acerca da realidade sócio-ambiental local e regional, bem como contribuir para a melhoria da qualidade de vida na cidade
O terceiro setor - questões jurídicas, administrativas, éticas e atuais

Sujeito35
(professor)
Superior completo
Análise e estudo das possíveis correlações entre os setores ambiental/ecológico em nosso município
Extrativismo, tecnologia e tendências sociais; atuação como indivíduo e como grupo na preservação; educação ambiental e desenvolvimento sócio-econômico

Colégio de ensino médio
Sujeito36
(professor de ensino médio, Biologia) [*Escola estadual*] (professor de ensino médio, Biologia)
Superior completo
Espero que através dele eu tenha possibilidade de organizar melhor minhas idéias para desenvolvimento de atividades com educação ambiental, pela possibilidade de troca de experiência com profissionais diversificados que subsidiarão a execução de diferentes projetos

Escola Municipal Rural (município vizinho)
Sujeito11
(professora nível I)
Superior completo
Ampliar os estudos para desenvolver o projeto "meio ambiente" no fundamental, [*Bairro Ferreira*], onde estou como coordenadora pedagógica
Nós temos no currículo o projeto "meio ambiente"; a expectativa é de identificar os temas que mais bem se adaptam à realidade à nossa volta

Escola Municipal de ensino fundamental
Sujeito02
(professora PEB I) - Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
(conselheira, voluntária: política de atuação das entidades e da sociedade com bem estar da criança)
superior completo
Como sou da opinião de que só podemos conseguir desenvolver uma política de atuação com a criança e o adolescente, através de muita "reflexão", espero que neste curso isso possa acontecer, visto que será com atuação de vários segmentos da sociedade
Ética e cidadania

Secretaria Municipal de Saúde
Sujeito37
(agente de saneamento, ações de saúde coletiva)

Departamento de Saúde
(digitador, alimentador de dados dos sistemas de informações: Vigilância Sanitária, Vigilância Epidemiológica, Controle de Vetores, Dispensação de Medicamentos)
médio completo
Aprender a ser um profissional multiplicador de conhecimentos, conscientizando e sensibilizando os demais sobre a importância do meio ambiente para todos os seres vivos
Poluição ambiental (solo, água e ar), males transmissíveis ao poluidor, formas de minimização e eliminação da poluição, biodiversidade, saúde no trabalho rural e industrial

Sujeito38
(Agente comunitária de Saúde, programa médico de família)
médio completo
Espero ter uma ótima capacitação sobre o meio ambiente. Porque estamos com ótimos técnicos. Só depende da boa vontade de cada um.
Todos os que fazem parte do meio ambiente

Câmara de Vereadores
Sujeito39
(vereador)
EE João B. do Amaral Vasconcellos
(50 crianças com futebol de campo)
médio incompleto; Ótimo porque fala da natureza e muito bom; Quero me interar mais

Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente (COMDEMA)
Sujeito10
(Diretor) NEA/SMA/CEAM (membro, conselheiro). COMDEMA (presidência, conselheiro)
[*Comitê de Bacia Hidrográfica*] (Coordenador técnico, conselheiro titular)
superior completo
Auto-formação na questão social desenvolvendo sensibilidade para a problemática da pobreza, no sentido da busca de soluções

Fundação Florestal - Parque Estadual
Sujeito40
(administração de unidade de conservação) [*Comitê de Bacia Hidrográfica*] (suplente)
superior completo
Interação com as demais entidades, conhecer mais a fundo os problemas sociais locais
Elaboração de projetos, facilitadores, etc

Setor do comércio
Sujeito43
(auxiliar de vendas)
Participando do Curso Técnico de Segurança do Trabalho - SENAC, de [*município vizinho*].
médio completo
Aprender a ser um profissional multiplicador de conhecimentos, conscientizando e sensibilizando os demais sobre a importância do meio ambiente para todos os seres vivos
Poluição ambiental, biodiversidade, saúde no trabalho rural e agrotóxicos.

Sujeito44
(Proprietário Comercial)
Participando do Curso Técnico de Segurança do Trabalho - SENAC, de [*município vizinho*].
médio completo
Aprender a ser um profissional multiplicador de conhecimentos, conscientizando e sensibilizando os demais sobre a importância do meio ambiente para todos os seres vivos
Fauna e Flora, Poluição ambiental, biodiversidade, saúde no trabalho rural e industrial

Sujeito45
(balconista, vendedora)
médio completo; Ter bom desenvolvimento e capacitação no meio ambiente
Todos os temas do meio ambiente

Voluntariado
Sujeito46
(instrutor de artes, aulas de desenho e pintura)
Participando do Curso Técnico de Segurança do Trabalho - SENAC, de [*município vizinho*].
médio completo
Aprender a ser um profissional multiplicador de conhecimentos, conscientizando e sensibilizando os demais sobre a importância do meio ambiente para todos os seres vivos
Poluição ambiental (solo, água e ar), bacias hidrográficas, reflorestamento, biodiversidade, saúde no trabalho rural e industrial

Funcionalismo público
Sujeito47
(funcionário público estadual, Fórum de [*município*])
superior incompleto; Envolvimento em um projeto dedicado a educação ambiental, desenvolver trabalhos em equipe e maior "interatividade humana" ; Ecologia, desenvolvimento sócio ambiental.

ANEXO D – Resumo executivo da proposta (abril de 2003)

"[Município] Sustentável: programa de ações articuladas"
"Curso de Educação e Conservação Ambiental: formação de agentes locais de sustentabilidade"

Uma parceria Universidade de São Paulo [*Programa Temático*] e [Empresa]

1. Introdução / Histórico

O [*Programa Temático*] é um programa de pesquisa e extensão universitária sediado no campus de Piracicaba, e que tem como missão desenvolver o conhecimento científico e técnico, de caráter transdisciplinar, voltado e comprometido com a busca da solução de problemas socioambientais, com foco na conservação da biodiversidade e educação, e difundir este conhecimento dentro e fora da universidade.

O [*Programa Temático*] vem desenvolvendo projetos em parceria com a [Empresa] desde o ano de 2000, quando foi iniciado o projeto Espécie-Símbolo, na unidade da [Empresa] em Jacareí, no Vale do Paraíba. Na [Empresa], em [município], os desdobramentos do projeto Espécie Símbolo foram diferentes dos de Jacareí.

As características sociais e econômicas de [município] favoreceram o desenvolvimento de uma proposta de trabalho que evidenciasse a articulação entre o tema da conservação da biodiversidade aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais. Frente a esta compreensão socioambiental, as estratégias de conservação da biodiversidade passam, necessariamente, a dialogar com a realidade social local. As dinâmicas sociais, econômicas, culturais e políticas condicionam o processo de apropriação e transformação da natureza, refletindo-se em diferentes impactos sobre a conservação da biodiversidade e sobre a qualidade de vida das populações humanas.

Dessa forma, o tema da conservação da biodiversidade tem aqui sua dimensão ampliada, ao ser utilizado como catalisador de um processo de reflexão e de ação voltado à compreensão e enfrentamento da problemática socioambiental e ao desenvolvimento sustentável de [município].

Como em nosso eixo de ação buscamos resgatar, em permanente diálogo, elementos da cultura e da política que possam fortalecer e transformar as atuais práticas sociais, idealizamos um espaço coletivo que favorecesse tal interação: um curso.

Um curso que não apenas disponibilize conteúdos teóricos e práticos mas que seja também um fórum da sociedade civil de [município] e região, como espaço politizado de construção cidadã.

Neste sentido, pretendemos aproximar nesse processo cidadãos, lideranças e representantes de movimentos sociais, instituições públicas e privadas que, em suas práticas cotidianas, desenvolvam (ou estejam motivados para desenvolver) reflexões e ações críticas e criativas, voltadas para o enfrentamento do que definem como problemas sociais e ambientais.

Dentre os diferenciais deste curso estão:

- **sua composição**: atores locais com alguma experiência na luta pela cidadania, interessados em se aperfeiçoar no enfrentamento cotidiano da problemática socioambiental concreta que os aflige;

- **suas buscas**: integrar as aptidões ecológicas e econômicas regionais com a esperança de superar o quadro de desemprego, violência, fome e miséria que vem abalando seu frágil tecido social;
- **sua forma de produzir e compartilhar conhecimentos:** recusando a supremacia dos conteúdos acadêmicos, estes são convidados a dialogar criticamente a partir das demandas e práticas sociais do coletivo de adultos, produtor também legítimo de saberes competentes sobre sua própria condição de vida e de trabalho. Assim, a prática social que cada convidado (indivíduo ou instituição representada) já desenvolve deve ser potencializada através de espaços de troca, de pesquisa, de debate, de trabalho solidário e de avaliação.

O Curso é composto por módulos transversais e integrados:

HTG - Habilidades Sociais para Trabalhos em Grupo. Este módulo visa discutir os aspectos centrais envolvidos nas dinâmicas sociais presentes nos pequenos grupos (relações de confiança, cooperação, tipos de liderança, criação de normas internas, jogos cooperativos, etc);

A&S - Reflexões sobre "Ambiente e Sociedade". Este módulo tem por objetivo introduzir a reflexão sobre a questão socioambiental contemporânea. A proposta é discutir – tanto a partir da esfera global quanto local – a noção de desenvolvimento e de desenvolvimento sustentável, promovendo o debate acerca das múltiplas dimensões presentes na noção de sustentabilidade.

CESA - Conteúdos Específicos em Meio Ambiente. Discutir temas de interesse mais específico é um dos objetivos centrais deste módulo. Biodiversidade, resíduos sólidos, recursos hídricos, agroecologia, mudanças globais etc, são possíveis temas a serem trabalhados. Esta parte do Curso buscará responder às demandas de nossos alunos na busca de maior repertório teórico, de modo a qualificar suas intervenções.

OP - Oficinas de Planejamento, Elaboração de Projetos de Intervenção Social e Captação de Recursos. O objetivo deste Módulo é facilitar e refletir sobre o processo de planejamento e de elaboração de projetos. Serão apresentadas e vivenciadas diferentes metodologias de planejamento participativo. Este módulo tem por proposta capacitar e aperfeiçoar as habilidades dos alunos para a elaboração dos Projetos a serem desenvolvidos neste Programa.

P – Pesquisa. Os participantes do Curso serão permanentemente estimulados a desenvolverem pesquisas (de campo e também teóricas) com o intuito de qualificar suas intervenções e refletir criticamente sobre a forma como produz e maneja conhecimentos, inclusive sobre a realidade local e regional. Esse módulo propiciará ao longo do curso um eixo para o debate sobre o conhecimento.

2. Objetivo geral do Curso

Promover o empoderamento de atores sociais de [*município*] e região para melhor compreensão e transformação da realidade socioambiental, através de sua capacitação e articulação.

2.1. Objetivos específicos

- Fortalecer o desenvolvimento de parcerias entre os atores locais pelo fortalecimento das relações de confiança entre os componentes do grupo possibilitando o incremento do capital social.

- Aprimorar o potencial de impacto das intervenções promovidas pelos atores locais, capacitando-os para o planejamento e execução de projetos socioambientais;
- Estimular canais de comunicação entre empresa e comunidade.
- Promover uma reflexão coletiva sobre as dinâmicas e interações envolvidas na problemática socioambiental local, regional e global;
- Facilitar a consolidação de uma rede socioambiental local, articulando e envolvendo os diferentes atores sociais, o setor privado, e o poder público local, visando a formulação de políticas públicas sustentáveis;

3. RESULTADOS ESPERADOS

Projeta-se a obtenção de resultados positivos em quatro dimensões distintas, complementares e integradas:

Na dimensão pessoal / individual

- Aumento da auto-estima e da confiança dos participantes em suas potencialidades;
- despertar de sensibilidades e de solidariedade;
- ampliação das capacidades e habilidades de intervenção social;
- maior poder de conhecimento e interpretação da realidade local;
- maior compreensão das principais questões socioambientais contemporâneas, em nível local, regional e global;
- melhor compreensão do processo de formulação e implementação de políticas públicas;

Na dimensão do grupo onde atua

- aprimoramento das práticas desenvolvidas pelas instituições e atores envolvidos no processo;
- elaboração de projetos a serem desenvolvidos em 2004;

Na dimensão do grupo do curso

- Construção coletiva de diagnósticos socioambientais, a partir das demandas do grupo;
- consolidação de uma rede que conecta atores, projetos e intervenções
- geração de co-responsabilidades entre os participantes do curso, seus diferentes projetos e iniciativas;
- explicitação das demandas, dificuldades e potencialidades dos atores e de suas iniciativas;
- apoderamento pelos participantes, das propostas trabalhadas e que esses tenham estímulo para construir novas ações.

Na dimensão da Sociedade

- Participação mais efetiva, dos grupos envolvidos nas tomadas de decisão;
- Maior qualificação da participação dos atores envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas;
- estabelecimento de uma interlocução organizada entre a empresa [Empresa] e a rede a ser formada.

Carga Horária: 240 horas (120 horas presenciais e 120 horas de atividades não presenciais). Os Encontros se darão aos sábados, das 09:00 às 17:00 horas. As 02

Viagens Vivenciais tomarão os seguintes períodos: sexta-feira de noite, todo o Sábado manhã tarde e noite e o Domingo, nos períodos de manhã e tarde. Para efeito de Certificado será solicitada a presença em no mínimo 70% das atividades presenciais.

Certificado de Conclusão: Todos aqueles que participarem efetivamente do Curso receberão Certificado Oficial emitido pela Universidade de São Paulo.

Investimento e Custos envolvidos: Este projeto é financiado integralmente pela [Empresa] e desenvolvido pelo [*Programa Temático]-[Instituto de Estudos Florestais]* da Universidade de São Paulo. Esta associação permite a gratuidade a todos os participantes selecionados. Os participantes selecionados são isentos das despesas de inscrição e mensalidade. Para os Encontros Vivenciais e/ou Visitas Técnicas as despesas de deslocamento, hospedagem e alimentação serão de responsabilidade do Projeto, sem custos para os participantes.

ANEXO E – Temas da *Investigação para Intervenção Social* (jan/2004)

V e VI Encontros
Resultados do exercício individual sobre a "Investigação para Intervenção Social"
Mapeamento de temas mobilizadores e investigações preliminares
Janeiro de 2004

Itens pedidos no exercício:

1) *Nome*;
2) *Tema de interesse*;
3) *Escolha uma situação ou problema que te motiva para desenvolver uma intervenção*;
4) *Indique uma possível estratégia para enfrentar essa situação*;
5) *O que você acha necessário saber para desenvolver essa intervenção? Apresente em forma de pergunta*;
6) *Outras perguntas elaboradas pelos colegas.*

1) Nome e 2) Tema	**3) Problema e 4) Estratégia**	**5) O que é necessário saber**	**6) Perguntas de colegas**
Sujeito01 (educadora ambiental da empresa)	O número de crianças carentes no município. Educação informal: EA; dança; jogos Esportes; ensino religioso; projetos sociais	▪ Qual é o bairro com o maior número de crianças carentes? ▪ Existe alguma iniciativa nesse local (seja ela pública, instituição particular, pastoral, etc)? ▪ como seria minha introdução no local (escola, igreja, associação de bairro)?	
Sujeito02 (professora) Criança e adolescente	Criança e adolescente - Grupo de risco. Conscientização de uma parte da sociedade - Educação - Saúde - Promoção social	▪ No que atinge esse problema nos poderes executivo - legislativo - judiciário e finalmente na comunidade? ▪ Como poderemos num todo solucioná-lo ou pelo menos tentar? ▪ Como a saúde pode atuar? ▪ Como a educação pode atuar? ▪ Como as entidade podem contribuir para tentar solucionar? ▪ Teria que ter uma única política?	▪ Quais seriam as necessidades desses jovens? ▪ Como evitar os grupos de risco? ▪ Como trabalhar as famílias? ▪ O que levou a essas situações?
Sujeito03 (presidente da associação catadores) Auto-estima	A falta de auto-estima dos moradores do Boa Esperança e, entre eles, alguns da [Associação de Catadores]. A falta de querer crescer e melhorar suas condições de subsistência. Levar pessoas com poder aquisitivo e grau de instrução	▪ Quem são essas pessoas? ▪ Elas querem fazer isso? ▪ Como elas irão abordar esses problema? "Chega de dar o peixe frito, está na hora de ensinar a pescar".	▪ Por que você quer trabalhar a auto-estima? ▪ Por que os moradores do Boa Esperança? ▪ Elas querem mudar? ▪ Qual o objetivo delas? ▪ problema é a auto-estima? ▪ Você espera que as pessoas locais levantem esses problemas? ▪ Quando é falado "peixe

1) Nome e 2) Tema	3) Problema e 4) Estratégia	5) O que é necessário saber	6) Perguntas de colegas
	elevado, que tenham o objetivo de revelar para essas pessoas que elas são capazes e o mundo precisa delas.		frito", já é dado algo para eles? ▪ Como eu vejo os moradores do Boa Esperança?
Sujeito04 (professora) Educação ambiental	Educação ambiental - Preservação e conservação do Meio Ambiente. Educação, participação, colaboração e conscientização.	▪ Será que estamos atentos para as conseqüências e modificações que causamos no meio em que vivemos? ▪ que podemos fazer para mudar a postura das pessoas? ▪ Como vamos modificar o mau comportamento dos seres humanos?	▪ Qual é o papel da escola especificamente para esse problema? ▪ Como a escola trata esse problema? ▪ Qual o papel e como é tratado esse problema no governo municipal? ▪ Quais os 3 maiores problemas na área de [*município*] hoje? ▪ As autoridades municipais estão preocupadas com esses problemas?
Sujeito05 (professora) Educação	Educação diferenciada. Trabalhar o conceito com os alunos, incentivando-os a gostarem da escola, Internet, esporte, etc.	▪ Como englobar escola e comunidade para que ocorra uma diferenciação na educação? ▪ Como fazer com que todos os educadores se engajem nesse objetivo? ▪ Como transformar a escola em algo sedutor?	▪ Que fez você sair aterrorizada do *Centro Reviver* [reunião do Conselho sobre os Jovens]? ▪ Como você acha que deve ser essa educação diferenciada? ▪ que seria uma escola sedutora? ▪ Você acha que os professores tem que passar por uma reciclagem? De que forma isso pode ser feito? ▪ Por que os alunos não querem participar da aula? ▪ Para você qual seria o melhor atrativo para segurar esses jovens na escola? ▪ Você acha que o professor deve conhecer melhor os alunos? ▪ É complexo da última reunião? O que mais marcou em você na última reunião do *Centro Reviver*? ▪ Como prof. atuante, você acha possível a realização de sua idéia? ▪ Você acha que os pais tem que estar mais presentes na educação de seus filhos? Como fazer isso?
Sujeito06 (professora-Centro Reviver) Auto-estima.	Minha auto-estima. Minha auto-avaliação. Pensar em mim primeiro, para depois ajudar o próximo. Profissional capacitado para nos ajudar na nossa auto-estima.	▪ Como fazer isso? ▪ Que profissional?	▪ Você acha que ajudando as pessoas, já estará levantando sua auto-estima? ▪ O que é para você auto-estima?
Sujeito07	Um dos problemas mais	▪ Será que ele quer mudar?	▪ Quando você coloca o

1) Nome e 2) Tema	3) Problema e 4) Estratégia	5) O que é necessário saber	6) Perguntas de colegas
(projeto capoeira) Educação - Comportamento	graves na escola é a "indisciplina". Muita conversa; buscar saber o que está acontecendo na casa; procurar saber a maneira adequada de trabalhar com ele na sala de aula.	▪ Estamos dando condições a ele? ▪ O que ele espera da vida?	problema, é geral ou tem grupo definido? ▪ Será que o problema dele está na casa? ▪ Como você quer mudar esse comportamento? ▪ Qual o nível social deles? ▪ Eles já usaram drogas? ▪ Já existe algum trabalho com grupo no bairro ou na escola que estão inseridos? Que tipo de trabalho? ▪ Eles tem sonhos? ▪ Nós conseguimos Ter tempo para ouvir essas crianças? ▪ Após a mudança será que eles vão continuar evoluindo? ▪ Eles têm o direito de falar!
Sujeito08 (educadora ambiental da empresa) Agricultura familiar e Cultura popular	Voltado à terra, agricultura familiar; resgate da cultura. Orientação e apoio técnico no planejamento da atividade, sem causar impactos.	▪ Onde isso vai chegar? ▪ Planejamento? ▪ Quais as conseqüências positivas e negativas?	▪ Porque você sentiu necessiade de trabalhar com agricultura familiar? ▪ que significa planejar? ▪ Por que atingir esse objetivo? ▪ Aonde vai procurar orientação / apoio técnico? ▪ Quem serão as pessoas beneficiadas? ▪ Desenvolver que atividades considera lado positivo e negativo.
Sujeito09 [omitido]		▪	▪
Sujeito10 (DEPRN) Fome, crianças	Fome e desnutrição das crianças de nossa cidade. Aproveitamento das áreas públicas e particulares para estabelecimento de pomares com árvores frutíferas em geral para livre consumo das crianças. Plantio em terrenos públicos e particulares de pequenos cultivos de mandioca, batata-doce, abóbora, etc. concessão de uso por parte dos proprietários de terrenos para famílias carentes utilizarem por tempo determinado.	▪ Há áreas ociosas na cidade que poderiam estar sendo cultivadas? ▪ Há disponibilidade de mudas? ▪ Há legislação específica que permita o uso de tais áreas? ▪ Há vontade política? ▪ Os munícipes tem cultura para tal?	▪ Existem áreas prioritárias para atuação? ▪ Será que a estratégia resolve o problema? ▪ Existem outras formas de resolver o problema da fome? Como por exemplo o aproveitamento dos produtos gerados e desperdiçados pelos produtores? ▪ Existe dados da fome? ▪ Existem áreas (bolsões de fome) na cidade? ▪ Quanto do alimento hojé é desperdiçado? ▪ A fome de comida é o maior problema na cidade?
Sujeito11 (professora) Educação - Comportam	Educação – Comportamento. O que tem significado, qual a importância do indivíduo no seu meio social?	▪ Que nível tem de conhecimento? ▪ Qual é a sua expectativa? ▪ O que já observou? (linha do tempo)	▪ que é educar? ▪ Como você gostaria de educar? ▪ Que faixa etária é esse jovem? ▪ A educação valoriza a

1) Nome e 2) Tema	3) Problema e 4) Estratégia	5) O que é necessário saber	6) Perguntas de colegas
ento			cultura local? ▪ Por que você pensa em fazer esse projeto? ▪ Como você vê o local de trabalho? ▪ jovem já teve oportunidade de falar o que ele espera na escola? ▪ Se você tivesse poder político e financeiro, o que você mudaria? ▪ Já fez alguma reunião com os pais?
Sujeito12 (Espaço de Apoio ao adolescente) Criança e adolescente	Criança e adolescente sem perspectiva de vida, vivendo em família desestruturada, sem amor, sendo rejeitada. (sem esperança). Promover cursos profissionalizantes e desenvolvimento humano e social, políticas públicas, geração de emprego.	▪ Saber onde e quem procurar, encontrar pessoas que tenham o mesmo objetivo e como sensibilizar. (A quem procurar?)	▪ Como trazer o voluntariado para trazer esperanças às famílias? ▪ Como engajar os diversos segmentos já existentes num único alvo? ▪ Será que eles conhecem outras realidades? ▪ Como melhorar a política de atendimento a criança e ao adolescente?
Sujeito13 (catador da associação de catadores) Meio ambiente	"O meio ambiente" anda meio sem valor para as pessoas. Ninguém respeita o lugar onde vive. Ser mais útil, por prás pessoas que a coisa não é assim. Comprando um chicote para bater nas pessoas que não respeitar.	▪ Será que as pessoas vão aceitar levar chicotada? ▪ Será que leas vão pensar no meio ambiente? ▪ Será que eles vão por na cabeça deles ajudar a eles mesmo? ▪ Será que eles vão aceitar a minha proposta?	▪ que é meio ambiente para mim? ▪ Coisas impostas são bem aceitas? ▪ Como eu acho que é a minha participação? ▪ Você consegue tirar dinheiro do meio ambiente? ▪ Você vive sem dinheiro? ▪ Se você tivesse muito dinheiro o que você faria com o meio ambiente?
Sujeito14 (ONG ECO) Reciclagem	Problemas relacionados a sistemática de coleta seletiva de lixo em [*município*], a destinação final dos resíduos e as questões sociais relacionadas (geração de trabalho e renda). Atividades realizadas nas escolas e projetos que envolvam jovens para envolver as pessoas no problema. Garantir, a partir do jovem, a participação de parte da população da cidade na busca de alternativas e soluções para o problema.	▪ Como envolver o jovem? Quais estratégias ? ▪ Como garantir o "envio" da mensagem dos jovens para o restante da população? E motivar a sua participação? ▪ Como garantir que os recursos gerados vão ser destinados ao público alvo? ▪ Como melhorar a eficiência do processo (catação /separação/ e outros) sem desarticular os grupos? ▪ Como inserir conteúdos que interferirão na qualidade de vida dessas pessoas junto com o projeto? ▪ Como articular novos grupos sem gerar competição?	▪ Você separa o lixo em casa? ▪ Você sabe separar os materiais? ▪ Tem coleta seletiva no bairro onde você mora? ▪ Você confia no organizador? ▪ Você já trabalhou na diretoria ou estimulou alguma associação? (criação) ▪ Você é atuante (participativo) na sua associação de classe? ▪ Gostaria de conhecer uma associação? ▪ Quer dar continuidade a essa questão? ▪ Como você reagiria ao ver uma pessoa espalhando lixo na rua? ▪ Diferenças entre catadores e

1) Nome e 2) Tema	3) Problema e 4) Estratégia	5) O que é necessário saber	6) Perguntas de colegas
			garis? ▪ Você está disposto a participar de uma campanha dessa? (família -trabalho) ▪ Você acredita em ações pequenas? (trabalho de formiga) ▪ Como você vê a questão do consumo? Escolher produtos que possuem menos?
Sujeito15 (educadora do Centro Reviver) Criança e adolescente e famílias	Pais que não se interessam nos filhos. Que não sabem nada sobre o filho, que não se preocupam, não conversam e querem resolver tudo só com a força (violência): batendo, castigando. Ganhar a confiança dos pais, visitá-los Chamar os pais para conhecer, se aproximar e conhecer o lugar / entidade onde o filho fica um bom tempo do dia. Trabalhar o problema com os pais: dar palestras, conversar sobre educação com ele, tudo muito prático Ver o nível onde podemos começar - nível de conversa, do entendimento Trabalhar com cada pessoa: auto-estima, sensibilização dos pais como indivíduo Trabalhar com a pessoa mesmo como indivíduo / personalidade e depois como pai.	▪ Quem são os pais? ▪ Onde e como a criança estuda? Como é a ligação dos pais com a escola? ▪ Como está a situação da família? ▪ Como podemos nos aproximar, ganhar a confiança dos pais? ▪ Sabendo das necessidades, que ajuda podemos oferecer sem deixar os pais passivos? Ajudar estimulando os pais! ▪ Como podemos recuperar a relação dos pais com os filhos? Harmonizar a situação.	▪ Em qual classe social existe esse problema? ▪ É possível mudar os pais? ▪ Vale a pena (entar) mudar os pais? ▪ Maternidade (minha) mudou alguma coisa?
Sujeito16 (educadora projeto Jovens do Centro Reviver) Auto-estima	Auto-avaliação, auto-estima, - "terapia". Um psicólogo com perfil humanista que trabalhe-nos como um todo.	▪ Quem? ▪ Que profissional? ▪ Como fazer? ▪ Individual ou em grupo?	▪ Qual o diagnóstico que você faz com seu "eu"? ▪ Como eu me vejo ao lado com quem eu trabalho ou local? ▪ que é auto-estima para cada um? ▪ que você pensa em mudar? ▪ Você gosta do que faz? ▪ que você precisa para chegar no seu objetivo? ▪ O que eu posso ajudar?
Sujeito17 (projeto Dança de Rua)	Ver as crianças entrando nas drogas, se prostituindo, virando marginais, porque não tem quase ninguém por eles.	▪ Será que a população quer que mudem? ▪ Será que elas acreditam que possam ter uma vida melhor?	▪ Eles querem mudar? ▪ Para trabalhar esses jovens teria que trabalhar os pais? ▪ Você acha que conscientizando eles das drogas, você conseguiria tirar os que já

1) Nome e 2) Tema	3) Problema e 4) Estratégia	5) O que é necessário saber	6) Perguntas de colegas
Crianças marginalizadas.	Formar grupos para trabalhar com essas crianças, pode ser em um determinado bairro. Trabalhadas essas crianças vão ver que tem pessoas que se preocupam com elas.		estão? ▪ Você acha que só dando estas atividades para eles, automaticamente você vai estar tirando eles das drogas? ▪ Você acha que se eles estão com a cabeça ocupada de atividades, eles não são levados a usar drogas? ▪ É um novo projeto ou melhoria do já existente? ▪ Você acha que o governo deve apoiar mais esse trabalho com jovens e adolescentes? ▪ Já calculou custos? ▪ Pesquisou parceria, municipal, estadual e federal? ▪ Você acha que esses jovens estão envolvidos na criminalidade e nas drogas por falta de oportunidades? ▪ As entidades, escolas, voluntários, não seria "alguém por eles"? ▪ Você acha que só a escola e as entidades devem Ter a responsabilidade da educação desses jovens? E os pais?
Sujeito18 (projeto Dança de Rua) Trabalho infantil	Trabalho infantil, não só no campo, mas em outros também (doméstica) no Brasil existem 250 milhões*de crianças no trabalho infantil.. Fazer com que as crianças troquem o trabalho pela escola, o estudo.	▪ Será que eles tem condição para isso? ▪ Por que eles entraram nessa situação? ▪ Será que eles querem sair dessa vida?	▪ Qual a atuação do poder público? ▪ Como trabalhar a família para não ocorrer o trabalho infantil? ▪ Como conscientizar o adulto de que a criança está em fase de desenvolvimento?
Sujeito19 (coordenador do Centro de Defesa do Jovem) Trabalho e renda	Falta de emprego Falta de capacitação para o trabalho. Projetos de geração de emprego e renda. Desenvolver cursos voltados a profissionalização para pessoas de baixa renda.	▪ Em que área atuar? ▪ Quem irá financiar? ▪ Quem fará a parte técnica? ▪ Haverá interesse da comunidade em participar?	▪ Qual o público alvo? Pais de alunos, jovens? ▪ Já colocou no papel, já fez projeto? ▪ Qual seria a primeira ajuda a procurar? ▪ Você tem espaço para isso? ▪ Seria uma realização pessoal? ▪ Teria algum custo?
Sujeito20 (catador da associação de catadores) Trabalho e	Falta de trabalho. Trazer indústrias para [*município*].	▪ Qual é o número de pessoas desempregadas em [*município*]? ▪ A cidade tem problema com desemprego? ▪ Eles tem ansiedade de trabalhar?	▪ A indústria é a solução? ▪ Existem outros tipos de formas de geração de emprego? ▪ Se você tivesse uma fábrica, viria para [*município*]? ▪ que você acha que [*município*] oferece como

1) Nome e 2) Tema	3) Problema e 4) Estratégia	5) O que é necessário saber	6) Perguntas de colegas
renda		▪ Como irão se ajudar a si mesmo? ▪ Como são os bairros que serão beneficiado? E que nível estão?	matéria-prima? ▪ Quando vier uma indústria, tem gente para trabalhar? Como você vê [*município*]?Todo mundo tá empregado. Iria acontecer? ▪ Você se vê como gerador de emprego?
Sujeito21 (Professora e do Coletivo Feminino) Reciclagem	Reciclagem do lixo no município de [*município*]. Conscientização de maior número de habitantes, independentemente do nível social e econômico.	▪ Como atingir a população? ▪ Como mudar os hábitos do povo? ▪ Como fazer os moradores a separar o seu lixo e diminuir o consumo de produtos não recicláveis?	▪ Por onde começar a conscientização para a reciclagem? ▪ Por que não fazer um teatro? ▪ Que público alvo seria a conscientizacão?
Sujeito22 (funcionária da empresa) Jovens	Trabalho com jovens em [*município*]. Mapear a realidade de [*município*], principalmente com os jovense conhecer os trabalhos que já existem com jovens e elaborar um projeto.	▪ Quantos jovens em [*município*]? ▪ Como penso em atuar? Um único grupo ou em qual? ▪ A partir de quando começo a atuar? ▪ Qual o tempo necessário? Finais de semana? Durante a semana? ▪ Utilizar um grupo já existente para iniciar e apoiar como piloto? ▪ Unir as forças aos profissionais que hoje já atuam com um grupo de jovens?	▪ Por que saber quantos jovens? ▪ Na cidade toda? rural e urbana? ▪ Até que idade? ▪ Qual é o nível social deste jovem? ▪ Por que trabalhar com jovem e não com adulto e criança? ▪ Porque unir força com outros profissionais ao invés de criar ou fazer um sozinho? ▪ Qual o objetivo que você espera desses jovens? ▪ Por que utilizar um grupo já existente e não formar outro?
Sujeito23 [omitido]		▪	▪

[Meu colega do *Programa Temático* que coordenava comigo o *curso de jovens*, acrescentou aqui, ao final da sua digitação:]

"*No Brasil, segundo dados do IBGE, em 1998 havia 43 milhões de habitantes com idade entre 5 e 17 anos, desse total, 7,7 milhões trabalhavam. Fonte: http://www.dhnet.org.br/denunciar/Brasil_2001/ Cap4_Trabalho_Infantil.htm. Segundo a OIT, 250 milhões de crianças entre 5 e 14 anos trabalham, no mundo inteiro. Fonte: http://www.ilo.org/public/portugue/bureau/stat/child/ childhaz.htm."

ANEXO F – Sobre *indicadores da saúde do grupo* e *aspectos ambientais*

Curso de Educação e Conservação Ambiental: Formação de agentes locais de sustentabilidade (IX encontro – março de 2004)

Algumas provocações para a reflexão dos subgrupos de pesquisa:
Sobre os 6 **indicadores da saúde de um grupo**

a) Como vocês avaliam o desempenho de seu grupo em termos de :

- **clima** (as pessoas estão tendo prazer em se encontrar? O "clima do grupo" anda agradável, prazeroso, motivante, ou chato...)
- **comunicação** (como tem se dado o processo de comunicação no Grupo. As pessoas estão "falando a mesma língua"? Os canais de comunicação estão abertos? Como estão os encontros, os acordos, o diálogo...)
- **concentração** (quando as pessoas se encontram elas estão concentradas naquela tarefa que se propuseram ?)
- **aprendizagem** (o trabalho em grupo tem propiciado um ambiente de aprendizado recíproco?)
- **compromisso** (como anda o compromisso das pessoas com o Grupo? As pessoas estão cumprindo aquilo ao qual se comprometeram? As buscas e compromissos individuais tem atrapalhado um maior envolvimento (e compromisso) com o grupo?)
- **cooperação** (e a cooperação, como anda?)

b) Sobre as novas demandas relacionadas aos aspectos "ambientais" relevantes e integrados à investigação desenvolvida

- Que aspectos do **ambiente biofísico** (natural) vocês destacam como relevantes, interessantes ou obrigatórios na seqüência das pesquisas que vêm realizando? (Ex: solo, água, ar, vegetação)
- Vocês já têm algumas questões específicas em relação a algum desses temas? (Ex: saneamento básico, fauna silvestre, poluição do ar, arborização)
- Ao olhar para uma dessas questões "**ambientais**" específicas, que ligações vocês percebem existir com o "**social**"?
- Como sugerem que a coordenação aborde esses temas de modo a ajudar seu grupo nessas investigações?

ANEXO G – A apresentação da *autonomia* nos subsídios conceituais (março/04)

[Do texto original, recortei apenas o quadro sobre a *autonomia*]

Algumas noções importantes para o nosso trabalho de educação ambiental – provocações para a reflexão sobre trabalhos coletivos (pesquisas dos subgrupos): 1) participação, 2) empoderamento, 3) cidadania, 4) autonomia, 5) protagonismo juvenil, 6) emancipação e 7) potência de ação.

De maneira geral, usamos esses termos para tentar representar **o que não queremos** nos processos em que trabalhamos: enfraquecer as pessoas, enganando-as, manipulando-as, usando-as, subestimando-as, transformando-as em seres dóceis e amestrados, estimulando a competitividade egoísta, desrespeitando a inteligência e direitos das pessoas, controlando-as na direção de nossa vontade, calando-as, negando seus desejos e suas vozes, negando sua dignidade.

Na dificuldade de definir **precisamente** o significado desses termos, trazemos apenas fragmentos de "olhares" nossos e de alguns autores, pra provocar mais a gente na reflexão coletiva.

Item 4: Autonomia

Seria a estruturação da vida de uma pessoa ou coletividade a partir das vontades e decisões internas, legítimas, em contraposição ao cenário em que tais decisões são tomadas "de fora", por um outro (heteronomia) que não considera tais desejos ou acordos, como um estranho. A questão do poder (se construído "por dentro" ou imposto "de fora") é importante nessa reflexão. É resultado da aceitação de normas de reciprocidade, ou seja, regras embasadas em acordos gerados na interação com o outro, em ambiente de diálogo. Isabel Carvalho nos alerta para que não confundamos "autonomia **no** mundo" (libertação de certas formas de aprisionamento, que nos impedem de crescer individual e coeltivamente) com "autonomia **do** mundo" (alienação, afastamento do outro, descompromisso com a dor alheia, insensibilidade política). Seu livro chama-se: "A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil", 2002, Editora da UFRGS.

Autonomia intelectual

(Do texto " Autonomia Intelectual" de Ronaldo Castro e Anna Baeta, do livro "Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania"; Editora Cortez, 2002). A autonomia intelectual é entendida por alguns como condição para a emancipação.

"(...) a escola, por intermédio da cooperação e do favorecimento da construção da autonomia intelectual, poderá construir um sujeito capaz de exercer sua cidadania, pressuposto básico da educação ambiental, a qual deve considerar a formação dessa autonomia como instrumento cognitivo necessário para o desenvolvimento do cidadão." (p. 106)

A construção da autonomia intelectual possibilita a transformação de conceitos como ética, política pública, sustentabilidade e democracia, pela ação/cooperação, em atos de cidadania. Apenas na cooperação é favorecido o respeito mútuo e a autonomia intelectual. Não pode haver autonomia onde existe manipulação e exploração mercantil da subjetividade em benefício do lucro (Bader Sawaia, "Participação social e subjetividade", 2001, *in* " Participação e ambientalismo na contemporaneidade", EDUC/FAPESP).

ANEXO H – *Emancipação* e *potencia de ação* nos subsídios conceituais (março/04)

Item 6: Emancipação

Vamos pensar na imagem de uma libertação. Mas só pode desejar a libertação quem percebe em e se incomoda com alguma forma de aprisionamento: social, político, afetivo, e até mesmo do nosso pensamento. É considerada por alguns autores (como Marx) como uma possibilidade apenas coletiva (como a emancipação da classe trabalhadora explorada pelos donos dos meios de produção, para deixar de sê-la), e por outros (como Habermas) como uma conquista individual, biográfica, aproximando-se do significado de autonomia.

Participação Emancipatória

É "a ação de *ser (fazer) parte* de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores (convocados *de cima* e *de fora*, meros receptores das conseqüências das políticas públicas) mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos."
(Eda Tassara e Omar Ardans, 2004, revista Imaginário (Instituto de Psicologia da USP).

Item 7: Potência de Ação

"(...) É a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação e entrelaçamento nos bons e maus encontros. É quando me torno causa de meus afetos e senhor de minha percepção. A potência de padecer ao contrário, é viver ao acaso dos encontros, joguete dos acontecimentos, pondo nos outros o sentido de minha potência de ação" (p.121).

"Potência de ação é da ordem do encontro, pois remete ao outro, incondicionalmente. (...) Os homens realizam-se com os outros e não sozinhos, portanto, os benefícios de uma coletividade organizada são relevantes para todos." (p.126-127)

(Em "participação social e subjetividade" de Bader Sawaia. Livro: "ambientalismo e participação na contemporaneidade", 2001, EDUC/FAPESP).

Nesse sentido podemos afirmar que ao eleger a potência de ação como objetivo final de processos educacionais, participativos e emancipatórios, visamos promover o "fortalecimento do sujeito em perseverar na luta contra a escravidão e não, apenas, o aprimoramento de sua eficácia de negociador, defensor de seus direitos e de militância como alvo da participação, mesmo porque estes últimos dependem do primeiro".

(Fonte: Cláudia Coelho Santos e Marcos Sorrentino: Formação de Educadores Ambientais: em busca da potência de ação; ANPPAS 2002.
http://www.anppas.org.br/gt/sociedade_do_conhecimento).

ANEXO I – Modelo para o Relato da Pesquisa-Intervenção (maio de 2004)

"Curso de Educação e Conservação Ambiental: formação de agentes locais de sustentabilidade"
[*Programa Temático*] (Esalq/USP)

Sugestão de Modelo para o Relatório Final do Exercício de Pesquisa-Intervenção
(01 relatório por grupo)

Em dezembro do ano passado demos início às atividades do exercício de pesquisa. Cada participante foi convidado a eleger um tema (ou problema) - por ele considerado como relevante e motivador para uma intervenção socioambiental. A partir desses interesses, vocês foram provocados a buscar informações relativas ao tema escolhido. Feito esse momento de busca individualizada, todos foram estimulados a se agruparem em subgrupos, de acordo com as possíveis "buscas comuns". Assim, as pesquisas foram avançando e os resultados e novas descobertas iam sendo apresentados nos nossos Encontros. Agora é chegada a hora de cada grupo relatar - por escrito - como foi esse processo (faremos cópias dos relatórios para todos, daí a importância da entrega até o dia 13). O modelo abaixo é apenas uma sugestão, e que pode ou não ser utilizado pelo Grupo. A idéia do modelo é auxiliar o Grupo na organização das idéias e comunicação dos resultados.

- Integrantes do Grupo:

- Tema da Pesquisa do Grupo:

- Descrição e avaliação sobre o processo interno de pesquisa do Grupo:
    - Quantas vezes o grupo se reuniu? Como foram essas reuniões? Quais as maiores dificuldades que apareceram?
    - (se possível detalhar...)

- Descrição e avaliação sobre o processo de pesquisa do Grupo:
    - Quais informações principais o grupo buscou?
    - Como o grupo obteve (ou tentou obter) essas informações?
    - Quais foram as principais fontes de informações?
    - Como as informações obtidas eram checadas?
    - (se possível detalhar...)

- As descobertas:
    - Quais foram as principais descobertas que o Grupo obteve com essa pesquisa?
    - Que informações que o grupo achava importante, mas não conseguiu obter?
    - (se possível detalhar...)

- aprendizado:
    - que o Grupo aprendeu nesse exercício que pode ser aproveitado para novas intervenções, ou para o aprofundamento da intervenção já iniciada?

- Comentários e Avaliação Geral

ANEXO J – Lista de "procedimentos processuais" para a avaliação (julho de 2004)

Alguns dos **"Procedimentos processuais"** de nossa proposta pedagógica:

1. Planejamento coletivo das atividades do grupo
2. Escolha de local apropriado para a atividade ou encontro
3. Compartilhamento e esclarecimento, no início do trabalho do grupo, dos objetivos da atividade ou encontro - abertura para alterações, sugestões e críticas
4. Compartilhamento dos contatos dos participantes (lista) para favorecer a comunicação entre todos
5. Formação em círculo para um melhor trabalho comunicativo, no grupo
6. Valorização a presença de todos, lembrando coletivamente dos ausentes e de suas possíveis justificativas
7. Compartilhar no início das atividades ou encontros o estado emocional de cada um, os avisos, alguma queixa, as novidades, etc ("informes")
8. Breve memória da última atividade ou encontro, seu contexto no movimento mais amplo do grupo
9. Garantia de expressão de todos no círculo, democratizando a chance de falar e exercitando a habilidade de ouvir
10. Divisão do grupo (subgrupos) para melhor reflexão de idéias, pra aumentar a participação de todos e facilitar as interações pessoais, compartilhando depois os trabalhos no reagrupamento
11. Uso de recursos visuais (cartazes, fichas, transparências, etc) para facilitar a comunicação de idéias entre os participantes, aumentando a concentração
12. disponibilização de informações sobre os temas trabalhados
13. Estímulo à produção de conhecimentos a partir do interesse / vivência dos participantes
14. Respeito às diferenças entre os participantes, buscando entender a condição de cada um
15. Planejamento e controle do tempo para um bom desenvolvimento das atividades
16. Cultivo do espaço de reflexão crítica, sem combater as provocações ou conflitos
17. Cultivo do diálogo entre as idéias divergentes com respeito, transparência e honestidade
18. Planejamento de intervalos pra que a atividade ou encontro não fique cansativo (café, alongamento, dança, dinâmica, etc)
19. Avaliações ao final da atividade ou encontro
20. Discussão dos próximos passos, buscando consensos
21. Ampliação crescente da participação de todos na tomada de decisões sobre o andamento das atividades ou encontros

ANEXO K – Exercício de imaginação do futuro do "grupo" (junho de 2004)

Exercício de imaginação do futuro de nosso processo no Curso formação de agentes locais / integração de projetos socioambientais : XI encontro - 26/06/2004

De trás para frente...

2006

O que queremos vivenciar nesse ano? Quais as ações desejadas? Como tais ações serão apoiadas, tanto em termos de reflexão, como financeiramente? Qual a identidade do grupo? Como o grupo se preparou para a saída da coordenação?

2005

De outubro a dezembro

Como o grupo trabalhará enquanto aguarda a aprovação de seus pedidos de financiamento/continuidade? Como esse período se relaciona com 2006, a partir do processo vivenciado no passado?

De janeiro a outubro

- Foi aprovado o pedido de financiamento? Que adaptações serão necessárias?
- **O que** DESEJAMOS vivenciar individual e coletivamente em termos de projetos socioambientais em **2005?**
- Entre esses desejos, que tipo de apoio queremos/precisamos da coordenação da USP/[*Programa Temático*] e da [empresa], para **2005**?
- Como será elaborada a **proposta para ser enviada** aos financiadores?

2004

De outubro a dezembro

Supor que:

- Já foi construída em comum acordo entre grupo e USP/[*Programa Temático*] (e [empresa – *Instituto da empresa*]?) uma proposta
- já foi enviada a proposta à [empresa] (ainda não respondida)
- já passaram as eleições
- Como damos continuidade ao processo 2003-2004 desenvolvido no curso, aproveitando a experiência passada e preparando-se para uma nova estratégia em 2005?

Sugestões da coordenação

- Continuidade às oficinas de elaboração/implementação de projetos
- Visitas técnicas
- Viagens vivenciais
- Acordos com [empresa] sobre melhor comunicação e produtos simbólicos finais de 2003-2004
- Continuidade de frentes investigativas (novo recorte, integrado ao esclarecimento de políticas públicas setoriais)
- Exercício de habilidades sociais
- Reconhecimento do município de [município] (para além do urbano)
- Ciclo de debates com convidados

De agosto a outubro

Supor que

- Já se encerrou essa etapa do curso
- Pessoas interessadas na continuidade de uma proposta de reflexão e ação social já propuseram uma estratégia pra saber quem continua e se haverá convidados, e como será a continuidade (grupo de encontro? Grupo de investigação? Grupo de ação? Integração dos três?)
- Já vivemos uma nova composição do grupo

Sugestões da coordenação:

- Oficinas de projetos (institucionais atuais e novos, integração desses, e nosso próprio projeto USP-[empresa] para 2005)
- Pesquisa e intervenção em políticas públicas setoriais (ancoradas numa reflexão sobre desenvolvimento municipal):
    - Assistência Social
    - Educação
    - Turismo
    - Meio Ambiente
    - Agricultura (e outras...)
- Novos grupos de pesquisa nessas áreas, para levantamento mais sistematizado e profundo (exige maior dedicação e responsabilidade)
- Esse trabalho inicial favoreceria a promoção de um debate municipal sobre o tema (aberto para a sociedade local), aproveitando o gancho das eleições
- Convite aos candidatos (no mesmo espírito que o item anterior) para ciclos de debates

Último encontro (XII)

Como finalizamos essa etapa? DATA e LOCAL?
Precisamos de reuniões extraordinárias?

Sugestão da coordenação:

- Até lá sugerimos uma (ou mais) reunião extraordinária para avançar no aprendizado e debate interno sobre projetos
- Avaliação extensa e aprofundada, sobre NOSSA APRENDIZAGEM NO CURSO, individual e coletiva, de TODO o processo, de setembro 2003 a julho 2004
- As pessoas expressarem concretamente **se** e **o que** querem como continuidade, expressando suas vontades/possibilidades de **TRABALHAREM** para a consolidação do grupo/rede dialogando mais com outras iniciativas/poderes municipais/regionais
- Sistematização, entrega antecipada e debate sobre as experiências de pesquisa, integradas aos dados municipais/regionais apresentados pela USP/[*Programa Temático*] (SEADE/IBGE/CATI)
- Definição do grupo que vai pensar a transição
- Sabemos já que os certificados atrasarão
- Avaliar com [empresa] ([*Instituto da empresa*]?) os significados e interpretações das pessoas sobre esse processo que ela financiou, olhando para perspectivas futuras (DEBATE)
- Encerramento com representantes da [*empresa*]?
- Estar vivenciando um clima mais transparente sobre coisas que só correm pelos bastidores, sob risco de comprometer a convivência futura

ANEXO L – Roteiro para avaliação de atividades (julho de 2004)

Curso "Formação de agentes locais para a sustentabilidade"
[*Programa Temático*] (Esalq/USP) – Parceria [empresa]

Avaliação de atividades e procedimentos pedagógicos do Curso (julho de 2004)

Estrutura desta avaliação

A) Aprendizado sobre os procedimentos processuais que estruturaram o Curso:
   A.1) Como a coordenação implementou esses procedimentos (adequação)
   A.2) A importância desses procedimentos para você, nos grupos em que participa
   A.3) A aplicação desses procedimentos "fora" do Curso
B) Avaliação específica de algumas atividades (escolha 20), em 4 dimensões:
   B.1) procedimentos da coordenação
   B.2) a sua dedicação e aproveitamento
   B.3) o trabalho do grupo como um todo e
   B.4) a dedicação do(a) colega ("anjo")

A) Avaliação dos **procedimentos processuais** (sim, parcialmente e não)

a. você considera que a coordenação implementou esses procedimentos de forma adequada, ao longo do Curso?
b. Você os considera importantes, para as suas condições de trabalho/convivência com grupos?
c. você aplicou estes procedimentos fora do espaço do Curso (trabalho, desenvolvimento de alguma ação com grupos, outro curso, reunião, etc)?

B) Avaliando as **atividades** (escolha até 10 entre as que mais gostou e até 10 entre as que menos gostou)

1) **"O que te foi proposto? Como?"** - avaliação das atividades propostas pela coordenação:
   i. A escolha da atividade [muito adequado – adequado – parcialmente adeq – inadequado]
   ii. O modo de condução
   iii. O modo de fechamento
   iv. O retorno para o grupo
   v. A integração desta atividade no processo de aprendizagem proposto pelo Curso
2) **"O que você fez a partir do que te foi proposto?"** - avaliação do seu envolvimento (SIM, PARCIALMENTE ou NÃO)
   a. Sua compreensão da atividade
      i. Compreendeu a proposta da atividade?
      ii. manifestou dúvidas ou discordâncias?
      iii. Se interessou por essa proposta?
   b. Participação na realização da atividade
      i. Se dedicou à atividade?
      ii. Sua dedicação gerou alguma habilidade para sua melhor participação no curso?
      iii. Sua dedicação gerou alguma reflexão ou conhecimento relevante para você?
   c. Reflexão e vivência da atividade fora do espaço e tempo do curso
      i. Você refletiu/discutiu essa atividade com colegas do Curso, durante as semanas entre os encontros?
      ii. Seu envolvimento nessa atividade trouxe alguma consequência para sua vida social ou profissional?
3) **"Como o grupo respondeu às atividades?"** – uma opinião sua sobre a participação e envolvimento do grupo, em conjunto
4) **Como o seu "anjo" trabalhou as atividades?"** – convite para colaboração na reflexão do colega, sobre sua dedicação e crescimento no processo de aprendizagem no Curso

ANEXO M – Projetos enviados para financiamento da empresa (outubro de 2004)

Universidade de São Paulo / [*Programa Temático*]

Alguns projetos do Grupo de Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade
(gestados no âmbito do Curso de Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade promovido pelo [*Programa Temático*] - USP em parceria com a [*empresa*], de 2001 a 2004)
Demandas pontuais apresentadas pelos parceiros locais
(para implementação a partir de 2004, e com perspectivas articuladoras de projetos a serem desenvolvidos no ano de 2005)

[*município*] , Outubro de 2004

Índice das demandas por projeto/instituição

A) Estruturação do Eco-Tropeirismo em [*município*]
[omitido]
2004: 2 levantamentos (R$ 14.066)
2005: 2 eventos (R$ 23.242)
+ roteiro oferecido à [empresa] (R$ 10.000)

B) Projetos integrados – desenvolvimento institucional do [*Centro Reviver*]
[omitido], [Sujeito15],[Sujeito6],[Sujeito16]

- 2004 e 2005: manutenção (R$ 15.000/mês)
  cozinha e agro-indústria (R$ 174.638,44)
  projeto jovens + estufa + viveiro
  (fixo de R$ 27.580 + R$ 8.200 / mês)

C) Expansão do Recanto Juvenil (7 a 14 anos) do [*Centro de Assistência Social*]
[Sujeito2]

- 2004 e 2005: obra que complementa a unidade com 5 salas
  (R$ 144.900,66)

D) Formação profissional, horticultura e beneficiamento no [*Espaço de Apoio ao Adolescente*], no [*Vila Iza*]
[Sujeito12]

2004 e 2005:

- cursos de informática e de pedreiro (R$ 14.700)
- bomba de irrigação e produção na horta (R$ 11.100)

E) Apoio à realização do CURSO DE SOCORRISMO para a [*Associação de Guias Ecológicos*]
[Sujeito25]

2004: custeio do curso escolhido pela Associação + estruturas de apoio ao seu desenvolvimento (R$ 6.175)

REFERÊNCIAS

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

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.

ACSELRAD, H. Território e poder: a política das escalas. In: FISCHER, T. (org). **Gestão do desenvolvimento e poderes locais:** marcos teóricos e avaliação. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

_____ (org.) **Conflitos ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Heinrich Böll, 2004.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 3ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____ e HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

ARDANS, O. **O alimento invisível**: uma pesquisa sobre as raízes teológicas de pressupostos ético-epistemológicos e ontológicos vinculadas ao conceito de ação comunicativa de Jürgen Habermas visando compreender o alcance e os limites de sua teoria em termos de intervenção psicossocial. São Paulo: IPUSP, 2004. (Relatório final de estágio de pós-doutoramento em Psicologia Social - Processo FAPESP 01/14102-2)

AVANZI, M. . R.; MALAGODI, M. A. S. Comunidades interpretativas. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

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.

BAZILLI, S.; RENTERIA, E.; DUARTE, J.C.; FRANCISCATTI, K.V.S.; ANDRADE, L.F.; RALA, L.A. **Interacionismo simbólico e teoria dos papéis:** uma aproximação para a psicologia social. São Paulo: EDUC, 1998.

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 Letícia Guedes Alcoforado e Durval Ártico. São Paulo: Àtica, 1993.

BURITY, J. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. In: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **Red de Bibliotecas Virtuales**. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/brasil/nabuco/joan7.rtf>. Acesso em: 22 mar 2007.

CARMO, J. C. do. **A reforma do ensino médio, de Giovanni Gentile, e o Estado fascista. Quaestio -** Revista de Estudos de Educação. Sorocaba, v.3, n.1, p.33-44, 2001.

CARVALHO, I. C. de M. A questão ambiental e a emergência de um campo de ação político-pedagógico. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. de. **Sociedade e Meio Ambiente**: a educação ambiental em debate. São Paulo: Cortez, 2000.

_____ 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.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento:** metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Ed. Tempo Brasileiro, 1994.

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

FOLHA DE SÃO PAULO. Democracia é conflito, não ordem, diz Chauí. In: **Jornal Folha de São Paulo**. São Paulo: Folha de São Paulo, 03/08/2003.

FONSECA, S. C. A trajetória do pensamento educacional de Paulo Freire (1959-1968): de Anísio Teixeira à pedagogia do oprimido. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 26, 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2003.

FRANCO, M. A. Pedagogia da pesquisa-ação. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.483-502, set./dez 2005.

_____ **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRASER, N.; HONNETH, A. **Redistribution or recognition?** A political-philosophical exchange. Translated by Joel Golb, James Ingram and Christiane Wilke. Verso: London/ New York, 2003.

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.

FURTER, P. **A dialética da esperança**: uma interpretação do pensamento utópico de Ernest Bloch. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

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

_____ Pedagogia da práxis. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

GONÇALVES, C.S.; WOLFF, J. R.; ALMEIDA, W.C. de. **Lições de psicodrama**: uma introdução ao pensamento de J. L. Moreno. 7ª edição. São Paulo: Agora, 1988.

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.

HARRISS, J. Public action and the dialectics of decentralisation: against the myth of social capital as "the missing link in development". In: **Social Scientist**, vol. 29, n.11/12., pp. 25-40, Nov-Dec, 2001.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo, Editora 34, 2003.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS FLORESTAIS – IPEF. **IPEF Notícias.** n° 167, jan/fev/mar de 2004. Ano 30. Piracicaba: IPEF/ Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", 2004.

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.

LACLAU, E. Da emancipação à liberdade. In: MOURA, A. **Utopias e formações sociais**. Tradução. de Joanildo Burity. Recife: Ed. Massangana / Fundação Joaquim Nabuco, 1994..

LEITE, L. H. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. In: **Presença Pedagógica**, v.2, n.8, mar/abr, 1996.

LEROY, J. P.; ACSELRAD, H. (coords.). **Mapa dos conflitos ambientais no Estado do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: FASE/BSD & ETTERN/IPPUR/UFRJ, 2006. (CD-ROM)

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. Vol I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005b.

MACHADO, R. **Arte educação e o conto de tradição oral**: elementos para uma pedagogia do imaginário. 1989. Tese de doutorado - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MALAGODI, M. A. S. **Dominação simbólica e a perspectiva da emancipação**. In: Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, 13, 2007, Recife. Disponível no site: http://www.sbsociologia.com.br. Recife: SBS, 2007a.

_____ Conflitos: conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos... estorvando a "ordem" conformista e desbloqueando a aprendizagem social. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol II. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2007b.

_____ Educação ambiental como intervenção social: desafios e oportunidades de emancipação. In: Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental , 3, Ribeirão Preto. **Anais...** Ribeirão Preto: EPEA, 2005. (CD-ROM).

_____ Em busca de conceitos para o trabalho com processos coletivos (e conflituosos) de interpretação do mundo. In: Encontro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), 2, Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba: ANPPAS, 2004. (CD-ROM)

_____ Otimizando a conservação ambiental: sem arena de disputas, sem pactos, sem conhecimentos construídos, sem partilha do poder? In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), 1, Indaiatuba. **Anais...** Indaiatuba: ANPPAS, 2002. (CD-ROM)

I_____ Estudos sobre um programa de reflorestamento ciliar: subsídios para a compreensão das relações entre extensão rural e educação ambiental. Dissertação (Mestrado em Ciências Florestais) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____; SORRENTINO, M.; SANTOS, C. C.; FERRARO JUNIOR, L.A. Rede interinstitucional de cursos de especialização voltados à educação de educadores ambientais para sociedades sustentáveis. In: Encontro sobre Educação Ambiental na Agricultura, 3, Campinas. **Anais...** Campinas: Editora do IAC, 2002.

MARTÍNEZ ECHEVERRI, Leonor. **Diccionario de filosofía ilustrado**: autores contemporâneos, Lógica, Filosofia del linguage. Leonor Martínez Echeverri, Hugo Martínez Echeverri.. 2ª edição. Santafé de Bogotá: Panamericana, 1997.

MENDONÇA, R. Reconhecimento em debate: os modelos de Honneth e Fraser em sua relação com o legado habermasiano. In: Congresso Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação e Política, 1, 2006, Salvador. **Anais...**. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação e Política, 2006.

MELLO, M. P. de Sociologias do direito: historicismo, subjetivismo e teoria sistêmica. In: **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, nº 25, pp. 153-169, nov. 2005.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

MÜNSTER, A. **Ernest Bloch**: filosofia a práxis e utopia concreta. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

NEPAM. Introdução à Elaboração de Projetos (apostila). In: **Textos NEPAM/UNICAMP**, Série "Apoio à coletividade", número zero, Campinas, 1992.

NOBRE, M. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a teoria crítica. HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo, Editora 34, 2003.

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

OTT, M. B. Ensino por meio de solução de problemas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 19ª edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

RAHNEMA, M. Participação. In: SACHS, W. (ed) **Dicionário do desenvolvimento**: guia para o conhecimento como poder. Tradutores Vera Lúcia M. Loscelyne, Susana de Gyalokay e Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2000.

RANCIÈRE, J. **O desentendimento**: política e filosofia. Tradução de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

REAL ACADEMIA ESPANHOLA. Diccionario de la lengua española. Sítio eletrônico: http://www.rae.es/.

SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H. et al (orgs), **Reestruturação curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____ **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____ **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Volume I: Para um novo senso comum: a ciência e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, C. C. Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso. 2002. Dissertação (Mestrado) Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 1994.

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

SCHUMACHER, E. F. **O negócio é ser pequeno**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SEMERARO, G. Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.29, pp. 28-40, mai/ago. 2005.

_____. Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SORRENTINO, M. Educação ambiental, participação e organização de cidadãos. In: **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.49, jan./mar. 1991.

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.

_____ 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. Vol I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SOCIEDADES SUSTENTÁVEIS E RESPONSABILIDADE GLOBAL. Fórum de ONGs / Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Rio de Janeiro, 1992.

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

VIEZZER, M. Pesquisa-ação-participante (PAP): origens e avanços. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (org.) **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Vol I. Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

WARAT, L. A. O amor de gigantes. In: **Humanidades**, São Paulo, ano VI, nº. 20, p. 21-26, 1989.