



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

ANA MARIA FERREIRA CARDOSO

TESSITURA DE SABERES AMBIENTAIS E ECOPRÁXIS NO MOVIMENTO
PRÓ-PARQUE LAGOA DE ITAPERAOBA, EM FORTALEZA

FORTALEZA

2012

ANA MARIA FERREIRA CARDOSO

TESSITURA DE SABERES AMBIENTAIS E ECOPRÁXIS NO MOVIMENTO
PRÓ-PARQUE LAGOA DE ITAPERAOBA, EM FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientador: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo

FORTALEZA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- C26t Cardoso, Ana Maria Ferreira.
 Tessitura de saberes ambientais e ecopraxis no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, em Fortaleza / Ana Maria Ferreira Cardoso. – 2012.
 154 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
 Área de Concentração: Educação.
 Orientação: Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo.
- 1.Movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaoba. 2.Itaperaoba,Lagoa de(CE) – Aspectos ambientais.
 3.Movimento ecológico – Serrinha(Fortaleza,CE). 4.Educação ambiental – Serrinha(Fortaleza,CE).
 5.Participação social – Serrinha(Fortaleza,CE). 6.Grupos sociais. I. Título.

CDD 333.784416098131

ANA MARIA FERREIRA CARDOSO

TESSITURA DE SABERES AMBIENTAIS E ECOPRÁXIS NO MOVIMENTO
PRÓ-PARQUE LAGOA DE ITAPERAOBA, EM FORTALEZA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira. Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Aprovada em: 10/04/2012.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Grace Troccoli Vitorino
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferraro Júnior
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

AGRADECIMENTOS

Em minha vida sempre tive a graça de ter encontros e ser acolhida por pessoas generosas e que muito contribuíram com minha formação. Tenho muito que agradecer, sendo muitas as pessoas presentes no meu sentimento de sincera gratidão. Expressarei aqui meus agradecimentos às pessoas que contribuíram de forma mais direta nessa etapa do doutorado e na elaboração desse trabalho.

Primeiramente, agradeço a Deus, por todas as bênçãos e a expressão diária de seu cuidado em minha vida.

Agradeço:

A minha mãe e a meu pai pelo amor com que me iniciaram nessa jornada e por todo o esforço incorporado em seus trabalhos para garantir o necessário à família.

A meus amados(as) sete irmãos e cinco irmãs sempre carinhosos(as) e respeitosos(as) comigo. Às meus (minhas) sobrinhos(as), especialmente à Landinha pela colaboração nos cuidados com Sofia em minhas idas a Fortaleza para conclusão da pesquisa.

A meu amado Vando por propiciar a realização do amor sonhado por vários anos, pelo incentivo e cuidado. À Ana Sofia por trazer mais sentido, alegria e responsabilidade para minha vida.

A Vanda, minha sogra, pelo amor de avó com que cuida de Ana Sofia, propiciando condições para que eu concluísse esse trabalho.

Às amigas de sempre, presentes mesmo na distância: Patrícia Fernandes, Teresa Gomes, Mickaelli King, Fábria Alves, Kelma Freitas e Camila Sousa.

Aos participantes do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba pela colaboração, solidariedade e saberes partilhados, sobretudo aos que compuseram o grupo epistêmico: Ademar Silva, Paulina Gonçalves, Edmar Eudes, Cássio Pereira e Cleilson Almeida.

A meu orientador, João Figueiredo, pela confiança e parceria que resultaram em tessitura de saberes e superação das dificuldades. E ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica (GEAD), pelos

aprendizados tecidos em nossos encontros, sempre alegres, amorosos e propiciadores de experiência.

Às professoras Ercília Olinda, Kelma Matos e Grace Vitorino e ao professor Luiz Ferraro pela disposição em colaborar nesse momento do meu processo de formação e pelas críticas amorosas.

Às colegas do Departamento de Responsabilidade Social (TMR) e sua Divisão de Planejamento da Ação Social (TMRA), da Empresa Baiana de Águas e Saneamento (EMBASA) pelo apoio na etapa final deste trabalho, sobretudo a Terezinha Loiola e Viviane Vasconcelos. E à Flávia Souza pela revisão do resumo em inglês.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro à pesquisa.

À todos e todas que de alguma forma contribuíram com meu processo de formação, especificamente nesse período de curso do doutorado.

RESUMO

A discussão central neste estudo é a tessitura de saberes ambientais no cotidiano de grupos populares e sua corporificação pelos autores sociais, a ecopraxis. Portanto o objetivo geral é compreender a relação entre os saberes ambientais em tessitura no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba e a formação de autores populares ambientais. As opções teóricas propiciaram a valorização do diálogo entre saberes e a relação de unicidade entre objetividade e subjetividade da vida humana. Essa pesquisa teve por suporte a Educação Ambiental Dialógica na tematização da constituição, vivência e corporificação de saberes no cotidiano popular, nos moldes da pesquisa intervenção dialógica, enquanto forma mais instigante do estar em campo e da vivência de uma relação em que pesquisadores e colaboradores se enriquecem com os aprendizados no processo do conhecimento. A pesquisa foi realizada com participantes do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, localizado no bairro Serrinha, em Fortaleza, no período de julho de 2008 a fevereiro de 2011. Trata-se de uma pesquisa essencialmente qualitativa, alicerçada na interação intensa com os colaboradores através da observação participante. A abordagem metodológica condensa dimensões investigativas e formativas, na elaboração de saberes parceiros, propiciada pelas interfaces entre a Perspectiva Eco-Relacional e a abordagem das Histórias de Vida em Formação, que inspiraram a realização do Círculo Ecobiográfico com adaptações ao propósito da pesquisa e dinâmica do grupo colaborador. As narrativas ecobiográficas são enfatizadas em sua interseção com o grupo popular, para perceber a corporificação de saberes. As reflexões possibilitadas por este trabalho indicam que a educação ambiental junto a grupos populares pode ser potencializada se considerar os saberes já existentes nesses contextos. Nesse sentido, elementos formadores, sejam dos(as) autores(as) sociais individualmente ou aqueles que se dão a partir de sua articulação em coletivos, devem ser considerados como suporte para a emergência e fortalecimento de saberes ambientais, os quais estão inter-relacionados às problemáticas sociais vivenciadas nas comunidades. Essa perspectiva fortalece o reconhecimento da interdependência da subjetividade (no sentido da identificação e reconhecimento dos saberes pelos autores sociais) com a objetividade (expressão, objetivação destes saberes em atitudes e ações conscientes) da vida cotidiana.

Palavras chave: Saberes Ambientais; Educação Ambiental; Autor Ambiental; Grupos Populares.

ABSTRACT

The central discussion in this study is the environmental knowledge weaving in the everyday group and its popular social embodiment by the authors, the *ecopraxis*. Therefore, the overall goal is to understand the relationship between environmental knowledge in weaving the Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba and the formation of environmental popular authors. The theoretical options enabled the enhancement of dialogue between knowledge and the unity relationship between objectivity and subjectivity of human life. This research was supported by the Environmental Education Dialogic on the theme of creation, experience and embodiment of knowledge in the popular every day, in the mold of dialogic intervention as a means of being more exciting in the field and the experience of a relationship researchers and collaborators to enrich the learning process of knowledge. The search was conducted with participants in the Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, located in the neighborhood called Serrinha, in Fortaleza, from July 2008 to February 2011. It is essentially a qualitative study, based on intense interaction with employees through participant observation. The methodological approach condenses investigative and formative dimensions, development of partner knowledge, made possible by the interfaces between the Eco-Relational Perspective and the approach of Life Stories in Education, which inspired the Ecobiographical Circle achievement with adaptations to the purpose of research and collaborative group dynamics. The ecobiographical narratives are emphasized in its intersection with the popular group, to realize the embodiment of knowledge. The reflections enable by this study indicate that environmental education along with popular groups can be increased considering the existing knowledge in these contexts. In this sense, formative elements, from the social author (s) individually or those which happen from their collective articulation, should be considered as support for the emergence and strengthening of environmental knowledge, which are interrelated to social problems experienced in communities. This perspective strengthens the recognition of the interdependence of subjectivity (in the sense of identification and recognition of knowledge by the social authors) with the objectivity (expression, objectification of these knowledge in attitudes and conscious actions) of everyday life.

Keywords: Environmental Knowledge; Environmental Education; Environmental Author; Popular Groups.

RÉSUMÉ

L'argument central de cette étude est le tissu de la savoir d'environnement dans le quotidien de groupes populaires et sa réalisation par des auteurs sociaux, les ecopraxis. Ainsi, l'objectif général est de comprendre la relation entre la savoir de l'environnement dans tessiture in Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba et la formation de auteurs populaires l'environnement. Les options théoriques a permis le renforcement du dialogue entre les connaissances et la relation de l'unité entre l'objectivité et de la subjectivité de la vie humaine. Cette recherche a été soutenue par la thématisation éducation à l'environnement dialogique dans la constitution, vivante et l'incarnation de la connaissance dans populaire quotidien, en fonction de l'intervention enquête dialogique, tandis que plus excitant d'être sur le terrain et l'expérience d'une relation dans laquelle les chercheurs et collaborateurs d'enrichir le processus d'apprentissage des connaissances. La recherche a été menée avec des participants Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, situé dans le quartier Serrinha à Fortaleza, de Juillet 2008 à Février 2011. Il s'agit essentiellement de la recherche qualitative, basée sur une interaction intense avec les employés grâce à l'observation participante. Les dimensions méthodologiques condense approche d'investigation et de formation, de développement des connaissances, des partenaires offerte par les interfaces entre le Perspective Éco-relationnel et l'approche de la Histoires de Vie en Formation, qui a inspiré la création du Cercle Ecobiográfico à des adaptations à des fins de recherche et de dynamique de groupe collaborateur. Les récits sont ecobiográficas a souligné dans son intersection avec le groupe populaire, de réaliser l'incarnation de la connaissance. Les réflexions rendues possibles par cette étude indiquent que l'éducation environnementale dans les groupes de base peuvent être améliorées compte tenu des connaissances déjà existantes dans ces contextes. En ce sens, les éléments de formation, sont d'(les) auteurs (la) sociale individuellement ou ceux qui donnent de leur articulation collective, doit être considéré comme un soutien à l'émergence et le renforcement des connaissances sur l'environnement, qui sont interdépendants à des problèmes sociaux vécus dans les communautés. Cette perspective renforce la reconnaissance de l'interdépendance de la subjectivité (dans le sens de l'identification et de la reconnaissance sociale de la connaissance par les auteurs) à l'objectivité (l'expression, l'objectivation des connaissances, les attitudes et les actions conscientes) de la vie quotidienne.

Mots-clés: Connaissance de L'environnement; L'éducation Environnementale; Auteur de L'environnement; Des Groupes Populaires.

LISTA DE SIGLAS

ACORES – Associação Comunitária Integrada do Bairro da Serrinha
AMORBASE - Associação de Moradores do Bairro da Serrinha
APA – Área de Proteção Ambiental
ASIHVIF - Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação
BIOgraph - Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIPA - Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica
COMBASE - Conselho Comunitário do Bairro Serrinha
COMOV – Comunidade em Movimento da Grande Fortaleza
CRB - Círculo Reflexivo Biográfico
EAD - Educação Ambiental Dialógica
EMBASA - Empresa Baiana de Águas e Saneamento
FPEF - Frente Popular Ecológica de Fortaleza
GRAOS - Grupo de Resistência por Outra Sociabilidade
HABITAFOR - Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MPLI - Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba
PER - Perspectiva Eco-Relacional
PET - Programa de Educação Tutorial
PT - Partido dos Trabalhadores
SEMAM - Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Controle Urbano
SER IV - Secretaria Executiva Regional IV
TMR - Departamento de Responsabilidade Social
TMRA - Divisão de Planejamento da Ação Social
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UFC – Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1. CONCEPÇÃO EPISTÊMICA E METODOLÓGICA: PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL, (AUTO)BIOGRAFIA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL | 18 |
| 1.1 Interfaces entre Perspectiva Eco-Relacional e Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação | 18 |
| 2. O PROCESSO DE PESQUISA: CONTEXTOS, AUTORE(A)S SOCIAIS E VIVÊNCIAS | 33 |
| 2.1 As veredas da pesquisa | 33 |
| 2.1.1 <i>Tecendo o Círculo Ecobiográfico</i> | 37 |
| 2.1.1.1 <i>Constituição do grupo epistêmico</i> | 41 |
| 2.1.1.2 <i>As narrativas ecobiográficas</i> | 47 |
| 2.1.1.3 <i>Diálogo explicitador sobre as narrativas</i> | 49 |
| 2.1.1.4 <i>Explicitação de projetos ambientais e avaliação do Círculo Ecobiográfico</i> | 52 |
| 2.1.2 <i>Atividades previstas e não realizadas</i> | 58 |
| 2.2 Lugares da pesquisa | 59 |
| 2.2.1 <i>O Bairro Serrinha e a Comunidade Garibaldi</i> | 60 |
| 2.2.2 <i>A Lagoa de Itaperaoba e o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba</i> | 64 |
| 3. TESSITURA DE SABERES AMBIENTAIS E MOVIMENTOS POPULARES | 75 |
| 3.1 O Saber Ambiental e as Epistemologias Populares | 75 |
| 3.1.1 <i>Saberes ambientais populares identificados no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba</i> | 88 |
| 3.1.2 <i>Corporificação de saberes ambientais no cotidiano: relação autor(a) social e grupo popular</i> | 92 |
| 3.1.2.1 <i>Ecopráxis no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba</i> | 96 |
| 3.1.2.2 <i>Relação entre o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba e Estado: elementos da cultura política brasileira</i> | 98 |
| 4. A FORMAÇÃO AMBIENTAL AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO | 105 |

| | |
|---|-----|
| 4.1 Tornar-se autor(a) ambiental | 105 |
| 4.2 Lugares de formação pessoal | 110 |
| 4.3 Uma Educação Ambiental no cotidiano de grupos populares | 113 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 121 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| APÊNDICE A – Narrativa de mim: a autora ambiental que sou | 130 |
| APÊNDICE B – Termos de autorização de uso de imagem e narrativas | 141 |
| APÊNDICE C – Acordo para o funcionamento do Círculo Ecobiográfico | 146 |
| APÊNDICE D – Texto explicativo do Círculo Ecobiográfico | 148 |
| APÊNDICE E – Questionário inicial | 150 |
| ANEXO A – Texto utilizado em encontro do Círculo Ecobiográfico | 151 |
| ANEXO B – Letras de músicas utilizadas no Círculo Ecobiográfico | 154 |

INTRODUÇÃO

O ponto central neste estudo é a tessitura¹ de saberes ambientais no cotidiano do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba (MPLI) e sua corporificação pelo(a)s autore(a)s sociais² em ações objetivas e subjetivas. A busca foi por identificar saberes significados pelas pessoas como constituintes de si, por isso mesmo refletido em suas atitudes.

Esta é uma discussão bastante relevante e inovadora no contexto das problematizações ambientais até aqui identificadas, por focar o saber ambiental na perspectiva dos movimentos populares e sua vinculação a processos de mudanças individuais e coletivas. Envolve o reconhecimento da interdependência da subjetividade (no sentido da identificação e reconhecimento dos saberes pelos autores sociais) com a objetividade (expressão, objetivação deste saber em atitudes, ações conscientes) da vida cotidiana.

O saber se funda na práxis, que compreende, necessariamente, relação e interação do ser humano com a natureza e a autorreflexão sobre suas ações. Destaco aqui a importância das relações (interações) na tessitura do conhecimento, que por ser significado a partir da experiência de autores e autoras sociais torna-se saber.

Nessas elaborações destaco as contribuições de Marques (2006), Figueiredo (2007), Brandão (2005) e Freire (2005) que fornecem ricos subsídios para o diálogo entre saberes e a relação de unicidade entre objetividade e subjetividade da vida humana, ao reafirmarem constantemente a intrínseca vinculação entre a realidade objetiva e a sua apreensão pelo ser humano, como propiciadora de toda a ação humana.

1 Utilizo o termo tessitura para enfatizar a dimensão processual de elaboração dos saberes ambientais no Movimento, como metáfora que expressa o entrelaçamento de ideias, percepções e afetos que os constitui, já que o substantivo tessitura também significa “textura: contextura, trama, urdidura” (HOUAISS, 2011, p, 703). Essa palavra tem origem no latim *textura* no sentido de teia, estrutura (SACCONI, 2010). Inicialmente utilizei a grafia tecitura seguindo o entendimento de Maria Tereza de Queiroz Piacentini, expresso no site <http://www.linguabrasil.com.br>, acesso em 04/04/2012, porém decidi seguir a grafia registrada nos dicionários mais atuais, embora a maioria enfatize mais o sentido de composição musical, conjunto de sons.

² A denominação de autore(a)s sociais é aqui utilizada para explicitar minha compreensão acerca de meus (minhas) interlocutore(a)s como pessoas cientes de sua vida, de sua posição no mundo, que refletem sobre suas ações. Retomarei esta concepção epistemológica no capítulo um.

A aproximação com a discussão ambiental enquanto problemática de estudo está relacionada à minha interação com movimentos populares no bairro Serrinha, Fortaleza, onde realizei a pesquisa que resultou na monografia de conclusão do curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará (UECE), intitulada *Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba: perspectivas ambientais em construção*, em 2005. No processo de pesquisa descobri a intersecção entre o ambiental e o popular. Foi esta união de duas temáticas que me conduziu ao Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC), na Linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Portanto, foi a aproximação com o campo popular que motivou a pesquisa realizada durante o mestrado, apresentada na dissertação intitulada *Os saberes ambientais em movimentos populares no entorno das lagoas Itaperaoba e Papicu*. O objetivo geral da supracitada pesquisa foi compreender como ocorre a constituição de saberes ambientais em movimentos pela revitalização de lagoas em Fortaleza, identificando a relação entre suas demandas e a elaboração de saberes populares em torno da questão ambiental. Foi dirigida pelos seguintes questionamentos: como os saberes ambientais se constituem? Em que mediações da realidade se evidenciam? Qual a relação dos saberes constituídos nos movimentos populares com suas dimensões estratégicas (demandas objetivas)? Quais saberes ambientais possibilitados pelas demandas objetivas aos (às) autores (as) sociais em seu cotidiano? Estas são questões que se complementam.

Nessa pesquisa, embora o verbo principal tenha sido compreender, a pretensão não foi restringi-la a uma percepção fenomenológica do objeto, e sim ter nesta compreensão o ponto de partida para a construção parreira – juntamente com os (as) autores (as) sociais, através de um diálogo aberto – da constituição de espaços de cooperação e estímulo à reflexão sobre suas vivências.

Identifiquei, no cotidiano dos movimentos populares envolvidos, na pesquisa realizada no mestrado, três categorias fundamentais de mediações de saberes ambientais: as relações; o movimento; e a formação. Os resultados da citada pesquisa mostraram que a tessitura do saber ocorre mediada pela relação com as demais pessoas da comunidade, com o lugar/lagoa, com outros grupos e

com o poder público. Assim como os saberes se tecem no movimento, por meio das demandas formuladas, ações desenvolvidas, responsabilidades assumidas, momentos de desistência/resistência, e do grupo. E a terceira categoria mediadora dos saberes é a formação, expressa em referenciais científicos e religiosos.

As questões objeto de investigação no mestrado, particularmente a referente aos saberes elaborados, estimularam a formulação de outras que busquei aprofundar no doutorado.

Tomando por referência a proposta de uma Educação Ambiental Dialógica na tematização da constituição, vivência e corporificação de saberes no cotidiano popular, ampliei o espaço de investigação instituído no mestrado para uma interação nos moldes da pesquisa intervenção dialógica (FIGUEIREDO, 2008b), enquanto forma instigante do estar em campo e da construção de uma reflexão na qual pesquisadores (as) e autores (as) que colaboram com a pesquisa se enriquecem com os aprendizados no processo do conhecimento, que é reconhecimento de si e de outros(as) autores(as) ambientais coletivos.

Assim numa perspectiva de continuidade da pesquisa desenvolvida no mestrado, acrescida de novas inquietações e aprofundamentos, a pergunta central aqui é: como os saberes ambientais em tessitura no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba (MPLI) propiciam a formação de autores(as) populares ambientais?

O objetivo geral desta pesquisa foi, portanto, compreender a relação entre os saberes ambientais em tessitura no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba – MPLI e a formação de autores populares ambientais.

Os objetivos específicos foram: entender como a relação grupo e autores(as) sociais interfere no processo de corporificação de saberes pelos(as) mesmos(as); investigar sobre que dimensões da realidade dificultam ou facilitam a vivência e corporificação de saberes ambientais no cotidiano de participantes do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba; identificar ao longo do percurso de envolvimento dos(as) autores(as) sociais no grupo popular as relações estabelecidas entre si e com o ambiente; contribuir com propostas de Educação Ambiental que colaborem com mudanças adequadas nas relações de participantes de grupos populares entre si e com o ambiente.

A formulação dos objetivos específicos decorreu de questões complementares à questão central, como: que saberes individuais atrelam-se à participação em uma coletividade, um grupo? Em que ponto a necessidade de articulação entre as condições objetivas e o envolvimento subjetivo do indivíduo se vincula a uma coletividade? Este questionamento está relacionado ao meu compromisso em não responsabilizar os indivíduos por tudo, associando exclusivamente à mudança de atitude individual a resolução de problemas coletivos, relacionados mais à lógica de uma racionalidade capitalista dominante. Em dadas configurações históricas, as limitações estruturais e conjunturais impedem que o(a)s autore(a)s sociais pratiquem aquilo em que acreditam e que defendem. Não se trata apenas de dissonância entre discurso e ação individuais.

Estas questões vinculam-se a uma tentativa de articular os saberes e sua vivência pelas pessoas com uma ação coletiva, compreendendo estes dois aspectos como elementos interdependentes da rede, mas cada um com sua relativa autonomia.

As inquietações aqui expressas estão vinculadas à percepção de que o saber e a práxis (VÁZQUEZ, 2007; KONDER, 2006; KOSIK, 1995) que a ele se integra não se limitam às condições estruturais, mas envolvem a percepção da complexidade, o compromisso e o diálogo das pessoas entre si e com o seu meio. Avalio que somente ter informação e/ou possuir as condições estruturais de realizá-la não são determinantes de uma ação coerente, por exemplo, no caso da disposição dos resíduos sólidos urbanos, em que residentes às margens de corpos hídricos, mesmo dispondo da coleta periódica em sua rua e informação sobre a importância da correta disposição dos resíduos, continuam lançando-os nos rios ou áreas verdes. A ecopráxis (FIGUEIREDO, 2007) não se assenta apenas no plano cognitivo, exige muito mais envolvimento dos(as) autores(as) sociais.

Essas novas questões suscitaram o desejo de elaborar contribuições a este campo do conhecimento e, por conseguinte, intervir orientada por um olhar crítico sobre a realidade, tendo em conta os saberes do cotidiano do(a)s autore(a)s sociais e as possibilidades decorrentes de seu reconhecimento.

Ao me referir a demandas e saberes ambientais, cabe um registro da compreensão que tenho sobre o termo ambiental. Por que não usar

socioambiental? Entendo, juntamente com Figueiredo (2003), o ambiental como categoria que abrange a dimensão biológica, histórica, política e sociocultural da existência. Portanto ao falar em ambiental estou considerando todas as demais dimensões presentes e em relação entre si. Concordo assim com Brandão (2005, p. 167), quando afirma que “o próprio ‘sócio’ da expressão pode ser deixado de lado no momento em que concebe o ‘ambiental’ como envolvendo o todo da esfera sociocultural da vida, como uma complexa dimensão integrada e interativa com o propriamente ‘natural do ambiente’”.

Após autoquestionamentos sobre onde e com que pessoas partilhar essa proposta de pesquisa, concluí que a emergência das questões apresentadas possuem orgânica articulação com a participação em ações pela revitalização da Lagoa de Itaperaoba e, sobretudo, com o contexto comunitário e popular que envolve a formulação dessa demanda. Portanto, é o *locus* mais adequado para desenvolver essa investigação.

E ainda, não se pode esquecer que a presente proposta foi formulada com o objetivo de propiciar o aprofundamento de reflexões sinalizadas a partir do trabalho realizado no mestrado, tendo agora por enfoque central a dimensão da ecopraxis. Na referida pesquisa, o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba foi um dos grupos colaboradores.

Diante da intenção de priorizar a investigação sobre a relação entre saberes ambientais e ecopraxis, utilizei uma abordagem metodológica com dimensões investigativas e formativas, a qual se tornaria inviável de ser desenvolvida com grupos localizados em diferentes áreas da cidade, levando em conta os aspectos metodológicos, financeiros, temporais, bem como meu atual momento de vida, em que me tornei mãe e passei a residir em outro estado. Portanto me detive ao Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba³ e à Comunidade Garibaldi⁴, na Serrinha. Contextos e colaboradores da pesquisa que apresentarei detalhadamente no capítulo dois.

³ A Lagoa de Itaperaoba integra a bacia hidrográfica do Rio Cocó, estando delimitada ao sul pela Avenida Dedé Brasil, a oeste pela Rua Dr. Justa Araújo, ao norte pela Rua Padre Nóbrega e a leste pela Rua Benjamin Franklin, no bairro Serrinha. Em frente ao Campus do Itaperi, UECE.

⁴ Comunidade que se formou nas proximidades do sangradouro da Lagoa de Itaperaoba, desde a segunda metade da década de 1990, no geral por pessoas sem acesso à moradia.

Filio-me a uma concepção de pesquisa que articula processos de investigação à intervenção e formação, na perspectiva de elaboração de um saber parceiro. Essa é uma abordagem propiciada pela Perspectiva Eco-Relacional (PER), que dá suporte à superação de uma percepção fragmentária do mundo, dos fenômenos e da vida (FIGUEIREDO, 2010a).

Assim, o percurso metodológico realizado foi esboçado a partir do questionamento sobre o que fazer para me aproximar de respostas ao problema de pesquisa. Nesse caminhar, busquei apoio nos pressupostos da Educação Ambiental Dialógica (EAD), intrinsecamente vinculada à Perspectiva Eco-Relacional, no intuito de se estabelecer um diálogo entre saberes e a potencialização do saber parceiro ambiental.

O propósito de apreender a relação entre saberes ambientais no cotidiano popular e a ecopraxis, levou-me às histórias de vida do(a)s autore(a)s sociais parceiros (as) nesta pesquisa, permitindo a interseção destas com a do grupo popular a que estão vinculados, para perceber a corporificação ou não de saberes.

Em síntese, as escolhas epistemo-metodológicas vinculam-se ao reconhecimento da existência de contradições sociais e do entendimento da realidade como produto de relações complexas, não explicadas por simples dualismos, bem como com a opção por novos aportes epistemológicos que expressam uma crítica à razão desprovida de afetividade, que me despertam para a construção de aprendizados significativos.

Com a clareza das questões que suscitaram a investigação, optei pela realização de uma pesquisa essencialmente qualitativa (MINAYO, 2002), uma vez que chegar ao conhecimento de como os/as participantes de grupos populares elaboram seus saberes ambientais passa por aferir práticas sociais, significados de sua luta, motivações subjetivas, percepção de atitudes, dentre outros elementos.

Realizei a observação participante (OLIVEIRA, 1999) de julho de 2008 a fevereiro de 2010. Nesse período dei continuidade ao contato sistemático com o movimento, iniciado na graduação e retomado no mestrado, como possibilidade para a realização da observação participante, técnica em consonância com a proposta da pesquisa-intervenção (FIGUEIREDO, 2007), por já pressupor o

contato mais intenso entre os(as) participantes da pesquisa, com a exigência de constante criticidade na percepção dos sentidos.

Em setembro de 2010 retomei o contato presencial com o MPLI para a proposição e realização do Círculo Ecobiográfico, o qual teve inspiração na sistematização de dispositivos de pesquisa-formação desenvolvidos por Olinda (2009; 2010), Figueiredo (2008a) e Ferreira (2011), esta última concebeu o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico.

A adaptação do Círculo Ecobiográfico para sua aplicação nesta pesquisa considerou as contribuições do Ateliê Biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), do Círculo Reflexivo Biográfico (OLINDA, 2009; 2010) e, sobretudo, das Autobiografias Ambientais (PINEAU, 2008), com ênfase nas Narrativas Ecobiográficas (FIGUEIREDO, 2011) e nas interações afetivas e políticas que permearam o processo de constituição e vivência do grupo epistêmico.

Este trabalho está subdividido, além desta introdução e das considerações finais, em quatro capítulos. No primeiro, apresento as perspectivas epistemológicas e metodológicas que orientaram o percurso de pesquisa, a partir da discussão das interfaces entre a PER e a pesquisa (auto)biográfica.

No segundo capítulo detalho a jornada de pesquisa empreendida, explicitando as escolhas metodológicas, o contexto e o(a)s autore(a)s sociais colaboradore(a)s. O capítulo três traz a categoria saber ambiental, significada a partir das epistemologias populares, em diálogo com os saberes ambientais em tessitura no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba.

No quarto capítulo reflito, com a explicitação das narrativas ecobiográficas, sobre os processos formativos na vida de meus interlocutores e sobre a educação ambiental no meio popular.

1 CONCEPÇÃO EPISTÊMICA E METODOLÓGICA: PERSPECTIVA ECO-RELACIONAL, (AUTO)BIOGRAFIA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

No presente capítulo objetivo evidenciar as perspectivas epistemológicas e metodológicas que orientaram e sustentaram este percurso de pesquisa, realizado com o aporte da Perspectiva Eco-Relacional (PER) combinada aos pressupostos da pesquisa (auto)biográfica.

Identifiquei interfaces significativas entre a forma de conceber a elaboração do conhecimento e a compreensão dos aspectos interativos que envolvem o processo de pesquisa destacados pela PER e o método (auto)biográfico. É sobre essas abordagens e suas interfaces que reflito a seguir.

1.1 Interfaces entre Perspectiva Eco-Relacional e Pesquisa (Auto)Biográfica em Educação

A PER se configura como “proposta epistemo-pedagógica, que pretende incluir a dimensão sócio-histórica, ecológica e política, na direção de uma perspectiva abrangente que toma a ‘relação’ como fundamento da práxis” (FIGUEIREDO, 2010a, p. 171). Considera a afetividade e a constituição do grupo-epistêmico como fios fundamentais na tessitura do saber, abrangendo as relações e as diferentes dimensões da existência.

O Eco-Relacional representa uma leitura de mundo que realça a “importância fundamental das relações, sejam elas humanas, sociais ou ecológicas, considerando a relevância de relações não antropocêntricas” (FIGUEIREDO, 2007, p. 18).

A PER foi elaborada mediante a percepção da inadequação ou limitação dos paradigmas científicos dominantes frente a novos desafios epistemológicos e sociais. João Figueiredo percebeu que mesmo as abordagens esboçadas como alternativas ao modelo científico moderno permaneciam na lógica de estabelecer um elemento central que subordina elementos periféricos – do teocentrismo ao antropocentrismo, deste ao ecocentrismo – ou seja, mantinham um centro excludente. Então propõe uma abordagem com foco nas relações, na perspectiva de superar essas lógicas excludentes.

É importante destacar que a proposta da PER é ir além dos paradigmas estabelecidos ou emergentes, e para isso considera as contribuições trazidas por cada um, potencializando-as por meio da interação e diálogo com os demais. Nas palavras de Figueiredo (2008, p. 4), “o intuito era estabelecer um diálogo possível entre a Holística, a Fenomenologia e a Dialética, aproveitar algumas das ideias da ecologia profunda e superar o modelo ecocêntrico de ciência através de uma abordagem eco-relacional”.

Portanto, trata-se de uma proposta paradigmática na construção do saber e na vivência cotidiana, com a percepção da complexidade e conectividade da vida em suas ecorrelações. Pesquisar guiada pelos pressupostos da PER exige o reconhecimento da experiência do(a)s autore(a)s sociais como matéria/base que torna possível a percepção de conhecimentos que se expressem em saber/sabedoria.

Utilizo a denominação de autore(a)s sociais para explicitar a compreensão deste(a)s como pessoas cientes de sua vida, de sua posição no mundo, que refletem sobre suas ações. Assumindo um posicionamento histórico-crítico, esclareço que enxergar o(a)s participantes de movimentos sociais desse modo não indica que o(a)s entenda como super-humano(a)s ou que tenha a ilusão de que os indivíduos podem tudo, independente de limitações objetivas existentes. A minha percepção da realidade é que os seres humanos “fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 2011, p. 6).

Nesse sentido o(a) autor(a) social é um ser de história e da história. A relação com as pessoas que integram o campo desta pesquisa enquanto autore(a)s sociais reforça a possibilidade de elaboração do saber parceiro, ao passo que este saber é propiciado pelo reconhecimento e valorização do outro.

No horizonte da Educação Ambiental esse saber significado pelo(a)s autore(a)s sociais é fundamental para a efetivação de uma práxis que propicie mudanças, não apenas de comportamentos condicionados, mas uma mudança que passa pela ressignificação das relações que estabelecemos cotidianamente com os outros entes, sejam humanos ou não humanos, que habitam conosco.

Ao destacar aqui o verbo habitar, estou remetendo à compreensão de Gaston Pineau. Para este autor, no contexto da contemporaneidade, “habitar não consiste apenas em hábitos mais ou menos reflexos de se alojar. Habitar exige novas aprendizagens. Torna-se uma competência individual e coletiva para construir e para aprender” (PINEAU, 2008, p. 50).

Cabe destacar que, na contemporaneidade, uma significativa contribuição da PER para o campo da educação ambiental é o reconhecimento da situação atual, dos desafios, sem cair no fatalismo ou acomodação, bem como a percepção da utopia como o que pode ser. A PER é nutrida de uma compreensão crítica, e, justamente por isso, considera as contradições. Na busca por fazer o novo ou agir de outro modo, não desconsidera o existente, mas dialoga com este na perspectiva de uma superação aproveitando os elementos possíveis de interação. Como diz Figueiredo (2010a, p. 170), “reconhece a tensão entre o que está sendo e o que pode ser em busca do ser mais”.

Uma de suas características principais é tomar como ponto de partida os problemas concretos, refletir sobre eles e, a partir dessa reflexão, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos a respeito dos processos educativos. Apresenta um propósito de compartilhamento de saberes que são produzidos por tod@s @s envolvid@s (FIGUEIREDO, 2010a, p.174).

A Perspectiva Eco-Relacional favorece essas aprendizagens, urgentes no tempo presente, ao ter como categorias de destaque a práxis enquanto ecopráxis, a experiência, a afetividade, a supra-alteridade e o saber parceiro. Cabe aqui o destaque das perspectivas epistêmicas que constituem cada uma dessas noções.

Ao referir-me à práxis remeto inicialmente à síntese que essa categoria passa a representar a partir de Karl Marx, qual seja a *poiésis* e a *práxis* em relação de interdependência com a *theoria*⁵, consideradas as três atividades humanas fundamentais.

De acordo com Konder (2006, p. 102), antes da abordagem marxiana, as duas primeiras atividades eram inconciliáveis, pois “quando a ênfase era posta na *poiésis*, a práxis (a atividade política) era desprezada; e, quando se reconhecia

⁵ A *práxis* (atividade ética e política), a *poiésis* (atividade produtiva) e a *theoria* (a busca da verdade), tal como utilizadas por Aristóteles, filósofo grego. Konder (2006) explicita como Karl Marx redefiniu o conceito de práxis, a partir de seu encontro com o movimento operário.

a significação humana da práxis (o poder da cidadania), isso se dava em detrimento da *poiésis*". Isso refletia o isolamento político da classe trabalhadora, massacrada pela jornada sufocante de trabalho e sem acesso à educação, portanto considerada incapaz e inadequada para a atividade política.

Anteriormente, na obra *Filosofia da Práxis*, editada pela primeira vez em 1967, Adolfo Sánchez Vázquez já havia destacado que, embora existissem reflexões anteriores a respeito da práxis, "com o conteúdo de atividade prática material, transformadora do mundo – e não com o sentido limitado de atividade moral contraposta à teoria – ela só irrompe na história da filosofia com Marx" (VÁZQUEZ, 2007, p. 393).

Superando essa dicotomia teoria-prática, a práxis passa a ser entendida como "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" (KONDER, 2006, p. 115).

E nessa perspectiva, a práxis é integrada pela teoria e a pressupõe como condição para a reflexão e o autoquestionamento, que propiciam o seu constante movimento e a faz mediadora de saberes. Pois como afirma (KONDER, 2006, p. 116):

Práxis e teoria são interligadas, interdependentes. 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'.

Esse aporte teórico fortalece minha percepção da realidade como tecida pela relação entre objetividade e subjetividade, ou seja, entre as bases materiais que existem independentes do ser social e as elaborações subjetivas que ocorrem nesse dinâmico processo de interação. E por sua vez, as elaborações subjetivas no âmbito dessa relação intermitente contribuem para novas objetividades.

Essa minha compreensão da realidade aproxima-se do entendimento da práxis, por Vázquez (2007, p. 394), "como atividade material humana transformadora do mundo e do próprio [ser humano]. Essa atividade real, objetiva, é, ao mesmo tempo, ideal, subjetiva e consciente".

Portanto, a práxis comporta a síntese entre o ser humano e o mundo à sua volta, nas relações de interdependência, complementaridade e co-laboração que são estabelecidas nesse tipo de atividade. Na práxis “se descobriu o fundamento do real centro de atividade, da real mediação histórica de espírito e matéria, de cultura e natureza, de [ser humano] e cosmos, de teoria e ação, de ente e existente, de epistemologia e ontologia” (KOSIK, 1995, p. 226).

Partindo dessa perspectiva da práxis, Figueiredo (2007; 2010) propõe a noção de ecopráxis, que contempla o reconhecimento da categoria social da práxis enquanto uma ação-reflexão-ação abrangente e transformadora, chamando a atenção para a dimensão ambiental, a qual é constituída também pelas esferas histórico, política e sociocultural. Nas palavras de Figueiredo (2010a, p. 172),

A PER é, pois, uma abordagem epistemoeducativa que prioriza o ‘relacional’ dentro do contexto de mundo (sentido, pensado e vivido), na constituição ontológica e gnosiológica do ser. O ‘eco’ reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações sociais entre o vivo e o considerado não vivo da natureza.

Neste trabalho, o conceito de ecopráxis é relevante no sentido de destacar essa necessidade premente de reforçar relações que não se centrem unicamente na lógica humana e de destacar a atividade política cotidiana realizada por autore(a)s sociais que visam o estabelecimento dessa outra lógica de relações.

A respeito da categoria experiência, retomo aqui as contribuições de Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Conceição Passegi, que me ajudaram em sua compreensão.

Em 1933, Walter Benjamin manifestava sua percepção da pobreza de experiência⁶ que se expandia ao ritmo da corporificação dos modos de vida da modernidade ocidental. E faz um questionamento ainda importante em nossos dias: “qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” Reformulando-a para abranger nosso campo de preocupação específico, podemos nos questionar: qual o valor de todo o nosso conhecimento sobre a crise ambiental se a experiência não o vincula a nós? Se não dispomos

⁶ Ver Experiência e Pobreza, um dos ensaios de sua obra *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*, pela Editora Brasiliense.

de uma sabedoria que o signifique em nosso dia a dia? Retomaremos essa questão mais adiante.

Em Walter Benjamin, a experiência é destacada em relação com sua forma mais completa de explicitação: a narrativa. E por haver um estado de pobreza de experiências, também fica ameaçada a arte de narrar, sendo raras as pessoas que legitimamente possam ser denominadas de narradoras.

Em sua obra *O Narrador*, Benjamin (1994, p. 197; 198) expressa a constatação de que “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. [...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências”.

Ao ler a obra supracitada, lembrei-me de meu pai e das narrativas que fazia. Contava as histórias de uma forma que prendia a atenção minha e de meus irmãos. Ainda crianças, envolvidas na tarefa de debulhar o feijão juntamente com os adultos, a condição que estabelecíamos, para nos dedicar com afinco nessa atividade familiar, era que meu pai contasse histórias. Ele narrava histórias que aprendera com seus pais, ou experiências decorrentes de suas andanças pelo sudeste do Brasil ou as chamadas “histórias de trancoso”. E algumas me impressionaram e envolveram de tal forma, que recordo até hoje.

Dessa minha lembrança, cabe destacar que a fonte das narrativas de meu pai era a “experiência que passa de pessoa a pessoa”. Conforme Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”. Nesse sentido a matéria básica do narrador é a vida humana, representada na experiência.

Para Larrosa (2002, p. 21), a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Aqui o pronome “nos” enfatiza o envolvimento pessoal no acontecimento, condição para a experiência. Esse autor destaca ainda que “a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência”.

Na informação os fatos “já chegam acompanhados de explicações” e uma de suas características é a efemeridade. Diferentemente, a narrativa, produto da experiência, “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 203; 204).

Esses autores evidenciam o volume de informações que chegam até nós todos os dias, em contraposição são cada vez mais raras as experiências. A informação atende ao ritmo de vida da sociedade moderna e contemporânea, em que há um imperativo para que as pessoas sejam informadas e capazes de emitir opinião constantemente, porém estão sempre correndo contra o tempo, devido às muitas ocupações cotidianas. E o excesso de opinião e a permanente sensação de ocupação tornam a experiência cada vez mais rara.

Conforme Larrosa (2002, p. 24), “a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção”. Para que não vivamos somente imersos no que acontece, ocorre ou se passa é necessário que emerjamos das inúmeras ações automáticas que fazemos para que algo nos aconteça e nos toque.

Interessada em contribuir para a discussão da ressignificação da experiência propiciada por práticas (auto)biográficas no contexto da formação docente, Passegi (2011, p. 149) expressa seu entendimento sobre a experiência como algo que “constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”.

Além de ser a matéria prima da narrativa, a experiência tem sido estudada como categoria relevante nos processos de pesquisa-formação, sobretudo, por sua capacidade de formação ou de transformação. “Isto implica que a atividade, que se qualificou em experiência, gerou um refluxo repleto de significação. Assim aprendemos alguma coisa” (FIGUEIREDO, 2011, p. 388).

Nesse diálogo sobre a experiência, Figueiredo (2008, p. 3) esclarece que ser tocado significa “reconhecer um sinal que afeta nossas referências, pois imprime uma sensação, um sentir, um emocionar que se vincula à nossa dimensão afetiva”.

Portanto, a relevância da dimensão humana da afetividade para que vivamos experiências e não apenas assistamos a acontecimentos exteriores a nós. Partilho com Figueiredo (2008, p. 1) o entendimento da afetividade “como outro-lugar essencial na formação em relações grupais”.

Nesse sentido, Loureiro e Santos (2006) também destacam a importância da afetividade para a práxis em educação ambiental, tendo o cuidado de evitar os reducionismos que ocorrem no caso de trabalhos que têm a

sensibilização como única finalidade educativa, descolada dos contextos políticos, históricos, sociais e culturais.

São os afetos que nos mobilizam à ação ou não. Essa concepção de afetividade incorpora contribuições de Humberto Maturana sobre as emoções, as quais “são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação” (MATURANA, 2009, p. 15).

Esse autor confronta a concepção racionalista do ser humano, que sobrevaloriza sua dimensão racional e obscurece as emoções, como característica inferior. Ao contrário da perspectiva hegemônica na ciência moderna, Maturana (2009, p. 22) afirma que “o humano se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional”.

Para esse autor o amor é a emoção que funda o social e “constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência” (MATURANA, 2009, p. 22). E esta forma de compreender o outro permite o estabelecimento de relações que evidenciam a supra-alteridade.

A alteridade é a capacidade de enxergar além de si, as outras lógicas, as outras formas de vida, ou simplificando, o outro. Mario Osório Marques entende que a alteridade “é o lugar do outro, do sujeito e do objeto, como realidades não anuladas, não subsumidas no processo do conhecimento” (MARQUES, 2006, p.107).

É nesse reconhecimento e respeito ao outro que se tece o saber, abrindo a possibilidade da mudança pessoal e coletiva, pois como enfatiza Marques (2006, p. 108), “é dessa alteridade reconhecida e respeitada que surge o novo, o outro do conhecimento como processo nunca acabado, não reificável, relação de contrários não subsumidos um ao outro nem aniquilados na totalidade”.

Em minha prática de pesquisa incorporo essa percepção, resultando no reconhecimento do outro (seja nos limites que este coloca ou na potencialização dos aprendizados que este possibilita). Vejo que é o reconhecimento do outro que permite o movimento da totalidade, de articulação das realidades particulares entre si.

Ciente da relevância do reconhecimento do outro, não somente no sentido de saber que ele existe, mas reconhecer a legitimidade de sua existência, Figueiredo (2007) propõe a supra-alteridade como uma das categorias fundamentais da PER.

A supra-alteridade pode ser compreendida como a disposição de se colocar no lugar d@ outr@ cognitiva, afetiva, sensitiva e intuitivamente; é o reconhecimento d@ outr@ como autor(a) epistêmico(a), ou seja, como responsável pela autoria dos conhecimentos que tece em relações significativas (FIGUEIREDO, 2008, p. 4).

Portanto a vivência da supra-alteridade é o que propicia o saber parceiro. Esse saber que decorre do encontro produzido pelo diálogo, relembrando aqui Paulo Freire. Por derivar do diálogo, trata-se de saberes “que se fazem no entre-meio de seres em relação” (FIGUEIREDO, 2008, p. 5).

Destaco que o saber parceiro aparece, ao mesmo tempo, como caminho e destino da PER e da formação proposta pela abordagem (auto)biográfica, pois ao mesmo tempo que se busca essa tessitura de saberes é somente na valorização cotidiana deles que essas propostas epistêmicas e metodológicas fazem sentido.

Esses destaques categoriais inerentes à PER aproximam-se de referentes da abordagem (auto)biográfica em contextos de pesquisa-formação. A respeito desse método, muitas são as nomeações que aparecem na literatura dessa área: (auto)biografia; método biográfico; história de vida em formação e pesquisa formação.

Gaston Pineau fez um registro dessas diferenciações terminológicas, destacando quatro perspectivas metodológicas: biografia – a escrita da vida de outro; autobiografia - a escrita de sua própria vida; relato de vida – expressão do vivido, que pode ser na forma oral ou escrita, Bertaux (2010) é um de seus referenciais; história de vida – essa corrente prioriza a construção do sentido temporal da narrativa (PINEAU, 2006).

A diversidade de correntes e contracorrentes é indicadora da força de um movimento. Que o movimento biográfico seja multiforme mais que uniforme é talvez o indício de que a expressão da experiência vivida respeita a complexidade da biodiversidade. No entanto, esse respeito não impede a diferenciação de modelo (PINEAU, 2006, p. 341).

Essas diferenciações terminológicas decorrem de definição de objetivos e meios diferentes. Considerando o lugar que o pesquisador/formador pode ocupar em relação à utilização da abordagem, Pineau (2006) evidencia três modelos que se voltam ao vivido para dele retirar e elaborar um sentido: o modelo biográfico que enfatiza o distanciamento entre o pesquisador do sujeito da narrativa, com vistas a um saber objetivo; o modelo autobiográfico que enfoca exclusivamente o sujeito da narrativa, responsável pela expressão e construção de sentido, não havendo a possibilidade de interlocução entre sujeito e pesquisador; e o modelo interativo ou dialógico que cria as condições para uma co-construção de sentido, o que entendo ser o lugar das perspectivas de pesquisa-formação, utilizem estas as histórias de vida em formação, relatos de vida ou biografias educativas.

Enfatizando o dinamismo das abordagens sobre o vivido, Pineau (2006, p. 339) destaca que as correntes acima esboçadas, já se diferenciam em seu interior “segundo a vida que levam em conta: global, singular, plural, educativa, formativa, profissional”.

O movimento socioeducativo das histórias de vida em formação preferiu evitar o termo autobiográfico, destacando com a história de vida o objetivo “de ampliar os horizontes do espaço interior do eu, diversificar os processos de narração escrita e focalizar a dimensão autopoietica da narrativa, na permanente reinvenção de si” (PASSEGI, 2008, p. 17).

Com o objetivo de fortalecer esse movimento, propiciando as trocas intergeracionais, a socialização de práticas e a promoção de sinergias, em 1990-1991, foi criada a *Association Internationale des Histoires de Vie en Formation* (ASIHVIF)⁷. Em seus primeiros anos de existência, a partir de muitos encontros de discussão, foi elaborada sua carta ética, em que constam as condições para o pesquisador que deseja aderir às histórias de vida em formação, recorrendo a dispositivos de pesquisa que se fundamentem nessa abordagem. Segundo Pineau (2006), as quatro condições maiores que a estruturam são:

- 1) Ter feito sua própria história de vida antes de acompanhar os outros nessa tarefa;
- 2) Estabelecer um contato com a ou as pessoas;

⁷ Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação. Ver *site* oficial www.asihvif.com.

- 3) A produção permanece propriedade do produtor;
- 4) A interpretação visa a ser mais instauradora que redutora (PINEAU, 2006, p. 56).

A elaboração de minha autobiografia “A educadora popular que sou”, a partir de minha participação em um ateliê biográfico, no semestre 2007.1, na disciplina Seminário Temático I: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, ministrada pelas professoras Ercília Olinda e Sandra Petit (OLINDA, 2009), atende à primeira condição da Carta Ética da ASIHVIF. A partir da reflexão sobre as memórias, os ambientes e as relações destacadas na biografia educativa mencionada, reelaborei a escrita de mim para enfatizar como me tornei a autora ambiental que sou, associada à perspectiva da educação popular, conforme apresentado no Apêndice A deste trabalho.

Após participar da vivência propiciada pela disciplina citada acima, avaliei que sua maior contribuição para minha formação foi possibilitar-me (re)viver as memórias, que não são vazias, mas estão repletas de vida, e ao retomá-las, exteriorizando-as na narrativa, ressignificamos nossa vida e o que somos. Pois, “ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se” (PASSEGI, 2011, p.147).

Neste trabalho, opto por referir-me à pesquisa ou abordagem (auto)biográfica em sintonia com a denominação corrente no Brasil, à qual vincula-se o evento nomeado de Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) e a Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação, das editoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Paulus.

A respeito do CIPA, sua primeira edição ocorreu em 2004, em Porto Alegre, em que o tema central foi *A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria*. O segundo congresso ocorreu em Salvador, em 2006, intitulado *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*⁸. O terceiro CIPA teve por tema *(Auto)Biografia: formação, territórios e saberes* e ocorreu em Natal, no ano de 2008. Nesse evento foi aprovada a criação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica

⁸ Para maior conhecimento das discussões e dinâmica que se deram nesses dois primeiros congressos, ver o prefácio escrito por Maria Helena Abrahão para o livro “Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino”, organizado por Eliseu Clementino de Souza.

(BIOgraph)⁹. Seguindo a deliberação de ser um evento bienal, o quarto congresso ocorreu em 2010 em São Paulo, com o tema *Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar*. Está prevista a realização do V CIPA este ano, em Porto Alegre.

Após essa breve contextualização da abordagem (auto)biográfica, voltarei agora às interfaces identificadas entre esta e a PER, destacando as contribuições ao campo da Educação Ambiental. Primeiramente, destaco que tanto a pesquisa (auto)biográfica como a PER reconhecem e se nutrem das dialéticas entre saber e conhecimento, interioridade e exterioridade, individual e coletivo.

Ao adotar a dialogicidade de inspiração freireana, a PER dá destaque também à relação dialética existente entre a objetividade e subjetividade da vida humana, entre coletividade e individualidade, como dimensões interconectadas e não opostas. Essa percepção é fundamental, pois a práxis do(a)s autore(a)s sociais ocorre nessas interfaces e daí decorre a tessitura de saberes. Assim como esse aspecto é valorizado nas metodologias (auto)biográficas, sendo destacado por Josso (2010, p. 39) que “o processo de formação dá-se a conhecer por meio dos desafios e apostas nascidos da dialética entre a condição individual e a condição coletiva”.

Na PER o entendimento da relação entre coletividade e individualidade é manifesta na ênfase dada à formação do grupo epistêmico, que expressa o reconhecimento de estudantes, se no contexto escolar/acadêmico, e de autore(a)s sociais, se no âmbito de grupos populares ou movimentos sociais, como autore(a)s epistêmico(a)s de suas trajetórias e de seus projetos.

Ao valorizar o grupo epistêmico, enfatizam-se os saberes que são produzidos através das relações que se tecem em seu interior. A elaboração desses saberes se dá por via da intersubjetividade propiciada pelo grupo e tem como matéria as experiências que marcaram o percurso de cada autor (a) epistêmico (a), daí a experiência estar entre as categorias que são contempladas pela PER. Na pesquisa (auto)biográfica se destaca o conceito de experiência formadora, que segundo Josso (2010, p. 48) “implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação”.

⁹ Ver site dessa associação, em <http://www.biograph.org.br>, acesso em 28/03/2012.

Essa dimensão experiencial é imprescindível à ocorrência da formação, enquanto processo histórico de articulação do singular ao universal.

Explicitando as ligações ente vivências, experiência e saberes, Josso (2010, p. 48) afirma que “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. Em meu entendimento pode-se considerar que a partir da realização desse trabalho reflexivo citado há a tessitura de saberes.

Existem três constituintes elementares da vida humana e que se imbricam no processo de formação: o eu, os outros e a natureza (PINEAU, 2010). A abordagem (auto)biográfica reconhece essas três dimensões, nomeadas de autoformação, heteroformação e ecoformação.

Foi Gaston Pineau que difundiu no campo da pesquisa formação a discussão das interações entre essas dimensões na formação, evidenciando que “entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)” (PINEAU, 2010. p. 99).

Essa perspectiva supera o entendimento da formação como estanque e limitada aos espaços formais e institucionais de educação e restrita a fases específicas da vida, ao destacar que além dessa dimensão da formação, que faz parte da heteroformação, existem as outras, possíveis de ser reconhecidas e imbricadas através da autoformação.

Em consonância com esse entendimento, no prefácio ao livro *Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso, Nóvoa (2010, p. 24) destaca as mediações pelas quais se dá a formação do formador,

o formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação).

Partindo do diálogo com Gaston Pineau, Galvani (2002) amplia os estudos a respeito da autoformação, embasado na reflexão sobre as significações constituintes da *autos* e da formação. Esse autor enfatiza que, no polo *hetero*, o

processo de formação inclui a educação, as heranças familiares, sociais e culturais. No polo eco a formação é constituída pelas influências físico-climáticas, da corporeidade, uma dimensão simbólica e o meio ambiente.

E a autoformação engloba a tomada de consciência e as retroações da pessoa sobre as influências físicas e sociais e sobre seu próprio funcionamento. “A autoformação se declina então em três processos de retroação: retroação de si sobre si (subjetivação), retroação sobre o meio ambiente social (socialização) e retroação sobre o meio ambiente físico (ecologização)” (GALVANI, 2002, p. 98).

Compreendo que a PER também integra essas três dimensões formativas: ao reconhecer o valor da categoria experiência e estimular a permanente busca pelo ser mais, dá ênfase à autoformação; o destaque dado às relações, ao reconhecimento do outro como legítimo outro, ao saber parceiro, à afetividade remete à heteroformação; e a ecoformação está presente na valorização de todos os elementos existentes e com os quais interagimos no lugar planetário em que existimos (no sentido geográfico e antropológico).

Em sintonia com os pressupostos da PER, o método (auto)biográfico abrange a compreensão da incompletude do ser humano, no sentido da relevância da busca pelo ser mais, pois, como expressa Josso (2010, p. 63), “a reflexão biográfica permite, portanto, explorar em cada um de nós as emergências que dão acesso ao processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas”.

A proposta é da tomada de consciência de quem somos ou como somos, considerando as circunstâncias socioculturais, tendo ciência de nossas valorações, pertencas, experiências formadoras e desejos. Com isso há maior possibilidade de identificação de limites e margens de liberdade. Conforme Josso (2010, p. 65), o objetivo central de transformação que o trabalho metodológico ‘história de vida em formação’ oferece é “transformar nossa vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a construir, guiados por um acréscimo de lucidez”.

Essa proposta se apresenta no cenário da denominada ‘pesquisa formação’, a qual traz contribuições à formação dos participantes da atividade de pesquisa no que diz respeito às “aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no seu percurso de vida, como um momento de questionamento retroativo

e prospectivo sobre seu (s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual” (JOSSO, p. 71).

Na linha da pesquisa (auto)biográfica, há ainda a proposta das autobiografias ambientais (PINEAU, 2008) cuja perspectiva se conecta adequadamente à perspectiva epistemológica da PER, trazendo pistas de como empreender itinerários de pesquisa no campo ambiental, sobretudo nas propostas que se vinculam à compreensão das relações entre autor e grupo social, dimensões subjetivas e objetivas da vida. Essas são intencionalidades presentes nas autobiografias ambientais, as quais, segundo Pineau (2008, p. 48), “ampliam as perspectivas biográficas ao nível planetário e tentam vincular a sua construção a uma história que contempla três dimensões: individual, social e também material”.

Portanto, as interfaces existentes entre a PER e a abordagem (auto)biográfica enriquecem a prática da pesquisa e da intervenção, propiciando o fortalecimento de uma educação ambiental crítica e dialógica.

2 O PROCESSO DE PESQUISA: CONTEXTOS, AUTORE(A)S SOCIAIS E VIVÊNCIAS

Neste capítulo retrato a jornada de pesquisa empreendida para configuração de interações e diálogos que possibilitassem a tessitura de saberes parceiros, o conhecer e dar-se a conhecer, que marcou nossas vivências no grupo epistêmico.

Posso dizer que foi o deslocamento do MPLI para uma perspectiva ambiental, registrada durante minha pesquisa realizada para conclusão do curso de Serviço Social, que propiciou a ampliação de meus horizontes acadêmicos, de minha formação enquanto autora ambiental, e de feitura de um caminho do qual a pesquisa realizada no doutorado em Educação Brasileira é parte. A esse caminho chamo de veredas, lembrando minhas raízes sertanejas e enfatizando a compreensão de que pesquisar, sobretudo na área de educação, é sempre fazer caminhos, mesmo que sejam pequenas veredas, aproveitando os já trilhados por outro(a)s, mas em dados momentos abrindo vias novas, às vezes paralelas, outras transversais. São as veredas da pesquisa que pretendo socializar a seguir.

2.1 As veredas da pesquisa

Conforme já indicado, a presente pesquisa teve uma perspectiva de continuidade ao processo realizado no mestrado, portanto não houve uma interrupção temporal significativa do contato com o campo de pesquisa e com os(as) interlocutores(as).

Esse contato prolongado com o campo de pesquisa e a aproximação previamente estabelecida, seguida da aceitação de minha presença no cotidiano do MPLI, foi propício à realização da observação participante. Esses momentos de aproximação e aceitação por parte do grupo são etapas da observação participante, na qual “o pesquisador assume um papel perfeitamente digerível pela sociedade observada, a ponto de viabilizar uma aceitação senão ótima pelos membros daquela sociedade, pelo menos afável, de modo a não impedir a necessária interação” (OLIVEIRA, 1999, p. 24).

A observação participante foi realizada de julho de 2008 a fevereiro de 2010, quando teve um momento de maior distanciamento físico do cotidiano do movimento e dos contextos em que a lagoa está situada, sendo retomado esse contato presencial em setembro de 2010 para proposição e realização do Círculo Ecobiográfico.

No período destacado acima, participei, no sentido de estar presente ativamente, de reuniões internas periódicas do MPLI, com órgãos da Prefeitura Municipal de Fortaleza, do movimento ambientalista, especificamente as articuladas pela Frente Popular Ecológica de Fortaleza (FPEF)¹⁰ e para a articulação das Jornadas das Áreas Verdes¹¹, bem como de eventos culturais no bairro Serrinha, atividades desenvolvidas pelo MPLI às margens da Lagoa e reunião com pessoas da Comunidade Garibaldi.

Destaco aqui a colaboração para a realização de momento de planejamento do MPLI para o ano de 2011, o qual aconteceu no dia 15 de janeiro de 2011, iniciando com uma avaliação da atuação e do contexto do Movimento em 2010, seguido do momento de planejamento das ações. Participaram dessa atividade nove pessoas, entre componentes do MPLI e estudantes da UECE.

Como resultado da avaliação da atuação do MPLI em 2010, foram destacados como pontos positivos: realização das oficinas com as crianças da Comunidade Garibaldi, destacando as parcerias estabelecidas e a forma de divulgação/mobilização utilizada (cartazes com fotos das crianças); estabelecimento de parcerias com o Grupo de Resistência por Outra Sociabilidade (GRÃOS), a Escola Giuliana Galle, a UECE e o grupo Flor de Cactus; as reuniões institucionais, articuladas pelo MPLI, como a realizada com a juíza titular da 9ª Vara da Fazenda Pública; e a melhoria na sistematização dos

¹⁰ A FPEF é uma articulação de movimentos, configurada em 2008, com a proposta de reunir os movimentos para fortalecer as lutas populares ambientais da cidade.

¹¹ Articulação de movimentos de diferentes áreas de Fortaleza em torno da defesa das áreas verdes da cidade. Em 2007 ocorreu a primeira Jornada, com a realização de visita de reconhecimento a sete áreas verdes de Fortaleza, dentre elas a Lagoa de Itaperaoba, do Seminário Áreas Verdes de Fortaleza: aspectos socioecológicos e jurídicos e de uma audiência pública na Câmara dos Vereadores. Dessa jornada foi elaborado o "Dossiê Ambiental: degradações, conflitos e crimes ambientais em Fortaleza e no Estado do Ceará". Em 2008 ocorreu a II Jornada, na qual foi elaborada uma plataforma ambiental, entregue aos candidatos à Prefeitura de Fortaleza em evento público realizado no auditório da Faculdade de Direito, da UFC (CARDOSO e MATOS, 2009).

momentos realizados, que contribuiu para a organização e registro das ações do Movimento.

Os aspectos negativos, os quais se deveriam buscar superar em 2011, indicados foram: a dificuldade de mobilização e atuação conjunta com demais grupos existente no bairro, atribuída, sobretudo, ao período eleitoral; o número reduzido de pessoas que estão disponíveis para manter o movimento em ação; e as reuniões realizadas com a Secretaria Executiva Regional IV (SER IV), Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Controle Urbano (SEMAM) e UECE que foram infrutíferas em termos de atendimento de demandas e/ou estabelecimento de parcerias reais.

Uma das conclusões dessa avaliação, expressa pelos participantes do momento de planejamento, foi que o MPLI deve assumir uma postura mais reivindicativa e firme. Os participantes enfatizaram a necessidade de buscar outros parceiros, e recorrer a outras esferas de governo, como por exemplo, o Governo do Estado do Ceará.

Como forma de propiciar a objetividade e clareza, o planejamento voltou-se para as questões o quê, como, quando, onde e quem, conforme destacado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Planejamento do MPLI, realizado em janeiro de 2011

| O quê | Como | Quando | Onde / Quem |
|---|--|--------------------------------|--|
| Fortalecer parcerias com escolas e outras instituições | Participando em reuniões com a UECE e a Escola Giuliana Galli | Calendário a ser definido | Todos do Movimento |
| Sistematizar e apresentar o Projeto Cirandas da Lagoa para captação de recursos | Enviando o projeto ao Fundo da Arquidiocese de Fortaleza. | Janeiro e Fevereiro | Paulina, Cleylson e Inês |
| Executar o projeto Cirandas da Lagoa - oficinas | Mobilizar através de visitas às famílias. Desenvolver as oficinas através de elaboração de fanzines, exibição de filmes, contação de histórias e pinturas. | A cada dois meses, aos sábados | Cleylson, Ademar e Elza |
| 1ª oficina do Projeto Cirandas da Lagoa | Contação de histórias, ato ecumênico e apresentações culturais | 29 de janeiro Das 15h às 20h | Às margens da lagoa |
| Ação Social na Lagoa | Disponibilização de serviços e oficinas ambientais | Abril | Às margens da Lagoa |
| Natal Ecológico | Realizar oficinas e mobilizar através de visitas às famílias | Dezembro | Às margens da lagoa |
| Audiência pública | Articular com parlamentares, moradores do bairro e movimentos ambientalistas | 17 de julho | Interessante que ocorra no próprio bairro. |
| Articulação com o Movimento ambientalista | Especialmente na semana do meio ambiente | Quando ocorrer atividades FPEF | Variável |
| Reuniões mensais | Reunir os participantes do movimento, tentando agregar novos colaboradores, para dar andamento às ações | Às quartas feiras | Todos / Casa do Ademar |

FONTE: MPLI, 2011.

Durante o período de realização da observação participante, acompanhei algumas atividades integrantes do Projeto Cirandas da Lagoa: oficinas com crianças, contação de histórias e exibição de filmes.

Imagem 01 – Atividade desenvolvida pelo MPLI às margens da Lagoa



FONTE: Arquivo da pesquisa, 2009.

Imagem 02 – Contação de histórias, oficina do Projeto Cirandas da Lagoa



FONTE: Arquivo da pesquisa, 2009.

O Projeto Cirandas da Lagoa foi inicialmente idealizado por Paulina, participante do movimento, que apresentou a proposta em reuniões do MPLI, a qual teve a adesão do(a)s demais. No âmbito desse projeto foram realizadas ações com moradore(a)s da Comunidade Garibaldi em 2009, 2010 e 2011. Os recursos para realização das ações eram decorrentes de colaborações do(a)s componentes do movimento, doação de colaboradore(a)s externo(a)s e da

realização de bingos. Em 2011, esse projeto contou com apoio do Fundo da Arquidiocese de Fortaleza, após apresentação formal do projeto e de documentação requerida por este fundo para financiamento de pequenas intervenções comunitárias.

Durante minha participação no MPLI colaborei na elaboração de documentos (cartas, ofícios, notas de protesto) apresentados a órgãos governamentais, comunidade e outros movimentos sociais da cidade de Fortaleza.

Portanto, durante a realização desta pesquisa, assumi-me enquanto pesquisadora com a especificidade de também fazer parte do movimento, não como colaboradora externa, mas integrante, ao ponto de, ao participar de eventos junto a outros grupos, ser identificada como membro do MPLI. Contudo, sempre estive atenta para não inibir a expressão de outras pessoas e não assumir o papel de porta-voz do movimento, evitando participar como delegada em conferências e outros eventos que exigissem uma representatividade do movimento, por entender que dentre seus(suas) participantes existiam pessoas melhor habilitadas e legitimadas para assumir esses espaços de participação.

Essa minha inserção no movimento propiciou as condições para propor e realizar o Círculo Ecobiográfico com integrantes do MPLI. É sobre o delineamento desse dispositivo de pesquisa-formação que tratarei a seguir.

2.1.1 Tecendo o Círculo Ecobiográfico

Na primeira versão do projeto de pesquisa de doutorado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, da UFC, estava proposto a realização de encontros para se expressar e trabalhar as narrativas de vida do(a)s participantes do MPLI, inspirados inicialmente no ateliê biográfico, dispositivo desenvolvido por Delory-Momberger (2006).

O ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao *projeto de si* (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 359).

A proposta do ateliê biográfico propicia a emergência de projetos pessoais, centrado na extração de um projeto de si profissional, mas, a meu ver, pode ser adaptado a diferentes intencionalidades.

Esta escolha metodológica decorreu também da minha participação na disciplina Seminário Temático I: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, ministrada pelas professoras Ercília Olinda e Sandra Petit, em 2007.1, que “assumiu a forma de um ‘ateliê biográfico’, inspirado nos fundamentos e nos procedimentos dos círculos de cultura freireanos e da pesquisa (auto)biográfica” (OLINDA, 2009, p. 293). Conforme já informado, nessa disciplina elaborei o texto (auto)biográfico sobre “como me tornei a educadora popular que sou”, o qual subsidiou a narrativa que apresento no Apêndice A deste trabalho .

Entretanto, já nos momentos de reelaboração do projeto de pesquisa, tinha ciência de que utilizaria os referenciais da pesquisa (auto)biográfica na perspectiva da formação somente como inspiração, sendo necessário esboçar estratégias específicas para o grupo com o qual trabalharia, por este não ter vinculação com um processo de educação formal ou ao ambiente acadêmico.

Partindo dessa compreensão e necessidade, planejei os encontros, inicialmente denominados de vivência biográfica ambiental. Posteriormente, refletindo sobre os dispositivos de pesquisa-formação já sistematizados e utilizados por pesquisadore(a)s com o(a)s quais partilho uma perspectiva dialógica, cuja proposta se aproxima da que desenvolvi, passei a denominar o dispositivo por mim utilizado de Círculo Ecobiográfico.

Círculo expressando a ideia de plena integração para o diálogo, complementaridade necessária em processos de grupo, fluência possível em relações regidas pela confiança e alteridade. E também por remeter à proposta dos círculos de cultura (FREIRE, 2007), que objetiva debates em grupo para propiciar a leitura do mundo decorrente do encontro possibilitado pelo diálogo.

A ideia de círculo é evidenciada no dispositivo de pesquisa-formação proposto por Olinda (2009; 2010), o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), assim como por Figueiredo (2008a) ao destacar o Círculo Dialógico na docência e pesquisa e por Ferreira (2011) ao conceber o Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico, ou, sinteticamente, Círculo Ecobiográfico.

Como se percebe, partilho com Ferreira (2011) o uso do termo ecobiográfico para qualificar o círculo. Esse termo decorre das narrativas ecobiográficas assim denominadas por Figueiredo (2011), e o recurso a este dispositivo significa:

a busca ampla de um(a) autor(a) epistemic@ que se mobiliza afetivamente na direção do ser mais por meio de uma práxis transdimensional. Ou seja, para mim, ecobiografia é um mergulho nas memórias e lembranças num movimento gerado e acompanhado pela cognição, emoção, afetos, intuição, sensitivo, corporal, biológico, cultural, social, político, ecológico. Reconhece a relevância das múltiplas dimensões e da mútua incidência transformadora desse processo que se faz ao se fazer e faz os que com ele se relacionam (FIGUEIREDO, 2011, p. 384).

O CRB tem por base as dimensões dialógicas e da amorosidade, também dialoga com a PER. Conforme Olinda (2010, p. 80-81), o CRB toma por base seis princípios integrados:

1) **princípio formativo** – a reflexividade crítica permite passar das experiências existenciais às experiências formadoras; 2) **princípio dialógico** – seres em interação deixam-se atravessar pela verdade do outro, experimentando o diálogo como fundamento da ação educativa libertadora; 3) **princípio sóciopolítico** - inseparabilidade entre processos identitários e dimensão societal; 4) **princípio antropológico** – discute a relação entre sujeito e narração, destacando a capacidade da linguagem como constitutivo do humano; 5) **princípio da potência narrativa** - permitindo que tenhamos verdadeiras experiências e desenvolvamos crescentes níveis de autonomia; 6) **princípio integrador** – como prática consciente e integral de educação de si (OLINDA, 2010, p. 80-81).

Cabe destacar que, embora partilhe das perspectivas apresentadas por Olinda (2009; 2010) e Ferreira (2011), esse momento, da forma como foi realizado por mim na presente pesquisa, não expressa a aplicação em sua integralidade de nenhuma das propostas, pois realizei etapas diferenciadas e com ênfase na oralidade, expressa nas narrativas ecobiográficas, e na dinâmica específica do grupo, ou seja, o MPLI. Não houve o momento de trabalhar a escrita/reescrita do texto (auto)biográfico, embora entenda a importância dessa atividade no contexto do método (auto)biográfico em educação, pois contribui para a exteriorização e o questionamento que o exercício da escrita possibilita.

Portanto é importante explicitar que ao referir-me a *grafia*, presente no termo ecobiográfico, estou considerando a noção de escrita para além da representação gráfica em um suporte material (texto escrito), mas na perspectiva

de esboço da figura de si, que antecede a qualquer outro traço (DELORY-MOMBERGER, 2008).

É coerente assumir que o Círculo Ecobiográfico tem a perspectiva formativa/informativa proposta por Delory-Momberger (2006), porém com adaptações para focar a constituição de autore(a)s ambientais num contexto popular, destacando a emergência de projetos pessoais articulados a projetos coletivos.

O esboço e aplicação do Círculo Ecobiográfico em minha pesquisa contou ainda com a contribuição das autobiografias ambientais (PINEAU, 2008), sobretudo porque, como mencionei anteriormente, minha preocupação de pesquisa esteve vinculada à compreensão das relações entre autor(a) e grupo social, dimensões subjetivas e objetivas da vida. Intencionalidades presentes nas autobiografias ambientais, as quais, segundo Pineau (2008, p. 48), “ampliam as perspectivas biográficas ao nível planetário e tentam vincular a sua construção a uma história que contempla três dimensões: individual, social e também material”.

A autobiografia ambiental diz respeito a “relatos de vida que introduzem, de modo central, na história pessoal e social, uma terceira dimensão frequentemente excluída: o ambiente material” (PINEAU, 2008, p. 52). No caso deste estudo, teve destaque o lugar lagoa que se tornou “um lugar de formação pessoal” para o(a)s autore(a)s sociais do MPLI.

Ainda em relação à contribuição do CRB (OLINDA, 2009), indicada anteriormente, é importante expressar que foi valioso seu conhecimento enquanto dispositivo de pesquisa e formação, o qual serviu de inspiração para a formatação dos momentos desta pesquisa, que também teve por base as dimensões dialógicas e da amorosidade.

Portanto, a tessitura do Círculo Ecobiográfico para aplicação nesta pesquisa decorreu de múltiplas contribuições, tendo inspiração em elementos do Ateliê Biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006), das Autobiografias Ambientais (PINEAU, 2008), no Círculo Dialógico (FIGUEIREDO, 2008a), no Círculo Reflexivo Biográfico (OLINDA, 2009) e tem interfaces com a metodologia desenvolvida e aplicada por Ferreira (2011) denominada de Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico.

Nos momentos do Círculo Ecobiográfico realizei atividades vivenciais para o estímulo à percepção e envolvimento de todos os sentidos que nos constituem enquanto pessoas, propiciando a valorização das múltiplas dimensões que nos formam. É nesse sentido que realizei práticas vivenciais para estimular a audição, o paladar, a expressão corporal, a criatividade, o contato com os ambientes, como complementares às narrativas orais e facilitadores da expressão de si.

A realização do Círculo Ecobiográfico foi possível graças à minha relação já consolidada com o Movimento, a qual desde o mestrado propiciou o estabelecimento de vínculos de confiança e parceria, permitindo que me aproximasse ainda mais do(a)s autore(a)s sociais e tivesse sua credibilidade para ser ouvinte e interlocutora de suas histórias, suas percepções sobre a vida e a respeito de si.

Outro aspecto que viabilizou esta proposta de pesquisa foi a manutenção de meu vínculo com o movimento, pois mesmo após o término da pesquisa de mestrado, mantive-me presente em seu cotidiano. Essas relações pré-existentes permitiram que se dispensasse o recurso a outras técnicas prévias de aproximação com este(a)s autore(a)s sociais, tais como entrevistas iniciais, pois já havia uma relação de confiança e colaboração estabelecida com o grupo.

Os registros de áudio dos encontros foram todos transcritos por mim, de forma a expressar, ao máximo, a dinâmica e interação vivida nesses momentos, destacando os elementos do ambiente e das relações com o(a)s participantes.

O Círculo Ecobiográfico desenvolveu-se em cinco etapas interligadas: a constituição do grupo epistêmico, as narrativas ecobiográficas, o diálogo explicitador sobre as narrativas, explicitação de projetos ambientais e avaliação da atividade. Apresento a seguir o detalhamento dessas etapas e as vivências possibilitadas, expressando as interações e a participação de meus interlocutores.

2.1.1.1 Constituição do grupo epistêmico

A constituição do grupo epistêmico é condição primeira para a realização de um processo de pesquisa e/ou formação que seja participativa,

dialógica e eco-relacional. É importante destacar que essa constituição não se resume ao momento inicial de mobilização das pessoas para integrarem o grupo, mas é processual e perpassa todos os demais momentos e etapas da pesquisa. Pois o sentimento de grupo associado a um processo formativo deve ser reforçado permanentemente.

A noção de grupo epistêmico, ou grupo aprendente, é proposta por Figueiredo (2010a) na perspectiva de viabilizar a elaboração de saberes parceiros e um real processo de aprendizagem por parte do(a)s envolvido(a)s, seja no contexto do ensino ou da pesquisa. No grupo epistêmico “se dá igual importância ao grupo e aos componentes do grupo, reconhecidos como autor@s-epistêmicos, ou seja, fazedor@s de sua própria jornada de aprendizagem e produção de saberes” (FIGUEIREDO, 2010a, p. 167).

O termo grupo remete a um modo de integração que requer o compartilhamento de objetivos e a existência de uma identidade que o diferencia de um simples aglomerado ou reunião de pessoas. A etapa inicial de constituição do grupo epistêmico envolve o convite à participação, a explicitação da proposta, o estabelecimento do acordo do grupo e os procedimentos ético-formais inerentes à realização de uma pesquisa acadêmica.

No caso desta pesquisa, a proposta de realização do Círculo Ecobiográfico e o convite à formação do grupo epistêmico foram apresentados em uma reunião do MPLI, ocorrida em 29 de setembro de 2010, em que a realização da pesquisa foi um dos pontos da pauta. No momento de minha fala, lembrei a pesquisa realizada durante o mestrado, explicitando a relação com a nova proposta em desenvolvimento no doutorado. Destaquei a perspectiva metodológica, que reconhece a relevância dos saberes constituídos no movimento e entende o(a)s participantes como autore(a)s sociais.

Explicitarei quais seriam os possíveis momentos da pesquisa, para empreendermos a realização do Círculo Ecobiográfico, enfatizando o compromisso e tempo que essa atividade poderia demandar. Então deixei livre para que o(a)s presentes manifestassem seu interesse e disponibilidade em fazer parte dessa pesquisa.

O Círculo Ecobiográfico ocorreu com um grupo composto por cinco pessoas. Os participantes foram definidos considerando sua participação ativa e

assídua no momento atual do MPLI, bem como sua disponibilidade de tempo e vontade para participar integralmente de todos os encontros, uma vez que esse é um requisito importante para a dinâmica grupal e o sucesso do empreendimento de pesquisa, com a realização das reflexões e colaborações demandadas.

Quadro 2 – Autores Sociais participantes do Círculo Ecobiográfico

| NOME | IDADE | PROFISSÃO | TEMPO NO MPLI |
|------------------------------|---------|---|---------------|
| Paulina dos Santos Gonçalves | 41 anos | Assistente Social | 6 anos |
| Cleyson dos Santos Almeida | 28 anos | Educador Social | 3 anos |
| Cássio de Sousa Pereira | 25 anos | Segurança | 2 anos |
| Edmar Eudes de Sousa | 57 anos | Vendedor | 12 anos |
| Ademar da Silva Rodrigues | 56 anos | Mecânico de trator agrícola. Atualmente funcionário da SER IV. | 15 anos |

Fonte: Questionário aplicado no primeiro encontro do Círculo Ecobiográfico, 2010.

Definidos os participantes, ocorreu o primeiro encontro do Círculo Ecobiográfico, em 13 de outubro de 2010, quando explicitarei a proposta e discutimos¹² os acordos necessários para funcionamento do grupo. Ocorreu na casa do Ademar, que, gentilmente, concordou em ceder o seu quintal para realização de nossas atividades. Geralmente as reuniões periódicas do MPLI ocorrem nesse mesmo local, já que não tem sede própria.

Imagem 03 – Participantes do Círculo Ecobiográfico no primeiro encontro



FONTE: Arquivo da pesquisa, 2010.

Iniciamos com uma atividade para destacar a importância de se estar presente corporal e conscientemente, de participar com inteireza. Para propiciar essa reflexão exploramos o sentido do paladar. Passei um prato com uvas e pedi

¹² No relato do Círculo Ecobiográfico, utilizo a primeira pessoa do plural quando me refiro a atividades e discussões que envolvem o grupo, nas quais me incluo, e a primeira pessoa do singular quando trato de ações ou considerações minhas.

para cada participante escolher uma e comer. Em seguida, solicitei que escolhessem outra uva, mas buscassem perceber suas características e a comessem saboreando bem, sentindo sua textura e seu sabor da forma mais intensa possível. Após, houve o momento do(a)s participantes socializarem suas sensações sobre a vivência. O ato de comer a uva sem senti-la é uma analogia às muitas ações que fazemos automaticamente, ou pensando no que faremos a seguir. A proposta desse momento inicial foi, metaforicamente, lembrar que devemos vivenciar nossos encontros com inteireza e estar presente conscientemente, principalmente durante as narrativas, em que o outro vai contar algo de si. Ainda nessa discussão, realizamos leitura compartilhada do texto de Thich Nhat Hanh, “Fazendo as pazes com um gomo de tangerina”, Anexo A, que estimula a reflexão sobre a importância de vivenciarmos cada momento com inteireza e apreciação.

Nessa atividade inicial, já emergiram das reflexões do(a)s participantes alguns princípios que deveríamos garantir no grupo, como o falar na primeira pessoa do singular.

Na biodança nós temos um princípio que é falar na primeira pessoa. Isso é tão difícil, eu escuto muito, e às vezes me pego falando você, aí eu me pergunto ‘você quem?’ ou a gente, a gente tem medo, geralmente eu tenho medo da primeira pessoa. Porque é o que está acontecendo comigo, é a minha visão, mas a sociedade quer que eu fale que a verdade seja para as outras pessoas como eu penso, e muitas vezes até quando eu estou inconsciente daquilo (Cleylson).

Em seguida, entreguei questionário para coleta de informações básicas (Apêndice E) sobre o(a)s participantes, que subsidiou a elaboração do quadro de apresentação destes.

Para explicitação da proposta do Círculo Ecobiográfico, lemos um texto explicativo (Apêndice D), por mim elaborado, apresentando seus fundamentos e propósitos. Após, o(a)s participantes tiveram a oportunidade de manifestar suas dúvidas, discordâncias e sugestões. Destaquei as perspectivas epistemológicas e metodológicas que orientam a proposição desse dispositivo de pesquisa, como a PER e a Pesquisa (Auto)biográfica.

E desde este momento, o(a)s participantes perceberam a proposta de intercâmbio de saberes subjacente à esta pesquisa, conforme a fala de Edmar: “esse momento aqui, de certa forma, é uma troca. Você está procurando a gente

pra colaborar com você nesse trabalho. E, ao mesmo tempo, a gente tá entrando no seu mundo acadêmico, interessante, troca de saberes”.

No segundo momento de nosso primeiro encontro discutimos o acordo para funcionamento do grupo, através do preenchimento de tarjetas em resposta às questões: o que desejo que aconteça? O que não pode ocorrer? O que trago para o grupo?

Conforme o(a)s participantes, não poderia ocorrer no grupo: falta de atenção e desrespeito ao relato d(a)o outr(a)o, desânimo, preguiça, quebra de sigilo, faltar aos encontros, falar quando não é permitido, mangar do próximo, se achar a verdade absoluta e displicência. Desejaram que houvesse presença ativa, confraternização, aprendizado, troca de saberes e experiências, escuta sensível e respeitosa, fala autorregulada, alegria, descontração, flexibilidade, união do grupo, tolerância, relatos na primeira pessoa, saborear as palavras, participar ativamente, motivação, ser mais, tornar-se apto e cumplicidade entre os membros do grupo.

E as contribuições que o(a)s participantes se propuseram a trazer para o grupo foram: ânimo, coragem, planejamento, assertividade, certa curiosidade, vontade de aprender, amizade, carinho, troca de saber, participação, compromisso com o grupo, minha vida vivida, meus amores, persuasão, empolgação, experiência de vida e boa vontade.

Essa etapa inspirou-se de modo direto em uma das etapas do ateliê biográfico: a elaboração, negociação e ratificação do contrato biográfico. O contrato “fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção autoformativa, *oficializa* a relação consigo e com o outro como uma relação de *trabalho* no grupo” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 101).

Após a expressão dos desejos do(a)s participantes para o grupo, enfatizei alguns princípios constituintes desse tipo de atividade. Primeiro destaquei a necessidade de firmar um acordo elaborado pelo próprio grupo que expressasse os valores e atitudes a serem respeitados pelo(a)s participantes. Expliquei que, para a realização das narrativas ecobiográficas, os membros do grupo devem exercer a escuta sensível, o respeito à fala do outro e zelar pelo sigilo, enfatizando que os relatos seriam feitos considerando a atmosfera de confiança estabelecida no grupo.

Explicitarei a compreensão de que essa vivência no grupo é um momento de formação, é um momento em que a pessoa, ao narrar algo de sua vida, também está se revendo. Embora não seja um grupo terapêutico, propicia a reelaboração de experiências, pois quando se conta uma história sobre si é uma oportunidade de se rever. Estas explicitações referenciaram-se no entendimento de que:

o procedimento adotado apoia-se em duas práticas complementares: a da *autobiografia*, do trabalho realizado sobre si mesmo num ato de fala que, dito ou escrito, é sempre um ato de *escrita de si*; e da *heterobiografia*, isto é, o trabalho de escuta/leitura e compreensão da narrativa autobiográfica feita pelo outro” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 103).

Foi necessário explicitar meu papel enquanto mediadora, portanto relatei que já havia participado de uma vivência como esta, pois é um princípio ético para quem vai mediar este tipo de atividade já ter escrito sua narrativa de vida.

Na oportunidade, apresentei o formato de acordo, utilizado pela professora Ercília Olinda, em um Círculo Reflexivo Biográfico, checando com o grupo que pontos seriam relevante mantermos para nosso grupo. O acordo para o funcionamento do Círculo Ecobiográfico, elaborado com o grupo, foi lido e validado no encontro seguinte. Aprovado, todo(a)s assinaram o documento.

Encerramos, em círculo, de mãos dadas, ao som da música “Caminhos do coração” de Gonzaguinha. A letra dessa música remete à ideia de acolhida, de parceria, de encontros e de aprendizados na coletividade:

E aprendi que se depende sempre
De tanta e muita diferente gente
Toda pessoa sempre é a marca das lições diárias
De outras tantas pessoas
...
É tão bonito quando a gente pisa firme
Nessas linhas que estão
Nas palmas de nossas mãos
É tão bonito quando a gente vai à vida
Nos caminhos onde bate bem mais forte o coração!

Sentimentos e atitudes que buscamos vivenciar e cultivar em nossos momentos grupais, e que são fundamentais para a atividade das narrativas ecobiográficas realizadas nos encontros seguintes.

Em cada encontro do Círculo Ecobiográfico teve um momento dedicado a comer junto(a)s, lanche ou almoço, por entender que isso propicia a interação e o fortalecimento dos vínculos. Foi o momento da conversa descontraída, da expressão dos gostos individuais e do prolongamento do ambiente agradável vivenciado nos encontros.

2.1.1.2 As Narrativas Ecobiográficas

As narrativas ecobiográficas ocorreram ao longo do segundo e do terceiro encontros. Realizei esse ajuste à proposta apresentada no Apêndice D para permitir mais tempo para a realização das narrativas e contemplar a relação com a Lagoa de Itaperaoba, que foi o mote do segundo encontro, ocorrido dia 27 de outubro de 2010, realizando uma narrativa temática. Essa atividade foi inspirada na proposta da autobiografia ambiental (PINEAU, 2008).

Realizamos trabalho de alongamento e relaxamento muscular, como preparação mental e corporal para o momento das narrativas, ao som da música “o rio” de Marisa Monte. Escolhi essa música por sua melodia suave e sonoridade envolvente, que remete à fluidez das águas e propicia a fluência do pensamento e a leveza.

Solicitei que se deslocassem mentalmente ao dia em que viram a lagoa pela primeira vez. Estimulei a emergência dessas lembranças, através das seguintes questões: que pensamentos tiveram? Que sentimentos? Após, seguiu-se à socialização do deslocamento que fizeram.

O(a)s participantes relataram a viagem mental que fizeram e a dificuldade inicial que tiveram em se entregar à atividade, por conta da preocupação com o que acontecia no entorno e o que as pessoas que passassem pelo portão da casa poderiam pensar.

Eu tava lembrando aqui um tempo que a gente tava fazendo uma coisa parecida no Cearah Periferia, o pessoal dizia assim ‘alguém passar ali, pensa que a gente é doido’. Uma coisa diferente é doidice. A sociedade é muito assim, tem que ser aquela coisa, aquele padrão. Mas é interessante que a gente esteja envolvido com a coisa e se entrega. A gente faz os exercícios e consegue essa viagem. Aliás, quando começou foi com uma viagem. É sempre interessante, essa introspecção e ao mesmo tempo a exteriorização do pensamento (Edmar).

Após a expressão de como vivenciaram a atividade acima proposta, o(a)s participantes relataram as lembranças envolvendo o ambiente da lagoa. Nesses relatos foi destacada a aparência da lagoa na época em que a conheceram, bem como explicitaram os sentimentos e compreensões que foram mobilizados.

No terceiro encontro, em 28 de novembro de 2010, demos continuidade às narrativas ecobiográficas, guiadas pelo mote “como me tornei o(a) autor(a) ambiental que sou”. Esse mote pressupõe que se trata de algo em processo, mas que requer ter um projeto de ser mais nessa perspectiva ambiental.

Em minha compreensão ser autor(a) ambiental não é ser ambientalmente correto em todas as dimensões e não se trata de um tipo ideal inatingível. Ser autor(a) ambiental é justamente reconhecer a incompletude, as incoerências, empenhando-se em ser mais. Portanto, considerar-se um(a) autor(a) ambiental significa reconhecer-se num constante aprendizado, mas tendo ciência de um projeto de vida implicado com a perspectiva ambiental, seria explicitar como se chegou a ser o que se é na perspectiva ambiental.

Iniciamos o terceiro encontro com uma dinâmica de percepção dos sons do ambiente. Disponibilizei para cada participante uma folha de papel marcada com um x no meio, representando a posição da pessoa no ambiente em que estávamos. Orientei que cada um(a) escolhesse um lugar que quisesse do espaço, ficando em silêncio durante cinco minutos, ouvindo os sons. Os sons ouvidos deveriam ser marcados na folha, indicando a posição do som em relação à pessoa. Todo(a)s ficaram em silêncio, atento(a)s aos sons do ambiente. Após, cada um(a) relatou os sons ouvidos e nesses relatos foram expressas algumas memórias, sentimentos e sensações. Ouvimos pássaros, fogos de artifício, músicas, falas de crianças, galinhas e o vento movimentando as folhas.

O objetivo de parar para ouvir os sons foi propiciar o despertar para os demais elementos humanos e não humanos juntamente com os quais estamos no ambiente, considerando tanto os sons advindos dos elementos mais naturais, como os sons produzidos com maior participação humana. Foi ainda uma dinâmica para preparação dos sentidos, para ouvir as narrativas do(a)s outro(a)s e também fazer a sua, pois é um momento em que cada um(a) expressa algo do

vivido, que demanda a escuta, a sensibilidade para ouvir e para entender, interagir. Trata-se de uma escuta além do racional, uma escuta também afetiva.

Após essa atividade inicial, chegou o momento de lembrar e falar sobre que fatos ou momentos marcantes na vida ou na formação, no cotidiano, aconteceram que o(a)s tocaram profundamente e o(a)s despertaram para o ambiental. Esclarecendo que não é um fato único que faz a gente ser o que é. Então, o(a)s participantes realizaram seus relatos tendo por mote “como me tornei o(a) autor(a) ambiental que sou”.

Cada participante teve 30 minutos para realizar sua narrativa, alguns a fizeram em menos tempo. Defini esse tempo com o objetivo de permitir que cada participante realizasse a sua narrativa. Esse encontro foi seguido de um almoço com o grupo.

2.1.1.3 Diálogo explicitador sobre as narrativas

A proposta do quarto encontro, ocorrido em 15 de janeiro de 2011, foi retomar as narrativas ecobiográficas realizadas no encontro anterior, possibilitando espaço para que o(a)s outro(a)s participantes perguntassem e indicassem aspectos a serem elucidados.

Para iniciar esse encontro não realizamos a dinâmica de integração, planejada, pois se entendeu que já havíamos interagido bastante através da conversa informal, do lanche partilhado e da observação dos animais no quintal. Portanto, passamos a ouvir os relatos, um a um, e após cada relato, abríamos para que o(a)s demais participantes fizessem suas considerações.

Os destaques feitos pelo(a)s participantes foram mais no sentido de enfatizar características do(a)s companheiro(a)s que contribuíam para o grupo e de fatos de destaque em suas narrativas. Apresento a seguir algumas dessas considerações.

A respeito da narrativa de Ademar, Paulina destacou que “ele traz a dimensão da história, que costura o pessoal e o comunitário. Aí se percebe que a história da lagoa é a história do sr. Ademar, porque é desde a infância”.

Cleylson enfatizou:

a vivência intensa com a natureza, o Ademar comendo as mangas, vivendo os banhos de lagoa, curtindo o futebol. E sempre dentro de um contexto relacionado com o bairro. O potencial de liderança, ele sempre teve essa preocupação no ambiente de trabalho, onde ele está, de organizar os companheiros de trabalho pra uma qualidade de vida melhor, acho que esse é um dos pontos bem ricos (Cleylson).

O relato de Cássio tocou na questão da especulação imobiliária e a mudança do ambiente urbano, aspecto que foi destacado por Cleylson como relevante, “um contexto novo que o Cássio trouxe foi a história da especulação imobiliária, de um contexto de progresso, de globalização”. Paulina enfatiza no relato de Cássio, a dimensão da sensibilidade: “o Cássio fala essas coisas, e não tem essa vivência política, mas ele fala da sensibilidade, ‘eu vi’. Da sensibilidade. É outro viés. Ele é tocado por isso, ele se sente incomodado” (Paulina).

Da narrativa de Cleylson, Cássio destacou seu envolvimento em situações de violência, vivenciadas na juventude. Paulina destacou a vivência da questão ambiental atrelada ao conteúdo político na vida de Cleylson, em sua trajetória urbana. Bem como seu impulso em fazer intervenções diretas, como plantar árvores, e a arte.

Em seguida, esclareci sobre como seria o encontro seguinte, o objetivo, definição de data e local. Um dos participantes sugeriu que ocorresse em uma praia. Após algumas falas sobre onde poderia ser, decidimos coletivamente que seria na praia de Sabiaguaba.

Como realizaríamos o encontro de planejamento do Movimento no período da tarde, almoçamos juntos no restaurante de Dona Zeneide, esposa de Ademar, repousando no quintal até o horário de iniciar o planejamento.

Cabe explicitar que, em decorrência das atividades cotidianas do(a)s participantes e da pouca familiaridade com a técnica de transcrição de gravações, definimos que eu realizaria a transcrição de todos os relatos e repassaria a cada pessoa para reescrevê-los com base nas reflexões geradas nesse momento de reflexão coletiva sobre a narrativa.

Porém a reescrita da narrativa por cada participante, para apresentação do texto final, não ocorreu. Essa etapa não foi viável de se realizar em decorrência das muitas ocupações desenvolvidas pelo(a)s participantes no período de ocorrência do Círculo Ecobiográfico. Diante disso, direcionei as

atividades para fortalecer ao máximo a perspectiva vivencial dos encontros e trabalhar com as narrativas ecobiográficas orais.

Portanto, o material de análise é tudo que se vivenciou nos encontros e os relatos ecobiográficos, mas não o texto final, que comportaria reelaborações escritas de cada autor(a).

Quando iniciei a pesquisa tinha ciência de que esse seria o maior risco, por isso que assumi a transcrição de cada narrativa. Pois conheço a dinâmica de vida do(a)s participantes e as dificuldades desse tipo de elaboração, por estarem fora de uma cultura acadêmica. Público bem diferente daqueles para quem se volta a proposta do ateliê biográfico de Delory-Momberger (2008).

É relevante destacar que se trata de um grupo popular, sem vinculação com processos de educação formal ou com contextos acadêmicos, nos quais se destaca a oralidade. Então o material principal é as narrativas de vida. Conforme Delory-Momberger (2008, p. 98), “a narrativa é o momento primeiro de produção de uma história de vida. A história de vida só começa com o trabalho de reflexão (de retorno sobre) e de análise realizado sobre a narrativa”. Realizamos este trabalho no formato de discussões e escutas realizadas em nossos encontros, mas não no suporte escrita.

Para Bertaux (2010) desde que exista a descrição sob a forma narrativa de um fragmento de experiência vivida, pode-se dizer que há narrativa de vida. É nessa perspectiva que avaliamos a validade do trabalho desenvolvido, considerando ainda a riqueza gerada e vivenciada em cada um dos momentos do Círculo Ecobiográfico desenvolvido. A relevância desses momentos foi bem destacada no último encontro, detalhado a seguir.

2.1.1.4 Explicitação de projetos ambientais e avaliação do Círculo Ecobiográfico

O último encontro do Círculo Ecobiográfico ocorreu em 05 de fevereiro de 2011, com apoio do Museu Natural do Mangue¹³, na Praia de Sabiaguaba. Fomos recebido(a)s pelo ambientalista Rusty Barreto que nos fez um breve relato sobre o processo de criação e organização do museu, os desafios, os aprendizados e superações. Conhecemos o acervo do museu.

Esse momento inicial propiciou a interação entre o(a)s autore(a)s sociais do MPLI com outra iniciativa no campo ambiental. O(a)s participantes fizeram alguns questionamentos sobre os desafios vivenciados pelos grupos na Sabiaguaba, trocando experiências. Esse foi um encontro propiciado por minha atividade de pesquisa, de grande riqueza por possibilitar aproximação e conhecimento de outros movimentos, de outras frentes de luta ambiental na cidade, com desafios semelhantes.

No segundo momento, propus a confecção de mandalas, visando expressar as perspectivas ambientais do(a)s autore(a)s sociais numa forma de comunicação não verbal, complementada pelo momento posterior de relato sobre o significado de participar da atividade.

Antes de iniciarmos os trabalhos manuais, dialogamos sobre a simbologia representada na mandala. O(a)s participantes destacaram que a mandala expressa a ideia do círculo, que não tem começo, nem fim. Complementei que a ideia seria trabalhar nessa lógica de mandala, tentando representar suas percepções e projetos ambientais nela. Produzir a mandala com foco nos saberes ambientais: 'que saberes ambientais me tornam o(a) autor(a) ambiental que sou'. Que saberes me fazem ser um(a) autor(a) ambiental?

Antes de iniciar a confecção das mandalas, o(a)s participantes expressaram oralmente o que compreendiam por saber. O que significa o termo

¹³ Esse museu, fundado em 2001 por Rusty Sá Barreto, situa-se na Área de Proteção Ambiental (APA) da Sabiaguaba. "Tem como missão documentar e criar mecanismos museológicos sobre os manguezais, coletar, arquivar e conservar bens materiais e imateriais, desenvolver e difundir a importância da conservação desse ecossistema", conforme <http://museunaturaldomangue.wordpress.com/o-museu>, acesso em 20/03/2012.

saber, trazendo para a perspectiva ambiental? Nesse momento de reflexão foram expressas ricas e belas percepções sobre o saber, que apresento no capítulo três.

Para a produção das mandalas, disponibilizei material de forma a que o(a)s participantes pudessem optar entre fazer colagem, desenhar, pintar e/ou escrever, seguindo a perspectiva de uso de diferentes linguagens ao longo dos encontros do Círculo Ecobiográfico, não se restringindo à fala ou à escrita. Como nos lembra Olinda (2010, p. 81), ao detalhar o CRB, “nem todo conhecimento é redutível ao verbal (oral e escrito)”.

Imagem 4 – Mandalas produzidas pelos participantes do Círculo Ecobiográfico



FONTE: Arquivo da pesquisa, 2011.

A confecção de mandalas possibilitou a fluência criativa para expressão de saberes e explicitação de projetos ambientais, através da exposição das produções, da fala de cada um(a) sobre sua mandala e sobre as produções do(a)s outro(a)s. Pois cada participante expôs sua arte, explicitando o que quis representar. E o(a)s demais também tiveram a oportunidade de falar algo sobre a mandala exposta ou sobre seu(sua) autor(a). Foi um momento de valorização do outro como legítimo outro e de expressão de afetos.

Para maior compreensão desse momento de alteridade, transcrevo abaixo algumas considerações do(a)s participantes em relação ao outro e à sua mandala.

De Ademar a respeito de Cleilson:

A gente nota assim a ansiedade, no bom sentido, por mais conhecimento, por mais saber, de avançar. Então ele tá assim efervescendo por dentro, querendo cada vez mais conhecer, cada vez mais se dispor. Então a gente vê essa variedade de coisas que ele apresenta, por essa ansiedade, entre aspas, por mais saberes. Cada vez mais querer entender o seu ambiente (Ademar).

De Cleilson a respeito de Paulina:

o que eu achei interessante também na mandala da Paulina é algo ancestral, a imaginação, aqui parece as ocas dos índios, dos africanos no caso das tribos, as danças em torno disso, circularmente assim, um ritual bem ancestral mesmo. Esses pontinhos amarelos são os detalhes das ocas. Os espaços ecobé. A centralidade da vida, a ideia de livre, de liberdade também pelas penas, do vôo (Cleilson).

De Paulina a respeito de Ademar:

Uma coisa que me chamou a atenção, que na mandala fica muito evidente isso. O sr. Ademar é uma pessoa muito metódica, é bem organizado e é uma contribuição legal para o movimento, ter alguém que pontua essas coisas. Não que isso seja a coisa mais importante, mas é um dos elementos (Paulina).

De Cleilson a respeito de Ademar:

Uma coisa também que nos traz na reflexão da mandala do Ademar, é também o senso crítico, a criticidade que faz aos espaços construídos, no caso aí os espaços institucionais, está também mais deteriorado do que os outros espaços, mas é essa criticidade que emerge pelo movimento e tem essa linha de ação profunda também. É o senso crítico (Cleilson).

De Ademar a respeito de Edmar:

Também a mandala do Edmar traz assim uma observação importante na questão da receita. Quando os caras do governo vêm fazer, vem dizer que nem todas as entidades podem participar. Participam o que eles querem. Um dia quando tiver uma intervenção lá na lagoa, eles vão querer restringir um pouco a participação do movimento e tal. Assim, nessa mandala, essa observação aí da receita, ela também tem esse sentido, essa observação pra que a gente não possa aceitar o que vem de cima pra baixo (Ademar).

O terceiro momento de nosso último encontro foi voltado para a avaliação do Círculo Ecobiográfico pelo(a)s participantes, o(a)s quais manifestaram satisfação em ter participado dessa atividade. Enfatizaram a contribuição desta para a integração entre o(a)s participantes, o respeito mútuo, a sensibilização para o ambiente e a vida. Foi um momento de celebração dos vínculos estabelecidos.

Pra mim representou essa permissão da gente estar unido, construindo, tem confraternização. Planejando. Então é uma mistura de saberes, uma mistura interessante, a gente está aqui nesse momento se olhando olho no olho, se contemplando, contemplando a natureza. Então permitiu tudo isso aí. A partir dos momentos que a gente conviveu no quintal lá em casa, completando aqui nesse local agradável. Principalmente isso, essa confraternização, esse compromisso que a gente sente em cada palavra, em cada observação, na construção dessas mandalas, das observações feitas depois da apresentação de cada um. Então eu acho que a gente fecha aí em busca da sabedoria e da gente trilhar esse caminho da nossa ação como agente social, agente ambiental (Ademar).

Nessa fala, destaca-se a força potencializadora que permeou os encontros do Círculo Ecobiográfico, no sentido da amorosidade, da contextualização dos aprendizados e da dimensão política da ação do grupo.

Há o reconhecimento da importância de se estar atuando em um grupo, de ser ato(a)/autor(a) em questões que interferem em seus modos de vida. Esta dimensão é um contraponto à ineficiência ou indiferença do poder público frente às demandas populares. As falas de Edmar e Cleyson, abaixo, expressam isso.

É interessante, porque é uma vivência, é um debate, é um aprendizado, porque, eu não sei, pode ser que a lagoa de Itaperaoba não seja urbanizada, mas o trabalho não foi tão perdido assim. A gente cresceu, com a minha participação, como eu gosto de dizer, humilde, porque é o que a gente pode fazer e tal, mas é de coração. [...] Falando em atores, a gente saber que é ator nisso aqui, já é alguma coisa, a gente se sente bem, saber que tá sendo útil com alguma coisa. Isso faz certo bem, mesmo com as decepções que a gente tem com o poder público, na realidade eu me sinto bastante decepcionado, mas a gente fez a parte da gente (Edmar).

Minha avaliação sobre esse projeto, é como fosse assim pontes. Abrem caminhos para novos olhares, outras percepções. Abre caminhos pro movimento dar mais um passo adiante na luta, da questão da conscientização ambiental. Abre caminhos pra minha autoestima também, pessoalmente falando, incentiva também a posteriormente querer a inserção na universidade, fazer esse trabalho também, pensando no coletivo, não só em mim. E conexões de afeto, trocas de conhecimento. [...] Deixa aí uma interface, deixa aí essas pontes em aberto, sempre em aberto. Talvez, eu quero ver a revitalização da lagoa, mas se eu não chegar a ver e sentir que tem um movimento, uma base que vai dar uma sustentação pra luta continuar, isso já é revolucionário (Cleyson).

Essa fala de Cleyson também remete a uma potencialização pessoal, pois as ações vivenciadas no Círculo Ecobiográfico reforçaram seu projeto de ingresso na universidade, visualizando as possibilidades de permanecer contribuindo com os grupos populares.

Os encontros do Círculo Ecobiográfico também contribuíram para a reflexão sobre a dimensão ampliada da atuação do Movimento, que tem relação com o lugar, o cuidado com a lagoa, mas também com as pessoas que vivem nesse espaço urbano. Paulina destaca esse aspecto, bem como a contribuição que os encontros da pesquisa trouxeram para o (re)conhecimento do outro, o que contribuirá para ampliar o diálogo no desempenho das ações do Movimento.

Eu sinto que essa pesquisa foi um momento para nós nos olharmos e celebrarmos esse vínculo, que nós não estamos só por causa da lagoa, a lagoa também nos juntou de alguma forma, na defesa da vida, na defesa de quem mora na beira da lagoa, defesa da vida das crianças que tomam banho na lagoa, em defesa da lagoa. Eu sinto que esse momento foi muito propício pra isso. Eu senti assim um convite pra olhar pra mim, pra olhar pra minha história, olhar para a história, ouvir com carinho a história de cada um, as percepções. Porque uma coisa é, né sr. Ademar, a gente se encontra nas reuniões e digo 'não sr. Ademar, não é bem assim', outra coisa é a gente ter um tempo para ouvir a história do outro, ter um tempo para conversar, para comer um bolo junto, para fazer uma coisa, vir hoje para a praia junto. Isso é de uma riqueza muito grande. Foi muito enriquecedor pra mim, mas eu sinto que pro movimento também deu outro tempero para as nossas relações. (Paulina).

Um dos relatos realizados no momento da avaliação também indica os aprendizados propiciados a Cássio, outro participante do Círculo Ecobiográfico, que por compromissos profissionais não pode estar presente nesse encontro final. Mas Cleylson relatou um pouco de seu aprendizado.

Eu queria só justificar um pouco a ausência do Cássio, mas também dizer que um dia ele tava conversando comigo, que tava começando a perceber outras coisas também na história com o meio ambiente, tava se tocando. E ele sempre dizia assim 'quero me responsabilizar mais por alguns atos mesmo, da história com o meio ambiente'. E isso também que foi um respaldo desse momento, porque até então só ia para as reuniões, mas ele tava começando a desenvolver (Cleylson).

Realizar o Círculo Ecobiográfico também foi muito importante e frutífero para mim, não só na perspectiva de pesquisadora, mas enquanto pessoa na itinerância de autora ambiental. Primeiro por essa atividade propiciar esse contato verdadeiro com as pessoas e por perceber que tudo que vivenciamos potencializou o despertar que já temos pela questão da lagoa e do popular. O desejo manifesto ao MPLI é que, mesmo diante do pouco quantitativo de participantes e das dificuldades, se tenha forças para seguir e tentar também envolver outras pessoas.

Realizar essa pesquisa, apoiada no dispositivo do Círculo Ecobiográfico foi um desafio só possível de superar graças à solidariedade e empenho do grupo. Pois todo(a)s são muito ocupado(a)s, cheio(a)s de demandas e compromissos (pessoais, profissionais e sociais), pois sei que quem se envolve em alguma causa social, acaba não se envolvendo em uma única, mas participa de vários espaços, sendo difícil reservar um tempo para uma atividade como a que desenvolvemos.

Conseguimos vivenciar todos os momentos do Círculo Ecobiográfico de forma intensa, de partilhar a comida, os espaços e as narrativas. Avalio que houve um verdadeiro intercâmbio de saberes, não só conhecimento no sentido formalizado, mas os saberes que envolvem também a questão sensorial, as emoções e os afetos. E foi bom conhecer um pouco mais sobre cada um(a) e suas histórias. Aumentou o meu respeito por cada um(a) do(a)s participantes.

Os encontros foram muito ricos em interações entre o(a)s participantes, manifestação de afetos, fortalecimento do respeito ao outro, ampliar o cuidado ambiental no sentido amplo.

O último encontro do Círculo Ecobiográfico foi encerrado com um abraço. Destacando-se a importância da expressão do carinho e da afetividade. Foi um momento de abraços e falas de afetos. Almoçamos juntos na praia, sendo um momento de confraternização, com um pouco de música acompanhada no violão por Cleylson.

Imagem 05 – Trilha no mangue da Sabiaguaba



FONTE: Arquivo da pesquisa, 2011.

À tarde, realizamos a trilha no mangue da Sabiaguaba (imagem 05), guiados por Rusty Barreto. Essa é uma das atividades realizadas por ele, como ação educativa do Museu e que também ajuda na manutenção do projeto.

De maneira geral, a pesquisa possibilitou dar conta da perspectiva intersubjetiva ao permitir perceber o saber ambiental na vida dos(as) autores(as) sociais ao mesmo tempo buscando fortalecer um projeto de identificação com o ambiente, como uma itinerância rumo ao sonho possível (FREIRE, 2008).

Para mim, foi uma experiência muito significativa, de ricos aprendizados, de percepção das minhas limitações e de como posso superá-las. Reforcei o aprendizado sobre a dinâmica de trabalho com grupos, de como devo me perceber para não impor ao grupo o meu ritmo, mas ter a sabedoria para reconhecer a dinâmica e rumo do grupo e como interagir com este para a definição de acordos verdadeiramente coletivos e a elaboração do saber em parceria.

2.1.2 Atividades previstas e não realizadas

Na perspectiva de ampliação da empatia do(a)s demais moradores(a)s da Comunidade Garibaldi com o MPLI, bem como de conhecer os sentimentos e significações do(a)s moradores(a)s em relação ao seu ambiente, sobretudo à Lagoa de Itaperaoba, pretendia realizar, contando com a colaboração de duas pessoas do movimento que já tivessem maior inserção na comunidade, percursos e visitas a esta. Com essa presença na comunidade, faria também o levantamento dos “marcadores sociais do discurso do lugar” (FIGUEIREDO, 2007) para, juntamente com participantes do Movimento, conhecer suas histórias e percepções sobre a comunidade.

A nomeação de marcadores sociais do discurso do lugar é proposta por Figueiredo (2007, p. 151), a partir de sua prática de pesquisa com grupos populares, são “autores de textos orais e demarcam com legitimidade popular os discursos e falas significativas do lugar, são sujeitos que sublinham e ou re-sintetizam as falas coletivas do grupo”. São pessoas de referência no lugar do qual fazem parte.

Com o desenvolvimento da pesquisa, nas novas condições em que ela se deu, tornou-se inviável o cumprimento dessa atividade prevista no projeto. Realizei algumas visitas à Comunidade Garibaldi, mas em momentos de mobilização para atividades do MPLI. O que não propiciou o levantamento preciso e organizado dos marcadores sociais. Agendei alguns momentos para realização das visitas com o intuito de dialogar com os marcadores sociais do discurso do lugar, mas outros compromissos das pessoas do MPLI que me acompanhariam inviabilizaram a efetivação da atividade.

Tinha a pretensão de, após o Círculo Ecobiográfico e as ações de inserção, definir junto ao MPLI a realização de um momento com moradore(a)s da Comunidade Garibaldi, tendo por mote o lema “o lugar que temos e o lugar que queremos”. A proposta era buscar compreender como aparece a questão ambiental nos desejos e projetos do(a)s moradore(a)s da comunidade; essa ação teria também um sentido de socializar a atuação do MPLI e estreitar a relação com o(a)s moradore(a)s que não participam diretamente do Movimento.

A proposição dessas atividades no projeto de pesquisa foi no sentido de ampliar a intervenção articulada à pesquisa para a participação da comunidade. Sua não realização não invalida a pesquisa em seu sentido investigativo e formativo, considerando a busca expressa no objetivo geral.

São ações passíveis de serem realizadas em momento posterior ao doutorado, num contexto propício para envolvimento do MPLI e em que não se tenha a pressão do prazo para conclusão.

Após explicitar como a pesquisa foi realizada, é importante situar o(a) leitor(a) sobre os lugares em que ela ocorreu e com os quais interagiu. Portanto exponho a seguir um painel do contexto geográfico, cultural e social em que se situa o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba.

2.2 Lugares da pesquisa

Utilizo a categoria lugar (TUAN, 1983), por entender que o bairro, a comunidade e a lagoa configuram-se como espaços significados afetivamente pelo(a)s participantes da pesquisa, pois se trata de locais de moradia, de vivência de experiências, de sua cotidianidade e estabelecimento de relações. Além dos

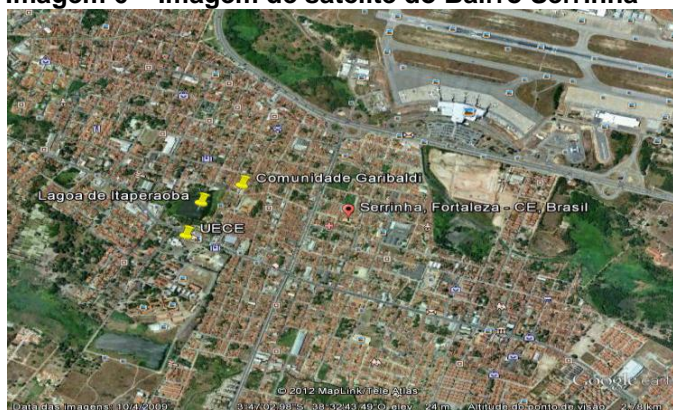
três lugares que podem ser situados geograficamente, existe o lugar simbólico representado pelo movimento.

Para apresentar sinteticamente o bairro Serrinha, a Comunidade Garibaldi e a Lagoa de Itaperaoba, recorri a elaborações já realizadas em trabalhos de pesquisa desenvolvidos por mim anteriormente e a trechos das narrativas de meus(minhas) interlocutore(a)s realizadas para a pesquisa de doutorado. Destaco que os lugares mencionados são referência identitária e afetiva para o(a)s autore(a)s sociais colaboradore(a)s deste estudo.

2.2.1 O Bairro Serrinha e a Comunidade Garibaldi

O bairro Serrinha ocupa uma área de 171,3 hectares, com uma população residente de 28.770 habitantes (IBGE, 2012). Está inserido na área administrativa da SER IV, conforme divisão da cidade de Fortaleza em regiões administrativas, e situa-se entre dois equipamentos importantes da capital cearense, o Aeroporto Internacional Pinto Martins e a UECE. É delimitado ao norte pela Rua Álvares Cabral, ao sul pela Rua Pedro Wilson e Avenida Dedé Brasil, ao leste pela Rua do Fim e à oeste pela Travessa e Rua Peru.

Imagem 6 – Imagem de satélite do Bairro Serrinha



FONTE: Google Earth, 2012.

Na monografia intitulada “Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba: perspectivas ambientais em construção”, apresentada em 2005, partindo da memória de participantes de movimentos populares, da consulta a jornais e outros documentos do MPLI, registrei parte da história do bairro Serrinha, que começou

a se configurar na década de 1920, com a delimitação e legalização dos primeiros loteamentos na área.

O nome do bairro decorre das características originais de seu relevo, repleto de pequenos morros (“serrinhas”) de barro avermelhado. Boa parcela dessas saliências deixou de existir na década de 1940 quando houve a terraplenagem para construção da Base Aérea de Fortaleza, grande marco na reconfiguração do bairro e de seu entorno.

O processo de adensamento populacional do bairro Serrinha só tornou-se mais visível a partir da década de 1970, quando toda sua área constituinte já se encontrava dividida em loteamentos.

Na Serrinha existiam importantes corpos hídricos, como lagoas e riachos: riacho e lagoa da Rosinha, Lagoa da Itaoca, Lagoa do Quinca Félix e a Lagoa de Itaperaoba. Como lembra um de meus interlocutores, em sua narrativa:

Eu cheguei aqui nesse bairro com três anos de idade. Eu já tinha morado ali na Parangaba, na Osório de Paiva, e a gente tinha também passado uns dias ali pela rua Inácio Parente [rua do bairro Serrinha]. Ali bem próximo onde existia a Lagoa do Quinca Félix, que foi aterrada nos anos setenta, nesse período a gente vinha passar final de semana aqui na casa do nosso avô, ele era morador do proprietário, que se chamava Quinca Félix. Então quando a gente chegou aqui a Serrinha tinha poucas habitações, e aqui era um local que fazia jus ao nome. Era realmente Serrinha por ser um nome ecológico, ela tinha várias lagoas. A gente pode enumerar a lagoa de Itaperaoba que foi a que a gente conheceu primeiro até pela proximidade da residência. Depois conhecemos a lagoa do Quinca Félix, lagoa da Base Aérea e também a gente conheceu um pouco a lagoa da Rosinha (Ademar).

Atualmente, em decorrência das intervenções urbanas que desconsideraram o paradigma ambiental, a maioria das lagoas foi aterrada. Somente a Lagoa de Itaperaoba ainda resiste, mesmo diante de muitas agressões ao seu ecossistema.

As áreas livres, abundantes até a década de 1970, com muitos campos de futebol e árvores frutíferas, hoje são quase inexistentes, pois o bairro é muito adensado, em decorrência de ocupações desordenadas, sem um planejamento urbano que prime pela qualidade de vida do(a)s moradore(a)s e respeito ao ambiente. Portanto, são poucos os espaços públicos reservados às atividades de lazer, cultura e à prática de esportes.

Considero relevante destacar alguns dos marcos históricos e característicos da organização popular no bairro da Serrinha. Na formação e

povoamento desse bairro destaca-se a ausência de oferta de serviços públicos básicos e a organização de seu(a)s moradore(a)s para reivindicá-los, através de protestos, marchas, abaixo-assinados. A população se mobilizou para ter energia elétrica, água potável, equipamentos de saúde, educação, transporte, dentre outros bens coletivos.

A primeira entidade comunitária fundada foi o Conselho Comunitário do Bairro Serrinha (COMBASE), nos últimos anos da década de 1960, articulado às Ligas Operárias da Igreja Católica de Parangaba.

Outra entidade de destaque no bairro é a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), criada em 1981, período em que muitas outras entidades foram fundadas. Houve uma intensa articulação entre diferentes atore(a)s sociais em sua organização inicial, tendo a contribuição do movimento estudantil da UECE, de setores da Igreja Católica em articulação com o(a)s morador(a)s. Existe uma forte ligação dessa entidade com a luta assumida pelo Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, muitos dos que participam ou participaram do movimento estão ligados à sua direção ou estiveram no período inicial.

No movimento popular do bairro Serrinha também foi significativa a presença do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo muitas de suas lideranças contribuído significativamente com a construção deste partido no Estado do Ceará. Inclusive, o primeiro presidente deste partido no Ceará, Joaquim Alves de Almeida, era morador da Serrinha.

Os estudos sobre movimentos sociais já registraram e discutiram a relação entre política partidária e atuação em movimentos populares, ampliada no processo de redemocratização do Brasil, nos quais se destacam a legitimidade do envolvimento político-partidário, mas com ênfase na necessidade de reafirmação da autonomia do movimento para manter sua identidade.

Integrante do bairro Serrinha, a comunidade Garibaldi está situada no entorno da Lagoa de Itaperaoba indo até a rua Bernardo Manuel, é uma das áreas que demanda maior atenção por parte do poder público.

A formação da Comunidade Garibaldi tem por marco a segunda metade da década de 1990, quando a área próxima ao sangradouro da Lagoa de Itaperaoba foi ocupada por pessoas na busca por solucionar o problema de

moradia, as quais construíram suas habitações de forma precária em espaço destituído de infraestrutura urbana.

Imagem 7 – Entrada da Comunidade Garibaldi, continuidade da Rua Éfren Gondim e sangradouro da Lagoa de Itaperaoba



FONTE: Arquivo da pesquisa, 2007.

Atualmente, essa comunidade é composta por 223 domicílios (IBGE, 2012), com população residente estimada em 800 pessoas. Ao percorrer as vielas que formam a comunidade é visível a grande quantidade de crianças que compõem as famílias que lá residem.

No interior da comunidade funciona, desde 1994, a Escola Filantrópica Irmã Giuliana Galli, que atualmente conta com dois prédios, um voltado para a Educação Infantil e outro para o Ensino Fundamental I e II. Um desses prédios situa-se no centro da comunidade, tendo sido realizadas algumas reuniões comunitárias, das quais participei em 2010, para discutir questões de destaque na vida do(a)s moradore(a)s, dentre elas destaca-se a problemática de moradia, abordada em reunião com a participação da Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza (HABITAFOR).

A problemática da habitação na Comunidade Garibaldi é uma das preocupações do MPLI, que, desde seu início, vincula a luta pela conservação da lagoa ao desenvolvimento de um projeto de urbanização que garanta melhores condições de moradia à população que reside em seu entorno, tendo, inclusive, realizado algumas reuniões com a HABITAFOR, a qual realizou diagnóstico social da Comunidade, em 2008, para subsidiar a elaboração de projeto com vistas a garantir financiamento no âmbito dos programas do Ministério das Cidades. O

projeto não foi desenvolvido diante de outras prioridades elencadas pela Prefeitura Municipal de Fortaleza.

Associada às condições precárias de moradia, tem-se a ampliação de ações do tráfico de drogas na comunidade, que envolve principalmente jovens, e tem resultado em altos índices de violência e morte destes, além do problema da exploração sexual, pois a Serrinha é um dos bairros de Fortaleza em que se registra esse tipo de violação de direitos (FORTALEZA, 2008).

O relato abaixo expressa a percepção dessa problemática na comunidade e estabelece uma analogia entre a situação de degradação ambiental e a violação de direitos humanos:

Eu sempre fazia um paralelo que na mesma época que a lagoa tava sofrendo muito com agressões, foi um período que nós descobrimos uma rede aqui de exploração sexual das meninas, daqui da Serrinha. Que se fez uma série de tentativas... Eu dizia assim, meu Deus, isso aqui não desenrola, nem de um lado, nem do outro. Era fazendo denuncia para as autoridades, era fazendo reuniões com a comunidade. E eu via assim que não deslanchava, e eu dizia assim: as meninas e a lagoa estão em perigo aqui nessa comunidade (Paulina).

É nesse contexto geográfico e sociocultural que está situada a Lagoa de Itaperaoba, portanto a subseção seguinte objetivará caracterizá-la melhor do ponto de vista das relações que se estabelecem em seu ambiente, dentre as quais se configura o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba.

2.2.2 A Lagoa de Itaperaoba e o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba

A Lagoa de Itaperaoba integra a bacia hidrográfica do Rio Cocó, e é delimitada ao sul pela Avenida Dedé Brasil, a oeste pela Rua Dr. Justa Araújo, ao norte pela Rua Padre Nóbrega e a leste pela Rua Benjamin Franklin. Situa-se em frente ao Campus do Itaperi, da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Imagem 8 – Imagem de satélite destacando a Lagoa de Itaperaoba, a UECE e a Comunidade Garibaldi



FONTE: Google Earth, 2012.

Ainda figura na memória do(a)s participantes de movimentos populares do bairro Serrinha, com o(a)s quais tive contato ao longo dos últimos nove anos, a imagem da lagoa preservada, lugar de lazer e de realização de atividades como a pesca e lavagem de roupas em seu sangradouro, cenário das décadas anteriores ao adensamento populacional em seu entorno e à intensificação das agressões ambientais.

Em 1956, a Prefeitura Municipal de Fortaleza autorizou o loteamento Parque Itaperaoba, demarcando a área do entorno da Lagoa como propriedade pública. Porém esse espaço foi progressivamente sendo ocupado irregularmente, sem a intervenção da Prefeitura para coibir esse problema. Na década de 1970 ocorreu o fechamento dos acessos à lagoa que se davam pelas ruas Barba Alado, Éfren Gondim, Santiago e Magnólia.

Além do aterramento inerente ao processo de ocupação ilegal de áreas de lagoas, outros fatores como emissão de esgotos, produtos químicos e deposição de resíduos sólidos passaram a contribuir para a degradação da Lagoa de Itaperaoba e redução do seu espelho d'água.

Em 2004, registrei através de fotografia, a situação visível da lagoa. Das ruas que a circundavam não era possível visualizar suas águas, pois ela estava totalmente coberta por vegetação típica de ambientes aquáticos com altos índices de matéria orgânica, conforme se vê na foto abaixo.

Imagem 9 – Lagoa de Itaperaoba coberta por vegetação, em 2004.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essa foto aproxima-se do momento em que tive contato com a lagoa pela primeira vez. Desde o ano 2000, tentava saber o que existia no terreno em frente ao Campus do Itaperi. Pois quando iniciei o curso de Serviço Social na UECE, ao passar no ônibus, via um terreno com frondosas árvores, como castanholas, mangueiras e bananeiras. Sempre passava olhando com curiosidade e imaginava que após essas árvores existia algum corpo hídrico, mas durante muito tempo não consegui ver a água. A lagoa estava cercada por muros e seu espelho coberto por vegetação. Um dia, em que pude sentar na cadeira mais alta do ônibus, consegui ver um pouco d'água.

Posteriormente, a professora Helena Frota, tutora do Programa de Educação Tutorial (PET) de Serviço Social, relatou uma visita à comunidade em frente à UECE, citando a existência de um movimento em defesa de lagoa ali situada. Com a decisão de expandir as ações de extensão do grupo para o entorno da Universidade, fiquei fazendo parte da comissão de bolsistas responsáveis pela aproximação com o movimento popular do bairro Serrinha, para uma pesquisa exploratória. Então participei de entrevistas com autore(a)s sociais de entidades atuantes no bairro e de uma visita à Lagoa de Itaperaoba.

Uma lembrança marcante do primeiro contato com a lagoa foi a grande quantidade de retalhos de tecidos em sua margem e a existência de uma caixa d'água deteriorada, na qual estava pintado "MOVIMENTO PRÓ-PARQUE LAGOA DE ITAPERAOBA".

Outra fotografia desse período retrata a lembrança acima, as margens da Lagoa de Itaperaoba com grande quantidade de resíduos sólidos.

Imagem 10 – Resíduos sólidos depositados junto à Lagoa, em 2004.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essa imagem emergiu também em uma das narrativas que relembrou o primeiro contato com a lagoa, ocorrido justamente no período registrado.

Conheci a lagoa já no final de 2004. Era o tempo em que estávamos explorando o território aqui da Serrinha. Agora eu me lembro que numa dessa, nós descobrimos a lagoa, e na época tinha aquela tipo caixinha d'água, e tinha assim Movimento Pró-parque. [...] Mas a lembrança, o sentimento que me veio, foi do impacto, que na época, tinha muito, muito lixo ali. Foi um período que tinha muito lixo, muito retalho, que as mulheres [da Comunidade Garibaldi] faziam colchas, pegavam ali no lixo. Eu lembro que o que me impactou foi isso. Porque era lagoa, mas era o lixo e as pessoas vivendo daquele lixo (Paulina).

A área da lagoa de Itaperaoba e dos seis terrenos que a circundam foi classificada como Área de Preservação Ambiental de primeira categoria pelo Decreto 1.474/82 e reconhecida como de utilidade pública para fins de desapropriação, por meio do decreto nº 11.235 de 31 de julho de 2002, e publicado no Diário Oficial do Município em 14 de agosto deste mesmo ano. Porém não foram empreendidas ações pelo poder público que viabilizassem a efetividade da lei e resultassem em ganhos objetivos para a população.

Ainda em 2002, o Jornal Diário do Nordeste¹⁴ noticiava, com a fala de representantes da Prefeitura de Fortaleza, a execução do projeto de urbanização da Lagoa de Itaperaoba, porém dez anos depois nenhum projeto amplo de liberação de suas margens, despoluição e qualificação urbana foi realizado.

¹⁴ Jornal de circulação no Estado do Ceará, matéria publicada em 21.01.02.

Atualmente, a lagoa está quase totalmente cercada por muros que delimitam propriedades privadas e por casas construídas em cima de aterros lançados sobre a lagoa. Só se tem livre acesso à lagoa pela Rua Éfren Gondim, que também permite chegar à Comunidade Garibaldi.

Em 2005, na gestão Fortaleza Bela, a Lagoa de Itaperaoba foi inserida entre aquelas monitoradas pelo “Programa Lagoas de Fortaleza¹⁵”, tendo passado pela limpeza de seu espelho d’água para retirada de aguapés. Nesse período foi realizada ainda uma obra de construção de barreiras e colocação de manilhas na área do seu sangradouro para amenizar as inundações na comunidade Garibaldi. No âmbito do citado programa, foram desenvolvidas ainda algumas ações de educação ambiental, em comunidades e escolas do entorno dessas lagoas, pela Coordenadoria de Políticas Ambientais da Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Controle Urbano (SEMAM).

Imagem 11 – Lagoa de Itaperaoba após intervenção da PMF, em 2007, para retirada de aguapés e construção de barreiras no sangradouro.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Conforme relatos, desde a década de 1970, já existia o confronto entre a apropriação do espaço da lagoa por poucos, mais visivelmente pela família Filomeno, e a resistência de moradore(a)s que queriam continuar a usufruir da convivência com a lagoa. E nesse período, algumas ações de protesto foram realizadas e noticiadas na mídia local.

¹⁵ O Programa Lagoas de Fortaleza é desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Fortaleza. E, em 2006, passou a realizar a análise sistemática da qualidade físico-química e bacteriológica da água nas seguintes lagoas: Maraponga, Mondubim, Messejana, Parangaba, Opaia, Porangabussu, Sapiranga, Itaperaoba, Jacareí e Maria Vieira.

Lá pelos anos 74, ou melhor, se a gente voltar um pouquinho assim a história, nos anos 60, quando nós chegamos aqui, a gente tinha acesso à lagoa de Itaperaoba, nós estamos aqui na rua Barba Alardo, era aberto aqui, era aberto lá do outro lado. Agora o fechamento dos acessos da Barba Alardo e da Éfren Gondim aconteceu até no começo da década de 60, mas a prefeitura na época não fez nada. E também nos anos 74, 75, nós já fizemos algumas ações, chegamos a ir ao Jornal O Povo, denunciemos que a lagoa estava sendo fechada, e veio uma equipe, fez reportagem com os proprietários, e eles falavam 'não, mas a comunidade não vai perder o acesso à lagoa, aqui a gente vai construir uma lavanderia'. Então aquela caixa d'água, aquela lavanderia, o restinho de estrutura da lavanderia que vocês conheceram foi fruto dessa denúncia que nós fizemos e aí era os proprietários se desculpando da forma como a lagoa estava sendo privatizada (Ademar).

Portanto o acesso à lagoa configura-se também como evidenciador de conflitos. De um lado o entendimento da lagoa como uma propriedade privada, representado pelos proprietários de terrenos que se estenderam até a lagoa, de outro a resistência do(a)s que, inclusive por costume, veem-na como bem público, representado pela comunidade do entorno e formada por pessoas de menor poder aquisitivo. Este(a)s compreendem que os indivíduos poderiam usufruir dela para atividades que há tempos desenvolviam, como a pesca, o lazer, o banho após as partidas de futebol.

Os proprietários de um dos terrenos que se estendeu até a Lagoa, realizaram intervenções e construíram uma área voltada para o lazer, atualmente denominado de Espaço Caras, com acesso restrito realizado pela Avenida Dedé Brasil. Este espaço é alugado para diferentes eventos. Em 2004, conheci este outro lado da lagoa juntamente com bolsistas do PET de Serviço Social e Sr. Ademar, quando realizávamos uma pesquisa exploratória no bairro Serrinha para subsidiar a elaboração de propostas de intervenção. Na oportunidade registrei o espaço interno através de fotografia.

Imagem 12 – Margem da lagoa ocupada pelo Espaço Caras



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2004.

Imagem 13 – Casa construída sobre a Lagoa de Itaperaoba –Espaço Caras



Fonte: Arquivo da pesquisa, 2004.

Portanto, foi nesse contexto de conflitos que se organizou o MPLI, o qual tem por referência fundadora o dia 17 de junho de 1996, e decorreu da percepção de que uma importante área pública do bairro, a Lagoa de Itaperaoba, estava sendo apropriada por interesses particulares.

Conforme já registrado, em décadas anteriores foram realizadas ações que expressaram a insatisfação com a situação de apropriação indevida da lagoa e com a displicência ou conivência do poder público, porém a organização com configuração de movimento, em que os indivíduos tornam-se autore(a)s coletivos e têm ciência da intencionalidade que os integra, o que os possibilita agir enquanto grupo e com clareza das demandas formuladas, só evidenciou-se em

1996, e foi impulsionada por um acontecimento trágico: a morte do jovem Alessandro Silva, 22 anos.

Em 1996, uma das áreas no entorno da lagoa, o atual Espaço Caras, foi locado pela Associação Recreativa Têxtil Bezerra de Menezes (ARBEM) para servir de área de lazer aos(às) seus(suas) associados(as). A ARBEM com o objetivo de garantir a privacidade e restringir ainda mais o acesso à área considerada particular, instalou uma cerca elétrica no entorno da Lagoa de Itaperaoba. E o jovem Alessandro, morador da Comunidade Garibaldi, ao tentar adentrar à lagoa para pescar, morreu eletrocutado. O relato abaixo expressa bem esses conflitos de interesse e o contexto desse “acidente-crime”:

Em 94 caiu uma extensão grande do muro da rua Éfren Gondim até perto da Benjamim Franklin [desde metade da década de 1970 os moradores não tinham livre acesso à lagoa], aí foi quando a gente começou a ver a lagoa de novo. Ali na Escola Giuliana Galli a gente tinha o time que jogava pela manhã, então eu lembro que quando o muro caiu, aí a turma ‘rapaz, a lagoa, o muro caiu, vamos tomar banho lá’. Era período de inverno, eu acho que o que ocasionou a queda foi o inverno que foi pesado, em 94, mas a juventude também deve ter dado alguma contribuição, porque a turma ía, aqui acolá fazia uma escalada no muro, tirava um tijolo, dois, sabe. E ia enfraquecendo aquele material que impedia a comunidade de usufruir do que era seu. Então em 94 eu lembro que nós fomos lá depois do jogo, a gente tomou até umas doses por lá, eu cheguei a tomar banho na lagoa. (...) quer dizer, essa juventude que morava ali no entorno da lagoa e aqui dentro do bairro da Serrinha começou a frequentar também mais aquele espaço que hoje a gente considera público. E quando o pessoal fazia festa, lá no chamado Espaço Caras, que estava alugado pra os funcionários da têxtil Bezerra de Menezes, uma entidade chamada ARBEM - Associação Recreativa dos Funcionários da Têxtil Bezerra de Menezes. Quando eles faziam festa, aí a juventude do bairro queria também curtir essa festa e acabava de uma forma ou de outra entrando lá, também tinha o lance da pesca que a turma também começou a pescar com mais frequência e indo pra outras partes da lagoa que eles tinham como suas, aí eles se acharam incomodados e resolveram eletrificar, mas principalmente o pessoal dessa associação chamada ARBEM, eletrificaram, fizeram uma cerca e a noite essa cerca era energizada. E foi dessa maneira que um jovem morreu eletrocutado (Ademar).

Como reação imediata, foi realizada uma grande mobilização da comunidade, num ato de protesto contra aquela violência simbólica, que a instalação da cerca em si representou, e física, que resultou em vítima fatal. Nesse contexto que um grupo de participantes do movimento popular do bairro uniu-se e iniciou o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba.

Portanto, na segunda metade da década de 1990, o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba desenvolveu intensa mobilização e articulação junto

a parlamentares, escolas, entidades de assessoria a movimentos populares, universidades e imprensa. Foram realizados eventos, como seminários no bairro e duas audiências públicas, na Câmara dos Vereadores, enfocando a problemática da lagoa, expressando “uma fase de maior expressão e aglutinação de forças a respeito da questão da lagoa” (CARDOSO, 2005, p. 84).

As relações políticas, afetivas e culturais com a lagoa propiciaram a constituição do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, que sintetiza demandas ambientais e populares. E isso possibilitou a organização e articulação de ideias que antes eram projetos individuais, contudo, com a discussão no movimento tornaram-se planos coletivos.

O MPLI, ao longo de sua existência, contou com a colaboração de diferentes entidades existentes no bairro Serrinha, dentre as quais se fizeram mais presentes as seguintes: Associação Comunitária Integrada do Bairro da Serrinha (ACORES), Associação Bom Jesus, Associação dos Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE), Conselho Comunitário do Bairro da Serrinha (COMBASE) e Comunidade em Movimento (COMOV). Além dos grupos culturais Vivarte, Articularte, Movimento Hip Hop Organizado, Flor de Cactus e o time de futebol Arsenal. Alguns desses grupos não estão mais atuantes ou desarticularam-se.

O Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba não é institucionalizado, não tem regimento ou estatuto, também não tem uma sede própria. A identidade de movimento foi construída, primeiramente, no contexto do bairro e, em seguida, em nível de cidade, pela constância de suas ações e o reconhecimento, por parte de autore(a)s sociais atuantes na Serrinha, de sua luta pela urbanização e revitalização da Lagoa de Itaperaoba como importante para o bairro.

Durante algum tempo, que coincidiu com o período de realização de minha pesquisa na graduação, o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba significou uma renovação de forças no movimento popular do bairro Serrinha e uma resistência do movimento popular.

A composição do MPLI apresenta variações, com momentos de maior aglutinação de autore(a)s sociais do bairro e momentos em que o número de pessoas que sustentam o movimento e fazem com que o grupo resista e tenha continuidade é bem reduzido. O momento atual é de reduzido número de

participantes, mas ainda assim o grupo desenvolve ações educativas na Comunidade Garibaldi, mantém a articulação com grupos ambientalistas e outros movimentos da cidade.

As ações desenvolvidas junto aos(às) moradores(a)s da Comunidade Garibaldi expressam o empenho em ampliar a aproximação com as pessoas desse lugar e a preocupação em pensar estratégias de mobilização para o fortalecimento do movimento.

A quantidade reduzida de pessoas no cotidiano dos movimentos é uma das principais dificuldades do movimento de bairros. A ampliação do número de participantes só acontece quando esta participação está associada a um ganho imediato ou em momentos de manifestação por uma causa específica e, por isso, têm uma temporalidade restrita (CARDOSO, 2008).

As ideias que mobilizam e dão sentido ao movimento, desde sua configuração inicial, embora tenham sido ressignificadas e adquirido novos contornos decorrentes da práxis e dos aprendizados propiciados, são a revitalização da lagoa, articulada à sua transformação e de seu entorno em um ambiente propício ao lazer, ao esporte, ao contato com a natureza, de livre acesso para todas as pessoas, sendo gerido pelo poder público com a participação direta da comunidade. Seria um lugar de dinamização da vida cultural do bairro.

Em 2005, identifiquei que a luta pela urbanização da referida Lagoa estava “definida em torno de três linhas centrais, a saber: a estruturação física de seu entorno, a criação de estratégias de geração de renda e a preservação ambiental” (CARDOSO, 2005, p. 87).

É relevante destacar que entendo o MPLI como um grupo originariamente popular com demandas ambientais. Ele participa de uma dinâmica vivenciada por outros movimentos em Fortaleza cuja organização é motivada por demandas de caráter popular urbano que em seu percurso incorporaram questões ambientais. Apresento alguns exemplos em artigo publicado com o título *O Movimento Ambientalista e as perspectivas ambientais em grupos populares de Fortaleza* (CARDOSO; MATOS, 2009).

Esse destaque registra a diferença entre grupos que se organizam desde o princípio com consciência de sua vinculação ao ambiente, partilham de valores e formas de mobilização articuladas pelo movimento ambientalista. Nos

grupos populares, que se articularam em torno de demandas pela preservação de lagoas, por mim estudados no mestrado, em sua formação inicial não tinham claramente uma identificação com o ambientalismo, nem seus(suas) autore(a)s sociais se autodenominavam ambientalistas. O seu horizonte imediato era o das lutas populares no espaço urbano. Esse é o motivo da diferenciação, os objetivos e identidades presentes no momento de constituição dos movimentos.

Observamos que a maioria dos sujeitos que começaram a atuar nesse movimento não foram atraídos por se tratar de uma luta ambientalista, mas por representar uma demanda do movimento popular, por ser a questão de lutar contra a privatização de um espaço público. Alguns sujeitos do movimento já tinham uma vivência maior na discussão dessa questão, mas não foi isso que determinou a organização do movimento (CARDOSO, 2005, p. 88).

A vertente ambientalista no MPLI foi se configurando progressivamente, em parte estimulada pela necessidade de mobilizar outros movimentos sociais de Fortaleza para apoiar a luta e deslocar sua visibilidade das fronteiras do bairro para a cidade. Daí decorre a aproximação com grupos nomeadamente ambientalistas.

Após a apresentação do(a)s interlocutore(a)s, do Movimento que os reúne, seu contexto histórico-geográfico, bem como as veredas abertas e percorridas no processo de pesquisa, no capítulo a seguir, reflito sobre a tessitura de saberes ambientais em grupos populares.

3 TESSITURA DE SABERES AMBIENTAIS E MOVIMENTOS POPULARES

Meu propósito com esse capítulo é apresentar um delineamento da categoria saber ambiental, explicitando o movimento pelo qual os saberes ambientais foram ressignificados e compreendidos a partir das epistemologias populares (FIGUEIREDO, 2010b).

Destaco ainda os saberes que se constituíram em fios que se mostram entrecruzados nas narrativas biográficas de meus(minhas) interlocutore(a)s, com ênfase na relevância do grupo para ancoragem desses saberes e esboço de ecopráxis.

3.1 O Saber Ambiental e as Epistemologias Populares

A primeira vez que me deparei com o conceito de saber ambiental foi durante a realização da pesquisa que resultou em meu trabalho de conclusão do mestrado, quando tomei conhecimento do livro *Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*, de Enrique Leff. No momento da defesa da dissertação, a banca examinadora enfatizou a relevância desse conceito na minha linha de pesquisa, com a qual eu poderia contribuir ao propor compreendê-lo e captar seus novos sentidos. Nessa perspectiva que retomo a discussão sobre os saberes ambientais no presente trabalho de tese.

No contexto da evidenciação da crise ambiental, Enrique Leff tece sua reflexão com ênfase em duas categorias centrais de análise: “racionalidade ambiental” e “saber ambiental”.

Para Leff (2010a, p. 13), “a crise ambiental é uma crise de conhecimento”, decorrente da racionalidade econômica e instrumental que orientou o processo de racionalização da modernidade, portanto, entendida também como crise de civilização. “A crise ambiental problematiza o pensamento metafísico e a racionalidade científica, abrindo novas vias de transformação do conhecimento através do diálogo e da hibridação de saberes” (LEFF, 2010b, p. 17).

Nessa configuração de crise, o saber ambiental é apresentado como elemento problematizador da fragmentação do conhecimento, da separação entre

sociedade e natureza, do desenvolvimento econômico, para impulsionar a instauração de uma nova racionalidade, que perpassa o campo da construção do conhecimento e da instituição de valores.

Considerando a racionalidade instrumental que orientou o trajeto da modernidade, que se identificou com a trajetória do capitalismo (SANTOS, 1997), e a pretensão de um conhecimento universal a partir da legitimação da ciência como única forma de saber válido, o ambiente representa o outro, negado em sua alteridade. E por isso mesmo desconhecido em sua complexidade, tal a incapacidade de conhecimento de uma ciência fragmentária. Nesse sentido, paradoxalmente, a sociedade denominada como do conhecimento, por não pensar a complexidade, poderia ser renomeada como a sociedade do desconhecimento.

O ambiente *aparece* como o absolutamente Outro nessa desconstrução da racionalidade estabelecida; é ao mesmo tempo o Outro do ôntico, do real, do mais além do ser, e o Outro como impensado do conhecimento, da epistemologia, da ciência e do saber (LEFF, 2010a, p. 21).

A não validade de respostas unívocas para as situações complexas componentes da crise ambiental é vista como impulsionadora da feitura do saber ambiental, neste ponto, Leff (2007, p. 149) dá destaque à noção de incompletude em oposição à pretensão da ciência moderna de ter respostas para tudo, de formular verdades absolutas. Para ele o saber ambiental “emerge da falta insaciável de conhecimento que impele o saber para a busca de novos sentidos de civilização, novas compreensões teóricas e novas formas práticas de apropriação do mundo”.

Dimas Floriani, ao estudar as proposições de Enrique Leff, destaca as contribuições desse autor para a configuração de uma sociologia ambiental e enfatiza o caráter integrado de sua teoria, ao propor “um campo de saber e de conhecimento com articulações intra (disciplinares) e extracientíficas (culturais)” (FLORIANI, 2004, p. 117). Esse campo de saber propõe a superação da dicotomia entre o social e o natural, mas sem anular as especificidades desses sistemas, suas autonomias e interdependências. Ou seja, não se trata de tentar entender o social pela lógica de organização de sistemas biológicos e nem de transpor analiticamente para estes sistemas formas de organização e dimensões constitutivas das sociedades humanas, por exemplo.

Esse autor destaca a percepção da crise ambiental como um despertar das forças sociais e o ambiente como um desencadeador de processos voltados ao fortalecimento da cidadania e para a crítica da racionalidade econômica e científica hegemônica.

O saber ambiental está imbricado a uma racionalidade ambiental, os quais conectam teoria e práxis social. Conforme Floriani (2004, p. 124), se fosse possível separar saber ambiental e racionalidade ambiental, “poderíamos alinhar o primeiro com o conjunto de saberes e valores de ordem cultural, enquanto que a segunda estaria mais vinculada ao sistema de conhecimento científico e à sua operacionalização técnica”.

Portanto, embora apareça nas obras de Enrique Leff com sua grafia no singular, este autor expressa sua compreensão de que se trata de saber plural, pois incorpora a diversidade cultural, a pluralidade axiológica e as especificidades dos lugares sociais em que ele se singulariza. É nessa perspectiva que tomo essa categoria como aporte teórico-metodológico no diálogo com grupos populares.

Este saber está se conformando dentro de uma nova racionalidade teórica, de onde emergem novas estratégias conceituais. Isso propõe a revalorização de um conjunto de saberes sem pretensão de cientificidade [...] o saber ambiental é afim com a incerteza e a desordem, com o campo do inédito, do virtual e dos futuros possíveis, incorporando a pluralidade axiológica e a diversidade cultural na formação do conhecimento e na transformação da realidade (LEFF, 2010a, p. 168).

Por sua vez, a racionalidade ambiental se tece por meio de dinâmicas políticas e sociais, e resulta “de um conjunto de normas, interesses, valores, significações e ações que não se dão fora das leis da natureza e da sociedade, mas que não as imitam simplesmente” (LEFF, 2010b, p. 126).

O desafio que se apresenta é de aprender a aprender a complexidade ambiental, a qual se configura no reconhecimento das outridades, das diferenças e dos limites do conhecimento, negando-se a ceder a uma globalidade totalizante, à homogeneização e ao pensamento unitário.

A complexidade ambiental se desloca do terreno epistemológico – no qual o ambiente é concebido como uma totalidade conformada por um espaço teórico constituído por diferentes paradigmas transformados pelo saber ambiental – ao campo político, em que as estratégias diferenciadas de apropriação da natureza estão imbricadas em estratégias discursivas que vão desde a teorização e os imaginários sobre a natureza, até as práticas de apropriação, produção e

transformação do ambiente orientado pelos princípios da sustentabilidade (LEFF, 2010b, p. 36).

A complexidade se manifesta em diversas vias, podendo-se falar em complexização do real, do conhecimento, do ser, do saber, do tempo, das identidades, da produção (LEFF, 2010b).

Essa percepção repõe a demanda de aprender a aprender, uma vez que não se trata de um conhecimento enquanto produto aplicável a diferentes contextos, mas do inverso, de contextos dinâmicos que requerem do(a)s autore(a)s sociais uma permanente relação de ensino-aprendizagem nos grupos sociais e ambientes em que vivem.

A ideia de que o saber ambiental estimula as transformações na ciência e propicia a vitalidade dos movimentos sociais é bastante recorrente nas formulações de Leff (2007; 2010). O saber ambiental desempenha um papel significativo no impulso a novas formas de reorganização dos movimentos sociais, como uma força motivadora da constituição de novas racionalidades e novos sentidos.

Este autor reafirma o ambiente como categoria sociológica, que envolve uma racionalidade social, “configurada por comportamentos, valores e saberes, como também por novos potenciais produtivos” (LEFF, 2007, p. 224).

A constituição do saber ambiental se dá por meio de processos políticos, culturais e sociais, voltando-se à construção de uma nova racionalidade social, contrária à lógica instrumental do capital, à ciência dogmática e à segmentação dos saberes. Portanto, o saber ambiental é, necessariamente, um saber relacional.

Nesse sentido que destaco a relevância da dimensão da afetividade na constituição desses saberes ambientais, principalmente, por entender como essencial seu reconhecimento enquanto saber relacional. Evidencio ainda outra compreensão a respeito da racionalidade, a qual não tem exclusivamente uma lógica cognitiva. Nesse entendimento relacional, racionalidade se constitui de diversas dimensões, tais como a afetiva, a sensitiva, a intuitiva, além da cognitiva.

Um dos pontos de destaque nas reflexões de Enrique Leff é a compreensão do saber ambiental enquanto ponte entre diferentes saberes, condutor de um diálogo entre os conhecimentos mais abstratos acerca das

questões ambientais e os saberes práticos, do cotidiano. Outra contribuição deste autor é o destaque que faz aos conhecimentos locais, à cultura, aos sentidos atribuídos às práticas sociais como elementos constituintes do saber ambiental. “O saber ambiental é um saber enraizado na organização ecossistêmica da natureza, mas está sempre incorporado à subjetividade e à ordem da cultura” (LEFF, 2007, p. 192). Assim, enfatiza a revalorização das identidades culturais, das formas de produzir e das práticas tradicionais.

É importante destacar a necessidade de superar algumas discussões que, por vezes, parecem se aproximar de um idealismo que coloca o saber ambiental, num sentido meramente abstrato como desencadeador de muitos processos de transformação. E aqui se manifesta a minha constante rejeição às formulações subjetivistas e a teorias vazias de realidade.

Nessa perspectiva, entendo que a compreensão da complexidade do mundo e do humano nele, expressa também na cumplicidade relacional entre subjetividade e objetividade da vida, possibilita evitar as ilusões idealistas. E, por outro lado, evidencia a incoerência de se entregar a uma atitude fatalista que gera a inércia social. Minha compreensão é que temos referentes praxiológicos que propiciam essas superações epistemológicas, que não são absolutos em si, mas se reconfiguram em cada contexto social com o movimento da realidade.

Nessa direção, Walsh (2009) destaca a categoria do “bem viver” (*Sumak Kawsay* – de povos indígenas equatorianos), dialogando com a discussão sobre o que ela denomina de “colonialidade da mãe natureza”. A proposição dessa perspectiva inverte os sentidos de elaboração do conhecimento, hegemonicamente marcado pelo eurocentrismo, e chama a atenção para o entrelaçamento do conhecer com o viver que rege a lógica de vida integral, a qual vai além do bem estar social e econômico.

Dialogando com essa perspectiva, entendo o saber ambiental como necessário a nós “ocidentalizados” para chegarmos a integrar as dimensões que o paradigma moderno de conhecimento fragmentou, havendo a possibilidade de incorporar o “bem viver” como demanda e projeto de sociedade.

O que perpassa este estudo é a ideia de diálogo entre saberes e a relação de unicidade entre objetividade e subjetividade da vida humana. Freire (2005) fornece subsídios para esta discussão ao reafirmar constantemente a

intrínseca vinculação entre a realidade objetiva e a apreensão desta pelo ser humano, como propiciadora de toda a ação humana.

Não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como 'não eu' do homem, capaz de desafiá-lo, como também não haveria ação humana se o homem não fosse um 'projeto', um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (FREIRE, 2005, p. 44).

Outra contribuição fundamental é o diálogo como possibilidade de apropriação do mundo pelas pessoas, de significação e de encontro entre humanos com saberes diferenciados. Como destaca Freire (2005, p. 91) “a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro”. Essa conquista consiste na pessoa sentir-se autor da sua história.

É esta perspectiva dialógica que fundamenta a Educação Ambiental Dialógica e que possibilita a percepção dos saberes ambientais nos grupos populares. O diálogo é compreendido enquanto “processo que se dá em uma relação horizontal, fundado em uma matriz crítica e geradora de criticidade, nutre-se de amor, humanidade, esperança, fé e disciplina” (FIGUEIREDO, 2007, p. 41).

Saliento que a filiação a esta proposta de Educação Ambiental requer a consideração da multiplicidade do real, que engloba aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, científicos, tecnológicos, ecológicos, jurídicos, éticos, espirituais etc., em constante interação.

Assim, uma Educação Ambiental crítica e dialógica, “capacita os seres humanos para a compreensão e resolução de questões ambientais”, considerando as múltiplas inter-relações humano-humano, humano-ambiente, tendo “o movimento popular como [autor] central das ações” (FIGUEIREDO, 2007, p. 86). A Educação Ambiental Dialógica articula as reflexões macroestruturais e conjunturais às particularidades socioculturais, considerando as percepções dos autore(a)s sociais sobre o ambiente e os saberes constituídos em seu fazer cotidiano.

A Educação Ambiental Dialógica contempla a noção de totalidade dialética, e, ao reconhecer a multiplicidade do real, incorporando relevantes contribuições de Paulo Freire, por via da dialógica, associa “como igualmente importante, infra e superestrutura, subjetividade e objetividade, materialismo e espiritualismo, dimensão do capital e dimensão cultural” (Figueiredo, 2006, p. 8).

A própria problematização do ambiental, com foco nos saberes, chama a atenção para a complexidade da realidade, expressa na multirreferencialidade de todos os seus elementos, que não se restringem à reprodução material, pois esta mesma contempla subjetividades. Essa perspectiva sinaliza para as relações inalienáveis entre cultura, biologia, espiritualidade, economia e outras dimensões constituintes da vida.

Desse modo a Educação Ambiental Dialógica, ao adotar o diálogo como elemento constituinte das diferentes relações, também possibilita a percepção da categoria saber como “formas diversas de capacidades intelectuais, manifestas por indivíduos interagentes no processo educativo” (FIGUEIREDO, 2007, P. 90).

Esse autor apresenta também algumas pistas sobre a conexão entre saberes e ações coerentes com estes, ou em uma palavra, a efetivação de uma práxis pelos (as) autores (as) sociais (as), quando percebe que

“o ‘mundo do aprendido’ não se conecta necessariamente ao ‘mundo do fazer’ e do ‘sensitivo’... Para que isto ocorra devidamente, é preciso ancoragem e objetivação (...). O ‘dever ser’, o mundo da ética, indevidamente simbolizado impede a organização adequada do mundo interno e conseqüentemente a expressão apropriada” (FIGUEIREDO, 2003, p. 527).

Essa relação entre o “mundo do aprendido” e o “mundo do fazer”, não que os perceba como unidades separadas, é uma discussão fundamental neste estudo e se constitui no cerne de sua questão instigadora.

Em pesquisa sobre as significações da água na cultura sertaneja, realizada em Irauçuba - Ceará, Figueiredo (2003) tece uma categoria de pseudo-saber que também serve como referência à reflexão aqui apresentada, o “conhecimento tatuado”. Este é constituído por informações absorvidas acriticamente pelos indivíduos e não associadas ao campo de suas significações.

Carlos Rodrigues Brandão também enfatiza a necessidade da educação propiciar a criação do conhecimento pelas pessoas em relação, que seria “o conhecimento criadoramente pessoal e o conhecimento compartilhado, aprendido e recriado dentro de equipes de sensibilidade, de pensamento e de ação” (BRANDÃO, 2005, p. 33).

Em consonância com a perspectiva da experiência e significação, apresentada no primeiro capítulo, Brandão (2005, p. 34) indica uma primeira

diferença entre saber e sabedoria, esta seria a capacidade não só de aprender algo, mas de, ao mesmo tempo, aprender a fazer de outra maneira, “a criar do imprevisto a perfeição do programado”.

A experiência é a mediação que possibilita esse aprendizado, por via da elaboração do que nos acontece. Por decorrer dessa elaboração,

trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual e ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (LARROSA, 2002, p. 27).

Na discussão sobre o problema da fragmentação do conhecimento, Marques (2006) apresenta contribuições significativas, sobretudo no aspecto da reflexão filosófica sobre o saber e o espaço que ocupa na vida humana. A respeito da diferenciação e valorização dos saberes afirma que “não se trata de desconhecer as desigualdades dos saberes, mas importa vê-las como formas, como modalidades do conhecimento humano cuja unidade não conseguem romper, criadas que são e mantidas sob a égide dele” (MARQUES, 2006, p. 11).

Identifico-me com a historicidade com que percebe o conhecimento, neste ponto se aproximando de Freire (2005), ao afirmar que “o conhecimento só existe como conhecimento de sujeitos histórico-coletivos, formulado nas e pelas distintas formas de sociedade que o transmitem e transformam no seio das culturas e na dinâmica das gerações” (MARQUES, 2006, p. 10). A realização do conhecimento é percebida em diversas mediações sociais, tais como o trabalho, a linguagem, o poder, a cultura e a vida cotidiana. Esta investigação prioriza a percepção do conhecimento na vida cotidiana.

Para Marques (2006) é fundamental a recuperação da unidade do saber humano que possui potencialidades emancipatórias, sendo necessária a superação da separação “entre o saber da vida cotidiana e o saber erudito”. Assim como percebe a relação subjetividade/objetividade como mediação para a constituição do novo. “Ordenar o existente para inseri-lo num mundo de sentidos é condição necessária para projetar o novo no tempo outro da história” (MARQUES, 2006, p.13).

Tomo como pressuposto fundamental a ideia de que “não há um saber independente das relações sociais em determinado quadro institucional e

determinada tradição cultural, onde se dão as interações simbolicamente mediadas” (MARQUES, 2006, p.144). O diálogo aparece como possibilidade de incorporação do mundo pelos humanos, de significação e de encontro epistemológico entre pessoas com saberes diferenciados.

E no presente estudo, a discussão central está em torno das interações entre saberes e as relações que se tecem na dinâmica de um grupo popular, tendo em destaque uma problemática ambiental urbana. Portanto, por referir-me a autore(a)s sociais com algum engajamento em movimentos populares, é pertinente a tematização dos movimentos sociais de forma mais ampla e, nestes, os grupos populares, enfocando as pedagogias que se tecem em suas dinâmicas cotidianas.

O termo “movimento social” contempla ampla discussão no campo das Ciências Sociais e recebe diferentes conceituações, conforme a concepção teórica que o aborda. E, relacionado a ele, desdobram-se outras problematizações também perpassadas por uma diversidade de percepções, tais como os “novos movimentos sociais” (SANTOS, 1997), tipos de movimentos, potencialidade de gerar transformações societárias, dentre outras. Como expressa Scherer-Warren (1996, p. 18), “não há, todavia, um acordo sobre o conceito de movimento social. Para alguns, toda ação coletiva com caráter reivindicativo ou de protesto é movimento social, independente do alcance ou do significado político ou cultural da luta”.

Em perspectiva oposta, há a abordagem que reconhece como movimento social somente aquelas ações coletivas que possuem como eixo central um projeto de mudança de um tipo de sociedade a outro, numa perspectiva mais global, são aquelas que atuam na produção da sociedade. Um dos autores situados nesta perspectiva é Alain Touraine. Em suas palavras,

a noção de movimento social só é útil quando permite por em evidência a existência de um tipo muito particular de ação coletiva, através da qual uma categoria social, sempre particular, põe em causa uma forma de dominação social, simultaneamente particular e geral, apelando a valores contra ela, a orientações gerais da sociedade que partilha com o seu adversário para assim o privar de legitimidade... Ele põe em causa o modo de utilização social de recursos e de modelos culturais” (TOURAINÉ, 1997, p. 128).

Para esse autor os movimentos sociais estão relacionados à existência de um conflito central em cada sociedade. Em sua compreensão o conflito de destaque na contemporaneidade é aquele “que conduz um sujeito em luta, por um lado, contra o trunfo do mercado e das técnicas e, por outro, contra poderes comunitários autoritários” (TOURAINÉ, 1997, p. 128). Nessa perspectiva o desafio posto hoje é o de compor histórias que não se prendam à igualdade opressora, nem à diferença sectarista.

Maria da Glória Gohn chama a atenção para a pluralidade de perspectivas que podem estar representadas na categoria movimento social, ao enfatizar que existem movimentos sociais com ideários de superação da ordem vigente, mirando novos horizontes sociais, bem como existem grupos que se organizam para a manutenção do conservadorismo, da dominação. Para Gohn (1995, p. 44), os movimentos sociais politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil.

Na década de 1980, ganhou amplitude, sobretudo no campo das Ciências Sociais, a tematização de novas configurações de movimentos, que se denominou de Novos Movimentos Sociais, esse novo em relação aos movimentos sociais organizados em configurações histórico-sociais anteriores.

Para Santos (1997, p. 258), “a novidade maior dos NMS’s reside em que constituem tanto uma crítica da regulação social capitalista, como uma crítica da emancipação social socialista tal como ela foi definida pelo marxismo”. Esses movimentos problematizam outras formas de opressão, para além da esfera da produção, bem como questionam a ênfase exclusiva das organizações sociais sobre o bem-estar material. Portanto, o que pelos movimentos sociais clássicos “é visto como fator de emancipação (o bem-estar material, o desenvolvimento tecnológico das forças produtivas) transforma-se nos NMS’s em fator de regulação”.

Os novos movimentos sociais realizam um afastamento diferenciado dos dois eixos políticos dominantes: a “política liberal capitalista do ocidente” e a “política ‘estalinista’ do Oriente”, ao mesmo tempo em que ampliam um novo critério de valor político atribuído à militância, ao anexarem à sua dimensão “objetiva” uma outra, a “subjetiva”. O sujeito individual se afirma como um ator de novos deveres e um sujeito de velhos e novos direitos humanos (BRANDÃO, 2005, p. 115).

Assim, Brandão (2005) enfatiza o caráter de lugar cultural inerente ao movimento social, que propicia interações, partilhas de sentidos de vida. E nesse con-viver se dá a reflexão a respeito das mudanças que o(a)s autore(a)s sociais desejam e como as transformações mais amplas passam por redefinir sistemas de valores, mentalidade e motivações. Assim, “pretendem propor outras alternativas de direção solidária da vida social e da vida cotidiana por meio de outro *ethos* e outras éticas de vida pessoal e de orientação das interações múltiplas da vida (BRANDÃO, 2005, p. 135).

Entendo que na contemporaneidade a ideia de oposição entre os movimentos sociais clássicos e os novos movimentos sociais deve ser superada, sem desconhecer as diferenças entre forma de abrangência do projeto, organização, formulação e encaminhamento de demandas. É necessário buscar tanto a transformação que se processa no cotidiano quanto ter uma u-topia que se vincula a mudanças mais amplas, sendo necessária uma perspectiva crítica para permanentemente avaliar a que ou a quem a atuação dos movimentos e/ou as atitudes dos indivíduos estão servindo.

Vejo que, de forma geral, os movimentos sociais expressam a integração entre dimensões objetivas e subjetivas da vida, desde que se compreenda a vinculação entre a definição de projetos coletivos, o sonho possível que impulsiona o movimento, e a formação de autore(a)s sociais, os afetos e desejos pessoais que os mobilizam.

Na discussão sobre o saber dos grupos populares, Matos (1998) chama a atenção para que a ciência seja “humanizada”, evitando a opressão do saber social pelo saber técnico. É importante destacar que mesmo no interior do saber social há uma multiplicidade de saberes. O saber constituído pelo(a)s autore(a)s sociais deve também ser por este(a)s sistematizados, para dele fazerem uso. Entendo isso como o processo de percepção de seus saberes experienciais em sua trajetória de significação, integrada essencialmente a seu percurso desejante (FIGUEIREDO, 2003).

E como lembra Leff (2010b, p. 57) “toda aprendizagem é apreensão, e transformação do conhecimento a partir do saber que constitui o ser. Toda aprendizagem é uma reapropriação subjetiva do conhecimento”.

Esse mesmo autor enfatiza o reconhecimento dos diferentes saberes como relevantes no paradigma da complexidade ambiental, em que tem destaque os saberes tecnológicos populares em intercâmbio com os conhecimentos científicos.

A incorporação de uma racionalidade ambiental depende do lançar mão de estratégias que fragilizem a racionalidade instrumental dominante, seja no tecer de novos saberes e epistemologias científicas, seja no diálogo com os saberes populares.

De modo mais intenso, propõe-se no âmbito do pensamento e ação descolonial, a necessidade de atos de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008). Os questionamentos à uni-versalização do pensamento eurocêntrico, evidenciados em uma geopolítica do conhecimento, propiciaram a evidenciação de que os saberes elaborados no contexto latino-americano, por exemplo, eram revestidos de uma aura de subalternidade, inferioridade em relação aos conhecimentos e categorias do pensamento uni-versal, na verdade, de origem europeia (o centro da modernidade). Isso evidencia a “colonialidade do saber” (LANDER, 2005).

Portanto, Mignolo (2008, p. 305) destaca que o “descolonial implica pensar a partir das línguas e das categorias de pensamento não incluídas nos fundamentos dos pensamentos ocidentais”. Isso significa não somente interpretar os modos de vida de povos indígenas ou de comunidades tradicionais afrodescendentes, por exemplo, mas recorrer às suas epistemologias, seus modelos de organização econômico-social.

E para isso, formados desde a escola primária na lógica do pensamento eurocêntrico, naturalizado como conhecimento universal, precisamos “aprender a desaprender e, aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305). Nesse sentido, que “a opção descolonial demanda ser epistemicamente desobediente” (MIGNOLO, 2008, p. 323).

Reconhecendo a relevância das questões sobre o colonialismo, pós-colonialismo e interculturalidade, Santos (2007) propõe novas reflexões a partir das epistemologias do sul, no sentido de contribuir na luta por justiça cognitiva. Reforça a ideia que não é suficiente ter novos tipos de conhecimentos, mas é necessário novos modos de produção de conhecimentos.

As epistemologias do sul constituem uma metáfora que destaca esses novos modos de se elaborar conhecimentos e enfatiza, sobretudo, a necessidade de se superar a monocultura da ciência e insuficiência de uma epistemologia única e universal.

Santos (2007) propõe o reconhecimento de uma ecologia de saberes no contexto de um pensamento pós-abissal que é possível a partir da:

ideia da *diversidade epistemológica do mundo*, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico. Isto implica renunciar a qualquer epistemologia geral. Em todo o mundo, não só existem diversas formas de conhecimento da matéria, sociedade, vida e espírito, como também muitos e diversos conceitos sobre o que conta como conhecimento e os critérios que podem ser usados para validá-lo (SANTOS, 2007. p. 85-86).

E essa ecologia de saberes reconhece a diferenciação entre as características dos conhecimentos populares, indígenas, afrodescendentes, por exemplo, e o conhecimento científico. Os primeiros são concebidos mais como práticas de conhecimentos que categorias abstratas. Santos (2007, p. 89) justifica esse pragmatismo epistemológico “pelo facto de as experiências de vida dos oprimidos lhes serem inteligíveis por via de uma epistemologia das consequências. No mundo em que vivem, as consequências vêm sempre primeiro que as causas. Freire e Faundez (2008) já haviam sinalizado isso em seus diálogos em torno de uma pedagogia da pergunta, enfatizando que não se trata de apenas descobrir junto ao povo suas necessidades, mas também as formas de satisfazê-las, esse processo engendra portanto o reconhecimento e recurso às epistemologias populares.

Desse modo, enfatizo a importância de se compreender os saberes ambientais populares, destacando suas potencialidades nos processos de formação que se dão no cotidiano dos grupos populares e nas ações de educação ambiental. É coerente que nesse processo se compreenda as epistemologias populares, para não simplesmente rotular práticas com base num sistema de valores exterior ao grupo, no sentido de constituição de saberes parceiros.

Destaco que a tessitura desses saberes decorre da ação e reflexão das pessoas sobre sua realidade, interação que envolve todas as dimensões humanas e sociais, da afetividade, da política, da espiritualidade, da cultura, do

biológico, por isso a compreensão da complexidade sobre a qual a educação ambiental deve estar apoiada.

E é a interação no grupo que amplia o processo de tessitura de saberes. Nessa perspectiva, apresento abaixo saberes ambientais em tessitura no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba.

3.1.1 Saberes ambientais populares identificados no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba

Antes de apresentar os saberes ambientais populares, meus(minhas) interlocutore(a)s expressam sua compreensão sobre o que seria o saber. O que evocam quando utilizam esse termo? No encontro final do Círculo Ecobiográfico, foram expressos entendimentos sobre a noção de saber(es).

Cleylson foi o primeiro a se manifestar, afirmando que “o saber é se gostar do que faz. Ter amor à natureza é um saber. Se colocar também. E se sentir dentro do meio. Na minha visão, é um dos saberes que alimentam o conhecimento. Vai para além da coisa da escrita, da formalidade” (Cleylson). Assim, Cleylson associa o saber às sensibilidades, às subjetividades e afetividades.

Ademar expressa o saber como decorrente da atuação no movimento, evocando assim a dimensão da práxis, expressando ainda a preocupação em ampliar o campo de ação envolvendo outras pessoas, portanto o tecer o saber envolve o engajamento e a percepção do outro (outros lugares, lagoas e pessoas).

O Pró-parque tem o conhecimento do saber assim na prática, da gente ter ciência da importância da natureza, da preservação dessa natureza, como a gente faz pra passar esses conhecimentos para outras pessoas. Eu acho que nós aqui do Movimento Pró-parque deixamos até de contemplar outras lagoas, a gente tem a luta pela preservação da lagoa. Talvez a gente nem conheça bem a nossa própria lagoa porque a gente nunca foi assim contemplar ela em vários pontos, pra conhecer a sua vegetação, conhecer os habitantes que moram ali na fauna e na flora. Mas eu vejo que essa prática é que deixa a gente assim com mais compromisso na luta pela preservação que a gente possa ampliar esse conhecimento pra todos os habitantes do entorno da lagoa, os habitantes de outros pontos do bairro e da nossa cidade (Ademar).

Paulina evoca em sua expressão elaborações conceituais decorrentes de leituras de teóricos, fazendo menção a Rubem Alves. E destaca o contato com o ambiente lagoa, com a população do entorno e seus significados como constituintes do saber ambiental.

Pra conhecer de fato tem que se entregar pro objeto do conhecimento. E aí fico pensando que saber ambiental é também isso, antes de qualquer conhecimento científico, é o conhecer território, conhecer o que habita, o que movimenta esse território. Pra mim a Lagoa de Itaperaoba é muito isso, é um recurso hídrico, mas ela é tudo ali, é o território, as relações que se estabelecem naquele território. Tava me lembrando disso, dessa frase do Rubem Alves, que é esse conhecimento visceral, essa coisa de conhecer não só do ponto de vista científico: o biólogo vai lá e diz que a lagoa é isso, o geógrafo vai lá e diz que o espelho d'água é de tal tamanho, mas ela é muito mais que isso, ela é a vida, é o imaginário, é o afeto (Paulina).

Para Edmar, “o saber é aquilo que você sabe, tem consciência do que sabe e pra que serve aquele saber [...].O saber verdadeiro é aquele que você usa. Aprende e sabe usá-lo no dia a dia”.

O saber técnico também é lembrado por, geralmente, ser trazido para o horizonte popular de forma anti-dialógica, portanto não se torna aprendido. Edmar destaca isso lembrando os “técnicos que sabem e falam, mas ninguém lembra daquilo”.

Edmar tem a habilidade de expressar aquilo que o toca e seus saberes através da poesia, do cordel, sendo conhecido como poeta popular. Durante sua fala sobre saberes ambientais expressou em versos simples um pouco de como se dá o seu modo particular de conhecer. Em resposta ao seu autoquestionamento sobre como descobriu que era poeta, fez os seguintes versos: “ainda sem saber que era poeta, sem saber que era profeta, sem saber, eu já escrevia frases que seriam versos de saudades que eu um dia iria ter”, declamados durante sua narrativa.

Portanto, aqui se expressam ricas compreensões sobre o saber e o seu processo de elaboração. Cada interlocutor(a) expressou dimensões diversificadas e constituintes dos saberes ambientais: a territorialidade, a afetividade, a política e a cultura.

No rico percurso realizado na pesquisa de mestrado, identifiquei uma diversidade de saberes ambientais e populares, que se entrelaçam e mantêm,

entre si, relações de interseção, composição, oposição, dentre outras. Os saberes mais destacados estão relacionados:

a) ao respeito

O saber respeitar se expressa na busca por vivenciar este valor na relação consigo e com os (as) outros (as) representados no companheiro do grupo popular, nos demais moradores da comunidade, nos participantes de outros movimentos e no ambiente. Se, nem sempre, configura-se num respeito efetivo, ao menos essa intencionalidade de respeitar é real. Esse é, ainda, um caminho em percurso, mas já se estabelece como uma escolha feita pelos (as) autores (as).

b) à compreensão de ambiente

A presença no discurso de certa percepção do meio ambiente como lugar a ser cuidado, mas que está relacionado à vida num sentido mais amplo, expressa um saber sobre o ambiente. A defesa do meio ambiente representa, em si mesma, o zelo pela vida.

Há um reconhecimento de que uma relação ambiental adequada, portanto diferente da relação hegemônica, exige mudanças culturais que não se dão de imediato. E o movimento tem um papel importante neste despertar para o cuidar, para a percepção de que tudo está articulado.

O(a)s autore(a)s sociais, por participarem de um movimento ambiental, têm acesso a reflexões sobre questões da atualidade como o aquecimento global, da instalação de empreendimentos poluentes (termelétricas a carvão mineral), a probabilidade de crise pela escassez da água e a problemática dos resíduos sólidos. Há também a percepção da articulação entre os problemas eco-ambientais à questão social, embora ainda uma minoria demonstre não ter despertado para este aspecto.

Embora ainda seja preciso avançar na reflexão acerca de uma compreensão de ambiente que envolva os aspectos econômicos, sociais, culturais, ecológicos, etc. do lugar, é possível identificar certa percepção de que a discussão ambiental não está dissociada de problemas sociais, tais como as precárias condições de moradia de significativa parcela da população.

c) à responsabilidade planetária

O saber sobre a responsabilidade planetária está presente na preocupação com o cuidar do meio ambiente, que se associa ao desejo de que as gerações futuras, como seu(ua)s filho(a)s, tenham contato com ecossistemas saudáveis, bem como que as ações desenvolvidas no seu local não afetem negativamente outras realidades.

Há a percepção da importância do envolvimento político, a partir de sua realidade, como forma de participar de sua história e se contrapor aos que dispõem do poder político para a manutenção dos privilégios de um grupo restrito de pessoas. Isso manifesta o saber fazer uma leitura crítica da realidade.

O(a)s autore(a)s sociais do MPLI identificam que a questão ambiental não é posta como pauta prioritária por não atender a interesses políticos e econômicos hegemônicos, mesmo sendo de fundamental importância para a vida. Percebem, também, a apropriação do discurso ambiental por empresas, exclusivamente, com o interesse de ampliar seus lucros.

d) à complexidade

Acerca do saber sobre a complexidade, o(a)s autore(a)s sociais destacaram as diferentes dimensões da vida articuladas e a relação entre a vida humana e os demais elementos constituintes do meio ambiente. Então, ao agredir o ambiente, está-se agindo contra a vida mesma. Eles possuem o entendimento de que participam de um mesmo contexto, embora em realidades imediatas diferentes.

e) à burocracia ambiental

O(a)s autore(a)s sociais, por uma necessidade de encaminhamento de suas demandas, de recorrerem a diferentes órgãos, aprendem a lidar com a burocracia do sistema de proteção ambiental, a partir do contato com promotorias, com secretarias de meio ambiente e outras instituições. Aprendem, ainda, o que significa o fato de a lagoa ser uma Área de Preservação Permanente e quais as implicações disto nas reivindicações a serem feitas, junto aos órgãos públicos. É o saber mover-se na burocracia ambiental.

f) à importância do coletivo

O saber sobre a importância do coletivo se faz presente na grande relevância que a organização coletiva tem na busca por melhores condições de

vida para a comunidade e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento humano individual. Destacam a percepção de que o grupo anda bem quando cada um (a) percebe-se como capaz de contribuir e empenhar-se nisso.

g) sobre dinâmicas dos movimentos populares

Na vivência cotidiana da dinâmica de seu movimento específico e no contato com outros grupos, o(a)s autore(a)s elaboram saberes sobre estes movimentos, suas potencialidades, dificuldades, semelhanças e diferenciações e passam a refletir sobre o porquê da desmobilização e das conquistas.

Essas pessoas desenvolvem percepções sobre a dinâmica dos movimentos dos quais participam e sobre os desafios que precisam ser superados. Aprendem a olhar os outros grupos, analisá-los para entender a seus próprios movimentos. Esta é uma sabedoria que contribui com a articulação para além do espaço local, pois verificam que se há problemas semelhantes podem contribuir um com o outro para superá-los.

h) sobre si (autore(a)s sociais)

Além do saber sobre o movimento, o(a)s autore(a)s sociais elaboram um saber sobre si a partir da interação com o(a)s outro(a)s que compõem o grupo. Passam a perceber melhor seus potenciais, as dificuldades a serem superadas e as atitudes a serem cultivadas.

No processo de identificação de saberes ambientais no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, destacou-se a relação estabelecida entre autor social e grupo popular. O estar em grupo potencializa a tessitura de saberes.

3.1.2 Corporificação de Saberes Ambientais no Cotidiano: Relação Autor(a) Social e Grupo Popular

Trago aqui o termo corporificação no sentido de evocar a identificação entre os saberes e o ser que o significou, assim, corporificar saberes é tê-lo significado, de tal modo que este se torna constituinte do que sou e faço no dia a dia. Por outro lado, este termo também significa “tomar corpo”, nesse sentido relaciona-se à evidenciação de fortalecimento dos saberes tecidos.

O espaço de produção do conhecimento aqui considerado é o cotidiano, *locus* da vida em sua heterogeneidade. É na vida cotidiana que o ser

humano se apresenta em todos os seus aspectos, suas capacidades, essa expressão simultânea tão diversificada não possibilita que todos os aspectos humanos se manifestem em sua totalidade, com intensidade.

Heller (1989) contribui com meu entendimento a respeito do cotidiano, vinculando-o à historicidade, bem como com as múltiplas dimensões do humano em sua particularidade e genericidade. Como destaca, “o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua própria genericidade humana; e, nele, tornam-se conscientes ambos os elementos” (HELLER, 1989, 22).

A particularidade está relacionada ao que é único em cada ser humano, já o genérico está contido em cada um como marca do gênero humano. Muitas ações, embora tendo motivações particulares, são marcas expressivas do gênero humano.

Marques (2006) destaca a importância do saber-fazer, saber-dizer e saber-viver que marca a vida cotidiana na produção do conhecimento, sendo o lugar de onde se originam os questionamentos e problemas que impulsionam o ato de conhecer.

“A cotidianidade se manifesta como a noite da desatenção, da mecanicidade e da instintividade, ou então como mundo da familiaridade”, assim se expressa Kosik (1995, p. 80). É o lugar social em que ficamos “à vontade”, vivenciamos a familiaridade e intimidade. Na cotidianidade “o indivíduo cria para si relações, baseado na própria experiência, nas próprias possibilidades, na própria atividade e daí considerar esta realidade como o seu próprio mundo” (KOSIK, 1995, p. 80).

As relações vivenciadas nos grupos populares, estabelecidas no entrecruzamento de afetos, vontades, demandas, convergências e também divergências trazem presente a cotidianidade. A fala de um de meus interlocutores, abaixo, expressa a percepção dessa diversidade fértil que compõe os movimentos e esteve representada no Círculo Ecobiográfico:

Eu vejo aqui uma diversidade de pensamentos, de crenças. Temos a irmã, representante da igreja direto, o Cleylson, um jovem ligado ao hip hop, nós aqui, já com uma experiência, eu mais o Ademar, devido à idade, não somos velhos, somos experientes. [...] Então eu acho que tem tudo a ver, uma luta ambiental, a gente reúne pessoas, essa amizade,

essa coisa, esse lado ecológico da gente, da vida, de tá junto, assim, a gente se respeitando. É legal (Edmar).

Nesses grupos os aprendizados se efetivam na dialética da relação autor(a) social – grupo, em que tem destaque “a capacidade pessoal de sentir-se parte de um mundo de outros e de envolver-se em grupos, em equipes, em associações, cujo sentido está em alguma forma de presença e de participação” (BRANDÃO, 2005).

Ademar sinaliza sua compreensão a respeito da relevância do estar em grupo, ao citar os momentos de convivência, que tiveram também um caráter agregador. “Eu acho que isso aí é um marco muito importante pra nós: esses momentos educativos pra gente, que tem proporcionado muitas ações, eu acho assim um ponto muito positivo dentro do movimento”.

Cada um(a) de meus(minhas) interlocutore(a)s destacou vivências e momentos em suas narrativas que ressaltam a relevância do fato de ser parte de um grupo e como essa convivência propicia e fortalece seus aprendizados.

Na narrativa de Cleylson evidencia-se a importância da inserção em grupos para propiciar uma percepção crítica de suas vivências urbanas durante sua juventude e a constituição de uma dimensão de atuação política e ambiental que, posteriormente, o trouxe ao MPLI.

Eu venho de uma realidade assim funkeiro, de gangues também. Era uma realidade meio pesada. Não podia andar exatamente na região da Serrinha, nem no Montese, que a nossa gangue era Itaoca [Montese e Itaoca também são bairros de Fortaleza]. E fazíamos tudo por essa gangue, defendíamos tudo. E o bairro da Itaoca era um buraco... só tinha mesmo a polícia pra bater na gente. E aí foi a importância de começar a perceber que a mesma realidade de lá do nosso bairro, acontecia com a juventude daqui. Foi aí que eu tive acesso ao movimento hip hop, [...] através do Márcio que hoje é irmão, é do hip hop gospel. Ele começava a me falar do contexto da escola, da juventude. [...] Fizemos o contato, abrimos o canal, eu comecei a andar na Serrinha e os que eram os ditos inimigos começaram a ser meus amigos, se aproximaram e foi uma conquista. [...]. Nesse decorrer a gente foi começando a se perceber, que era pobre matando pobre, e era isso que o sistema queria. Investia maciçamente nisso, e a gente tava começando a só morrer, sem causa nenhuma. Aí me despertou a consciência cada vez de me engajar no movimento. [...] E tinha uma questão muito social, dentro das linguagens do hip hop, da arte também, eu ficava meio desengajado porque eu não cantava rap, não dançava break e não grafitava, mas era o que chamava de quarto elemento, que era o elemento político dentro do movimento. Que a gente ia nas escolas, formava grêmios, fazia articulação política, entrava em parceria com os partidos políticos também. Comecei a, de uma certa forma, dentro do movimento hip hop, querer defender o meio ambiente, porque não tinha essa temática, essa

discussão. Era só mais focado no social, muito no social, e outros elementos ficavam esquecidos (Cleylson).

O ato de participar, compor um grupo, amplia a capacidade do ser humano reconhecer o outro e, mais que isso, reconhecer-se nele. Os grupos populares, como no caso do MPLI, são propícios ao estabelecimento de uma conspiração ontológica (MATURANA, 2009).

Eu chamo de conspiração ontológica à liberdade de ação que se conquista ao compartilhar um desejo que serve de referência para guiar o agir dos conspiradores na convivência. Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica (MATURANA, 2009, p. 78).

Pactuar conspirações ontológicas pressupõe atitudes dialógicas, postura corresponsável pelos processos do grupo e presença cotidiana. Essas conspirações têm em seu horizonte o sonho possível. Como diz Freire (2008, p. 67), “é preciso, pois, compreender o sonho como possível e como precisando de ser viabilizado e não como algo pré-dado”.

E qual o sonho possível do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba? Visualizo que o sonho possível do MPLI tem a dimensão objetiva, vinculada à qual tem outra dimensão, de caráter mais subjetivo, de perspectiva mais abrangente.

A dimensão objetiva se expressa na demanda pela revitalização da Lagoa de Itaperaoba, engendra a intervenção do poder público num dado espaço da cidade, apresentando ao final um resultado visualmente perceptível. Essa dimensão está expressa nas falas seguintes:

Isso em 94, já era adulto quando caiu o muro. [...] Passamos lá duas horas ou mais, tomando banho e desfrutando da lagoa. Então me veio aí esse pensamento e da importância da gente um dia transformar realmente a lagoa naquele grande sonho nosso que é da luta pela sua revitalização (Ademar).

A dimensão subjetiva está na potencialização cultural e ambiental que a revitalização da lagoa pode trazer para os moradores do bairro, bem como se manifesta no desejo de colaborar com a superação das problemáticas ambientais em outros locais da cidade.

É na práxis que nasce o sonho possível, pois essa condição de possibilidade só existe se o sonho for esboçado a partir de uma compreensão do presente, no qual se deve agir coletivamente.

3.1.2.1 Ecopráxis no Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba

Destaco aqui elementos presentes nas narrativas ecobiográficas que se inter-relacionam e são indicativos da ação-reflexão-ação do(a)s autore(a)s sociais e das percepções críticas de sua realidade. Expressam ainda o entrelaçamento entre o fazer individual para suprir determinadas condições de vida econômica, familiar, e a ação definida pelo fato de fazerem parte do movimento.

Uma das maiores dificuldades do movimento hoje é o distanciamento de pessoas que integram movimentos sociais do bairro, que em determinados momentos participaram do MPLI, colaborando em suas diversas ações. Esse distanciamento reflete na verdade uma desmobilização existente em diferentes entidades do bairro Serrinha. Nesse sentido que Ademar lamenta “a falta de participação dos movimentos num momento que eu tenho como rico aqui dentro do bairro, que é uma aproximação com a escola Giuliana Galle”.

Nessa fala, ele se refere à mobilização que tem sido empreendida pela citada escola para discutir as condições de vida da Comunidade Garibaldi. A preocupação de Ademar é que nesse processo de mobilização e aglutinação de demandas da comunidade não se desconsidere a jornada que já vem sendo empreendida pelo MPLI há anos.

Eu tô até preocupado porque foi feita uma pesquisa e amanhã eu vou procurar ver com o diretor da escola se tá lá [na pauta de reunião agendada com a Habitafor] só os itens da pesquisa. Que não pode. Tem que ser assim toda uma trajetória de luta e de estratégia do movimento. Uma das questões que a gente quer discutir hoje com a Habitafor é justamente apresentar essa questão da invasão e como a Habitafor pode ajudar no sentido de fazer um trabalho integrado com os movimentos sociais do bairro da Serrinha, passando pelo movimento pró-parque, com a Habitafor, regional, pra retirada de quem hoje está destruindo de fato a lagoa” (Ademar).

A invasão a que Ademar refere-se nessa fala é uma ocupação que se iniciou em 2004, com a derrubada de árvores existentes na margem da lagoa e

aterramento. Como não houve a intervenção efetiva do poder público no sentido de coibir, apesar da constante denúncia e alerta do MPLI, formou-se uma vila com diversas casas.

A gente tem que procurar ser mais prático na nossa luta. [...] Mas assim, eu participei ultimamente de coisas que fez me deixar bastante preocupado. Um bocado de gente se reúne aqui no bairro pra criar uma rede, depois que funda a rede, esquece e não dá continuação. Aquele encontro que nós fizemos ali no Waldemar Barroso, como é que pode? Você começa a fazer um encontro e não conclui o encontro. E essa turma estando hoje na prefeitura, tendo condição de fazer melhor. Teve também uma atividade ali no Giuliana Galli que também que não foi bem concluída. Aí tem essa preocupação do Movimento Pró-parque que vem assim se arrastando, mas assim esses desafios de a gente buscar. Eu acho que tá na hora da gente procurar buscar outros apoios. Marcar uma reunião com o Governador do Estado. [...] Então os movimentos, os militantes tem que acordar pra isso. A gente, quando fizer um evento na praça, fazer um movimento de força, potente (Ademar).

Nessa fala, explicitam-se elementos que dificultam o alcance de objetivos por parte dos movimentos no bairro, embora haja tentativas de articulação, essas são pontuais.

Cleylson destaca como um dos fatores que o motivou a se engajar no MPLI, a percepção das dificuldades do movimento em efetivar suas ações devido ao pequeno número de pessoas assumindo de fato as tarefas.

Eu via uma correria do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba. O Ademar praticamente sozinho. Ficava olhando assim e sempre comentava me interessa muito fazer parte do movimento pró-parque, porque eu vejo que tem poucas pessoas, e tá precisando de sangue novo, tá precisando de gente pra ainda trazer essa discussão pra cá e o hip hop tem que se engajar no hip hop ambiental (Cleylson).

Nas narrativas foram evidenciadas também as ações realizadas pelo(a)s autore(a)s sociais independentes daquelas propostas pelo movimento. Como a atividade de plantio de árvores, citada por Cleylson:

Tem umas plantas lá que, com muito orgulho, fui eu juntamente com o Edson, o Cássio, o Eduardo, nós nos juntamos num período que nós começamos a perceber que tinha que ser feito também alguma coisa, e a gente não era tão politizado ambientalmente falando, e os meninos queriam plantar porque o aeroporto tinha derrubado muita mangueira, cajueiro, azeitona, outras plantas também, mas também muito benjamim [...]. Sempre defendi as frutíferas. Além de proporcionar sombra, vem os pássaros, tem as frutas que alimentam. [...] E aí se aproximava o período chuvoso, então nós nos juntamos e pegamos um carro de geladeira, enchemos de mudas, com um cavador. E todo mundo 'ó os loucos! Ei macho, tá ganhando o que com isso?' Lá em casa eu o maior criticado, na rua, a gente passando com as árvores grandonas assim [...] E hoje eu estou me articulando também com o NEPS – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Práticas Permaculturais do semiárido, [...]. E eu estou

articulando com a comunidade. Fizemos uma visita aqui à Serrinha [...], não formal, mas algo pra até mesmo o coletivo conhecer a comunidade, porque tem muita gente da UECE que não conhece a lagoa, que não sabe que tem a Comunidade do Garibaldi, que tem pessoas que moram em área de risco, que tem ocupações, que tem a questão da mata ciliar ainda lá dentro.

Essas ações expressam a permanente busca de contribuir para melhorar o lugar onde vivem, bem como o desejo de compatibilizar as ações individuais com as discussões a que tiveram acesso a partir do grupo.

Mesmo diante das dificuldades, os encontros do MPLI são estimuladores de inquietações frente às incoerências das ações do poder público e à realidade de negação de direitos sociais e ambientais vivida pela população. Como destaca Brandão (2005, p. 193), “os movimentos populares trazem para os terrenos mais concretos da vida cotidiana a face mais crítica das questões ambientais”.

Por referir-me aqui à práxis, dificuldades e objetivos do MPLI, considero relevante refletir como tem se estabelecido as relações desse movimento com o poder público. No planejamento de 2011 desse movimento, a estratégia de encaminhamento de demandas aos órgãos governamentais foi um dos pontos que se avaliou que precisaria ser revisto. Portanto a relevância de se discutir as relações do MPLI com órgãos representativos do poder público.

3.1.2.2 Relação entre o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba e Estado: elementos da cultura política brasileira

A relação dos grupos populares com os entes representativos do “poder público” é permeada por contradições e complementaridades que propiciam significativas experiências e saberes, também evidenciados no relatório da pesquisa realizada no mestrado.

Autoras como Gohn (2005), Scherer-Warren (1996) e Matos (1998) já indicaram aspectos relevantes dessa relação para os movimentos populares, identificando momentos diversos nessa interação, alguns de contato mais intenso, de parcerias, outros de embate e ainda, aqueles em que os movimentos parecem desconsiderar o Estado.

Para Scherer-Warren (1996, p. 24), “o que se faz necessário é investigar com maior profundidade em que medida as organizações da sociedade civil, nas relações que estabelecem com o Estado, são modificadas por este ou comportam efeitos político-institucionais relevantes”.

Na pesquisa realizada no mestrado, já citada, verifiquei o entrelaçamento de práticas reivindicativas e cooperação, prevalecendo o recurso à via institucional, por meio de abaixo-assinados, agendamento de reuniões e ofícios solicitando serviços para a área da comunidade. Frente à ameaça real de perder um bem coletivo, no caso a Lagoa de Itaperaoba, o(a)s autore(a)s sociais protagonizam ações que buscam a visibilidade das problemáticas abordadas pelo movimento e representam outra estratégia frente à ausência de respostas buscadas pelos mecanismos burocráticos, sobretudo do governo municipal.

Esta constante busca, este reinventar permanente de formas de exigir a ação do poder público possibilita um aprendizado, que, embora tenha suas especificidades, não é exclusivo de um único movimento. Os saberes se entrelaçam, ultrapassam temporalidades e espacialidades.

Ao longo dos anos, os movimentos populares passaram por diferentes momentos que requisitaram novas reorganizações internas, relações diferenciadas com os governos, que também passaram por mudanças.

Conforme destacado anteriormente, a demanda central do MPLI é a urbanização da lagoa e a construção de habitações para pessoas da comunidade que moram em condições precárias, intermediadas pela Fundação de Desenvolvimento Habitacional de Fortaleza (HABITAFOR).

O Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba vive um momento de decepção com a administração municipal, pois nutriu, inicialmente, a esperança de que sua luta seria reconhecida e que a comunidade alcançaria a tão sonhada urbanização da lagoa. O que vivenciam, no último ano da gestão de Luizianne Lins (PT), é uma realidade totalmente oposta às expectativas: nenhuma obra de urbanização mais ampla foi realizada e os órgãos municipais foram inoperantes para barrar as diversas agressões que a Lagoa de Itaperaoba vem sofrendo. A situação de degradação deste manancial agravou-se bastante.

Em alguns momentos de reunião e discussão no MPLI, observei um impasse entre exigir a ação do poder público, divulgando as ineficiências em

relação ao ambiente da lagoa, ou assumir uma postura mais compreensiva, lembrando-se das muitas dificuldades da gestão, dos vários outros problemas existentes na cidade, do oportunismo da oposição, dentre outros aspectos.

Isso se dá, sobretudo, por existir certa identidade do(a)s autore(a)s sociais com grupos que participam da atual gestão da prefeitura municipal. Existem vínculos, não só políticos, estabelecidos com muitas pessoas que estão na administração.

Isto remete à reflexão realizada por Da Matta (1997) acerca das complementaridades entre as categorias indivíduo e pessoa na sociedade brasileira, situando o indivíduo no plano da universalidade e impessoalidade das leis, já a pessoa situa-se no interior de relações de familiaridade e de diferenciação em relação aos demais humanos.

A sugestão foi a de que o Brasil fica situado a meio caminho: entre as hierarquias e a igualdade; entre a individualização que governa o mundo igualitário dos mercados e dos capitais e o código das moralidades pessoais, sempre repleto de nuances, gradações, e marcado não mais pela padronização e pelas dicotomias secas do preto e do branco, de quem está dentro ou fora, do que é ou do que não é, mas permitindo mais uma diferença e uma tonalidade (DA MATTA, 1997, p. 246).

Portanto, frente à negação de direitos de acesso a um ambiente urbano saudável, a dificuldade dos movimentos em agir com impessoalidade e exigir de forma segura a ação adequada do poder público reside nos fortes traços relacionais estabelecidos com aqueles que representam transitoriamente o governo. Veem essas pessoas como uma extensão da sua familiaridade, como parceiras.

Em dados momentos, o MPLI ficou no dilema entre reivindicar de forma mais incisiva, ou aguardar, sendo compreensivo com as dificuldades da gestão e não correr o risco de colaborar com a oposição na inviabilização e fracasso do mandato. E estas dualidades se refletiram nos momentos de discussão interna do movimento, em que alguns(algumas) defendiam uma postura mais combativa frente à urgência de cessar as agressões à lagoa e outro(a)s, mais comprometidos com a gestão, argumentavam as dificuldades da administração e a continuidade das articulações pelas vias institucionais reguladas pela própria prefeitura. Atualmente já se tem maior clareza da necessidade de uma atitude

mais combativa, uma vez que as vias institucionais, tais como reuniões com secretários da SER IV, não resultaram em ações efetivas.

Matos (1998) identificou relações semelhantes no contexto de sua pesquisa, nas quais a proximidade com políticos influenciavam na amenização das pressões reivindicatórias dos movimentos populares.

Os líderes parecem sentir-se constrangidos ao terem de demarcar uma posição reivindicativa com uma personalidade pública que os trata tão cordialmente, e até com certa intimidade [...], enfim passando a ser não mais o prefeito, o governador ou o secretário que se distancia por trás de uma mesa, e sim o *parceiro* que lhes fala sobre as dificuldades do governo em atender a tantas demandas, frente à escassez de recursos que atinge todo o setor público nacional (MATOS, 1998, p. 97).

Pela proximidade do movimento com as pessoas da gestão, pelos compromissos assumidos por aquela junto aos grupos populares e a credibilidade destes no entendimento de que participavam de uma mesma luta, a espera evidenciada em alguns momentos pode estar associada à compreensão de que o compromisso assumido seria suficiente para que o poder público atendesse às demandas do movimento, sem precisar grande mobilização da comunidade. E aí se expressam aspectos tematizados por Sérgio Buarque de Holanda, ao tipificar o homem cordial como representativo do universo social brasileiro, com relações sociais, sejam de fundo econômico, religioso ou político, marcadas pela intimidade, pessoalidade e afetividade. Em suas palavras, “o desconhecimento de qualquer forma de convívio que não seja ditada por uma ética de fundo emotivo representa um aspecto da vida brasileira que raros estrangeiros chegam a penetrar com facilidade” (HOLANDA, 2008, p. 148).

Frente à ausência de ações da Prefeitura Municipal de Fortaleza que coibissem agressões como o aterramento, venda e construções ilegais na lagoa, o MPLI caminhou na direção de expressar o repúdio à “conivência da prefeitura”, recorrendo ao Ministério Público e às manifestações em articulação com outro(a)s autore(a)s sociais ambientalistas.

O(a)s autore(a)s sociais, ao incorporarem demandas ambientais, percebem a ausência de prioridade do poder público em resolver tais questões. Uma das ações de enfrentamento às agressões ambientais percebidas em seu ambiente é o repasse de denúncias, sobre crimes ambientais, aos órgãos responsáveis pela fiscalização, mas isto não tem tido resultado, devido aos crimes

ambientais percebidos. Como no caso da ocupação de parcela da Área de Proteção Permanente da Lagoa de Itaperaoba, em que, desde as primeiras árvores cortadas, o movimento registrou na unidade responsável da SER IV, porém formou-se uma vila com várias casas construídas irregularmente e não houve ação efetiva.

Essas dissonâncias lembram o distanciamento sempre enunciado, seja no plano das falas cotidianas ou nas reflexões acadêmicas, entre legislação e ação na realidade. Em distintos momentos e lugares sociais ouvimos a seguinte fala “o Brasil tem a legislação [para crianças e adolescentes, meio ambiente, idosos, etc.] mais avançada do mundo, mas na prática...”. Da Matta (1997) também faz referência a esse aspecto da sociedade brasileira ao discutir a dialética entre ser indivíduo ou pessoa. A lei tem por referência o indivíduo, mas no Brasil há o recurso à pessoa (lançar mão de relações com pessoas de influência ou trânsito livre em dada esfera burocrática, ter proximidade com os ‘donos do poder’, usar da posição econômica privilegiada) como forma de estar entre aqueles a quem a lei não atinge negativamente. É assim que, trazendo para as questões ambientais, uma associação comunitária que defenda a preservação de uma lagoa estará em desvantagem ao enfrentar um empresário que queira instalar lá um posto de combustíveis.

Aquilo que tem servido como foco para o estabelecimento de uma sociedade em que o conflito e o interesse dos diversos grupos podem surgir claramente – o sistema das leis serve para todos e sobre o qual todos estão de acordo – transforma-se num instrumento de aprisionamento da massa que deve seguir a lei, sabendo que existem pessoas bem relacionadas que nunca a obedecem (DA MATTA, 1997, p. 237).

Outro aspecto da relação dos movimentos sociais com o poder público são os espaços formais de participação. Desde o final da década de 1980, uma diversidade de instrumentos de participação da sociedade tornou-se parte da realidade brasileira. Alguns só tiveram as suas formas delineadas e dispostas à participação nos últimos anos da década de 1990. Espaços de debate e reivindicação, como conferências, orçamentos participativos, fóruns, conselhos etc., passaram a fazer parte do cotidiano de membros dos movimentos populares.

Ao longo das vivências, foram ficando mais nítidas as potencialidades e as limitações destes instrumentos, surgindo questionamentos sobre a efetividade

desses espaços na realização dos anseios populares. Na pesquisa aqui mencionada, foram muitas as referências a esses espaços, sobretudo ao Orçamento Participativo (OP).

Destaca-se também nessa relação com o poder público, um sentimento de decepção, pois os membros do MPLI tinham a expectativa de que a situação da lagoa de Itaperaoba seria revertida e finalmente o movimento seria atendido em suas reivindicações na atual gestão conduzida pelo Partido dos Trabalhadores. Nutriam essa expectativa devido ao apoio e à relação de proximidade cultivada com Luizianne Lins, atual prefeita, e com outro(a)s componentes desta gestão, inclusive porque várias pessoas do movimento popular do bairro a compõem.

De fato, em minha pesquisa realizada na graduação, cuja conclusão coincidiu com o início da primeira gestão de Luizianne Lins, observei a existência de um desejo de que houvesse uma mudança na forma de gerir os bens públicos e a esperança de um diálogo mais facilitado entre a prefeitura e os movimentos sociais. Isso gerou uma grande expectativa nos participantes do MPLI na época, acreditando que finalmente o pleito de execução do projeto de urbanização seria atendido.

A revolta e decepção do MPLI estão relacionadas à ausência de ações objetivas dos órgãos da prefeitura que barrassem a comercialização de terrenos e construção de casas, envolvendo aí aterramento e derrubada de árvores nas margens da lagoa.

Ao longo dos anos a gente vem travando essa luta, e a gente não conseguiu sensibilizar o poder público [...] A gente lamenta que não tenha tido a força política pra sensibilizar o governo municipal. Outras propostas, que eu acho também que o movimento ele tem que procurar ampliar, os seus raios de reivindicação também. Acho que o poder público ele não deu essa resposta pra gente (Ademar).

A relação com o poder público é perpassada também pelo reconhecimento da necessária autonomia dos movimentos, tanto frente às administrações públicas como aos políticos. “Os movimentos de bairros discutem sobre o perigo da cooptação pelos políticos e administradores clientelísticos e populistas quando de sua participação na gestão do espaço público” (SCHERER-WARREN, 1996, p. 58).

No Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba, as dificuldades recentes na relação com o poder público fortaleceram o entendimento de que é fundamental zelar pela autonomia, mesmo quando há uma identidade com o grupo que está no governo.

As reflexões explicitadas neste capítulo indicam a diversidade de saberes tecidos no Movimento e suas articulações na práxis do(a)s autore(a)s sociais, explicitando dimensões sociais, políticas, afetivas, pessoais e coletivas da aprendizagem nos grupos populares.

4 A FORMAÇÃO AMBIENTAL AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO COTIDIANO

Neste capítulo proponho a reflexão a respeito dos processos formativos na vida de meus(minhas) interlocutore(a)s, dialogando com esse(a)s sobre a potencialização dos saberes ambientais e configuração de propostas de educação ambiental mais sintonizadas com o contexto de grupos populares.

De início, apresento os momentos, ambientes, interações e relações destacados nas narrativas do(a)s interlocutore(a)s como constituintes do seu tornar-se autor(a) ambiental.

4.1 Tornar-se Autor(a) Ambiental

O tornar-se autor(a) ambiental é uma noção instigadora do envolvimento, da busca da coerência cotidiana com os valores e projetos de vida sustentável, e está intrinsecamente vinculado aos processos de autoformação, que se dão ligados à eco e heteroformação, destacados por Gaston Pineau.

Entendo que o tornar-se autor(a) ambiental representa o caminho de aprendizado que a busca por “ser mais” nos propicia. Essa tarefa é potencializada com a participação em grupos que problematizem questões ambientais e propiciem a convivência com o outro. Pois como disse Edmar, “não se fabricam pessoas ambientalistas”, mas podemos ir tecendo junto(a)s os saberes que nos mantêm nesse caminhar, nesse permanente processo de aprendizagem, revendo as lógicas que nos conformam nos modelos pré-estabelecidos de sociabilidades, de bem-estar e de progresso.

Isabel Carvalho (2001) em seu trabalho de tese de doutorado desenvolve a ideia de constituição do sujeito ecológico, tomando por referência educadore(a)s ambientais como uma expressão desta categoria. Essa autora recorre à noção de sujeito ecológico para indicar “os efeitos do encontro social dos indivíduos e grupos com um mundo que os desafia, inquieta-os e despoja-os de suas maneiras habituais de ver e agir” (CARVALHO, p. 26), e esclarece que se trata de um tipo ideal, que se vincula a um ideário ecológico.

Destaco a relevância da reflexão e dessa categoria proposta por Isabel Carvalho, mas para destacar a vinculação ao movimento popular, também considerando que não se trata de pessoas identificadas como educadore(a)s ambientais, optei pela denominação de autore(a)s ambientais. E entendo que eles também integram a perspectiva da Educação Ambiental Crítica, que se volta a propiciar

uma aprendizagem em seu sentido radical, a qual, muito mais do que apenas prover conteúdos e informações, gera processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos (CARVALHO, 2011, p. 69).

Estabelecendo o diálogo com os momentos propiciados pela pesquisa, lembro que Edmar inicia sua narrativa ecobiográfica, mobilizado pelo cantar dos pássaros, que distinguiu ao ficar em silêncio para ouvir os sons do ambiente, relembando sua relação com essas aves na infância. E fala num tom de constatação: “Eu maldoso cheguei a matar a rolinha, de baladeira”.

E imediatamente destaca: “hoje eu não faço mais”. Assim segue sua narrativa, expressando reflexões formadoras, associando práticas às dimensões de sua cultura sertaneja.

Eu gostava dos passarinhos, tinha alçapão pra pegar, matava de baladeira, era legal, um esporte. Aí com a vivência você vai vendo, eu não quero mais ver um passarinho na gaiola. Por quê? Porque eu desde pequeno gostei da liberdade, eu acho que pelo meu lado até de escritor, eu gosto da liberdade, luto pela liberdade [...] eu jamais faria isso de hoje prender, é uma questão mesmo de, não é um trauma, é uma experiência, é um reflexão [...] Naquele momento eu via daquela maneira, tanto de amar a natureza, mas destruir num certo momento, como do filho, naquele tempo antigo que se batia no filho. Mudei esse pensamento hoje pra mais assim respeitar a natureza, como também a minha filha, de não ter aquela cultura que meu pai tinha (Edmar).

Edmar estabelece um paralelo entre o autoconhecimento e o conhecimento da natureza, refletindo sobre o respeito e cuidado que decorrem dessa reflexão-ação.

Então essa integração de tudo isso faz parte. Nós com a natureza. A gente conhecer a natureza da gente, como o pessoal no interior a sua natureza, aquela coisa toda. A relação da gente com a natureza. A gente se conhecer melhor e, se conhecendo melhor, talvez seja mais humilde, mais cuidadoso até com a natureza (Edmar).

Em sua narrativa, esse participante do MPLI expressa certo estranhamento com os valores hegemônicos e o modo de vida da sociedade moderna/capitalista. Da observação de fatos comuns do dia a dia, Edmar explicita seu saber ambiental, como na passagem a seguir:

Toda a riqueza, inclusive nós, segundo a Bíblia, nós saímos da terra, pelo menos vamos voltar pra terra. Já pensou essa riqueza, essa coisa toda vem da terra. E o que é que o povo faz, qual é a prevenção que tem pra quando se vai fazer uma coisa. Saber qual o impacto que vai ter, ambiental, quer dizer a tecnologia, quanto mais aumenta, mais agride. [...] Essa riqueza que o pessoal dá tanto valor, mais do que as pessoas, tudo foi tirado da terra. E a gente cuida tão pouco dela, tão pouco. É como aquela mãe, se doa, então talvez precise de mais pessoas que pensem nisso (Edmar).

Edmar constata a lógica da sociedade do consumo que determina os modos de vida e direciona os desejos e os valores, bem como as estratégias que são utilizadas para a realização do imperativo da empresa capitalista: o lucro. Para atingir esse objetivo não importa os males que ela tenha que externalizar para o meio ambiente. Recorrendo à suas memórias e vivência, Edmar dá um exemplo da obsolescência programada, uma das estratégias do capitalismo para ampliar a demanda por mercadorias: “quando eu era pequeno ouvia muito o pessoal do interior dizendo assim, ‘vou fazer esse guarda roupa aí que vai pra filhos e netos’. E se orgulhava disso. Hoje o pessoal não vai fazer isso aí, no outro dia compra outro. Quer saber é de ganhar mais”.

Ao fazer a narrativa de si, Edmar vai expressando interpretações mais gerais da sociedade e, principalmente, suas interpretações do mundo, seus valores, a espiritualidade. Como quando ele expressa: “eu vejo Deus como uma força maior mesmo. Eu não acredito em pecado. Só falo em inferno porque é a coisa da cultura popular, mas eu não acredito em inferno. Eu acho que o castigo é isso mesmo” (Edmar).

Outro aspecto interessante é como ele expressa sua compreensão a respeito da ciência, por meio da metáfora da fruta proibida, evidenciando sua cultura popular.

Então, todo dia nós somos expulsos do paraíso por provar dessa fruta da ciência, cada vez mais que essa fruta da ciência é descoberta, mais a gente é expulso do Paraíso. Eu não vivo mais no Paraíso que eu vivia, quando eu nasci, até mesmo na minha adolescência. E cada dia mais, o paraíso que você tem hoje amanhã não tem mais [...] Então o pessoal tá

comendo muito dessa fruta da ciência... então tá havendo essa agressão à natureza (Edmar).

Desse modo, expressa elementos do que nas discussões teóricas chamamos de razão instrumental que perpassa a ciência. Faz um contraponto interessante entre a ideia de progresso no capitalismo que na outra face resulta na degradação do meio ambiente.

Cássio, que tem menor tempo no MPLI que todos os demais, expressa também seu percurso de identificação com questões ambientais, partindo da interação com outro(a)s autore(a)s sociais e com o ambiente.

Eu fui percebendo que, aos poucos, as pessoas, por conta do investimento, do progresso, do dinheiro, destroem, assim também como estão fazendo com a lagoa. Eu me lembro do espaço que havia e da qualidade que não era tão boa, porque quando eu conheci a lagoa ela já era poluída, mas não tanto quanto é hoje. E também o que estão fazendo pra ocupar a área, que deveria ser pública e deveria ser limpa e também o fato do posto, que é recente. Aí eu percebo que alguém tem que se interessar pra tomar a frente mesmo e tentar fazer alguma coisa pra acabar com isso. Certo que talvez acabar seja impossível, mas alguém tem que proteger porque a natureza não se protege sozinha. Assim como tem alguém que destrói pra investir, pra ganhar alguma coisa, tem que ter alguém também que defenda (Cássio).

Entre os participantes do MPLI é muito forte a articulação estabelecida entre as problemáticas sociais do entorno e a degradação ambiental sofrida pela lagoa. Há a inquietação com a situação de moradia na comunidade, com o consumo alarmante de drogas entre os jovens, a exploração sexual e a violência. Este aspecto é enfatizado no trecho da narrativa de Cleylson.

O meu sentimento é ambiental, mas está muito interligado com o social também, não tem como dissociar. Só a luta da lagoa, sem a dignidade das pessoas. Eu acredito que se faz a luta da lagoa, com a dignidade das pessoas, e pessoas que defendam, que estejam lá presentes na lagoa. [...]. Eu moro bem distante, mas o meu sentimento é que essa lagoa seja um espaço digno pra todos. Que possa ter calçadão. Aí, eu olhando, a realidade é pesada. De lá dá pra gente ter uma visualização dos adolescentes usando craque, é muito, o dia todo, parece o Rio de Janeiro, pulando o muro, e com a lata direto (Cleylson).

Nas narrativas ecobiográficas alguns momentos tiveram destaque na perspectiva do que Josso (2010, p. 70) denomina de “momento-charneira”, em torno dos quais se articulam fatos e vivências formadores. Essa denominação expressa que houve a escolha – ou se foi levado a – “uma reorientação na sua maneira de se comportar, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades”.

Esses momentos estão vinculados a situações de conflito, acontecimentos que afetam o sujeito com intensidade e que mexem com aspectos da vida considerados de grande relevância por ele. Para Josso (2010) esses são momentos privilegiados das narrativas, por permitir explicitar a dinâmica do sujeito.

Um desses momentos na narrativa do Edmar está associado à morte violenta do pai, que gerou um sentimento de vingança que marcou boa parte de sua vida.

Então a gente veio morar numa fazenda aqui, depois que o papai vendeu o sítio lá e foi ser gerente de metade da fazenda. A fazenda era muito grande e a gente era conhecido como filho de fazendeiro... Em 70 meu pai foi assassinado lá por causa de problema de terra. Aí foi um grande problema pra mim, a perda e tentar vingar. Não foi legal pra mim. Eu cheguei aqui em Fortaleza e minha mãe procurou logo uma escola pra estudar, uma escola no Carlito, era de irmãs. E na páscoa a irmã queria que nós todos comungássemos. Aí eu disse 'não irmã, eu não vou não porque eu não posso'. Por quê? Por que eu tinha um plano de vingança [...] e eu passei muito tempo com essa ideia. Fazia no papel, do jeito que a gente tá fazendo aqui como é que vai ser (Edmar).

Uma das experiências formadoras destacadas por Paulina tem a ver com sua práxis social e sua sensibilidade para perceber o(a) outro(a) como portador(a) de dignidade.

Eu me lembro que um dia precisava aplicar um questionário com um grupo de catadores no Jangurussu. [...] E eu fui à noite e na época à noite tinha os catadores que não eram da cooperativa, o que sobrava do lixo da rampa do dia, eles iam à noite, era o horário que eles tinham. E aquilo pra mim foi uma cena muito marcante, porque a noite você vê aquelas pessoas assim, e a única luz que tinha, eles botavam fogo numas latas aí ia iluminando. [...] uma coisa é você ver isso num documentário, numa foto, ouvir um relato, um livro. Outra coisa é eu tava vendo, sentindo o cheiro, vendo aquela situação extremamente degradante das pessoas misturadas com o lixo. E foi uma cena que me marcou muito e que quando a gente pensa a questão ambiental eu sempre penso nisso. Quando eu olho pros catadores, moradores de rua, eu sempre me lembro dessa cena porque ela pra mim é o extremo do que pode chegar a condição humana (Paulina).

Um dos momentos-charneira destacado por Ademar tem a ver com a gênese da organização do MPLI. Foi um acontecimento que conectou os afetos relacionados à negação de usufruto do espaço da lagoa à difícil situação de perda de uma pessoa de seu círculo de relacionamento familiar. Por isso o efeito mobilizador de afetos que o acontecimento teve na vida de Ademar.

E foi dessa maneira que um jovem morreu eletrocutado, eu tinha vínculo com a família, nessa época eu vivia com a mãe desse jovem, e apesar de todo um esforço da nossa luta e tal, mas a questão da justiça pra esses infratores, ainda estamos aí aguardando [...] Lembrar que antes do Alex também teve alguns animais que morreram eletrocutados. E nessa época a gente vivia trabalhando, eu viajava muito pela empresa em que eu trabalhava e não podia, a gente se ausentava em alguns momentos do bairro, e aí eu não soube da morte desses animais, que antecederam a morte do Alex, mas ali era como se fosse um aviso que um dia um ser humano iria morrer. Quando teve esse fato aí, nós formamos um pequeno grupo, chamado grupo proparque (Ademar).

Nas narrativas, cada um(a) do(a)s participantes do Círculo Ecobiográfico expressaram acontecimentos e/ou relações que reelaborados na narrativa passam a constituir o seu percurso pessoal do tornar-se autor(a) ambiental.

Outro elemento relevante, na perspectiva do que estamos denominando de educação ambiental ao longo da vida, são os lugares de formação pessoal, sobre os quais reflito a seguir.

4.2 Lugares de Formação Pessoal

O título desta subseção deriva da proposta apresentada por Pineau (2008, p. 55) referente às autobiografias ambientais, as quais pressupõem o reconhecimento de objetos, lugares, plantas e animais como significativos, “já que marcam o curso da vida, imprimindo-lhe sentidos, formando-o, deformando-o ou transformando-o por uma razão ou por outra”.

No sentido por mim empregado, os lugares de formação pessoal são aqueles que foram significados afetivamente e, por isso mesmo, são o cenário das memórias mais marcantes.

Schaller (2008, p. 69) reforça essa perspectiva, ao ponderar que “os lugares são, portanto, tomados nas redes de interesses e de experiências que neles manifestam os sujeitos. Os indivíduos transformam o seu entorno e essas transformações afetam o que eles são e o que fazem”.

Um desses lugares é destacado nas narrativas como o lugar da infância. Na narrativa de Edmar, aparece a referência intensamente afetiva ao rio existente em sua terra natal e de vivência da infância:

Eu nasci na Paraíba, o terreno de meu pai, o sítio, era cortado por um rio. Eu talvez tenha esse dom de poeta, fui muito observador, muito de curtir a natureza, talvez com um olhar diferente. E eu me lembro de uma coisa muito bonita, porque era pertinho da serra da Borborema. A nascente do rio era na Serra de Borborema. Quando chovia a gente ia esperar a enchente lá no rio. Aí vinha ali enchendo o rio. Então uma coisa que eu sempre comento. Eu nasci vizinho à Serra da Borborema, vivi num lugar chamado perto da Serra Azul, então aqui em Fortaleza tinha que morar pelo menos numa Serrinha.(...) Aí lá a gente curtia esse rio, essa liberdade do rio, de correr aquela água toda. E quando eu vim para o Ceará, ali pra Serra Azul, aí já vi açudes, que eu não conhecia muito açudes. Aí já vinha diferente, a água já não era tão liberta. A água era represada, mas que aquilo era feito pro bem. Pra servir, quando tinha uma cheia era perto da parede do açude, quando ia secando, tinha a vazante. Mas era diferente da água que eu conhecia. O rio era liberto, corria. E ali já era represado. Mas isso tudo eu via, achava muito bonito aquilo tudo, aquela ligação com a natureza, parece que a gente tava no paraíso (Edmar).

Ainda em referência ao lugar da infância, Ademar relata a relação de usufruto do local de moradia, do quintal e das árvores frutíferas.

Então a gente nasceu e se criou nesse meio. Estudava geralmente pela manhã, até gostava de acordar cedo. Dava uma voltinha por aqui mesmo. Nesse tempo o nosso terreno era menor e não tinha esse pé de mangueira, mas a gente descia aqui, nessa rua mesmo aqui a gente andava menos de cem metros e tinha várias mangueiras e a gente já dava pra juntar diversas mangas e, às vezes, a gente até saboreava essas mangas e até tirava um cochilo, depois é que a gente ia se levantar de vez mesmo pra se preparar pra ir pra aula (Ademar).

Semelhantemente, em minha narrativa (Apêndice A), tem destaque o lugar em que vivi os primeiros anos de minha infância, expresso na lembrança das brincadeiras realizadas no quintal, em baixo das mangueiras, nas cenas do relacionamento familiar, a casa com o piso de chão batido e o riacho próximo. Todos esses elementos são componentes do lugar que propiciou uma forma de relação próxima com os demais elementos constituintes do ambiente. Portanto, nesse contexto, lugar não faz referência somente à localidade, delimitação geográfica, mas às relações e significações que foram por mim vivenciadas naquele contexto social e ambiental.

O lugar em que viveu a infância também foi lembrado por Cássio, associado à posterior percepção do impacto das intervenções urbanas sobre as áreas verdes no entorno da cidade.

Eu nasci de frente pro muro da Base, que era ali onde é de frente pro Aeroporto. Aí eu tinha contato com uma região de mata grande, aliás um espaço protegido pela base que tinha alguém que plantava lá, mas mesmo assim aquele espaço que eles separavam pra plantar ainda tinha

muita vegetação natural, aí com o tempo eu vi aquilo ser derrubado e aquelas luzes de noite, trabalhando 24 horas, derrubou tudo praticamente, deixando apenas uns 10%, aterrando uns buracos que tinha lá, lagoas. Foi aí que eu comecei a perceber uma destruição do que eu achava ser tão interessante. Eu olhava pela janela e via, a vontade que eu tinha era de cada vez mais ir ver onde ia dar aquele mato, que na verdade hoje a extensão total seria o final da pista de pouso (Cássio).

A Lagoa de Itaperaoba aparece como um lugar de formação pessoal, propiciador de reflexões sobre a interação sociedade e meio ambiente, tal como a relação que é estabelecida pelos moradores da Comunidade Garibaldi com esse ambiente, destacada na narrativa de Paulina.

Além dessa questão da vulnerabilidade da lagoa, da vulnerabilidade das pessoas, eu vi por outro lado assim, que a lagoa é pra essas pessoas que moram ali, uma coisa mágica, uma coisa que está pra além de ser a paisagem da vida deles, ali onde eles construíram a sua existência, ela tem outro significado. Então isso foi outra coisa que eu acho que é outro gancho interessante da questão ambiental com essa questão da cultura, do sentido que as pessoas dão pra vida, como é que elas explicam a sua existência e até a sua própria fé que tá nesse bordão também (Paulina).

Outro lugar destacado está ligado ao desenvolvimento de atividades profissionais. A narrativa de Ademar traz esse destaque, sendo possível visualizar que sua percepção crítica começa a se formar desde a juventude, tendo por contexto a exploração do trabalho, associada a condições insalubres e malefícios ao ambiente.

Eu me lembro que lá na Santa Cecília [fábrica em que iniciou a atividade profissional], a gente dizia 'quando é que vão chegar máquinas mais silenciosas pra não ser assim tão agressivas aos nossos ouvidos? Quando é que essa poluição vai diminuir?' E a gente já ouvia falar 'não, rapaz, já tem máquina moderna que não causa isso aí'. Eu dizia, 'pois é, espero que um dia essa fábrica se modernize para que não traga tanto estrago pra nós'. Aí tinha o rapaz lá que dizia 'pois é, rapaz, estragar o nosso meio ambiente'. Sabe, eu acho que foi uma das primeiras vezes que eu vi a pessoa citar esse nome meio ambiente. Aí aquilo me pegou, e tal – meio ambiente (Ademar).

Ademar destaca ainda os lugares visitados na realização de sua atividade profissional, trabalhando como mecânico de tratores.

Comecei a trabalhar no conserto de tratores agrícolas. E essa profissão me permitiu também estar sempre em contato com a natureza. Porque o trator tá no campo, e a gente vai consertar o trator no interior, lá na fazenda, na serra. Quando eu ia pra um lugar assim como serra, onde tivesse rio, onde tivesse açude, final de semana eu sempre procurava tirar um tempinho 'ah, vamos conhecer lá o açude, vamos conhecer o rio, vamos tomar banho no rio'. Então isso aí ajudou muito a gente, assim, a

primeiro a gente ir tendo um amor pela natureza e ver as agressões (Ademar).

Avalio como relevante para a Educação Ambiental o reconhecimento dos elementos da vida do(a)s autore(a)s sociais e dos coletivos por ele(a)s constituídos que podem potencializar seu propósito formador. Noto que o delineamento, por via da narrativa (auto)biográfica, dos lugares de formação pessoal, por mobilizar afetivamente o(a)s autore(a)s sociais, e do tornar-se autor(a) ambiental, enquanto projeto ancorado nos desejos e significações pessoais e coletivas, são caminhos para a vivência de uma Educação Ambiental no cotidiano.

4.3 Uma Educação Ambiental no Cotidiano de Grupos Populares

Para refletir sobre as possibilidades da Educação Ambiental no cotidiano de grupos populares, recorro às contribuições de Paulo Freire para a Educação Popular, com destaque para a vinculação entre sua *teoria do conhecimento* e a ação de autore(a)s sociais sobre a realidade num dado momento histórico. Essa opção se dá em decorrência do reconhecimento de que as formulações desse educador são fundamentadas na práxis, tendo por base suas vivências no processo de construção de uma pedagogia dos e com os oprimidos.

Aqui pretendo contribuir para a percepção das mediações entre ação e reflexão numa proposta de atuação fundamentada na práxis, entendendo esta como “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” (LOUREIRO, 2006, p. 130). A práxis é condição essencial para a construção de aprendizados através do mover-se das pessoas no cotidiano, inclusive para que estas reconheçam a apreensão de um novo saber, para que sua atividade não seja um ato mecânico e improdutivo subjetivamente.

A relação entre saber e atitude torna-se vivível quando o(a)s autore(a)s sociais implicam-se no processo, de tal forma que seu discurso não é vazio ou superficial, mas algo molhado de vida que passou também a lhes constituir enquanto sua leitura da realidade, sua forma de ver e ler o mundo, sendo reafirmado em suas ações cotidianas. É nesta perspectiva que compreendo a

práxis em Paulo Freire, em sua defesa de um pensamento comprometido com a transformação da realidade e não a acomodação disfarçada sob o discurso de uma pretensa neutralidade no processo de produção do conhecimento. Sua pedagogia é uma reflexão-ação engajada e direcionada à liberdade.

Reafirmo com Paulo Freire e Carlos Frederico Loureiro que a constituição de saberes na esfera individual e de uma coletividade depende da ação e reflexão do(a)s autore(a)s sociais sobre sua realidade, interação que envolve todas as dimensões humanas e sociais, da afetividade, da política, da espiritualidade, da cultura, do biológico, por isso a compreensão da complexidade sobre a qual a educação deve estar apoiada. “Não nos educamos abstratamente, mas na atividade humana coletiva, mediada pela natureza, com sujeitos localizados temporal e espacialmente” (LOUREIRO, 2006, p.130).

Tanto a Educação Ambiental Crítica como a Educação Popular têm o cotidiano como base para a aprendizagem e elaboração de novos saberes, partindo sempre do reconhecimento e mapeamento do universo particular das comunidades, seus espaços de encontro e modos de vida, para posterior problematização com o(a)s autore(a)s sociais dos temas mais significativos e representativos dos grupos sociais existentes. Mas não se fica imerso nas particularidades, delas se vai delineando as mediações e as interligações com questões mais globais, macros. É a compreensão da complexidade que nos envolve enquanto seres sócio-históricos.

E esta é, na verdade, uma síntese da proposta de alfabetização /conscientização sistematizada por Paulo Freire, a qual se caracteriza pelo conhecimento prévio da realidade, pela passagem do concreto para o abstrato, do simples para o complexo, com base no método histórico-dialético.

Como Paulo Freire afirma, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. E o que se objetiva com as ações com a comunidade no contexto de uma educação ambiental dialógica é facilitar a percepção dos indivíduos/grupos a respeito de sua realidade e de suas potencialidades e possibilidades sócio-históricas.

A proposta de alfabetização sistematizada por Freire (2001) pode ser apresentada nas seguintes etapas:

- a) investigação – levantamento das palavras e temas geradores relacionados ao cotidiano do(a)s alfabetizando(a)s, seu meio cultural, considerando-se a riqueza silábica, o valor fonético e em função do significado social para o grupo, ter atenção aos elementos culturais;
- b) tematização – estímulo à visão crítica e social, através das significações presentes nos temas geradores que são codificadas em quadros, gravuras etc., assim são objetivadas. A codificação é a situação existencial apreendida e expressa na elaboração das fichas para decomposição das famílias fonéticas;
- c) problematização – descoberta dos “limites e das possibilidades das situações existenciais concretas captadas na primeira etapa” (Gadotti, 1991, p. 40), este é o momento do concreto problematizado, a descodificação, que é a análise crítica da situação codificada, exteriorização da visão de mundo dos sujeitos.

No trabalho com comunidades ou grupos populares é importante ter o momento de **conhecimento da dinâmica socioeconômica e cultural local**, tendo como atividade base o mapeamento, que deve levar em conta a organização estrutural e formal da comunidade (as instituições) e as significações construídas em seu espaço (locais de encontro). No mapeamento se dão o caminhar pela comunidade, a inserção comunitária e a identificação das potencialidades e limitações locais, isto é, ver e sentir o comportamento das pessoas no culto religioso, no trabalho, sua linguagem, suas palavras.

Esta ação pode ser relacionada à etapa de pesquisa das palavras e temas geradores, mencionada acima. Gadotti (1991, p. 35) destaca que, nos programas de alfabetização, o “alfabetizador começava o seu trabalho saindo a campo com um “caderno ou, se possível, com um gravador, atento a tudo que via e ouvia. Misturava-se às pessoas da comunidade local da forma mais íntima possível”. Era uma tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Como Freire (2005, p. 114) afirma “investigar o tema gerador é investigar, repetamos, o pensar dos [seres humanos] referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”. Este é o entendimento embutido na realização do mapeamento comunitário.

Outro momento é o da **interpretação** daquilo que a comunidade expressa, através da sistematização das informações e observações realizadas em campo e das reuniões comunitárias. Seguido da **problematização da realidade comunitária**, nos diálogos realizados através de oficinas, grupos de aprendizagem local, reuniões sistemáticas e outras atividades. Após estas ações, o nível de interação, confiança e diálogo com a comunidade possibilitarão o **estabelecimento de parcerias** para superação de seus limites e busca pela efetivação de direitos, tendo por princípios a busca da sustentabilidade das ações, corresponsabilidade e autonomia da comunidade. A materialização e encaminhamento de ações conjuntas são facilitados pelos fóruns comunitários, que são momentos de encontro para refletir sobre a realidade local, estabelecer e encaminhar tarefas conjuntas, conforme a competência de cada instância para não se sobrecarregar o(a)s autor(a)s sociais e não compartilhar da omissão do poder público.

O desafio assumido é superar com a comunidade os processos de alienação que distanciam estes sujeitos da percepção de sua realidade objetiva, de sua forma de ser no mundo e eliminar práticas que reforçam a dependência, a hierarquização dos saberes técnicos e acadêmicos, o assistencialismo e clientelismo.

Essa proposta está em sintonia com o movimento proposto pelo Método Paulo Freire, pois o propósito é que o(a)s autor(a)s sociais possam apropriar-se de seu mundo, de sua vida, em interação e diálogo com o(a)s demais.

Estes são elementos a serem considerados em processos de Educação Ambiental que visam a formação de autor(a)s sociais autônomo(a)s e conscientes de suas possibilidades históricas, com o propósito de superar a reprodução da opressão, através da falsa generosidade, que gera dependência contínua, subalternização e a hierarquização das relações entre os seres humanos, a produção do *ser menos* e negação da humanização.

A pedagogia proposta por Paulo Freire é dialógica, por isso a sua radical crítica à *educação bancária*, que não possibilita a criação e a percepção do processo de aprendizagem por parte do(a)s educando(a)s. Implica a superação da condição de educador(a) – educando(a)s, de tal maneira que se

façam ambos, simultaneamente, educadore(a)s e educando(a)s. Na educação bancária o(a)s educando(a)s são colocado(a)s na posição de depósitos, que recebem um “conhecimento” pronto e não significado em seu contexto, fortalecendo também a hierarquização dos saberes e o sentimento de inferioridade frente ao “detentor do conhecimento”.

Pois, como nos alerta Paulo Freire (2005), não é aceitável “que a ação libertadora se sirva das mesmas armas de dominação, isto é, da propaganda, dos slogans, dos “depósitos”. Mas sim veja os [seres humanos] como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo”.

O(a) educador(a) busca clarificar a realidade, estabelecendo uma atmosfera de diálogo. Compreendendo o diálogo como o “encontro dos [seres humanos] mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (2005, p. 91).

Portanto, a interdisciplinaridade é um desafio e uma força postos à atuação, a qual pressupõe movimento de afirmação e de diálogo com perspectivas e saberes diversos. Entendendo a interdisciplinaridade como

uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abrem para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral... (LOUREIRO, 2006, p. 76).

Assim, em todos os níveis, a proposta da Educação Ambiental deve ser a do diálogo entre o(a)s parceiro(a)s e o enriquecimento da práxis através da comunicação entre diferentes saberes (técnicos, científicos e comunitários), com base na teoria da ação dialógica, em que “os [autore(a)s sociais] se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (...).[Autore(a)s sociais] que se encontram para a pronúncia do mundo” (Freire, 2005, p. 191).

Por isso a forte vinculação e defesa da ação interdisciplinar e da promoção da participação efetiva das pessoas nas ações, enfatizando aqui a superação do uso deturpado que se tem feito dessas categorias, reforçando uma ação que seja construída e realizada ‘com’ o(a)s [autore(a)s sociais] e no seio de um diálogo que respeita e reconhece a contribuição de cada saber no processo de criação do novo, do ‘que será’. E este devir gestado na práxis do presente com

homens e mulheres reais deve trazer a marca do ser emancipado, que Loureiro (2006) coloca como subsídio e finalidade da Educação Ambiental e Paulo Freire como o(a) autor(a) de uma pedagogia para a libertação, o qual “significa o ser que se realiza pela manifestação livre e consciente em um processo de interdependência com o outro, a sociedade e o planeta” (LOUREIRO, 2006, p. 128).

Em sua Pedagogia do Oprimido, Freire (2005) destaca a unidade dialética entre subjetividade e objetividade. A subjetividade - expressando os sujeitos - existe em relação contínua com a objetividade - o mundo – esta permanente interação é o que possibilita a reflexão crítica e a inventividade humanas. Loureiro (2006, p. 131) reafirma essa compreensão ao expressar que a realidade se define na dinâmica entre aspectos objetivos e subjetivos, “a força educativa inovadora está na capacidade de trabalhar com a racionalidade e com as paixões, com a escolha e com a necessidade, com o fato objetivo e com as crenças, refletindo e agindo”.

Mas esta constante interação se dá no contexto em que o(a)s autore(a)s sociais se encontram, produzem e reproduzem bens materiais, culturais e espirituais, por isso a necessidade de que a Educação Ambiental busque suas bases de realização nos problemas contextualizados, sem perder de vista a articulação permanente entre o local e o global.

Significa racionalmente compreender que o singular ganha sentido em suas relações (totalizações) e que o todo é mais que a soma de singularidades, num movimento de mútua constituição que envolve não só o objetivo, o teórico, o coletivo, e o racional imediato, mas o subjetivo, o indivíduo, o espiritual e o intuitivo (LOUREIRO, 2006, p.127).

Toda a proposta de atuação de uma Educação Ambiental crítica e dialógica alinha-se com o fomento a uma educação problematizadora no movimento real do cotidiano, facilitando a percepção de dimensões significativas de suas subjetividades e objetividades, bem como a interação entre os diferentes elementos de sua realidade. Assim como para Paulo Freire (2001, p. 52) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, compreendo que desenvolver uma atuação social, inclusive enquanto política pública, não é assumir posição de superioridade e transferir valores morais para as pessoas ou outorgar-lhes um projeto de vida

que não foi construído por elas, mas facilitar a ação de autore(a)s sociais conscientes de si e de sua realidade no contexto histórico vivenciado.

E para isto é necessário conhecer seu cotidiano, que é o “espaço imediato de realização e desenvolvimento do indivíduo” (LOUREIRO, 2006, p. 132), considerando as paixões, valores, crenças, os modos de vida do lugar, articulando-os ao contexto sociopolítico mais amplo, forjar a atuação sempre nessa reflexão sobre relação entre o local e o global, pois como afirma Loureiro (2004, p. 132) “fica absolutamente paradoxal defender as “grandes causas” ignorando o cotidiano e o particular, e querer mudar o mundo sem se transformar, quando se defendem o pensamento complexo, a dialética e a práxis revolucionária”.

A Pedagogia do Oprimido, principal referência aqui, apoia-se na dialética e enfatiza a unidade entre subjetividade e objetividade, daí a nossa reafirmação da percepção dessas inter-relações numa perspectiva crítica. Como afirma Gadotti (1991) é a pedagogia da pergunta, problematização constante dos elementos constituintes da realidade.

O chamamento à efetivação de uma práxis coletiva, a qual está relacionada à percepção individual dos sujeitos de suas limitações e possibilidades, tem a ver com o entendimento de que os dados objetivos da realidade social não são obra do acaso, mas

produto de ação dos [seres humanos] e que transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos [seres humanos]. Pois somente podemos pretender um mundo novo se temos a convicção de que este pode ser construído pela ação consciente dos sujeitos, que são multidimensionais e que se realizam em determinados contextos (Freire, 2005, p. 117).

Em síntese, minha compreensão fundamental é que a reafirmação das políticas públicas passa também pela afirmação das pessoas enquanto autore(a)s sociais ativo(a)s. Paulo Freire marca a opção por uma atuação comprometida com a autonomia e emancipação humana, bem como com a expressão da missão histórica dos seres humanos, enquanto seres de possibilidades.

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de

classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética [...] Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se me reiterar, é problemático e não inexorável (Freire, 2001, p. 21).

O reconhecimento da existência de possibilidades é condição para que nos mobilizemos para a construção de novas perspectivas, para o envolvimento em coletivos e a implicação em processos de mudança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O empreendimento desse percurso de pesquisa foi marcado por desafios, necessidade de reorientações e superação. E propiciou ampliar minha compreensão do quanto o fazer pesquisa, sobretudo na perspectiva de aliar investigação e ações de intervenção, é como esmerar-se numa produção artesanal. Só possível de ser feita na companhia solidária de outro(a)s.

Em meu caso, esse empreendimento de pesquisa foi realizado num período de grandes transformações pessoais, que me impactaram psíquica, social, espacial e temporalmente. O que ocasionou uma experiência surreal que se expressaria na metáfora do tempo escorrendo entre os dedos ou na imagem trazida pelo quadro “A persistência da memória”, de Salvador Dali.

Mas todas as mudanças em minha vida foram dádivas, também decorrentes de escolhas, felizes escolhas, portanto é minha a responsabilidade em arcar com as consequências. E é esse esforço que está representado nesse exercício de escrita.

Como se viu ao longo do trabalho, a busca foi por identificar saberes significados pelo(a)s autore(a)s sociais do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba como constituintes de si, para percorrer as veredas da pesquisa busquei propiciar, através da realização do Círculo Ecobiográfico, espaços de interação, reflexão sobre práticas e trocas afetivas.

Do ponto de vista de minha formação, chego ao final desse processo, com uma dimensão mais ampliada dos limites e possibilidades da pesquisa, bem como tendo ciência de em que momento do meu tornar-me pesquisadora eu estou e das lacunas que precisam ser preenchidas.

Essa experiência de pesquisa permitiu algumas elaborações sobre os desafios postos à realização de trabalhos na perspectiva da pesquisa-formação, a qual demanda um envolvimento mais permanente com o grupo epistêmico ou colaboradore(a)s. Possibilitou também uma autopercepção dos meus desafios enquanto mediadora em um processo grupal, dentre os quais destaco a dificuldade de articular o meu tempo com o tempo de resposta do outro. Essa é uma sensibilidade e postura requerida nesse tipo de atividade.

Cabe destacar a importância do reconhecimento das interfaces existentes entre a Perspectiva Eco-Relacional e a abordagem (auto)biográfica para o dimensionamento do desafio ético do(a) pesquisador(a) na prática da pesquisa e da intervenção, e da necessidade da coerência como uma busca diária.

Do ponto de vista do(a)s autore(a)s sociais, foi possível perceber o quanto os encontros propiciados pelo Círculo Ecobiográfico foram significativos em seus processos de reconhecimento de si e de avaliação de suas práticas no movimento. Os momentos da pesquisa estimularam o fortalecimento e a valorização do grupo e o reconhecimento dos limites deste.

O grupo destaca-se como lugar/tempo de encontro consigo, com o outro e superação da repetição monótona do cotidiano, ao propiciar as problematizações de aspectos de opressão, seja social ou ambiental, que o indivíduo isoladamente poderia deixar passar como “naturais”.

É evidente o desafio do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba frente à realidade de desmobilização, não somente das pessoas externas aos grupos populares, mas de diverso(a)s autore(a)s sociais que, tradicionalmente, envolveram-se com causas coletivas no bairro da Serrinha. Quando não há desmobilização, há, então, desarticulação e fragmentação das lutas em diferentes espaços, o que impossibilita o encontro de objetivos e enfraquece os processos de reivindicação frente ao poder público.

Essa é uma dificuldade já assinalada pelo(a)s próprio(a)s componentes do Movimento. Reconhecer esse fato é importante porque assim se torna possível rever estratégias e objetivos, bem como discutir novas formas de atuação.

Entendo que o(a)s participantes do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba que colaboraram com essa pesquisa estão identificado(a)s com o projeto de tornar-se autor(a) ambiental, o qual é um empreendimento cotidiano. Essa conclusão é possível diante da manifestação de sua disposição para conhecer suas motivações, os aprendizados do caminho e a abertura para a permanente autoavaliação.

Os lugares de formação pessoal marcaram as narrativas ecobiográficas, enquanto suportes objetivos de experiências e saberes significados por estas. E a Lagoa de Itaperaoba aparece como um lugar de

formação partilhado por todo(a)s o(a)s autore(a)s sociais do Movimento. Esse é um dos elementos que tem motivado a persistência e a renovação permanente de seu sonho possível de revitalização da Lagoa de Itaperaoba, articulada a uma política de desocupação de suas margens e de desprivatização, tornando a lagoa um lugar de destaque para o bairro e a cidade.

Concluindo esse trabalho, mas não as possibilidades de novas investigações e questionamentos, enfatizo a necessidade de reconhecimento e compreensão das epistemologias populares, como atitude que enriquecerá as pesquisas, as iniciativas de intervenção, as extensões universitárias e as políticas públicas de modo geral.

Numa perspectiva mais abrangente, fica o desafio de entremear os anseios individuais a projetos coletivos nas práticas de Educação Ambiental, o fortalecimento da relação entre a singularidade e a coletividade, bem como o contexto local e as interfaces globais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994(Obras Escolhidas v. 1).

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de Vida**: a pesquisa e seus métodos. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. **As flores de abril**: movimentos sociais e educação ambiental. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Coleção Educação Contemporânea.

CALDART, Roseli Salete. **Os movimentos sociais e a formulação de uma Nova Pedagogia**. Revista Contexto & Educação (Nº 8) Ijuí, RS: Unijuí Editora, 1987.

CARDOSO, Ana Maria Ferreira e MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. O Movimento Ambientalista em Fortaleza e as Perspectivas Ambientais em Grupos Populares de Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

CARDOSO, Ana Maria Ferreira. **Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba: perspectivas ambientais em construção**. Fortaleza, CE, 2005. Monografia de conclusão de curso apresentada à Coordenação do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

_____. **Os saberes ambientais em movimentos populares no entorno das Lagoas Itaperaoba e Papicu**. Fortaleza, CE, 2008. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro, Rocco, 1997.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal/RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica e Educação.

_____. **Formação e socialização:** os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 2006, vol.32, n. 2, ISSN 1517-9702.

DICIONÁRIO HOUAISS. **Sinônimos e antônimos.** 3 ed. São Paulo: Publifolha, 2011.

FAUNDEZ, Antonio; FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, Karla Patrícia Martins. **A formação de sentido e o sentido da vida:** o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense. Fortaleza, CE: 2011. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará – UFC.

FIGUEIREDO, João B. de Albuquerque. Memórias de sala de aula enquanto contribuição das narrativas ecobiográficas na qualificação do ensino-aprendizagem In: VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de P.; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério et al. (Orgs.). **Cultura, Educação, Espaço e Tempo.** Fortaleza - CE: Edições UFC, 2011, v.105, p. 384-482.

_____. A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente. In: **Visão Global**, Joaçaba, v. 13, n. 1, p. 167-188, jan/jun., 2010a.

_____. Epistemologias Populares e a Descolonialidade do saber no contexto das Políticas Públicas. In: **Anais da 33ª. Reunião Anual da ANPEd.** Rio de Janeiro: ANPED, 2010b.

_____. **A pesquisa (auto) biográfica e formação sob a Perspectiva Eco-Relacional:** a dimensão afetiva como outro-lugar de (re) invenção de si. Anais do III Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica. Natal, RGN: Editora da UFRN, 2008a.

_____. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu, Minas Gerais, 2008b.

_____. A teia de representações sociais e educação ambiental dialógica. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). **Representações sociais:** teoria e prática. 2 ed. João Pessoa, PB: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

_____. **As contribuições de Paulo Freire para uma Educação Ambiental Dialógica.** In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu - MG. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd. Rio de Janeiro - RJ: ANPEd, 2006.

_____. **Educação Ambiental Dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2007.

FLORIANI, Dimas. **Conhecimento, meio ambiente & globalização**. Curitiba: Juruá, 2004.

FORTALEZA. **Pesquisa sobre a Exploração Sexual Infanto-Juvenil no Turismo de Fortaleza** - Relatório Final. Fortaleza: SETFOR, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20 ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Série Pensamento e Ação no Magistério. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GALVANI, Pascal. A Autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: Coordenação Executiva do CETRANS. **Educação e Transdisciplinaridade**, II. São Paulo: TRIOM/UNESCO, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Movimentos e lutas sociais na história do Brasil**. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. **Movimentos Sociais e luta pela moradia**. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Teorias dos Movimentos Sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Movimentos Sociais e Educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, v. 5).

HANH, Thich Nhat. **Paz a cada passo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993. Coleção Arco do Tempo.

HELLER, A. **Cotidiano e história**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1989.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. 26 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

IBGE. Banco de Dados Agregados. **Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2012.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de Vida e Formação**. 2 ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da História de Vida).

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2 ed. 6ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Colección Sur Sur.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEFF, Enrique (Org.). **A complexidade ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Epistemologia ambiental**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. e SANTOS, C. A dimensão afetiva na educação ambiental, sob a perspectiva da constituição interdependente entre subjetividade e objetividade no devir. In: Matos, Kelma Socorro Lopes de. (org.) **Cultura de paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: ações com sensibilidade**. Fortaleza: EDUFC, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Mário Osório. **Saberes e Valores em Interlocução na Educação**. 2 ed. Ijuí, SC: Ed. Ijuí, 2006. Coleção Mário Osório Marques, v.6.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. Coleção Marx-Engels.

MATOS, Kelma Socorro Lopes. **Nas trilhas da experiência: a memória, a crise e o saber do Movimento Popular**. Fortaleza, CE: Gráfica Unifor, 1998.

MATURANA, Humberto. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política. In: CADERNOS DE LETRAS DA UFF – **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf. Acesso em: 03/04/2012.

NÓVOA, António e FINGER, Matias (Orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da História de Vida).

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **A experiência de vida em formação**. 2 ed. rev. e ampl. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da História de Vida).

OLINDA, Ercília Maria Braga de. Círculo Reflexivo Biográfico: dispositivo de pesquisa e de formação. In: **Anais do IV CIPA**. São Paulo/USP, 2010.

_____. Epistemologia e Docência Universitária: o “ateliê biográfico” como dispositivo de formação e de ensino na pós-graduação em Educação. In: BALDI, Elena Mabel Brütten; FERREIRA, Maria Solonilde; PAIVA, Marlúcia (Org.). **Epistemologia das Ciências da Educação**. Natal, RN: Editora da EDUFRN, 2009.

_____. **Grupo Fantasia**: esperança, responsabilidade e alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

_____. O Círculo Reflexivo Biográfico como espaço privilegiado para a reflexão sobre a experiência religiosa espiritualizante. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. (Org.). **Artes do fazer**: trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Ver, ouvir e escrever. In: **O trabalho do Antropólogo**. São Paulo: UNESP, 1999.

PASSEGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. A experiência em formação. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, maio/ago. 2011.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matias (Orgs.). **O Método (Auto)biográfico e a Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação. Série Clássicos da História de Vida).

_____. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação).

_____. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SACCONI, Luiz Antonio. **Grande Dicionário Sacconi**: da língua portuguesa - comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **Para além do Pensamento Abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. NOVOS ESTUDOS – CEBRAP. Nº 79, novembro 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 04/04/2012.

_____. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGI, Maria da Conceição e SOUZA, Elizeu Clementino de. **(Auto)Biografia**: formação, territórios e saberes. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008 (Coleção Pesquisa (auto)biográfica & Educação).

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de Movimentos Sociais**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

SOUZA, Elizeu Clementino de e ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Ed Vozes. 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya Yala, 2009.

_____. O interculturalizar da nova Constituição equatoriana. In: **Revista de Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 31, agosto. 2009. Disponível em: http://www.revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao031/catherine_walsh.html. Acesso em: 03/04/2012.

APÊNDICE A - NARRATIVA DE MIM: A AUTORA AMBIENTAL QUE SOU

Por onde iniciar um texto sobre mim? Escrever um texto tecendo a vida, na tentativa de por no papel a significância e a complexidade que é ser. De pronto, estou ciente que por ser uma vida repleta de significados, deve ser um texto fértil e ele mesmo um aprendizado, como quem adentra em veredas já percorridas, mas agora com um novo olhar.

Então vou começar pelo nome, assim o(a)s leitor(a)s saberão como me chamar, mas não será um chamado vazio. Saberão uma parte do que sou, digo uma parte porque um texto, uma visão de momento, não contempla a totalidade, e cada um lerá este texto de forma diferente e me conhecerá de formas diversas.

O nome de minha avó paterna era Ana Maria, meu pai sempre quis que uma de suas filhas recebesse esse nome, mas minha mãe sempre as registrava e batizava com outro. Assim passaram-se quatro chances de meu pai prestar essa homenagem. Antes de mim, minha mãe deu à luz a onze crianças, sendo quatro meninas e sete meninos. Sou a filha natural mais nova. Sendo a última possibilidade, quando nasci meu pai não abriu mão de me dar o nome de sua mãe. Portanto, meu nome é uma homenagem à minha avó paterna.

Minha família é grande. E quando eu tinha onze anos chegou mais uma irmã. Minha mãe adotou uma menina, trazendo a para casa ainda em seu primeiro dia de vida.

Quando nasci já não estavam todos os meus irmãos em casa, os dois mais velhos, do sexo masculino, tão logo completaram a maioridade foram para o Rio de Janeiro em busca de emprego e de uma forma de ajudar a numerosa família, e uma das mulheres, embora com apenas 16 anos, acompanhou parentes maternos que residiam também no Rio para ajudar em serviços domésticos.

Quando nasci, morávamos numa localidade chamada Baixa Grande. É um ambiente de serra, distrito de Ipaporanga, município que fica na região centro-oeste do Ceará, no sertão. Viver a infância naquele ambiente tão natural, com uma cultura tradicional sertaneja influenciou significativamente minha percepção sobre a vida. Nessa localidade, as relações estabelecidas entre as pessoas e os costumes cotidianos indicavam ainda a forte presença do modo de vida indígena.

É interessante que as pessoas tinham esses costumes arraigados, mas não se percebiam, não se aproximavam de uma identidade indígena, embora as marcas estivessem fortemente registradas nos hábitos cotidianos e nos meios de vida: as casas eram, em sua maioria, cobertas com palhas da palmeira do coco babaçu; as refeições realizadas com todo(a)s sentado(a)s em círculo no chão; usavam muitos artefatos de palha, tais como esteiras, urus, surrões, abanos. Eram também tradicionais as farinhadas artesanais, que reuniam toda a família e amigo(a)s na casa de farinha, a descascar a mandioca, triturá-la e assá-la no enorme forno à lenha, de formato redondo e aberto.

Contudo, as pessoas não faziam essa vinculação, até porque na região não se falava muito da questão indígena, era algo estranho, embora houvesse marcas explícitas de sua influência. Só muito posteriormente percebi essa associação com o modo de vida indígena. E noto que estes hábitos e forma de viver estão presentes no que sou. É perceptível suas influências sobre minha vida.

O acesso à Baixa Grande era bem difícil, pois não havia vias pavimentadas, apenas uma ladeira muito íngreme com estreitas veredas abertas através de golpes de machado. Quando alguém adoecia, se necessitasse de atendimento por algum serviço de saúde, teria de ser levado por outros, ladeira abaixo, numa rede.

Bem, minha mãe era dona de casa e agricultora e meu pai agricultor e, eventualmente, retirante nordestino. Quem morou no sertão tem na memória essa lembrança dos períodos em que não dava para se desenvolver a atividade da agricultura. Então a saída emergencial era ir para a Região Sudeste, sobretudo São Paulo e Rio de Janeiro. Busca de alternativa que cabia, sobretudo, aos homens, que na cultura sertaneja eram os responsáveis pelo provimento material da família. As mulheres ficavam com os cuidados dos filhos, da casa e agricultura para a subsistência. Meu pai viajou muito para estas metrópoles. Sua vida de migrante começou ainda quando o transporte era realizado pelos “paus-de-arara”. Ele também foi operário na construção de Brasília. Destaco esses elementos na minha história, pois marcam minha constituição social, minha percepção sobre a vida, sobre as diferenciações sociais e econômicas.

A casa em que morei durante os meus seis primeiros anos de vida era simples. A sala e o primeiro quarto construídos de tijolos bem vermelhos, sem reboco e de chão batido de barro vermelho. Seguia-se de um corredor, dois quartos pequenos e uma cozinha com parede de barro vermelho molhado e acomodado sobre estrutura de varas, paredes de taipa. A primeira sala e o primeiro quarto eram cobertos com telhas de barro, produzidas pelo meu pai e meus irmãos no terreno à direita da cozinha, o restante era coberto por palha de coco babaçu.

Lembro que as palhas tinham que ser trocadas periodicamente para garantir uma boa cobertura e a proteção no período de chuvas. Eu adorava quando era época de trocar as palhas, aproveitava para utilizá-las como escorregador. As palhas ficavam dispostas num declive do terreno conhecido como terreiro da cozinha, por entre as bananeiras. Então pegávamos as capembas (espécie de cuia que fica sobre os cachos do coco babaçu) e dentro delas deslizávamos sobre as palhas. Meu irmão, mais velho que eu, sempre vinha em outra capemba atrás de mim e procurava acertar-me com a extremidade pontiaguda da capemba.

A casa era rodeada por amplo terreiro, onde a lembrança do barro vermelho é marcante, sem cercas ao redor, sem outras casas muito próximas. Na parte dos fundos, havia amplas e frondosas mangueiras que garantiam nosso espaço de diversão e alimentação durante boa parte do ano, galhos para casas imaginárias e para pendurar os balanços. Pelo lado direito, tinha o pé de jucá e um terreno onde se plantava gergelim, algodão e onde ficava a caieira, lugar onde se queimavam os tijolos, as telhas. Do lado esquerdo, tinha uma árvore alta que sempre produzia resinas, que eu gostava de retirar de seu tronco e comer, e também o pé de urucum. Nossa casa era ligada às demais por estreitas veredas, o seu acesso principal dava-se por uma vereda ladeada por cajueiros e sentia-se ao longe o cheiro gostoso de cajá, vindo do cajazeiro altíssimo que ficava na margem do terreiro da frente de nossa casa.

Havia uma gruta ao lado de uma mangueira, fruto da erosão, que era recoberta por raízes das plantas que buscavam apoio do outro lado dela, em seu interior eram depositadas as folhas secas. Eu adorava brincar dentro da gruta, sentindo o cheiro das folhas secas, temendo apenas o aparecimento de cobras.

Lembro como se prolongava meu olhar na direção do caminho que trazia à minha casa, quando meu pai estava viajando e eu sabia que ele estava perto de chegar. Perguntava mil vezes à minha mãe quanto tempo demoraria, ela sempre dizia pra eu colocar a mão na cabeça. Eu colocava e então ela falava que a distância entre o local que eu colocara a mão e a minha testa era o que faltava para o meu pai chegar. Quando o avistava chegando, com seus pés empoeirados, a calça dobrada na bainha, boné na cabeça e seu característico andar puxado, pendente para um lado e outro, corria ao seu encontro e lançava-me aos seus braços.

Permaneci residindo em Baixa Grande até os sete anos de idade, quando meus irmãos compraram uma casa para a família na sede do município de Ipaporanga. Então minha mãe decidiu mudar-se pra lá, para facilitar o acesso aos serviços de saúde e, sobretudo, poder vivenciar sua fé da forma que queria, numa igreja evangélica. Isto significou também minha inserção desde os oito anos de idade no espaço evangélico, que trouxe os referenciais de minha fé cristã.

Na sede do município, passei a frequentar a escola formal. Era a Escola Municipal Maria Vieira de Pinho. Cursei todo o ensino fundamental, bem como o primeiro e o segundo ano do ensino médio, em escolas públicas. Lembro-me que ainda no ensino fundamental, alguns conteúdos das disciplinas de ciências, geografia e textos trabalhados nas aulas de português sensibilizaram-me de alguma forma para a relação com o ambiente, alguns numa linha comportamentalista, mesmo assim me estimularam ao cuidado ambiental.

Meu pai sempre me estimulou a dar continuidade aos estudos e sonhava que eu chegaria ao ensino superior, mesmo quando as possibilidades locais eram remotas. Minha mãe sempre teve um desejo enorme de aprender a ler. Teve um período, ainda criança, que eu a acompanhava numa turma de educação de jovens e adultos, aprendeu a escrever seu nome e a identificar algumas sílabas. Mas por ter sido algo sem continuidade não chegou à plena leitura.

Lembro que eu gostava de ir à escola, era uma relação mesmo de prazer com os estudos. Amava ler, mas não tinha muito material disponível, não havia livros, revistas. Quando meus irmãos vinham do Rio de Janeiro traziam revistas em quadrinhos já utilizadas por minhas primas, então satisfazia em parte

essa dificuldade de acesso a materiais envolventes para a leitura, mesmo os gibis tendo sido publicados há dois ou três anos.

Ainda com seis anos de idade, fui passear no Rio de Janeiro com minha mãe, visitar meus irmãos que residiam lá. Esse contato com uma metrópole do porte do Rio marcou minha infância. Sobretudo por representar uma cultura totalmente diferenciada. Na adolescência sentia saudades do ambiente de cidade grande, mas era uma saudade de algo que eu não havia vivenciado de fato. Acho que era mais um desejo de conhecer, de experimentar algo novo, um universo mais amplo que a minha cidade. Enfim, em 1994, com treze anos, fui passar o Natal no Rio e permaneci lá por quase dois anos. Cursei a sétima e metade da oitava série no Colégio Municipal Uruguai. Residia com mais três irmãos e uma irmã no Morro da Mangueira, onde tive contato com outra forma de vida: os muitos barracos do morro, os pequenos becos que possibilitavam a circulação naquele mundo particular.

Nesse período, senti-me nordestina como uma marca estampada em mim e vi que lá todo nordestino é “Paraíba”. Lembro-me que, em alguns momentos, sentia-me constrangida, e, talvez por minha insegurança adolescente, identifico que tive algumas atitudes de negação. Contudo, hoje vejo que foi uma vivência relevante para o delineamento da minha identidade nordestina, sertaneja.

Morando no morro, convivi cotidianamente com a realização visível das atividades do tráfico de drogas e com uma cultura de certa submissão à constante presença desse poder representado nos chefões do tráfico, que dominam o morro, e em seus soldados, que expunham num “sobe e desce” constante das escadarias e ladeiras os fuzis e metralhadoras. Vi a venda aberta de drogas, sobretudo a cocaína e a maconha. Circular pelo morro era um misto de atenção e distração: tinha que manter a máxima atenção, andar com olhos ágeis, para identificar a possível proximidade de um confronto que resultasse em tiroteio, ao mesmo tempo, em que tinha que agir com indiferença, manter o olhar discreto, não evidenciar estranhamento da atividade do tráfico e também não permitir espaço para aproximação pessoal, interesses sentimentais. E conviver com isso tornou-se algo corriqueiro.

No Rio continuei vinculada a uma igreja evangélica, só que mudei de denominação, pois não aceitava mais tantas limitações que eu entendia sem

sentido, regras que considerei desnecessárias para o cultivo de uma vida com Deus. Mas minha visão sobre o mundo e sua complexidade ainda era muito restrita, muito ordenada, não refletia o necessário sobre o porquê das coisas. Meus conceitos sobre sexualidade, família, trabalho ainda eram muito atrelados à ordem, encaixados e fragmentados.

Mesmo assim, uma inquietação sentida desde a transição da infância para a adolescência foi a rejeição da submissão da mulher, expressa em frases como “ruim com ele pior sem ele”, diversas vezes ouvidas, em conversas que eu menina não deveria escutar, mas curiosamente ouvia. Não entendia e não aceitava o que necessariamente seria pior que viver uma vida de violência permanente, seja física ou simbólica, em casa ou na rua. Não compreendia qual o sentido de se manter uma relação em que não havia diálogo, onde um sempre teria que se negar para continuar junto do outro. Estas inquietações que já estavam ali foram apenas tomando outras formas mais elaboradas.

Fazendo referência ao trabalho autobiográfico de Marie-Michèle (1983), Pineau (2010, p.113), na linha da articulação pessoal-social, expressa que, destacadamente, a autoformação feminina “é luta de emancipação para apropriação do poder de formação e para a construção de um mundo próprio, de espaços pessoais; não a partir do nada, mas sim do estabelecimento de relações ativas de organização dos elementos que a rodeiam”.

Em 1996, meu pai faleceu em Ipaporanga, como eu estava no Rio não presenciei esse momento. Eu tinha uma vinculação emocional muito forte com ele. Antes de sua morte, sempre chorava quando orava por ele, como se eu já sentisse que algo doloroso estivesse para acontecer. Logo após, fiz 15 anos e retornei a Ipaporanga, já que minha mãe queria muito isso, e era um momento que precisava de apoio emocional.

Então concluí a oitava série no colégio em que iniciei os estudos, a Escola Municipal Maria Vieira de Pinho. No ano seguinte, fui cursar o primeiro ano científico em Cratéus, no Colégio Estadual Regina Pacis. Juntamente com mais uns trinta jovens da minha cidade, ia toda noite a Crateús, num ônibus da Prefeitura Municipal de Ipaporanga. Quando cursava o segundo ano, a Prefeitura Municipal de Crateús iniciou um projeto que tinha por foco propiciar a formação de estudantes em diferentes áreas do conhecimento, em universidades públicas de

Fortaleza, para que, posteriormente, estes graduados retornassem à cidade e contribuíssem com o desenvolvimento do município. De imediato, vi nesse projeto a possibilidade de obter a formação superior que eu desejava, além de vivenciar novas experiências.

A primeira turma deste projeto foi composta por 10 estudantes, alguns vieram a Fortaleza para fazer cursinho e outros o terceiro ano pré-universitário, dentre os quais eu me encontrava. A seleção foi realizada através de uma prova e os dez melhores colocados foram estudar em Fortaleza com todas as despesas de moradia e alimentação pagas, e mais uma bolsa no valor de um salário mínimo. Após um ano de estudos, quem passasse no vestibular em universidade pública, continuaria sendo mantido em Fortaleza e recebendo o apoio para concluir o curso de graduação. Eu fiz a prova, fiquei em segundo lugar entre as dez pessoas selecionadas, então fui estudar em Fortaleza.

Os estudos no terceiro ano pré-vestibular então iniciaram em 1999, no Colégio Geo. Foi um ano difícil, com muitas restrições financeiras, pois a bolsa da prefeitura, geralmente, atrasava, e de dedicação exclusiva aos estudos. Prestei vestibular para o curso de Direito na UFC e para Serviço Social na UECE, no final do ano. Fui aprovada, como 8ª classificada em Serviço Social.

O período da minha graduação em Serviço Social, iniciada em 2000, marcou uma fase de muitas mudanças na minha forma de relacionar-me com o mundo e com as pessoas. Muitas reflexões sobre o meu estar e ser no mundo me foram possibilitadas, assim como a reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea e o contato com diferentes movimentos sociais de Fortaleza e até do Brasil, através dos encontros de estudantes e outros eventos acadêmicos. Ainda no segundo semestre do curso, ingressei, através de seleção, como bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) de Serviço Social, o que influenciou significativamente minha formação e o meu vivenciar a universidade em sua complexidade. Ser bolsista do PET estimulou-me à constante reflexão sobre as inter-relações entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a organização política. Através dos projetos de extensão por nós desenvolvidos tive contato com o movimento comunitário, na Comunidade do Sossego, situada no bairro Antonio Bezerra, e no bairro da Serrinha. O contato com o(a)s autore(a)s sociais deste bairro propiciou a aproximação com a Educação Popular, o interesse pelos

movimentos sociais e o reconhecimento de minha identidade com as lutas populares.

Como a minha história e a minha origem social vinculam-se às classes populares, à busca de superação da opressão no cotidiano, ao anseio pela existência de todos em uma vida plena de significado, eu tinha esse anseio, mas faltava essa reflexão mais ampla e este meu reconhecimento no cotidiano dessas pessoas, a minha história como vinculada às suas histórias, embora bem diferenciadas. Iniciei um novo olhar sobre mim mesma.

Ingressei no PET numa época em que sua extinção tinha data marcada para acontecer, mas também num momento em que as pessoas que o vivenciavam entendiam que era um programa relevante demais para ser jogado no lixo pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Compreendíamos que a Universidade Pública era o alvo da política neoliberal, o Programa do qual fazíamos parte e com o qual nos identificávamos era apenas mais um de seus elementos a serem atacados. Assim aproximei-me do movimento de articulação nacional pela defesa do programa em específico e pela universidade de forma ampla, conhecido como PETReage. Foi uma experiência que terá sua relevância por toda a minha vida, uma lição de que não podemos considerar os decretos governamentais como fato dado, mas que com organização e objetivos coletivos, mesmo com muitas divergências na forma de alcançá-los, é possível reverter o que era tido como definitivo. Permaneci no PET até o final da minha graduação, março de 2005.

Como fruto da minha aproximação com o movimento popular no bairro Serrinha fui definindo minha pesquisa, que seria a monografia de conclusão de curso, e descobri a temática ambiental nos movimentos populares. União de dois interesses que me conduziram ao Mestrado em Educação Brasileira, na Linha de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola, em agosto de 2006.

Durante o período de mestrado, tive oportunidade de refletir sobre as diferentes perspectivas da educação ambiental e interagir com autore(a)s sociais integrantes de movimentos ambientalistas em Fortaleza. A participação em diferentes fóruns e espaços de discussão das problemáticas ambientais propiciaram um rico aprendizado político, acadêmico e profissional.

Após a qualificação do projeto de dissertação, por recomendação da banca, estabeleci a meta de conclusão do mestrado em até 18 meses, para solicitar a progressão de nível para o doutorado.

No início de maio de 2008, sofri, juntamente com minha família, a perda violenta de meu irmão mais velho, o Francisco Antonio, morto durante um assalto realizado em seu local de trabalho em Crateús. Foi um momento de muita dor e de superar a revolta que atos de violência desse tipo me causam. E preocupava-me mais com o sofrimento de minha mãe e com a família de meu irmão, sobretudo seus dois filhos, ainda adolescentes. Sentia necessidade de estar mais perto, mas por estar residindo em Fortaleza, pelo prazo reduzido para concluir o mestrado, não consegui estar tão próxima.

Senti muito desânimo em seguir, parecia, em alguns momentos, que minha luta cotidiana não fazia sentido. E seria inútil escrever a dissertação. Nesse momento, contei muito com o incentivo e encorajamento de meu orientador João Figueiredo, com a colaboração de Eleni Silva, na organização em categorias temáticas dos materiais decorrentes das atividades de pesquisa, e dos demais participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica (GEAD).

Consegui concluir a dissertação, a qual traz a tematização dos saberes ambientais em movimentos populares, os quais foram a ponte para a progressão para o doutorado.

O percurso de realização da pesquisa para a tese coincidiu, em boa parte, com mudanças radicais em minha vida, em que a maior delas foi a maternidade, foi o deixar de ser sozinha, dando conta somente de minhas ações, para o estar permanentemente acompanhada, quando não com o contato físico, mas com o pensamento, a noção de responsabilidade e a saudade daquele serzinho tão belo. Isso coincidindo com o início de um relacionamento amoroso, assumindo a posição de esposa, instantaneamente. É como se dormisse solteira, sem ninguém à vista, e acordasse casada, passei rápido pelo namoro, sem noivado, com uma filha, em uma cidade desconhecida, que gerou certo distanciamento de relações de amizade e companheirismo estabelecidas em Fortaleza, início em uma nova realidade de trabalho, novas relações.

Minha itinerância no mestrado e doutorado propiciou o amadurecimento e a reafirmação de uma práxis que busca integrar os projetos, histórias e marcas individuais a interesses coletivos. Entendi que o convite que a vida me faz sempre é o da coerência entre falas, textos, sonhos e ações, e me vem à mente o esforço permanente de Paulo Freire em viver essa coerência. Vejo que meu desafio é o do ser eu em interação com os outros, sabendo que eu não sou só eu. Lembrei-me do Gonzaguinha quando canta que “se depende sempre, de tanta muita diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Algumas inquietações, inconformismo e resistências são bem marcantes em minha memória. Quando lembro, por exemplo, do meu incômodo com a dominação política que prevalece na minha cidade, onde o autoritarismo se faz presente e, tornam-se corriqueiros, porém velados, atos de desmandos realizados por aqueles que são os remanescentes dos coronéis. Isto me dá uma vontade enorme, um compromisso em mim arraigado, de mexer de alguma forma no que está estabelecido. E esta preocupação por certo também marcará a minha contrapartida social com a população de Crateús, pois foi através de recursos municipais que foi possível minha formação, e assumi esse compromisso de, de alguma forma, oferecer um retorno do recurso público que foi investido em mim. Ainda não efetivei estas ações, mas tenho por certo que a perspectiva da educação popular e ambiental será o fio condutor deste trabalho.

Ao fim, compreendo que o fato de pertencer a uma família pobre em termos financeiros, a vivência durante minha primeira infância com uma cultura predominantemente oral, com costumes típicos indígenas, o contato direto com a terra, com frondosas mangueiras e coqueirais de babaçu, influenciaram minha forma de relacionar-me com o ambiente, com os outros e minha percepção da vida. Estes elementos estão nas raízes do meu gosto pelo simples que se nos apresenta a cada manhã, como também nesse reconhecimento do popular, como algo em mim, constituinte da minha identidade.

O exercício de relatar e escrever esse texto, reavivou, ainda mais, a vontade de me colocar no que escrevo. Já me vinha questionando minha escrita. Achava formalmente adequada e bem desenvolvida, mas sentia falta de algo que deixasse marcado nela minha identidade, faltava mais vida para a diferenciar de

um texto comum. Esta relação vida e textualidade não é tão simples de se estabelecer, mas estou aprendendo que, paradoxalmente, ela se constitui na simplicidade com que se usa as palavras e à medida que você se faz presente no que escreve.

Neste texto, espero que tenha expressado, ao menos, um pouco da humana que sou em meus diálogos com a educação popular e ambiental.

APÊNDICE B: TERMOS DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/NARRATIVAS.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/NARRATIVAS

Eu, Edmon Eudes da Sousa, RG nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Apresentação da Proposta de Pesquisa, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "**Saberes e práxis em movimentos populares com demandas ambientais: o caso do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba**" e autorizo, através do presente termo, a pesquisadora Ana Maria Ferreira Cardoso, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Fortaleza, 27 de outubro de 2010.

Ana Maria Ferreira Cardoso
Pesquisadora responsável pelo projeto

Edmon Eudes da Sousa
Participante da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/NARRATIVAS

Eu, PAULINA DOS SANTOS GONÇALVES, RG nº 2037812456, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Apresentação da Proposta de Pesquisa, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "**Saberes e práxis em movimentos populares com demandas ambientais: o caso do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba**" e autorizo, através do presente termo, a pesquisadora Ana Maria Ferreira Cardoso, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Fortaleza, 27 de outubro de 2010.

Ana Maria F. Cardoso
Pesquisadora responsável pelo projeto

Paulina dos S. Gonçalves RG 2037812456
Participante da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/NARRATIVAS

Eu, Eleyson dos Santos Almeida, RG nº 97002374001 SPee depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Apresentação da Proposta de Pesquisa, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "**Saberes e práxis em movimentos populares com demandas ambientais: o caso do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba**" e autorizo, através do presente termo, a pesquisadora Ana Maria Ferreira Cardoso, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Fortaleza, 27 de Outubro de 2010.

Ana Maria J. Cardoso
Pesquisadora responsável pelo projeto

Eleyson dos Santos Almeida
Participante da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/NARRATIVAS

Eu, Cássio de Sousa Pereira, RG nº _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Apresentação da Proposta de Pesquisa, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "**Saberes e práxis em movimentos populares com demandas ambientais: o caso do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba**" e autorizo, através do presente termo, a pesquisadora Ana Maria Ferreira Cardoso, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Fortaleza, 27 de outubro de 2010.

Ana Maria F. Cardoso
Pesquisadora responsável pelo projeto

Cássio de Sousa Pereira
Participante da Pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS/NARRATIVAS

Eu, Ademair da Silva Rodrigues, RG nº 93016010817, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Apresentação da Proposta de Pesquisa, concordo em participar, como voluntário, da pesquisa intitulada "**Saberes e práxis em movimentos populares com demandas ambientais: o caso do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba**" e autorizo, através do presente termo, a pesquisadora Ana Maria Ferreira Cardoso, a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora da pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Fortaleza, 27 de OUTUBRO de 2010.

Ana Maria f. Cardoso
Pesquisadora responsável pelo projeto

Ademair da Silva Rodrigues
Participante da Pesquisa

APÊNDICE C: ACORDO PARA FUNCIONAMENTO DO CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO

ACORDO PARA O FUNCIONAMENTO DA VIVÊNCIA (AUTO)BIOGRÁFICA AMBIENTAL

O presente documento expressa um acordo feito entre os(as) participantes da vivência (auto)biográfica ambiental no âmbito do projeto de pesquisa "Saberes e práxis em movimentos populares com demandas ambientais: o caso do Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba", com a mediação da pesquisadora Ana Maria Ferreira Cardoso. Após a discussão de todos os pontos deste acordo, comprometemo-nos a nos orientar sob os princípios aqui expressos, seguindo as orientações definidas a seguir:

- a) Somos diferentes, temos pensamentos, atitudes e valores diferentes e, por isso mesmo, respeitaremos uns aos outros;
- b) Desejamos estabelecer aqui um ambiente de união, confraternização, aprendizagem, alegria, descontração, tolerância, motivação e cumplicidade, com troca de saberes e socialização de experiências;
- c) Não queremos entre nós: a desatenção à fala do outro, desânimo e preguiça;
- d) Respeitaremos o vínculo estabelecido com este grupo, e jamais levaremos para outros espaços, grupos e pessoas as histórias pessoais partilhadas no âmbito deste grupo;
- e) Estaremos em cada encontro com presença ativa, consciente e fraternalmente interagindo;
- f) O respeito começa por mim mesmo(a). Respeitarei minhas limitações, resistências e meu modo de ser e agir. Desde já DECRETO que o desejo que tenho de ampliar meu percurso formativo é maior que minha resistência;
- g) Faremos a escuta sensível dos relatos dos outros, sem interrompê-los ou agir com menosprezo, jamais mangando dos outros e de suas experiências;
- h) Procurarei falar, buscando equilíbrio entre o meu tempo e o tempo do outro;
- i) Teremos flexibilidade na condução de nossos encontros, levando em conta o contexto de cada participante e suas dificuldades;
- j) Faremos nossos relatos na primeira pessoa do singular, evidenciando a consciência do que somos/estamos sendo;
- k) Somos livres para tecer nossas experiências, nossos pensamentos e idéias a respeito de quaisquer temas, mas estamos cientes de que os outros também podem se contrapor e que haverá momentos de tensão, pressão, onde poderei ser interpelado(a). Sabemos que ninguém tem a verdade absoluta.
- l) Serei pontual, pois o trabalho de formação que estou me propondo a fazer depende de minha especial colaboração, o que implica numa dinâmica grupal que é quebrada com entradas bruscas;
- m) Serei assíduo, pois cada dia aprofundaremos nossos laços, parcerias e nossas descobertas pessoais, profissionais. Também sei da necessidade de valorizar as contribuições e as trocas advindas de nossos encontros.
- n) No processo, apontarei fraternalmente aspectos do trabalho que não estejam sendo bem encaminhados pela mediadora. Poderei falar a determinadas pessoas sobre o que não estou gostando do comportamento delas, mas, sobretudo estarei atento(a) a mim mesmo(a). Comprometo-me a não julgar, nem aconselhar a não ser que seja solicitado(a).

o) Estamos cientes de que a formação a ser realizada na tessitura deste trabalho é um processo em construção, estando fundamentada principalmente nos pressupostos da Perspectiva Eco-Relacional formulada por Figueiredo (2007), na proposta do ateliê biográfico de projetos de Cristine Delory-Momberger (2006), no Círculo Reflexivo Biográfico de Olinda (2009) e nas autobiografias ambientais de Pineau (2008).

p) O trabalho na vivência autobiográfica compreenderá os seguintes momentos: 1) preparação/acordo; 2) narrativa de si (gravada em áudio – 30 minutos); 3) transcrição da narrativa (primeiros ajustes); 4) leitura da narrativa; 5) reescrita da narrativa; 6) confecção de mandalas; 7) explicitação de projetos e avaliação do processo.

q) Estamos cientes de que participamos de uma vivência de pesquisa/formação que se pretende colaborativa e em parceria, e que, para tanto, precisarei trazer o meu desejo, minha vontade, coragem, e o melhor que eu tenha a oferecer para a concretização deste trabalho. Cada um de nós trouxe, de início, algo de si para a teia grupal: Ademar (ânimo, coragem, planejamento e assertividade); Paulina (disponibilidade, compromisso, curiosidade e vontade de aprender); Pool (amizade, carinho, disponibilidade para trocar saberes, participação, compromisso, música, sua vida vivida, amores); Cassio (compreensão, empolgação e persuasão); Edmar (experiência de vida e boa vontade).

Fortaleza, 27 de outubro de 2010.

Ademar da Silva Rodrigues

Ademar da Silva Rodrigues

Cássio de Sousa Pereira

Paulina dos S. Gonçalves

Edmar Ube de Souza

Paulina dos S. Gonçalves

APÊNDICE D – TEXTO EXPLICATIVO DO CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO

Qual a proposta dessa vivência?

Serão momentos de encontros, com a perspectiva de fortalecer a parceria na elaboração de saberes. É um espaço de compartilhamento de histórias significativas, que permite a expressão das pessoas acerca de suas percepções sobre a vida e sua auto-percepção de si.

Vincula-se ao campo das narrativas biográficas. Privilegiaremos o relato da vivência do(a)s autore(a)s tendo por ponto de partida a questão: *como me tornei o “autor” ambiental que sou?*

Requer o estabelecimento de vínculos de confiança, relações de parceria e respeito ao outro.

Essa proposta tem uma forte perspectiva formativa e também a emergência e fortalecimento de projetos individuais e coletivos

É fundamental que haja o compromisso dos participantes dessa atividade estarem presentes em todos os momentos, bem como tenham disponibilidade plena para a realização das reflexões e colaborações demandadas.

Para a realização dessas vivências é preciso o estabelecimento de acordos definidos coletivamente.

Quais seus fundamentos e referenciais?

Essa vivência biográfica tem como inspiração inicial o ateliê biográfico – forma de pesquisa e formação elaborado por Delory-Momberger (2006). E também a proposta das autobiografias ambientais (PINEAU, 2008), do ciclo dialógico (FIGUEIREDO, 2009) e do Ciclo Reflexivo Biográfico (OLINDA, 2009). Está relacionado ao método de pesquisa biográfico.

A intenção de vivência do momento biográfico tem, portanto, a perspectiva formativa/informativa proposta por Delory-Momberger (2006), porém com algumas adaptações para focar a constituição de autores (as) ambientais, destacando a emergência de projetos pessoais articulados a projetos coletivos.

O ateliê biográfico (DELORY-MOMBERGER, 2006) pode contemplar um grupo de até 12 pessoas, realizando-se em sete encontros alternados com períodos livres para a produção dos relatos e reflexão sobre estes por parte dos (as) participantes.

A autobiografia ambiental diz respeito a “relatos de vida que introduzem, de modo central, na história pessoal e social, uma terceira dimensão frequentemente excluída: o ambiente material” (PINEAU, 2008, p. 52). Em nosso caso, terá destaque o lugar lagoa em relação ao qual temos o indicativo de que se tornou “um lugar de formação pessoal”.

O Círculo Reflexivo Biográfico – CRB, dispositivo de pesquisa e formação proposto pela professora Ercília Olinda (UFC) tem nos ajudado na formatação dos momentos desta pesquisa, que também tem por base as dimensões dialógicas e da amorosidade. Foi com essa contribuição, associada às vivências de momentos denominados pelo professor João Figueiredo de círculo dialógico, que planejamos o formato geral de nossos encontros autobiográficos.

Como acontecerá?

| Momento | Data |
|---|------------|
| 1º - explicitação da proposta, vivências iniciais e firmação do termo de compromisso com discussão dos acordos do grupo. | 13/10/2010 |
| 2º - realização dos relatos, 30 minutos para cada participante. | 27/10/2010 |
| 3º - diálogo sobre as narrativas já transcritas, em que os participantes poderão apresentar questões elucidativas sobre os relatos dos demais, tomando-se nota de todas as intervenções e aspectos pontuados. | |
| 4º - diálogo sobre as narrativas já transcritas, em que os participantes poderão apresentar questões elucidativas sobre os relatos dos demais, tomando-se nota de todas as intervenções e aspectos pontuados. | |
| 5º - Apresentação das narrativas com as complementações que o autor considere pertinente, acrescentando os possíveis esclarecimentos demandados pelos demais participantes nos encontros anteriores. | |
| 6º - Discussão sobre os projetos de cada um enquanto autores ambientais, enfocando avaliações sobre as ações já desenvolvidas junto à comunidade, e avaliação da vivência do ateliê autobiográfico. | |

*As demais dadas serão definidas a cada encontro.

Outros momentos da pesquisa

Além da vivência biográfica, nossa pesquisa tem a intenção de abranger outras atividades:

- Realização de visitas à Comunidade Garibaldi, com levantamento dos marcadores sociais do discurso do lugar.
- Escuta das histórias e percepções dos marcadores sociais do discurso do lugar sobre a Comunidade Garibaldi.

Na perspectiva de ampliação da empatia dos demais moradores da Comunidade Garibaldi com o Movimento Pró-parque, bem como de conhecermos os reais sentimentos e significações dos moradores em relação ao seu ambiente, sobretudo à Lagoa de Itaperaoba, realizaremos, contando com a colaboração de duas pessoas do movimento que já tenham maior inserção na comunidade, percursos e visitas a esta. Com essa presença na comunidade, faremos também o levantamento dos marcadores sociais do discurso do lugar (FIGUEIREDO, 2007) para, juntamente com participantes do Movimento, conhecer suas histórias e percepções sobre a comunidade. Essa ação de inserção comunitária poderá ocorrer ainda durante a fase de realização do ateliê ou após, a depender da disponibilidade dos colaboradores.

- Planejamento do momento com moradores da Comunidade Garibaldi a ser realizado no mês seguinte.
- Realização de um momento (oficina) com moradores da Comunidade Garibaldi, tendo por mote o lema “o lugar que temos e o lugar que queremos”.

Após a vivência biográfica ambiental e das ações de inserção, definiremos junto ao grupo a realização de um momento (oficina) com moradores da Comunidade Garibaldi, tendo por mote o lema “o lugar que temos e o lugar que queremos”. Buscaremos compreender como aparece a questão ambiental nos desejos e projetos dos moradores da comunidade; essa ação tem também um sentido de socializar a atuação do grupo e estreitar a relação com os (as) moradores (as) que não participam diretamente do movimento.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO INICIAL

PESQUISA: SABERES E PRÁXIS EM MOVIMENTOS POPULARES COM DEMANDAS AMBIENTAIS: O CASO DO MOVIMENTO PRÓ-PARQUE LAGOA DE ITAPERAOBA

QUESTIONÁRIO INICIAL

Momento de aplicação: reunião de explicitação da proposta de pesquisa e sensibilização dos participantes do ateliê autobiográfico

Nome: _____ Idade: _____

Telefones: _____ e-mail: _____

Endereço: _____

1. Você se considera um militante da causa ambiental? Por quê?
2. Qual o seu nível de envolvimento com o Movimento Pró-parque Lagoa de Itaperaoba?
3. Desde quando colabora ou faz parte do Movimento?

Fortaleza, _____ de _____ de 2010.

ANEXO A: TEXTO UTILIZADO EM ENCONTRO DO CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO

HANH, Thich Nhat. **Paz a cada passo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

Fazendo as pazes com um gomo de tangerina

Se ao lavarmos a louça ficarmos com o pensamento voltado apenas para a xícara de chá que saborearemos a seguir, a tarefa se torna um fardo. Procuraremos automaticamente limpar a louça às pressas para nos livrar da chateação e não estaremos "lavando a louça por lavá-la". E mais, nós não estaremos vivos durante o tempo em que a estivermos lavando. Estaremos na verdade sendo incapazes de reconhecer o milagre da vida enquanto à beira da pia. E se não somos capazes de lavar a louça por lavar, é pouco provável igualmente que seremos capazes de saborear o chá a seguir. Pois, ao tomar o chá, estaremos com o pensamento voltado para outras coisas, inconscientes do fato de que temos uma xícara nas mãos. Dessa forma estare-

mos sendo sugados para fora da realidade presente – e incapazes de viver em totalidade um minuto sequer.

A história da tangerina e Jim, à qual me referi anteriormente, se passou da seguinte maneira. Estávamos, há tempo, calmamente sentados chupando uma tangerina, enquanto Jim comentava comigo o que faríamos no futuro. Cada vez que nos ocorria um plano mais atraente ou inspirador, Jim se empolgava tanto com a idéia que esquecia inteiramente o que estava fazendo naquele momento. Ele metia um gomo de tangerina na boca e antes mesmo de começar a sorvê-lo já tinha outra porção na mão, pronta a ser enfiada pela boca adentro, inteiramente alheio ao fato de estar comendo uma tangerina. “Você devia comer o gomo da tangerina que tem na boca” – observei. Jim se espantou ao se dar conta do que estava fazendo. Se chamei sua atenção foi para fazê-lo ver que era como se não estivesse comendo nada. E de fato não estava. Na verdade estava apenas “engolindo” seus planos futuros. Alguém já disse há muito tempo atrás: “Se você não está presente, você olha e não vê, escuta mas não ouve, come mas não saboreia”.

A tangerina tem vários gomos. Se você é capaz de saborear um deles, é provável que saboreie a tangerina inteira. Mas se você não consegue saborear um gomo, não conseguirá tampouco saborear a tangerina inteira. Jim entendeu. Baixou lentamente a mão e focalizou sua atenção no pedaço que tinha na boca, sorvendo-o inteiramente antes de se servir do outro pedaço. Tempos depois, quando foi preso, ele foi capaz de encarar a prisão da mesma forma, fazendo as pazes com ela, como fez com o gomo de tangerina.

Há mais de trinta anos atrás, quando pus os pés no mosteiro pela primeira vez, os monges me deram um livro escrito pelo mestre budista Doc The, de Son Pagoda, intitulado *Disciplina Essencial para Uso Diário*, pedindo que memorizasse. Era um pequeno livro. Não devia ter mais do que quarenta páginas, mas continha todos os pensamentos que Doc usava para alertar sua mente enquanto fazia qualquer tarefa. Quando ele acordava de manhã, seu primeiro pensamento era: “Acabo de despertar e faço votos que cada pessoa obtenha total discernimento e clareza de visão”. Ao lavar as mãos: “Estou lavando minhas mãos e espero que

cada pessoa tenha puras suas mãos para receber a Realidade”. O livro é todo composto de frases semelhantes. Seu objetivo era ajudar o principiante a tomar consciência de sua consciência. Dessa forma o mestre Doc The ajudou a todos nós noviços a praticar, de forma relativamente fácil, aquilo que é ensinado no *Sutra da Mente Desperta*. Cada vez que você vestia o manto, lavava pratos, ia ao banheiro, dobrava o colchão, carregava água, ou escovava os dentes, podia usar um dos pensamentos contidos no livro para alertar sua consciência.

O *Sutra da Mente Desperta* diz: “Andando, o praticante deve estar cômico de que está andando. Sentado, deve estar cômico de que está sentado. Deitado, idem... O praticante deve estar cômico de qualquer que seja a posição de seu corpo...” Temos que estar cômicos de cada respiração, cada movimento, cada pensamento e sentimento, de qualquer coisa que esteja relacionada conosco.

Mas qual o propósito das instruções contidas no *Sutra*? Como vamos nós encontrar tempo para praticar tal conscientização? Se você passar o dia inteiro

voltado para tal prática, como vai ter tempo para fazer todo o trabalho que precisa ser feito para transformar e construir uma nova sociedade? Como consegue Steve trabalhar, fazer as lições com Tony, levar as fraldas de Zoé para a lavanderia, e manter sua mente alerta ao mesmo tempo?

ANEXO B – LETRAS DE MÚSICAS UTILIZADAS NO CÍRCULO ECOBIOGRÁFICO

Caminhos do Coração - Gonzaguinha

Há muito tempo que eu saí de casa
 Há muito tempo que eu caí na estrada
 Há muito tempo que eu estou na vida
 Foi assim que eu quis, e assim eu sou feliz

Principalmente por poder voltar
 A todos os lugares onde já cheguei
 Pois lá deixei um prato de comida
 Um abraço amigo, um canto prá dormir e sonhar

E aprendi que se depende sempre
 De tanta, muita, diferente gente
 Toda pessoa sempre é as marcas
 Das lições diárias de outras tantas pessoas

E é tão bonito quando a gente entende
 Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
 E é tão bonito quando a gente sente
 Que nunca está sozinho por mais que pense estar

É tão bonito quando a gente pisa firme
 Nessas linhas que estão nas palmas de nossas mãos
 É tão bonito quando a gente vai à vida
 Nos caminhos onde bate, bem mais forte o coração

Marisa Monte

Ouve o barulho do rio, meu filho
 Deixa esse som te embalar
 As folhas que caem no rio, meu filho
 Terminam nas águas do mar

Quando amanhã por acaso faltar
 Uma alegria no seu coração
 Lembra do som dessas águas de lá
 Faz desse rio a sua oração

Lembra, meu filho, passou, passará
 Essa certeza, a ciência nos dá
 Que vai chover quando o sol se cansar
 Para que flores não falem
 Para que flores não falem, jamais.