

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

“ENCANTO DE ÁGUAS” NA BARRA DO RIBEIRA

IMAGENS ENTRE EXPERIÊNCIAS E IDENTIDADES NA ESCOLA

AUTORA: ALIK WUNDER

PROF. DR. ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM

(ORIENTADOR)

2002

RESUMO

Na foz do Rio Ribeira está a "Barra", bairro afastado de Iguape (SP). Pedaco de terra ilhado pelo mar, pelo Rio Ribeira e pela mata da Estação Ecológica Juréia-Itatins, onde se configura o cenário geral do Vale do Ribeira: grandes áreas de mata nativa preservada e uma população sem grandes perspectivas de renda, devido à restrição do uso da terra e dos recursos naturais. Como a escola local trabalha esta questão? Que saberes são levados em consideração nesta abordagem? Tendo como característica metodológica a pesquisa participante, a pergunta ganha novo direcionamento quando inicia-se na escola da "Barra" um projeto de educação ambiental desenvolvido por jovens da comunidade. Estes jovens, monitores ambientais, buscavam para além do trabalho com o turismo ecológico, a sua organização coletiva pela Associação de Monitores Ambientais de Iguape (AMAI), bem como seu papel como educadores na comunidade. Via neste trabalho intensidades de saberes buscando permear o espaço escolar. Acompanho o projeto durante os anos de 2000 e 2001 observando a interação entre saberes da experiência dos monitores ambientais e dos professores e as relações de reconhecimento e estranhamento destes diferentes profissionais da educação, tendo como base teorias sobre identidades e experiência. Busco, numa narrativa permeada por imagens, as contribuições deste olhar para a discussão sobre a relação entre escola e a comunidade e entre os saberes que se constroem nestes diferentes espaços educativos num contexto de conflito sócio-ambiental.

ABSTRACT

At the delta of the Ribeira river is located the district of Barra do Ribeira, or simply "Barra", a little town, away from the city of Iguape, state of São Paulo; peace of land surrounded by the sea, the Ribeira river and by the forest of the government preserved Ecological Station of Juréia-Itatins, where the general scenario of the Vale do Ribeira is delineated. Large areas of preserved native forest and a population without adequate income perspectives, due to the restrictions of the use of land and natural resources, posed by the government preservation laws. How does the local school deal with these questions? What knowledge's are taken in consideration in this approach? Using the "Participant Research" as the methodological characteristic, the question gains new orientation while is started at the school of "Barra" a project of environmental education developed by the youth of the community. These young "environmental monitors" looked beyond the eco-touristical jobs, to their collective organization as the AMAI (Association of the Environmental Monitors of Iguape) as well as their role as educators inside the community. I saw on this effort an intensity of knowledge's trying to migrate into the formal school space. I have been following this project during 2000 and 2001, observing the interaction between the experience and knowledge of the monitors and the normal teachers of the school, also the recognition or non recognition of those disparate professionals in education. On this paper, by words and images, I am surfacing a contribution to the discussions about the relation between the formal school and the community and between the knowledge built on these different education places in an environmental and social conflicts context.

*Aos meus pais, Elio e Marli,
que me ensinam as pequenas preciosidades da vida
como tomar banho de chuva nas tardes de verão
e saborear os bons encontros...*

*... aos meninos da AM^{AT}
e aos professores e professoras da escola Bar
que comigo fizeram este trabalho, p
me ensinarem muito com suas palavras, gestos e silêncios*

COM MUITA GRATIDÃO...

... lembro-me das pessoas que teceram comigo cada aprendizado deste trabalho de pesquisa. Gostaria de tecer aqui meus agradecimentos sinceros por cada uma delas.

A Antonio Carlos Amorim, meu orientador, por estar sempre presente com seu sorriso desperto e companheiro, por incentivar e apoiar minhas buscas, por me ensinar a entregar-me ao que acontecia em campo e por saber manter a distância que não significa ausência, mas abertura a movimentos próprios.

A Maria Rita Avanzi por saber tecer com cuidado, carinho e destreza a coordenação do grupo "Intervenções e Educação Ambiental", por possibilitar com seu trabalho a criação deste espaço de partilha. Por nossas reflexões, pela amizade e por estar presente em situações importantes como nos momentos finais deste trabalho na revisão do texto.

Às outras companheiras do grupo: a Alessandra Buonavoglia Costa Pinto pelo carinho e por compartilhar seu olhar nos nossos campos conjuntos, a Vivian Gladys por sua alegria, a Érica Speglich por sua sempre generosa companhia em nossas entre-trilhas da biologia e da educação, a Rita Nonato por sua calma e gestos de companheirismo, a Caroline Ladeira de Oliveira por acompanhar-me em algumas viagens à Barra (en-)cantando-as como a tantas outras importantes situações destes tempos da pesquisa. E também às companheiras de passagens mais curtas pelo grupo: a Kellen Junqueira, pela sensibilidade de suas imagens e à querida Shaula, pela amizade e por Tatearmos juntos os primeiros contornos da educação ambiental. Ao grupo o sentimento de alegria por nossas navegações abertas a novos ventos.

A Marcos Sorrentino que nos traz sempre ares de esperança, pelas sugestões e palavras de incentivo. A Áurea Guimarães por me apontar amplos horizontes de possibilidades nas narrativas que percorrem a palavra e a imagem. A Hilário Fracalanza por sua leitura atenta e por estimular minhas buscas.

Aos professores e professoras da Barra, em especial aqueles aos quais estive mais próxima: Rosa, Edson, Eliane, Wilma, Paulo, Airton, Ana, Márcia, Benedito, Sebastiana, Hortência, Vicente, Jussara, Gilmara, JB, Sandra e Eliana; por compartilharem seus desejos e lutas diárias.

Aos monitores ambientais da AMAI, em especial a Leco, Tapico, Major, Marcinho, Adenir, Lílian e Malcon por suas histórias repletas de ensinamentos e por suas lutas por um Vale do Ribeira em que se possa viver e sonhar.

Aos moradores da Juréia, Seu Pradel, Dona Paula, Seu Onésio e Dona Nanci, seus filhos e netos, pelo acolhimento, pela simplicidade, pela alegria, em especial, a Dauro por sua determinação.

Aos pesquisadores e pesquisadoras do Projeto Temático "Floresta e Mar" por trazerem seus múltiplos olhares sobre o Vale do Ribeira, a Lúcia da Costa Ferreira e Alpina Begossi pela coordenação do projeto, ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (NEPAM) pela estrutura dada à pesquisa, e aos seus funcionários, em especial a Neuza e Robson.

Aos professores e professoras do grupo de Pesquisa FORMAR-Ciências da Faculdade de Educação - Unicamp em especial aqueles aos quais estive mais próxima, Ivan Amorosino do Amaral e Jorge Megid Neto. A Mariley Gouveia, por se fazer presente desde o princípio da pesquisa, lendo os textos e trazendo incentivos e bons questionamentos. Aos amigos e companheiros de pós-graduação em especial, André e Susana por compartilharem suas buscas "deleuzeanas". A Susana também por sua inspiradora dissertação e pelas sugestões de leitura.

As funcionárias da Secretaria de Pós-graduação da Faculdade de Educação pela atenção. Aos professores da Faculdade de Educação que fizeram-me olhar novas paisagens, em especial a Corinta Geraldini, a Neuza Gusmão, a Eloisa Hofling e a Milton Almeida. A Jorge Larrosa por abrir em mim possibilidades de destinos com seu gesto verdadeiro, apaixonado e generoso de dar a palavra.

A João Mendes por apresentar-me a poesia e tantas outras belezas suas e pela leitura atenta que fez destes textos.

A Allan Monteiro pelo companheirismo e carinho de sempre em nossos tantos caminhos conjuntos e por compartilhar seu aguçado olhar de antropólogo em campo.

A Luíza Alonso por suas marcantes passagens como educadora no Vale do Ribeira e pelas boas conversas. A Paulo Coutinho pelo carinho na revisão do último capítulo.

A Ana por sua profundidade acolhedora, a José Vicente por sua leveza e aos dois pela atenciosa leitura do texto de qualificação. A Iara Terra, Vitória, Violeta, Cauã e Caiuá por seus sorrisos que nos trazem brisas de esperança.

Aos meus amigos, simplesmente por existirem e serem como são: Daniela por sua alegria, Joseli pela delicadeza, Paula pela generosidade, a Elcio por sua paciência e luta constante, a Lise por sua luz,

a Pedro por sua determinação, Coraci por seus sonhos, Patrícia por seu olhar desperto, a Nury por sua simplicidade, a Sebastião pelas palavras jardineiras, Daniel pelo seu compromisso com a vida, a Éden por suas caminhadas e a Lica por suas "palavrandanças". E a tantas outras pessoas especiais

Aos companheiros da ONG Warã pelas buscas de conformar um coletivo múltiplo no encontro entre diferentes projetos sociais e de manter o sonho vivo.

Aos meus gatos que acompanharam a escrita dando-lhe ritmo salutar.

A minha mãe pela beleza com que olha e tece a vida, por orientar a parte fotográfica deste trabalho e por ouvir inúmeras vezes trechos deste texto. Ao meu pai por seus sempre respeitos gestos de companheirismo e apoio. Aos meus irmãos, Roni e Erik, por serem companheiros e pelas palavras de incentivo e a minha avó pelo cuidado. A Máisa por sua generosidade de sempre.

Às tantas outras mãos, aqui não reconhecidas, que teceram este trabalho.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo por dar as bases financeiras para a realização da pesquisa.

Aos irmãos da "Casa Fé e Amor", a "Casinha", que me acolheram e acompanharam nestes caminhos. Às águas da Barra. À vida por possibilitar estes preciosos encontros.

E à fonte maior que nos protege, ilumina e alimenta sempre.

Índice

| | |
|--|----|
| APRESENTAÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO I: | |
| DA VERIENTE ÀS IMAGENS | 5 |
| ? O enigma da escada | 8 |
| ? "Dabukuri" de cultura e conhecimentos | 10 |
| ? Obliquolhar da incerteza | 15 |
| CAPÍTULO II: | |
| PELO VALE DO RIO RIBEIRA... CHEGANÇAS | 23 |
| ? Nas primeiras curvas: a floresta, o mareo grupo | 24 |
| ? Olhares distraídos pelo Vale e as primeiras teceduras da pesquisa | 30 |
| CAPÍTULO III: | |
| NA FOZ: RIBEIRA: ÁGUAS QUE SE (DES)ENCONTRAM | 41 |
| ? "A Alcaminhando pela Juréia" e pela escola da Barra | 52 |
| ? Pescando saberes em águas turvas | 59 |
| ? "SOS Caiçara"... um futuro promissor | 70 |

CAPÍTULO IV:**PELO MAR:**

| | |
|---|------------|
| FLUXOS E REFLUXOS DE EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS | 84 |
| A EXPERIÊNCIA COMO PESQUISADORA-EDUCADORA-ARIESÃ | 86 |
| ? Porentre os fios do olhar e do narrar | 86 |
| ? Porentre os fios do (acon-)tecer a pesquisa-intervenção ... | 99 |
| ? Porentre os fios coletivos | 110 |
| ? Os confios do grupo "Intervenções e Educação Ambiental". | 119 |
| <i>Navegações por um cais erante: a escola</i> | 130 |
| ? Um acontecimento: o "Barra Tur" | 141 |
| ? Mapas de desejos, percursos de encontros: | |
| os projetos para a escola da Barra | 167 |
| ? Na trilha de espelhos: passagens de olhar e identidades... | 176 |
| <i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>..... | 207 |
| <i>Anexos</i> | |
| ? Anexo 1 | 217 |
| ? Anexo 2 | 227 |
| ? Anexo 3 | 235 |
| ? Anexo 4 | 236 |
| ? Anexo 5..... | 242 |

A PRESENTAÇÃO

A organização deste texto brinca com as imagens do curso das águas: inicia-se na fonte, percorre o vale como um rio, encontra-se com o mar e depois vagueia por ele. Há na escrita a busca de uma linearidade aberta aos refluxos circulares da memória. O texto é a história de uma experiência de pesquisa de Mestrado realizada na Barra do Ribeira (Iguape). O caminho narrativo pelo curso das águas poderia simbolizar a pesquisa e os saberes por ela gerados como passagens.

O tom da narrativa é metodológico, vai contando os modos de fazer da pesquisa e as perguntas que a direcionam vão sendo tecidas e destecidas com os fios diversos colhidos das experiências em campo e das experiências de leituras.

No Capítulo I, "**Da vertente às imagens**", entremeam-se escritos que poderiam ser vistos como uma apresentação. Neles trago pensamentos de uma bióloga adentrando e descobrindo os campos da pesquisa em educação. A reflexão sobre a linguagem no ofício da pesquisa marca o texto e sinaliza um desafio: vaguear entre a narrativa escrita e a fotográfica.

O Capítulo II, "**Pelo Vale do Rio Ribeira: cheganças**", traz as primeiras curvas da pesquisa: o encontro com o grupo "Intervenções e Educação Ambiental" e os primeiros olhares distraídos e indignados sobre a situação de conflito no interior e entorno das áreas preservadas do Vale do Ribeira. Conflitos gerados pelas restrições ao uso dos recursos naturais aos moradores locais e permeado por relações hierárquicas entre saberes. Estes olhares vão despertando perguntas: como as escolas locais trabalham este assunto? Que saberes levam em consideração? Os olhares indignados configuram também uma opção metodológica: a pesquisa-intervenção educativa.

O Capítulo III, "**Na foz do Ribeira: águas que se (des) encontram**", narra os encontros entre a escola da Barra do Ribeira e a Associação dos Monitores Ambientais de

Iguape (AMAI), e o meu com eles. Os monitores ambientais, jovens da própria comunidade, aventuravam-se em sua primeira experiência de educação ambiental na escola da Barra. Via neste trabalho intensidades de saberes buscando permear o espaço escolar. A narrativa traz o ir e vir de encontros e desencontros entre professores e monitores ambientais, estes educadores outros e saberes outros que iam adentrando o espaço escolar. Aproximo-me devagar, neste texto, dos conceitos de identidade de Stuart Hall, de experiência e saberes da experiência de Jorge Larrosa que vão abrindo possibilidades de entendimentos das situações vivenciadas.

O Capítulo IV, "**Pelo Mar: fluxos e refluxos de experiências compartilhadas**", vem dividido em duas partes. A primeira, na qual trago "**a experiência como pesquisadora-educadora-artesã**", quebra a linearidade dos acontecimentos. Desta experiência de tecedura, puxo quatro fios que considero importantes. No "**entre os fios do olhar e do narrar**", a experiência da observação em campo e do vaguear entre o registro escrito e imagético; no "**entre os fios do (acon-)tecer a pesquisa-intervenção**", os acontecimentos em campo que vão transformando os formatos da metodologia da pesquisa; no "**entre os fios coletivos**", a experiência por transitar por diferentes espaços, em especial pelo grupo FORMAR-Ciências e pelo Projeto Temático "Floresta e Mar" e o "**confios do grupo 'Intervenções e Educação Ambiental'**", as trilhas por este importante espaço de partilha da pesquisa.

Em "**Navegações por um cais errante: a escola**", segunda parte do Capítulo IV, foco novamente as situações vivenciadas na escola durante o primeiro semestre de 2001. Entre as imagens de um cais, de barcos, mapas de desejos e trilhas de espelhos, navego por diversas experiências de encontro entre os projetos dos monitores ambientais e os dos professores para a escola da Barra. Nesta narrativa acompanham-me autores como Michel de Certeau, Stuart Hall, Jorge Larrosa, Magaldy Télles e outros que vão trazendo contribuições para as reflexões sobre as relações de reconhecimento e estranhamento entre diferentes saberes e identidades no espaço da escola.

Deixo aqui ao leitor este convite de viagem, que por entre as imagens e palavras a leitura se faça também passagem.

"Quem se inclina por cima da borda de um barco lento, sobre a água tranqüila, a comprazer-se nas descobertas que seu olhar faz do fundo das águas, vê mil coisas belas - erva, peixes, flores, grutas, seixos, raízes de árvores - e imagina muitas outras. Mas não raro ele fica perplexo e nem sempre pode separar a sombra da substância, distinguir a rocha e o céu, os montes e as nuvens, refletidos nas profundezas da água clara, das coisas que habitam aqui e têm ali sua verdadeira morada. Ora ele é atravessado pelo reflexo de sua própria imagem, ora por um raio de sol, pelas ondulações vindas não sabe de onde, obstáculos que aumentam ainda mais a suavidade de sua tarefa. E assim, foi com a mesma incerteza que me deleitei longamente a me inclinar a superfície do tempo decorrido" ¹

¹ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução Antônio de Pádua Danesi 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202p. (Coleção Tópicos).



CAPÍTULO I

DA VERTENTE ÀS IMAGENS

*"Senhora me diz que tãa a fonte
com dois barris, senhora me diz
E h, eh, eh, que tãa a fonte
Senhora me diz que tãa a fonte
Senhora me diz que tãa a fonte..."*²

² Vissunga, canção de escravos de Minas Gerais entoada como uma ladainha.

Sinto a necessidade de apresentar-me. E escrever alguns pensamentos como os de quem vai a uma fonte para olhar-se refletida e para ouvir os seus próprios ecos.

Ao pensar em um texto inicial de apresentação veio-me a imagem narcísica, inspirada em Gaston Bachelard, que em seu texto "A Água e os Sonhos" traz uma maneira tênue de entendimento do mito:

"Narciso, na fonte, não está entregue somente à contemplação de si mesmo. Sua própria imagem é o centro de um mundo. Com Narciso, para Narciso, é toda floresta que se mira, todo o céu que vem tomar consciência de sua grandiosa imagem. [...] 'O mundo é um imenso Narciso ocupado no ato de se pensar' (Gasquet). Onde se pensaria melhor que em suas imagens?" (BACHELARD, 1997: 26).³

Olhando para um lago percebo que os reflexos que vejo transfiguram-se a cada respirar. É como se a cada tentativa minha de aproximação a uma imagem refletida na película, ondulações se formassem com a minha expiração e na água meu rosto se transfigurasse, a cada momento de uma maneira diferente como um espetáculo infinito de formas.

Para acompanhar este texto deixo em suspensão uma fotografia. Como a respiração de Narciso que transforma suas imagens no lago, as marcas do motor do barco na superfície especular deste negro rio redescrevem a paisagem de suas margens. No percurso por este rio da Juréia prendo-me sempre a paisagem refletida, que vai se recriando sem repetição de acordo com a velocidade do motor, com a profundidade das águas, com os singelos movimentos que vêm de dentro do barco e com outras variáveis que desconheço... um caleidoscópio sem fim e maravilhoso.

Gostaria que a escrita pudesse me permitir a sensação desta água, fluida, leve e aberta a um brilho novo e inesperado. E assim, não censurar os outros formatos de imagens e pensamentos que podem surgir pelo caminho de meu texto, deixá-los reluzir, mesmo quando não identifico as suas origens. Como nas palavras de Clarice Lispector, que "um

³ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução Antônio de Pádua Danesi 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202p. (Coleção Tópicos).

instante possa me levar insensivelmente a outro e que o tema atemático vá se desenrolando sem plano, mas geométrico como as figuras sucessivas de um caleidoscópio.” (LISPECTOR, 1973:14)⁴.

“[...] as vozes da água quase não são metafóricas, a linguagem da água é uma realidade poética direta, os regatos e os rios sonorizam com estranha fidelidade as paisagens mudas, as águas ruidosas ensinam os pássaros e os homens a cantar, a falar a repetir, há, em suma, uma continuidade entre a palavra da água e a palavra humana.” (BACHELARD, 1997:17).⁵

Conhecendo e identificando-me com a poética da água de Bachelard decidi neste texto fazer minhas palavras brincarem com aquelas que ouço das águas, por meio do diálogo com fotografias de rios e mares, e outras que tenho feito nos trabalhos de campo. A Barra do Ribeira, onde transcorre esta minha experiência de pesquisa, é quase uma ilha, é onde deságua o imenso Rio Ribeira no, ainda mais imenso, mar. Assim, acredito que não foi somente Bachelard que me inspirou a usar esta metáfora, as águas da Barra também inundaram minha escrita.

Fotografias suspensas permearão todo texto. Que o leitor ajude-me a *“encontrar por trás das imagens que se mostram, as imagens que se ocultam, ir à própria raiz da força imaginante.”* (BACHELARD, 1997:2).⁶

Apresentar-me neste momento significa transcorrer por descobertas no campo das linguagens: a escrita e a fotografia. Foi neste período de um ano e meio que tenho cursado a pós-graduação em educação e desenvolvido parte de meu trabalho de pesquisa na Barra do Ribeira que ocorreram em mim transformações sobre os meus modos de perceber e expressar. Acredito que estas transformações estão muito relacionadas com o fato de a pós-graduação estar sendo um passeio por outra área de formação, já que sou uma bióloga olhando para os campos diversos da educação. Talvez por esta formação inicial ter marcado tão fortemente a maneira de me expressar, impondo rédeas e subterfúgios para ocultar-me e resguardar-me, sinta a necessidade de escrever sobre estas

⁴ LISPECTOR, Clarice *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1973. 118p.

⁵ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução Antônio de Pádua Danesi 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202p. (Coleção Tópicos).

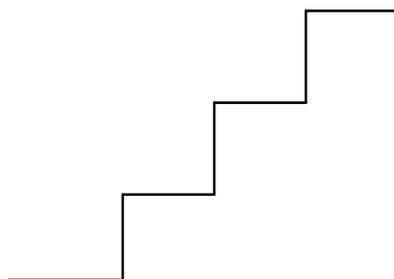
⁶ *Ibid.* p..2.

novas descobertas no campo das linguagens. Por isso, irei me apresentar escrevendo sobre estas descobertas, redescobrimo-as e buscando seus indícios nos percursos de minha formação.

Volto-me então ao lago e debruço-me sobre duas imagens do período de minha formação universitária na Universidade Estadual de Campinas.

O enigma da escada

Olhe por entre as janelas de uma sala de aula. Instituto de Biologia, Unicamp. Busque uma frestinha entre as duras e negras cortinas que impedem a entrada do sol da manhã. E agora, aproxime a sua lente nas sonolentas faces dos dez alunos que miram o professor. Vire um pouco a sua lente e mire o professor, também um pouco sonolento. Ele vai até a lousa, pega um giz e começa a aula: *"antes de qualquer coisa, hoje eu gostaria de dizer a vocês que..."* Com um movimento rápido e certo deixa uma marca:



..."eu gostaria de dizer a vocês que a ciência caminha assim, a ecologia caminha assim."

Volte aos alunos, lá estou eu. Agora, troque a sua lente por uma especial e busque outras imagens.

Neste momento, minha mente estava cheia de pensamentos confusos, havia um profundo incômodo e uma necessidade de me expressar. Nesta época de minha graduação, buscava espiar por entre os muros que subdividem a Unicamp. Estava espiando e me deliciando com dois terrenos vizinhos à biologia, a história, mais

especificamente a história das ciências, e a antropologia. Fazia estas duas disciplinas como eletivas. As duas levavam-me a um processo de auto-reconhecimento como um ser histórica e culturalmente situado. O mundo, as pessoas, seus modos de agir e pensar são essencialmente mutáveis. As culturas são diferentes entre si e também dentro de si próprias em seus diferentes momentos históricos. A ciência é uma prática social, cultural e histórica e também mutável. Esta maneira de compreensão movimentou meu mundo.

A biologia tem, direta ou indiretamente, seu foco de olhar na larga escala temporal da evolução, nos lindos processos da vida que ocorrem nos milhões e milhões de anos. Buscamos vestígios nos seres vivos de hoje para entender estes processos, uma maravilhosa procura pelo enigma do caminho evolutivo. No entanto, nesta paixão investigava, tão peculiar aos biólogos e biólogas (e aí me reconheço bióloga!), deixam muitas vezes de ver os movimentos que fogem do campo biológico, os movimentos do homem, de hoje e do passado. Olhando para os vestígios das modificações evolutivas de milhões de anos, deixam passar os preciosos detalhes da vida humana, do fazer cotidiano. O mundo do homem se torna estático.

E u queria nesta hora falar sobre tudo isso em aula, talvez fosse uma oportunidade de estar discutindo o fazer científico em uma disciplina do curso de biologia. Queria expressar estes pensamentos antes de o professor começar sua apresentação sobre ecologia evolutiva de 3 sub-famílias de coleópteros. Os meus queridos besouros, que iam se transformando em tabelas e gráficos e ao final sublimavam-se em comprovações teóricas. Tentei, com o peito acelerado de quem sabe que está pisando em terreno minado:

"Professor! Tem certeza que é sempre assim?"

E a resposta foi certa como os riscos do seu desenho.

"Tenho"

Pulsava a dúvida se respeitava ou não a minha intuição de que não levaria a nada argumentar contra a idéia de ciência acumulativa, naquele momento e naquele espaço.

Fui pela intuição, calei-me e engoli as tabelas, os números e a escada.

"Dabukuri" de cultura e conhecimentos

Voe... veja o verde infinito de uma mata que vai até o horizonte. Sulcam por entre ela largos rios formando imensas cobras retorcidas, ora negras, ora barrentas. Siga uma destas cobras negras, o Rio Negro. Voe, voe, voe por muito tempo... até a sua cabeceira, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Veja lá do alto as corredeiras deste rio, o som do movimento das águas e a imagem de uma grande missão salesiana às margens do rio. Voe mais um pouco, veja a cidade, o asfalto, os carros, as casas, o mercado, as praias de areia branca, as inúmeras pedras, uma imensidão de mata circundando tudo, e bem mais ao longe montanhas. É um fim de tarde chuvoso e quente. Aviste uma grande maloca de palha e entre.

A construção é retangular com as bordas arredondadas. Entramos por uma de suas extremidades. O chão é de terra batida, o ar é úmido e o cheiro é forte, levemente doce e único. É a preparação de uma festa. Tuyukas⁷ e wananos⁸ concentram-se para celebrarem a sua comunhão, para firmarem seus laços com o Dabukuri⁹, ritual de troca. Ao final trocarão alimentos, artefatos, roupas, mas primeiro selarão juntos durante três noites de música e dança a essência do trocar.

Busque novamente com sua lente uma aproximação até as faces avermelhas, rígidas e macias dos homens, das mulheres e das crianças que lá estão. Olhos rasgados, rostos retangulares. Veja também no meio deles algumas faces de feitio diferente, os olhos buscando registrar cada cena. São alunos da Unicamp, "universitários solidários".¹⁰

⁷ grupo indígena que vive às margens do Rio Tiquié - região do Rio Negro - Amazonas.

⁸ grupo indígena da região do Rio Negro - Amazonas.

⁹ Festa intertribal para intercâmbio de bens realizada entre grupos indígenas da região do Rio Negro - Amazonas. Quando uma comunidade tem algum produto em excedente (farinha, artesanato, colheita) oferece a outra realizando um Dabukuri, festa que chega a durar três dias. Este Dabukuri realizou-se em janeiro de 1998, na cidade de São Gabriel da Cachoeira - AM, como um projeto cultural, associado ao Programa Universidade Solidária, coordenado pela cantora e compositora Marlui Miranda, que deu origem ao vídeo "Encontro de Irmãos", produzido pela TV Cultura.

¹⁰ A equipe multidisciplinar da Unicamp, formada por 12 alunos e coordenada pelo Prof. Sandro Tonso, desenvolveu pelo Programa Federal Universidade Solidária, durante o mês de janeiro de 1998, um curso de formação para professores indígenas de ensino fundamental e médio.

Ouçã uma língua nasal, sonora, totalmente estranha. Ouçã as flautas de bambu começando a vibrar. Todos vestem roupas coloridas, especiais para a festa, homens de calção, mulheres de vestido. Os homens, e somente eles, trazem também suas preciosidades: flautas de vários tipos, chocalhos e lindos cocares. O Baiá, chefe de cerimônia, tira tudo isso de um grande baú e, com muito cuidado, vai distribuindo.

As mulheres felizes preferem os colares que brilham, aqueles de metal. Desenham, umas nas outras, símbolos com um bastão. Riem muito. Agudas e sonoras gargalhadas. No meio destas mulheres comunico-me sem palavras, dançando e recebendo seus símbolos em meu rosto. Símbolos que não sei os significados, são feitos pela mulher mais velha, inscritos com uma pasta seca de urucum umedecida em leite materno.

Agora voe, voe... no tempo e no espaço.

Alguns meses depois no gramado do Ciclo Básico, Unicamp. Também fim de tarde, mas ensolarado. Uma luz oblíqua e alaranjada perpassa as faces de estudantes "unicampianos" e de homens, mulheres e crianças tuiukas. Sim, os mesmos da maloca de São Gabriel. Agora a situação se inverte. Os tuyukas sendo recebidos por nós estudantes em nossa estranha maloca, Unicamp.

Agora os olhos abertos buscando cada cena são todos negros e rasgados. Tiveram um dia agitado conhecendo a universidade. A biblioteca com seus mapas antigos do Amazonas e informações sobre a sua cultura. Identificaram-se nas obras de Boccara na Galeria de Arte e na peça apresentada por alunos do curso de artes cênicas. Agora assistem pela primeira vez a uma apresentação de capoeira e de maculelê. Depois nos mostram algumas danças do Dabukuri. A dança do Veado, o Karriço e a dança do Jabuti.

No centro da Unicamp, final de tarde, as flautas vibram. Nesta hora, a música e a dança são nossos veículos de comunicação, as pontes que nos unem, nossos visitantes não falavam a nossa língua.

Nestas duas narrativas de meu período de graduação saltam-me aos olhos dualidades: escada reta do certo traço do professor e rios curvos do Amazonas, a sala escura com cortinas negras e os vastos espaços ora chuvosos ora ensolarados, os rostos sonolentos e as faces curiosas, um corpo sentado e vôo sereno no tempo e no espaço, pensamentos cinzas e as cores, cheiros e sons, a linguagem matematizada e a dança, música, idiomas diferentes, o monólogo do saber único e a comunicação "babélica", a solidão e a comunhão.

Estas dicotomias parecem marcar minha necessidade de romper com o saber técnico-científico representado pela formação biológica e de enaltecer a cultura indígena, os outros saberes e as outras linguagens. As duas narrativas foram desgarradas de um texto maior, escrito em agosto de 2000. Ficaram sozinhas sem as outras palavras que as acompanhavam num texto que escrevia como trabalho final para a disciplina da Prof^a. Corinta Geraldi (Epistemologia e Pesquisa em Educação). Intuo que ao refazer meu passado através destas memórias eu estava buscando dar sentido às novas leituras de mundo com as quais entrava em contato. Uma outra possibilidade de futuro para minhas atuações e pensamentos desenhava-se na leitura de autores que iam conversando sobre a escrita, a ciência, a arte, o olhar, a educação, a política, a imagem... E passo a passo, letra a letra iam também dilacerando o meu já frágil tripé da coerência, certeza e verdade. Seria esta talvez a idéia de Walter Benjamin de "*A memória do futuro*", rememoro para dar um sentido a meu presente e vislumbrar um outro futuro possível?

Hoje, num outro presente e vislumbrando já outro futuro, vejo nas entrelinhas do "enigma da escada" também os rios curvos, as faces emocionadas, cores, cheiros e sons nos ensinamentos que obtive com o mundo da biologia. Quanto a eles, marcou-me principalmente o exercício cotidiano e paciente de busca nos mais ínfimos detalhes da natureza o auxílio para a construção de uma teoria de evolução, de biodiversidade ou de funcionamento dos organismos. Esta abstração entre o micro e o macro, possibilitou-me pensar sobre os outros movimentos da vida que os nossos olhos não vêem, aqueles que às vezes duram milhões de anos e aqueles de uma fração de segundos. O que me

incomodava era que muitas vezes esquecia-se de que por entre os modelos matemáticos, os microscópios, os experimentos, os binóculos, as teorias, os modelos esquemáticos e os olhos do próprio pesquisador existem lentes culturais, valores e crenças, que fazem o conhecimento científico ser apenas uma versão dentre infinitas outras existentes na imensa diversidade humana distribuída no espaço e no tempo de nosso planeta. Era a certeza do olhar biológico que me incomodava.

Acredito que algumas vivências no meio universitário auxiliaram-me a desviar um pouco este meu olhar certo. O encontro com indígenas e populações ribeirinhas na região do Rio Negro-AM, trabalhando em projetos de educação pelo "Programa Universidade Solidária" fez com que eu descobrisse a educação como um caminho e conhecesse de perto os saberes, os problemas e as riquezas humanas de um outro Brasil. Conhecer outras áreas de conhecimento como a antropologia e a história da ciência, cursando aulas em outros institutos da universidade, ajudaram a situar-me neste constante movimento histórico e cultural em que vivemos.

E o caminhar por algumas "trilhas marginais" da instituição universitária também foi marcante em minha formação.

Anos de 1998 e 1999. Na Unicamp um período de grande agitação coletiva, momento de experimentar o ouvir, o respeitar, a busca da unidade na diversidade pelo caminho da não hierarquia. Havia o grupo AFIM. Grupo formado principalmente por alunos de diferentes cursos da universidade, mas também por alguns professores e funcionários, que durante dois anos reuniu-se semanalmente para discutir o papel da universidade e da ciência, a extensão comunitária e outros temas que víamos como importantes para nossa formação, mas que não apareciam na maioria de nossas ementas curriculares. Trazíamos pessoas, líamos textos, assistíamos a vídeos... a poesia, a música e a dança permeavam nossos encontros.

Deste processo foram sendo criados projetos de extensão comunitária e o AFIM tornou-se um espaço de troca e de socialização destas experiências. Realizamos também três eventos no *campus*: o "AFIM do Mundo", o "Invasão Cultural" e o "AFIM da Terra",

com o intuito de ampliar a nossa discussão com os inúmeros grupos de extensão comunitária da universidade, muitos deles informais isto é, não vinculados formalmente à universidade, bem como outros projetos sociais existentes em Campinas. Neste espaço muitos conhecimentos, laços de amizade, sentimento de pertença a um espaço público, seja ele a universidade, a cidade ou o mundo, foram construídos. No entanto, pouco foi sistematizado e para aqueles olhos que vêem a história apenas através das letras marcadas em papéis, nada ou muito pouco aconteceu.

Olhando hoje para esta história vivida coletivamente, para este galgar por um caminho paralelo, vejo que grande parte da minha formação fez-se andando e tropeçando por ele. Mas por que um espaço "marginal" (não-institucionalizado), como o grupo AFIM, nos permitiu o encontro e o diálogo entre estudantes de diferentes áreas e o aprofundamento de discussões sobre nosso papel como universitários, enquanto os espaços oficiais de aprendizado acadêmico como a pesquisa e o ensino pouco nos permitiram? Até quando estes ricos caminhos de formação permanecerão nas vias marginais da universidade? Ou estaria justamente nesta "marginalidade" a riqueza e fluidez destes percursos de formação?

Retorno abaixo ao texto escrito para a disciplina "Epistemologia e Pesquisa em Educação", remontando alguns de seus fragmentos permeados com interjeições. Neste texto buscava nos autores, que me tiravam as bases, auxílio para uma reflexão sobre saber, poder e linguagem; ao mesmo tempo em que experimentava o sabor de poder transformar minha linguagem.

O
 B O
 L L
 Í H D I
 Q A A N
 U R C E R T E Z A
 O

*La condición humana es existencial per se
 y no hay resolución, puede haber compromiso, pero no resolución."*

(Virgínia Ferrer)

O texto inicia-se com uma erupção de palavras ocorrida durante a leitura de "Os Paradoxos da Autoconsciência" de Jorge Larrosa¹¹ (2000). Palavras que nasceram espremidas nas margens do livro.

E por que usei ora a metáfora "porta" e ora "janela"? Seria talvez pela diferença imagética entre andar por entre portas e voar por entre janelas? Voar é perder o chão, como em uma lembrança dos tempos de menina: a fantástica sensação que é trocar a porta pela janela, dar um pulo rápido, para ninguém ver, e vupt! Atravessar o vazio, sujar a parede, arranhar os joelhos, rasgar a calça, subverter as regras dadas. Puras sensações. "Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância." (LARROSA, 2000: 41). A forte e recorrente presença de Larrosa marcou o texto. Eu usava suas palavras por serem as do tipo que não concluem, que passam por nós e deixam um vento... Um vento que movimenta, que tira do lugar, mas que não delimita a direção do vôo e nem do pouso. E nesta escrita eu continuava voando, quando pousei numa reflexão sobre a ciência e o olhar.

Busco com a alegria de quem renasce a palavra que não homologa, não fecha, não condui. A palavra que semeia sem saber o que vai brotar. Procuo por aquelas palavras que abrem janelas esquecidas, trancadas...às vezes tão a vista, outras vezes tão escondidas. Fujo daquelas que abrem e fecham portas que já rangem de tanto serem abertas e fechadas...do mesmo jeito...tantas vezes. A aquelas que nos levam para os mesmos lugares, nos fazendo andar em círculos, trombando com as mesmas saídas e entradas. A aquelas que nos dirigem sempre ao mesmo percurso, por um solo firme e morto, dando-nos a ilusão da certeza e por consequência o argumento da autoridade: 'Já passei muitas vezes por aqui, sigam me que o caminho é certo e seguro'. Busco com o sofrimento amador pelas janelas raras, que se abrem e não se fecham, que nos permitem transitar por caminhos, sermos ambíguos, sermos aventureiros, sermos mais verdadeiros.

¹¹ LARROSA, Jorge. Os Paradoxos da Autoconsciência: um conto com prólogo, epílogo e moral, fragmentos das Confissões de Rosseau. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e n* Tradução Alfredo Veiga-Neto 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 21-43.

*E u tô te explicando pra te confundir
 eu tô te confundindo pra te esclarecer
 eu tô iluminado pra poder cegar
 eu tô ficando cego pra poder guiar*

(refrão da música Tô de Tom Zé)

Esta música sempre me instigou por sua ambigüidade. Ao ouvi-la tenho também sentimentos ambíguos, ora o incômodo e ora o alento da voz sábia de pessoa vivida que se aceita como contradição. Em muitos momentos deste período em que compartilhamos na disciplina as leituras sugeridas, esta música veio em minha mente. Veio forte traduzindo-me sentimentos e ensinamentos que levo deste meu primeiro semestre de pós-graduação. Buscar desconstruir o que está cristalizado, confundir as certezas e assumir o *oblíquo olhar da incerteza*. Tirar a ciência do centro do furacão, que é calmo e sem movimento, levá-la para as margens, assumir que ela é parte deste turbilhão. Nós pesquisadores somos parte dele. Neste movimento, buscar um conhecimento mais fluido e que, finalmente, nos dê alguma orientação a nossa existência.

Descentralizar e desconstruir o olhar, buscando focalizar o que é periférico, o que não pode ser aparado pelas arestas do olhar geometrizado da ciência, aquilo que fica de fora, mas que há séculos se desvela com sua pulsação latente. Ajudados por Marilena Chauí, Michael Foucault, Ítalo Calvino, Vicent Van Gogh e Alfredo Bosi, enveredamo-nos pelas incertezas do que é o ato/efeito de olhar.

"As Janelas da alma são também espelho do mundo" (CHAUÍ, 1988: 34).¹²

Remetemo-nos ao que está por trás das vítreas lentes de nossos olhos, para nós mesmos: quem olhar, de onde olha, porque olha e o que quer enxergar em um trabalho de pesquisa e de educação. Buscar o olhar informado, mas não direcionado; aquele que permite ampliações, distanciamentos, mas assume suas limitações, sempre um jogo de contradições. Este jogo esteve presente a todo momento, incomodava, pois me

distanciava de uma resposta acalentadora. E esta agonia, que percebo, não é só minha, esboçou um outro caminho: assumir e aceitar as ambigüidades e as contradições, minhas, dos outros e deste nosso mundo. Talvez transformá-las em impulso para o nosso trabalho de educação, de pesquisa e de produção de conhecimento seja caminhar na direção do auto-conhecimento.

Boaventura de Sousa Santos, em "*Introdução a uma ciência pós-moderna*" nos coloca a sua de forma de olhar a ciência: "*busco desconstruir os objetos teóricos que a ciência constrói sobre si própria e com eles as diferentes imagens que dá de si, a fim de tornar compreensível porque razão foram construídos esses objetos e não outros, essas imagens e não outras*" (1989:13).¹³ Uma ciência assumida como prática social, cultural e existencial e como um processo sempre provisório de construção.

Durante a disciplina, por mais que nos conteúdos quiséssemos colocar em dúvida a ciência moderna, percebíamos que às vezes nossos discursos estavam inteiramente dentro de sua lógica. Era preciso buscar palavras ainda não ditas. Morava em mim o medo de ao buscarmos desconstruir com tanta ênfase uma forma de pensamento científico pautada na arrogância e na hierarquia, estarmos inconscientemente nos enveredando pelos seus mesmos caminhos. A desconstrução nos remete a uma construção e ao medo da cristalização. Poderíamos dizer que estes seriam os paradoxos da autoconsciência da ciência? Busco nas palavras de Larrosa uma síntese, uma moral para estes meus incômodos:

"Buscando uma identidade substancial, estável, e sem falha, encontrará uma identidade narrativa, aberta e desestabilizadora. Uma identidade em movimento assegurada por uma linguagem em movimento, onde a autoconsciência surge ao se colocar em questão a autoconsciência e onde o que se é só aparece ao se colocar em questão o que se

¹¹ CHAUI, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, Adauto (Org.) *O Olhar*, 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.31-63.

¹³ SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

é: dialética viva e infinita de identificações e desidentificações." (LARROSA, 2000: 40).¹⁴

Talvez, a ciência deva também buscar uma identidade narrativa, uma linguagem em movimento que não se estabelece em um lugar, *"encontrando sempre o gosto ácido do deoir, da metamorfose."* (LARROSA, 2000: 40).¹⁵

Durante meu trabalho de campo em junho de 2001, na escola da Barra do Ribeira encontro na biblioteca da escola um livro: *"A Aula"* de Roland Barthes (1978)¹⁶. A leitura deste texto religa-me às idéias de "identidade narrativa" colocada por Larrosa. O texto de Barthes é um tanto formal por ser um discurso que inaugura a sua entrada no Colégio de França em 1977, mas também por isso, é irônico, já que diz que não sabe as razões que fizeram *"um sujeito impuro"* como ele poder ser acolhido *"em uma casa onde reinam a ciência, o saber, o rigor e a inxênção disciplinada."* (BARTHES, 1978:8).¹⁷ A narrativa literária é colocada como uma possibilidade de o autor livrar-se da detenção do poder pela linguagem, bem como do poder da própria língua sobre o seu discurso. Suas palavras vão girando e nos mostram o quanto de revolução e saber há na literatura:

"[...] só nos resta trapacear com a língua, trapacear a língua. Esse trapaço salutar, essa esquiça, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: Literatura [...] Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é teatro. Posso, portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto. [...] A literatura assume muitos saberes [...] faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso [...] A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor: que sabe algo das coisas, que sabe muito sobre os homens." (BARTHES, 1978:18).¹⁸

¹⁴ LARROSA, Jorge. Os Paradoxos da Autoconsciência: um conto com prólogo, epílogo e moral, segundo alguns fragmentos das Confissões de Rousseau. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, pituetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 21-43.

¹⁴ *Ibid.* p.40.

¹⁶ BARTHES, Roland. *A Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. 89p.

¹⁷ *Ibid.* p.8.

¹⁸ *Ibid.* p.18.

Ao ler sobre a não diferenciação entre literatura, escritura e texto, li também nas entrelinhas a aproximação entre a ciência e a arte, a pesquisa e a narração. Vi a possibilidade de o pesquisador assumir sua "identidade narrativa", aproximando-se de um narrador, e sua escritura de uma ficção, de uma versão dentre outras possíveis. As palavras de Barthes e de Larrosa soam em mim como um alento, possibilitando que eu assumo que posso ter a escrita como companheira e não obstáculo, como criação e não tentativa de reprodução nua e crua dos fatos, como matéria-prima e não instrumento da pesquisa.

No entanto, outras inquietações sobre a linguagem ainda pulsam. Voltemos então ao fragmento final do texto de 2000:

"Talvez nós homens não sejamos outra coisa que um modo particular de contarmos o que somos [...] É possível que não sejamos mais do que uma impiedosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar a nossa inquietude em uma história?" (LARROSA, 2000: 22).¹⁹

Durante o tempo da escrita deste texto fiquei totalmente embebida pelas palavras. Encontrei-me e perdi-me na lógica de Larrosa. Asas ao vento sem rumo. Peito rasgado. Em certa altura, veio-me então meu primeiro pensamento discordante ao autor. Veio-me junto uma alegria por identificar uma discordância entre os meus e os seus desejos. Usei-me de sua lógica na arriscada aventura de dizer-me por meio da palavra e neste percurso senti que talvez estas "*palavras, faladas ou ouvidas, escritas ou lidas*" não sejam a única forma de cauterizar minha ferida. Perguntei-me pelas outras linguagens, pelos outros sentidos humanos, pelas cores, pelas formas, pelos cheiros, pelos sons, pelos sabores.

Percebo que, muitas vezes, as palavras se constroem como veículo da distância e que para protegemo-nos usamos e abusamos dela. Talvez, por isso a racionalidade

¹⁹ LARROSA, Jorge. Os Paradoxos da Autoconsciência: um conto com prólogo, epílogo e moral, segundo alguns fragmentos das Confissões de Rousseau. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 21-43.

científica e pedagógica baseiam-se tanto na palavra, tomando-a como a melhor opção de linguagem, a mais refinada, mais precisa e mais conclusa. Usamos certas palavras para expressar certezas e nos utilizamos de inúmeros subterfúgios da escrita com a ilusão de prender o leitor em nossas argumentações. Na maioria das vezes não permitimos que o silêncio perpassasse o texto.

Larrosa dialoga com o mundo da palavra, por meio de palavras, trazendo uma outra conotação estética e também política a ela, a qual permite o silêncio e o perder-se. Traz uma outra lógica da escrita para o mundo da escrita. Mas uma colocação sua me inquieta: "*é possível que não sejamos mais do que uma impiedosa necessidade de palavras*".

Gostaria de contar uma última história, que se passou durante esta disciplina de mestrado Um acontecimento que ajudou a aflorar minhas dúvidas sobre a prioridade da palavra dentro deste nosso mundo intelectual.

Nas leituras dos textos de Larrosa para a preparação do seminário da disciplina, Eliana Kefalás de Oliveira, uma amiga e companheira na disciplina, transformou de forma sublime as sensações destas leituras em uma cena. As histórias autobiográficas dos autores, com seus desejos, medos e incertezas, inscritas no livro "*Déjame que te cuentes*", encarnaram-se em uma personagem falante e contagiante. Uma mulher. As palavras destes autores sublimaram-se em cena, transformaram-se em som, em gestos, em vento, em cores, mas ainda continuaram lá, nas falas daquela mulher. Assisti uma prévia desta cena e senti a necessidade de transformar este momento presente da cena, esta dádiva, em algo que perdurasse (fisicamente!)... em imagem, em fotografia. No dia da apresentação busquei ângulos, momentos e expressões. A cena sublimou-se em imagem e as palavras foram-se totalmente. Caminhamos pelos rumos que nos direcionava Larrosa, pelos rumos da palavra e sem perceber fomos nos distanciando dela até que ela desapareceu. Continuamos dizendo-nos, mas sem as palavras.

Começo este texto certa de que a palavra é meu veículo primordial e agora, depois destas reflexões já não sei se devo hierarquizar as minhas formas de expressão. Não quero esquecer do meu corpo, dos meus outros sentidos e de, ao priorizar uma linguagem, deixar

de me comunicar com os que não se expressam por meio dela. Lembrei-me da comunicação pela dança, pela música e pelos gestos entre os indígenas e os estudantes da Unicamp. Talvez, o diálogo entre os diferentes saberes, os científicos, os populares, os escolares, os artísticos, não se dê somente pela aceitação da horizontalidade e da não hierarquização destes conhecimentos. A linguagem entra como possibilidade deste contato; sua forma, sua estrutura é sempre política e acredito que por isso deve ser reavaliada como tal dentro de nosso mundo acadêmico. Para que esse diálogo realmente ocorra, nós pesquisadores acadêmicos não teríamos também que nos deixarmos ser realmente influenciados, contaminados pelas linguagens provenientes de outros saberes?

Boa parte deste texto veio-me, inicialmente, na forma de gestos, movimentos, dança, na busca de concretizar pensamentos e sentimentos tão sutis. Afloraram, então imagens, que metamorfosearam as palavras. Vislumbrei uma possibilidade de caminho, buscar contatos que transformam, experimentar e viver um conhecimento que é artístico, racional, intuitivo, mítico e emocional. Experimentar o gosto da mistura entre a linguagem escrita e imagética. É esta busca que eu levo como um desafio para meu período de mestrado e depois.

Mas vejo que estas minhas dúvidas sobre a primazia da palavra, que a princípio se insinuam como uma discordância a mim mesma e a Larrosa (2000:41), arrastam também consonâncias: *"o homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco"*²⁰... ou para que o palco continue vazio, que a tela continue crua, que a pedra continue bruta ou que haja sempre uma sombra e um silêncio.

²⁰ *Ibid.* p.41.



CAPÍTULO II

PELO VALE DO RIO RIBEIRA: CHEGANÇAS

*"Na ribeira deste rio
Ou na ribeira daquele
Passam meus dias a fio.
Nada me impede, me impele,
Me dá calor ou dá frio."*

(Fernando Pessoa)²¹

²¹ primeira estrofe do poema *Na Ribeira deste Rio*

Nas primeiras curvas: a floresta, o mar e o grupo

As curvas que me levaram ao Vale do Ribeira (SP), a Iguape, à Juréia e à escola da Barra do Ribeira, surgiram em março de 1999, quando no último ano do curso de biologia buscava um outro espaço acadêmico para continuar meus estudos, um professor, um curso de mestrado, um grupo...

Nesta época fui convidada a participar da formação do grupo "Intervenções e Educação Ambiental" do Projeto Temático: "'Floresta e Mar': usos de recursos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul do Estado de São Paulo" ²². Este projeto, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (NEPAM/Unicamp), tinha a participação de pesquisadores de diferentes áreas (sociologia, antropologia, educação, biologia e ecologia humana) que visavam analisar a relação entre uso de recursos naturais, conflitos locais e regionais e formas de intervenção relacionadas à conservação e manejo no Vale do Ribeira - SP, a fim de compreender os aspectos da implantação de Unidades de Conservação no território do Brasil.

No início do projeto, março de 1999, o componente de "Intervenções e Educação Ambiental" era um grupo em formação que tinha seus objetivos ainda como breves diretrizes. A equipe que elaborou o projeto inicial teve como pressuposto que os objetivos e metodologias das pesquisas e intervenções realizadas seriam construídos pelo grupo que estava sendo formado.

Aos poucos fomos chegando, a maior parte de nós mulheres em fase de construção de projetos de mestrado, iniciação científica e doutorado em educação ambiental. Neste momento, geralmente solitário, de traçar novos caminhos acadêmicos encontramos e devagar fomos construindo um espaço de acolhimento e de partilha. De início a necessidade de afinar nossas expectativas, nossos princípios e também de amansar a ansiedade por resoluções que não poderíamos tomar sem conhecer as pessoas e os locais no Vale do Ribeira e também sem conhecê-los. Desde o início buscou-se o diálogo e o respeito às experiências e potencialidade de cada um, e tomar resoluções conjuntas.

²¹ coordenação geral do projeto estava sob a responsabilidade de Alpina Begossi e Lúcia da Costa Ferreira e o componente "Intervenções e Educação Ambiental" tinha como coordenadora Maria Rita Avanzi.

Era bastante forte o caráter de intervenção educativa em nossos propósitos. A intenção de transformar algo no Vale a partir de nosso trabalho não era uma dúvida. No entanto, as maneiras com que nos organizaríamos para realizá-la e para aproximá-la da pesquisa e de nossos projetos de mestrado e doutorado, eram para nós uma névoa. Tínhamos em nossas mãos a rica e rara possibilidade de durante o ano de 1999 construir nossa proposta de pesquisa e atuação coletiva, ao mesmo tempo em que escrevíamos nossos projetos individuais de pesquisa. Esta construção foi sendo realizada a partir das marcas de cada pessoa que se incorporava ao grupo, dos textos que selecionávamos para leituras e discussões e das viagens ao Vale do Ribeira, que realizamos em conjunto durante este ano.

Inspiradas por Marcos Sorrentino, chamamos este primeiro momento de chegada ao Vale de "olhar distraído". Visitamos o interior e o entorno das três Unidades de Conservação, já anteriormente definidas no Projeto Temático como áreas de pesquisa: a Área de Proteção Ambiental de Cananéia/Iguape/Peruíbe (APA/CIP), APA de Ilha Comprida, a Estação Ecológica de Juréia / Itatins (EEJI) e o Parque Estadual Turístico de Alto do Ribeira (PETAR). Visitamos escolas, associações comunitárias, ONG's, prefeituras, cooperativas, comunidades, bares, festas, casas, enquanto buscávamos perceber os problemas e os conflitos entre a conservação ambiental e a qualidade de vida dos moradores; identificando lideranças e grupos locais organizados, e suas propostas de encaminhamento de soluções para os conflitos (AVANZI *et al*, 1999:46).²³

Foi um mergulho nas diferentes realidades deste vasto Vale em busca de possíveis parceiros para as nossas pesquisas. A cada volta de viagem novos olhares cruzavam-se e construía-se sobre a situação conflituosa dos moradores das Unidades de Conservação e sobre as diferentes iniciativas de organização popular e de educação ambiental encontradas. O Vale foi mostrando-se e nossas propostas de pesquisa e intervenção foram sendo preenchidas e transformadas por suas paisagens, suas gentes e suas histórias.

²³ AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; OLIVEIRA, Vivian Gladys de; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; NONATO, Rita de Cássia; SAMPAIO, Shaula; SPEGLICH, Érica; WUNDER, Alik.. In: Relatório do Projeto Temático (FAPESP): "Floresta e Mar": Uso de recursos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul do Estado de São Paulo": Campinas, SP, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais - Unicamp, 1999. (*mimeo*).











Olhares distraídos pelo Vale

e as primeiras teceaduras da pesquisa

*"Vou vendo o que o rio faz
Quando o rio não faz nada.
Vejo os rastros que ele traz,
Numa sequência arrastada,
Do que ficou para trás."*

(Fernando Pessoa)²⁴

Campinas, Bandeirantes, São Paulo, congestionamento, fumaça, rio morto, olhares cansados, cheios de raiva e irritação em plena manhã de segunda-feira. Régis Bittencourt, estrada vazia, calma... uma boa viagem. Depois de Miracatu, entrada para Iguape e Ilha Comprida.

Chegar até Iguape observando a paisagem é como se estivéssemos lendo a história... O caminho nos conta uma história, mas de trás para frente. Um discurso-caminho. Começando por São Paulo, o urbano caótico que nos dá a impressão de uma estrada de destruição sem possibilidade de retorno. Entrando na "Régis", passam por nós as grandes indústrias e mais a frente o verde começa a aparecer nos pastos e eucaliptais. Saindo desta estrada à esquerda, uma outra que nos leva a Iguape. Enveredamo-nos então por um mar de bananais, por ruínas de grandes fazendas, por uma planície vasta coberta por pasto e contornada por pequenos morros pelados de um verde opaco de mato seco. Os bananais invadem os raros morros ainda cobertos por mata. Passo por cima de um rio que registra uma época de prosperidade: Rio Bananais. Algumas holarias enfiridam os morros, ainda mais mortos, dissecados, feridas abertas que sangram terra.

²⁴ segunda estrofe do poema *Na Ribeira deste Rio*

Chega-se então em Iguape. Cidade histórica, tombada. Parada no tempo? Os pequenos palacetes contam a história da época do ouro. O Valo Grande, curso artificial do Rio Ribeira feito no século passado para escoar a produção de arroz até o porto de Iguape, vem largo como um grande rio, contorna a cidade e nos conta como este atalho de um metro de largura pode em cem anos colocar em risco todo um estuário marinho, entupindo-o de terra. Por toda a estradinha que nos leva a Iguape, bem ao longe nos acompanha uma sombra, alta e verde escura, o início dos morros da Juréia. A Estação Ecológica Juréia-Itatins. Tentativa de parar esta história de digestão que fazemos do próprio útero que nos gestou. Enquanto tudo continua no mesmo curso de destruição, escolhe-se um santuário onde a história deve parar. Mas de que história estamos falando?

Esta que vi no caminho até Iguape é mais marcada por rastros de nossos antepassados europeus-brasileiros. Existem, no entanto, outras histórias, de origens diferentes, mas também convergentes, de outras culturas dentro deste pedaço de terra, a Juréia. Decidimos paralisar a história destas culturas que para nós são tão difíceis de identificar: caiçaras, população tradicional, população local, indígenas, caboclos, quilombolas. Parece que tentando suprimir os erros dos nossos antepassados fizemos uma promessa, "proteger a natureza" e, no entanto, quem pagam são justamente aqueles que não os cometeram, ou pouco cometeram. Mas não temos este poder e a história não pára. Os moradores da Juréia continuam na mata e não querem ver findar esta sua trajetória. Surgem-nos agora perguntas de difícil resolução: permanência ou não destas pessoas na Juréia? Como podem se sustentar? Há formas ambientalmente sustentáveis de sobrevivência? É possível o homem coexistir com o meio natural sem destruí-lo? Quem tem as resoluções para estes problemas? Quem conta e faz esta história?

*Vou vendo e vou meditando,
 Não bem no rio que passa
 Mas só no que estou pensando,
 Porque o bem dele é que faça
 E u não ver o que vai passando."*

(Fernando Pessoa)²⁵

A cada passagem por este discurso-caminho até a cidade de Iguape novos sinais da história vão sendo sussurrados pela paisagem que passa e novas perguntas despontam.

Viajar ao Vale do Ribeira (SP) é entrar em contato direto com o dilema entre a conservação da natureza e a manutenção dos direitos e qualidade de vida dos homens e mulheres que lá habitam. Áreas de Proteção Ambiental Municipais, Estaduais e Federais, Parques Estaduais e Nacionais, Estações Ecológicas vão cobrindo o território desta região sul do Estado de São Paulo, na busca de preservar os resquícios de Mata.

As rígidas restrições sobre o uso da terra e dos recursos naturais à população local causam conflitos que se estampam de diferentes maneiras neste mosaico de Unidades de Conservação que cobre o Vale do Ribeira.

Estampam-se na fala de um morador: *"Agora eu já decidi: vou voltar a ser macaco, assim vou ter mais direitos aqui!"*²⁶. E estampam-se nas paisagens do Vale em cenas que só alguns podem ver: *"O turista vem aqui olha e não vê"*, me disse este mesmo morador. Entendi sua frase só alguns meses depois, quando Pedro, um monitor ambiental e pescador compartilhou comigo seu olhar sobre uma cena que sem ele eu nunca veria. Esta cena, ao mesmo tempo, sutil e bruta virou fotografia e dela surgiram palavras.

"O preto e branco dão à fotografia um tom que combina com a cena. Redes de pesca cercando a quadra de esportes da delegacia de polícia da cidade de Iguape. Numa simples ação de reutilizar este material, tão sem uso em uma delegacia, para impedir que as bolas fujam; a

²⁵ terceira estrofe do poema *Na Ribeira deste Rio*

²⁶ fala de um morador da Vila de Itinguçu, Peruíbe.



tradução de um conflito que paira sobre a cidade e sobre o Vale. Livres pescadores do mar prenderam suas redes, canoas e remos a mando de não sei quem que disse que já não podem pescar como no tempo de d'antes. Não pode aqui, não pode ali, desse jeito não, daquele também não, nesta época do ano só pode este peixe e o outro não'... vezes da lei que vêm sabe-se lá de onde com o intuito de preservar. Os pescadores tão sabidos não foram consultados por estas faces sem ouvidos e com mil bocas a falar. Hoje sentem a tristeza de terem seu material de trabalho assim exposto como troféu de arrogância, pescando bolas e ventos. Mas, ainda livres, teimam todas as manhãs e, no mar ou na terra, suas mãos tecem pacientemente novas redes de resistência."

(trecho do caderno de registros fotográficos)

Estes conflitos sócio-ambientais aparecem como sintomas de um processo de implantação destas áreas protegidas que não reconheceu como relevante a existência de populações nestes locais, com sua cultura e a sua forma de relacionarem-se com o meio. Os critérios para a preservação da natureza e da biodiversidade das UC's do Vale do Ribeira são originários de espaços culturais próprios, as instituições públicas ambientais e entidades preservacionistas, bastante distanciadas do cotidiano das comunidades locais. Preocupadas com as especulações imobiliárias e com a acelerada devastação da mata atlântica no estado, estas instituições partiram para planos de conservação que excluíram a participação dos moradores, não levando em consideração as possíveis contribuições de seus saberes sobre ciclos naturais e uso dos recursos e outros acumulados em várias gerações de convívio com aquele meio. Os critérios de conservação, principalmente das Estações Ecológicas e dos Parques, pautaram-se na visão, respaldada pelo conhecimento empírico-racional, principalmente das ciências naturais, de que qualquer ação humana pode ter efeitos devastadores aos ecossistemas (DIEGUES, 2001: 69).²⁷

As restrições aplicadas a esta população tolheram a sua liberdade de exercer suas atividades habituais, como a agricultura, o extrativismo e a pesca. Diminuíram ainda mais as suas alternativas de renda, agravando o problema da falta de perspectiva de vida e gerando conseqüente emigração aos centros urbanos, aumentando o número de favelas das cidades

²⁷ DIEGUES, Antônio Carlos. *O Mito Moderno da Natureza Intocada*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. 159p.

costeiras, como Peruíbe, Iguape, Itanhaém (DIEGUES, 2001:157)²⁸, bem como dos grandes centros urbanos mais próximos como Santos, Sorocaba, Campinas e São Paulo.

Neste mesmo contexto de conflito sócio-ambiental, a paisagem preservada deu ao Vale um outro valor: o turismo. Na maior parte das localidades as atividades de agricultura, pesca e extrativismo estão sendo substituídas por aquelas ligadas ao turismo, como comércio, serviços de limpeza e construção de casas de segunda residência, pousadas, artesanato e monitoria ambiental. Em algumas localidades pareceu-nos que o turismo tem sido colocado muitas vezes como a única possibilidade de renda aos moradores, reforçando a idéia de um novo ciclo econômico para o Vale, depois do ouro, do chá, do arroz e da banana, o turismo ecológico .

Reconhecemos no Vale importantes focos de trabalho relacionados à discussão dos problemas sócio-ambientais, de reconhecimento de direitos e de busca de perspectivas de geração de renda mais compatíveis com a realidade de conservação ambiental. Muitos destes trabalhos são realizados por moradores locais, no entanto, encontramos também projetos nesta linha encabeçados pelo poder público, por organizações não-governamentais locais e de fora, por grupos de universidades e escolas. Vê-se no Vale a tecedura árdua e paciente de "redes de resistência" ao modelo de conservação excludente, cada grupo a sua maneira, com seus pontos e nós próprios, que ora conectam-se entre si, ora desgarram-se de todos. Parece que a busca pela conciliação entre conservação da natureza e garantia da vida humana digna é perpassada por diferentes sentidos dados pelas diversidades culturais, sociais, epistemológicas, políticas, institucionais, pessoais, transformando-a, assim numa busca ainda mais ampla.

A diversidade cultural e biológica do Vale do Ribeira, os seus conflitos sócio-ambientais e as movimentações sociais decorrentes deles foram entusiasmando nosso olhar investigativo. Nas conversas com os moradores fomos percebendo que éramos mais um grupo dentre muitos pesquisadores que há anos visitam e estudam o Vale. Ouvíamos com freqüência, entre professores e moradores, os sentimentos de abandono e revolta pela

²⁸ *Ibid.* p. 157.



maioria das instituições que pesquisam a região não retornarem as informações que levantam e analisam.

A forte influência do saber científico no cotidiano dos moradores, seja nas restrições ambientais pautadas em diretrizes acadêmicas, seja no contato direto com pesquisadores ou no desconforto por não verem os resultados das pesquisas trazerem contribuições para sua vida, levou o grupo a pensar nas estreitas relações entre conflitos ambientais e conflitos de saberes. Passamos a entender então que a busca de alternativas de desenvolvimento para esta região, compatíveis às necessidades e à cultura de seus moradores e à conservação do ecossistema natural, parte da aceitação como verdadeira a tese de que há muitas formas válidas de conhecimento. *"Seguindo assim, como decorrência, atitudes que tenham valorizar os conhecimentos e práticas não hegemônicas, [...] que implicam na escuta de práticas marginais, desvelando-se rastros de utopias silenciadas, para fundamentar a busca de soluções aos problemas da sociedade contemporânea"* (SANTOS, 1989:16).²⁹

A partir destas reflexões fomos moldando no grupo uma pergunta que auxiliava-nos a direcionar a construção de nossas pesquisas individuais: como trabalhar uma educação ambiental em diferentes espaços educativos, comunidades, escolas, grupos organizados de maneira leve em consideração saberes locais? Em minhas idéias iniciais de pesquisa esta pergunta ramificava-se em outras: como a escola trabalha estas questões ambientais? Como dialoga com estes diferentes saberes?

Embebida por reflexões sobre o poder, o saber e a busca de caminhos para a conservação no Vale do Ribeira, enveredei-me por uma primeira idéia de pesquisa: realizar um levantamento e estudo das intervenções relacionadas à conservação, efetuadas por instituições de pesquisa no Vale do Ribeira, fazendo um estudo mais aprofundado das iniciativas voltadas às escolas, por reconhecê-las como espaços importantes para a democratização de informações científicas. O objetivo maior seria sugerir caminhos para o retorno das informações geradas por pesquisas à comunidade escolar, de maneira

²⁹ SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

participativa e contextualizada à realidade do Vale do Ribeira. No entanto, fui percebendo-me enquadrada em duas graves contradições.

Primeiramente, ao buscar diretrizes para a democratização, participativa e contextualizada, dos conhecimentos gerados por pesquisas, a partir de um estudo efetuado apenas por uma pesquisadora externa, o projeto não estaria sendo coerente com o tipo de retorno que defende. Pareceu bastante falho desconsiderar a participação efetiva de importantes agentes deste processo, a própria comunidade escolar, mais especificamente o professor. Além disso, considerando que existe um confronto entre saberes na discussão sobre o desenvolvimento desta região, pareceu incoerente partir da hipótese de que apenas o maior acesso aos conhecimentos científicos permitiria que a escola refletisse e se inserisse nesta discussão. Usando tal raciocínio tem-se a impressão de que apenas os trabalhos científicos contêm a verdade sobre a problemática e assim, não estariam sendo levados em consideração outros olhares sobre ela.

Hoje vejo que a primeira idéia foi como um passo que encontrei para buscar responder a pergunta que pulsava em nosso grupo: qual o papel da universidade na discussão sobre conservação no Vale? Qual a nossa contribuição para esta realidade? Mas outros passos se seguiram por este caminho incerto e repleto de curvas da pesquisa.

No avesso desta proposta inicial uma outra se tecia, ainda cheia de fiapos, de linhas mal costuradas, mas com um colorido próprio. Ao invés de construir uma proposta de retorno das pesquisas acadêmicas às escolas do Vale por meio de um estudo sobre a relação entre as universidades as escolas, arriscaria realizar uma experiência como esta. Estar na escola e vivenciar como a universidade (no caso, representada por nosso grupo) pode contribuir para que os professores busquem conhecimentos e discutam sobre a conservação ambiental e seus conflitos. Troquei o diagnosticar, analisar, compreender e propor, por experimentar, vivenciar, contribuir e transformar-se na experiência.

Assumi o avesso e fui buscando fiar as linhas soltas... a pesquisa-ação, a pesquisa-participante, o professor-pesquisador, o diálogo do saber científico com outros saberes na escola. O projeto ganhou o enfoque de atuação. Fomos aproximando-nos de referenciais

teórico-metodológicos que nos mostravam outras possibilidades de pesquisa como: a pesquisa participante (BRANDÃO,1981)³⁰, a pesquisa qualitativa em educação e a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986)³¹.

E assim, virado o tecido do avesso, aos poucos um novo bordado se fez e o projeto de pesquisa ganhou um outro desenho:

"Formação de um grupo de professores de ensino fundamental e/ ou médio que pesquise os diferentes saberes (como os escolares, os científicos, dos moradores do local, dos grupos organizados da região) sobre uma problemática ambiental referente à Unidade de Conservação e seu entorno, de modo que este grupo produza um conhecimento próprio sobre esta problemática e busque inserir-se no debate sobre alternativas de desenvolvimento para a região e no movimento de transformação desta realidade. Buscando compreender e analisar durante o desenvolvimento do trabalho como se estabelece a relação dos professores com os diferentes saberes referentes à problemática ambiental escolhida, em especial com o conhecimento científico."

Mas nas bordas dúvidas insistiam em desfiar o desenho: encontraria uma escola com professores dispostos a realizar este trabalho? Como conciliar meus desejos de pesquisa, que pressupõem a formação de um grupo de trabalho, com a dinâmica e as condições de trabalho dos professores? Como eu poderia me dispor a realizar uma intervenção em uma escola pública com professores, não tendo a experiência de trabalho como professora?

*"V ou na ribeira do rio
Que está aqui ou ali,
E do seu curso me fio,
Porque, se o vi ou não vi.
E le passa e eu confio."*

(Fernando Pessoa)³²

³⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

³¹ THIOLLENT, Michel. *Metodologia de Pesquisa Ação*, São Paulo: Cortez, 1986.

³² quarta e última estrofe do poema *Na Ribeira deste Rio*



Foto:Marli Wunder

CAPÍTULO III

NA FOZ DO RIBEIRA:

ÁGUAS QUE SE (DES) ENCONTRAM



Em abril de 2000, já como aluna da pós-graduação da Faculdade de Educação - Unicamp, volto ao Vale, em busca de uma escola que acolhesse a idéia da pesquisa. Volto agora já com um olhar mais focado, menos distraído.

Depois de margear o Vale do Rio Ribeira chego a sua foz, à Barra do Ribeira, bairro afastado de Iguape. A Barra do Ribeira é um pedaço de terra ilhado pelo mar, pelo Rio Ribeira e pela mata da Juréia. É a testemunha do eterno encontro do rio com o oceano. O rio chega espesso e com força, vem barrento, vem pesado, desmoronando barrancos e trazendo as marcas de seu curso. Traz a história de plantações envenenadas, de assoreamentos, de minerações, de barragens, de brigas por terra, e também outras mais brandas que permitem vermos muita vida em suas águas. Na foz o rio parece finalmente descansar, mesmo sabendo que no mar sua água correrá sempre, que seu trânsito não tem fim.

Chega-se até a Barra por uma estradinha de terra de 20 km que sai do centro de Iguape, margeia a Ilha Comprida e acaba nas margens do lardo leito do Ribeira. Uma balsa faz a travessia e por ela avistam-se o mangue que margeia o rio, os maciços da Juréia ao fundo, um horizonte confuso de junção de rio com mar e o porto da vila. Os barcos descansam atracados, coloridos, alguns homens pescam, gaivotas movimentam-se, todos na mesma mansa sintonia. As embarcações são as únicas maneiras de entrada na vila. A balsa é a passagem principal. Ela nos deixa no pequeno centrinho comercial. Os bares, lojas, pequenos restaurantes abertos estão desertos a espera de turistas. Tudo parece estar à espera. Há um vaguear lento dos homens pelas ruas, há poucos turistas e não é época de muitos peixes. Ao sair da Balsa já estamos na rua principal da vila que, em quinze minutos de caminhada, nos leva ao mar.

A proximidade da "Juréia" marca a paisagem. Os altos maciços com sua vegetação verde escura e viva estão sempre a vista. Chega-se aos limites da "Estação"³³ pela praia. Percurso de 18km, que de carro ou a pé, deve respeitar os humores do mar, das luas e dos ventos - maré cheia, maré vazante, maré de quarto, maré de lua, vento sul, vento

³³ Estação Ecológica Juréia-Itatins, mencionada no local ora como "Juréia" ora como "Estação".

leste - e as imprevisibilidades característica deste trecho da costa. Para evitar apuros é sempre bom seguir os conselhos dos "barreiros" que melhor entendem estes difíceis cálculos de luas, ventos e marés, e quando não é possível entendê-los simplesmente respeitam.

A Barra do Ribeira faz divisa com os limites meridionais da Estação Ecológica Juréia-Itatins e está dentro da Área de Proteção Ambiental Cananéia/Iguape/Peruíbe (APA-CIP). Dentre os tipos de Unidades de Conservação as Estações Ecológicas são umas das mais restritivas.³⁴ A "Estação" possui severas restrições referentes ao uso da terra e dos recursos naturais pelos moradores locais. Além disso, a falta de serviços básicos como de saúde e educação dificultam a sobrevivência no interior da "Juréia", sendo assim, muitas das famílias deixaram suas casas e migraram para os bairros vizinhos. A Barra do Ribeira é um destes bairros.

Por estar numa Área de Proteção Ambiental, possui restrições ambientais mais tênues o que amplia as possibilidades de renda, voltadas prioritariamente ao turismo (caseiros e caseiras, faxineiras, marceneiros e pedreiros, pequenos comerciantes e artesãos). As famílias provenientes da "Juréia" e hoje residentes na Barra vêm organizando-se na luta pelos direitos de retorno as suas terras e uso dos recursos naturais e na busca de novas perspectivas de renda dentro deste contexto de conservação ambiental.

Margeando o rio Suamirim, braço do Ribeira que envolve o bairro, há a antiga vila de pescadores com casinhas simples, na sua maioria habitadas por moradores locais. Em frente às casas meninos brincam com bolinhas de gude, homens fiam e concertam suas redes pacientemente. Vejo poucas meninas e mulheres pelas ruas, algumas estão em frente às casas embaladas em boas conversas.

³⁴ A "Juréia" abrange parte dos municípios de Iguape, Miracatu, Itariri e Peruíbe e foi criada em 1986 como resultado da mobilização de grupos, em contrapartida a projetos governamentais e de iniciativa privada que desconsideravam a conservação ambiental, como o da instalação de duas usinas nucleares e o da construção de condomínios de luxo (QUEIROZ, 1992: 74-76) / QUEIROZ, R. C. de. 'Atores e retores na Juréia': idéias e práticas do ecologismo. Campinas, SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 1992. (Tese, Mestrado em Antropologia).













Na Barra os desenhos das ruas são peculiares e significativos. Na vila de pescadores as ruas são estreitas e curvam-se em ângulos agudos, interconectando-se por entre os quintais de algumas casas. Não há linhas retas, as ruelas seguem uma lógica própria ao refazerem o percurso cotidiano dos antigos moradores. Pouco a pouco vêem-se os atalhos entre uma rua e outra serem interrompidos por muros que vão separando e escondendo as casas, definindo e protegendo territórios de donos ausentes: os moradores urbanos das casas de segunda residência, os turistas. No entorno deste pequeno labirinto a lógica das ruas toma outros rumos mais retilíneos. Em direção à praia e à parte norte do bairro caminhamos por ruas largas e vazias, muitas delas forradas de vegetação rasteira denunciando a rara passagem dos carros. Esta parte do bairro é marcada pelo desenho geométrico dos grandes loteamentos ainda pouco ocupados. As casas maiores e muradas são visitadas esporadicamente por seus donos e recebem o cuidado dos moradores locais, caseiros e caseiras.

É na rua principal que está a escola da Barra, EE "Sebastiana Muniz Paiva", bem em frente a um grande campo de futebol e ao lado da Igreja Católica. Muros altíssimos de um branco cálido e portão pesado. Penso. Por que num lugar aparentemente tão calmo a escola segue este padrão urbano?

Entramos.

Acompanhavam-me nestas primeiras empreitadas a campo, Érica e Caroline, do grupo "Intervenções e Educação Ambiental". A confusão pareceu-me maior que a das outras escolas públicas que já havia visitado. A escola estava há meses sem diretora, desde o início do ano, e já estávamos em abril. Os funcionários tentavam administrar a escola com dificuldades. Muitas aulas não estavam sendo dadas, os alunos estavam insatisfeitos e faltavam muito. Senti tristeza ao ver os livros da biblioteca espalhados pelo chão. Ao explicarmos vagamente as idéias da pesquisa ao secretário que nos relatava a situação da escola, ele nos disse: *"Tem um projeto parecido com este de vocês começando aqui"*.

Aquele era justamente o dia em que um grupo de jovens da comunidade, os monitores ambientais da Associação dos Monitores Ambientais de Iguape (AMAI), estavam iniciando seu trabalho de educação ambiental na escola. A semelhança dos objetivos do projeto deste grupo com os nossos deu-nos a sensação de confluência.

"AMAI caminhando pela Juréia"³⁵ e pela escola da Barra

Chegaram em quatro: Miguel, Antônio, Pedro e Rafael. Todos eles moradores da Barra do Ribeira e ex-alunos da escola. Estavam um pouco ansiosos por ser o primeiro dia de trabalho.

O monitor ambiental é uma profissão nova no Vale do Ribeira, com papéis em construção nas comunidades e nas escolas. A formação destes jovens tem sido feita por diferentes organizações não-governamentais, em parceria com órgãos públicos, o que, além da especificidade de cada localidade, diferencia de alguma maneira as atuações dos monitores nas localidades do Vale. No entanto, chama a atenção a organização das associações de monitores, formadas principalmente por jovens, buscando representação política e legitimação profissional dentro do cenário ambiental do Vale, formando inclusive uma organização regional entre diferentes associações, a REMA- Vale, Rede de Monitores Ambientais do Vale do Ribeira.

Um dos programas de capacitação de monitoria ambiental, criado pela organização não-governamental "Ing_ong", define este profissional da seguinte maneira:

"O monitor ambiental é um profissional local de ecoturismo que trabalha na região, sensibilizando e interagindo com os visitantes e a comunidade para promover a conservação ambiental, valorizando o patrimônio natural e cultural, com ênfase nas populações tradicionais. Apóia a pesquisa e a educação ambiental nas áreas protegidas,

³⁵ Slogan da AMAI

MONITORES AMBIENTAIS



Associação de Monitores Ambientais de Iguape

desenvolvendo uma rede de serviços e de cooperação, voltada para o turismo sustentável."³⁶

Na Barra, no entanto os monitores parecem tecer novos significados e os seus objetivos no trabalho da escola ressaltam isso.

Com uma folha de papel em mãos, onde estavam impressos o título, os objetivos, as metas e metodologia do projeto, Miguel, um dos monitores, falou-nos sobre o projeto antes de iniciar as atividades do dia: *"Nós percebemos que antes esta escola era um centro no bairro, ela tinha um papel forte na comunidade. O nosso objetivo é de que ela se torne um centro novamente."* Leu os objetivos impressos na página: *"Trabalhar a preservação e conservação da natureza e a valorização da cultura local."* Depois complementou: *"mas nosso objetivo mesmo é acabar com essa injustiça. O pessoal aqui da Barra do Ribeira tem que saber o que acontece lá na Estação Ecológica da Juréia, o que acontece com os moradores de lá! Nós vamos estar sempre do lado dos moradores!"*

Apesar de a AMAI ser formada principalmente por jovens sem ligações familiares diretas com a Juréia, a associação nasceu fortemente atrelada ao movimento destes moradores:

*"A AMAI – Associação de Monitores Ambientais de Iguape, reúne 14 monitores ambientais³⁷ e 3 colaboradores, vindos de vários bairros do município, vem atuando na região desde 1998, desenvolvendo projetos com a comunidade e apoiando os moradores tradicionais da Estação Ecológica Juréia-Itatins, visando o Desenvolvimento Sustentável da Região, com a finalidade de resgatar e divulgar a cultura tradicional, o desenvolvimento do ecoturismo e as diferentes formas de manejo Sustentável assim garantindo a permanência das comunidades tradicionais e o equilíbrio harmonioso entre homem natureza."*³⁸

³⁶ Retirado do Projeto de Educação Ambiental "Criança.Natureza: um futuro promissor" da Associação dos Monitores Ambientais de Iguape.

³⁷ formados, entre outros, pelo Curso Básico de Monitores Ambientais do Vale do Ribeira Realizado pelo Centro de Estudos Gaia Ambiental, Agenda de Ecoturismo para o Vale do Ribeira, Instituto Ing_ong de Planejamento Socioambiental e Comitê Local de Organização, de out 98 a jan 99.

³⁸ Retirado do Projeto de Educação Ambiental "Criança.Natureza: um futuro promissor" da Associação dos Monitores Ambientais de Iguape"

A ligação entre a AMAI e os moradores da Juréia se dá principalmente pela ligação com aqueles que hoje residem na Barra e que formam a Associação dos Jovens da Juréia (AJJ). A AJJ busca fortalecer a sua organização e encontrar formas coletivas e sustentáveis de geração de renda como artesanato em caixeta (madeira clara da região), tendo como matéria-prima a madeira proveniente de um projeto de manejo sustentável de caixetais. Além disso, a AJJ compõe um grupo de fandango, dança da região, que se apresenta pelo Vale do Ribeira e pelo estado divulgando e valorizando as tradições das famílias do interior da "Juréia".

Percebemos as marcas do envolvimento da AMAI com a discussão sobre os conflitos sócio-ambientais da Juréia nas primeiras falas que ouvi de Miguel sobre o projeto:

"Vamos fazer palestras, levar os alunos para a Estação, explicar a eles sobre o que são Unidades de Conservação, para que servem. Queremos colocar os moradores para falar com os alunos e fazer festas na escola com o pessoal que dança fandango na Associação dos Jovens da Juréia."

Foi esta organização de moradores em torno do conflito da implantação da Juréia que nos levou inicialmente à Barra. Durante o período em que realizamos o levantamento de grupos organizados e projetos desenvolvidos na região do Vale do Ribeira, reconhecemos fortes focos de trabalho relacionados à discussão dos problemas sócio-ambientais, de reconhecimento de direitos e de busca de novas perspectivas de geração de renda mais adequadas à realidade de conservação ambiental. Acreditamos que nestes grupos desencadeiam-se processos educativos próprios, partindo da dimensão de educação apontada por Dayrell (1996:142)³⁹:

"A educação ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Neste campo educativo amplo, estão incluídas também as instituições (família, escola, igreja etc)."

³⁹ DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.136-161.

Dentro desta perspectiva reconhecemos a AMAI e a AJJ como grupos de reflexão e de atuação política dentro da problemática da conservação na Juréia, e possuidores de conhecimentos próprios a respeito do conflito homem e natureza preservada.

A entrada da AMAI na escola, trazendo suas reflexões sobre a Juréia, confluiu com a minha perspectiva de pesquisa de entender como os professores da escola se relacionariam com os diferentes "olhares" e saberes sobre os problemas dos conflitos sócio-ambientais das Unidades de Conservação, durante o desenvolvimento de uma pesquisa coletiva. Este encontro trouxe uma nova pergunta:

De que maneira as reflexões e os saberes gerados por estas práticas locais entrariam neste diálogo? Como os monitores ambientais, estando na escola, poderiam contribuir com esta pesquisa?

A busca destas respostas está relacionada com um entendimento de como a escola poderia relacionar-se com as organizações populares:

"É importante reforçar a democracia nos movimentos populares, dando poder aos indivíduos que foram, anteriormente amplamente silenciados, criando novos meios de associar pessoas de dentro e de fora das escolas para que esta não seja vista como uma instituição estranha, mas algo integralmente conectado às experiências políticas, culturais e econômicas das pessoas em suas vidas diárias." (APPLE, 1997: 65).⁴⁰

Busco também neste primeiro e fugaz contato com a escola perceber "os meios de associação de pessoas de dentro e de fora da escola" e a relevância do tema da conservação e seus conflitos sociais entre os professores e funcionários. Dois funcionários, moradores da Barra, logo começam a nos contar "causos" ligados ao assunto: pescadores que tiveram seu material confiscado, palmiteiros de fora invadindo a Juréia, agricultores tendo que tirar licença para plantar.

Entre boa parte dos professores a discussão pareceu menos expressiva. Depois entendendo. Nenhum professor é morador da Barra, todos viajam por 20km de estrada de terra e atravessam o rio para chegarem na escola todos os dias. Os professores vivem

numa realidade urbana bastante diferenciada. Vi indícios de desvinculação dos professores com o cotidiano da vila, um deles: os HTPC não ocorrem na Barra e sim em uma outra escola no centro de Iguape.

Aliada a esta sensação de distanciamento entre professores e a Barra, a desestruturação administrativa da escola deu-me bastante insegurança para a realização do trabalho. Mas, ainda assim, apego-me a algumas falas e acontecimentos desta tarde em que estive pela primeira vez na escola e vislumbro possibilidades de desenvolvimento de um trabalho de pesquisa e intervenção naquele lugar.

Prendo-me à fala indignada e envolvente de Milena, uma das professoras:

"E stá ocorrendo aqui um fluxo muito forte de turistas para a Barra e parece que a única opção das pessoas aqui é virar empregado de turista e ganhar uma miséria. Existem pessoas buscando outras formas diferenciadas de renda. Estes grupos que existem aqui e que lutam pelos moradores são muito pouco ouvidos, é muito importante estar fortalecendo isso, engrossando este grupo."

Ligo-me também ao encontro com os monitores ambientais em seu primeiro dia de trabalho. Este foi o principal laço com a Barra. Identifico-me com as propostas de trabalho da AMAI e fico curiosa em ver suas reflexões e conhecimentos sobre a questão ambiental permearem a escola. Não me identifico a princípio com a escola da Barra, ligo-me a ela justamente pelo que lhe é externo, estrangeiro, como eu, o projeto de educação ambiental dos monitores ambientais.

Retorno então, ao meu porto de partida, Campinas. Nesta época iniciam-se as disciplinas da pós-graduação. Momento de reflexões, algumas delas aqui narradas no texto de apresentação (cap. I "Da vertente às imagens"). Momento de manter-me aportada.

Depois de cinco meses, em setembro de 2000, volto à Barra e levo comigo pensamentos sobre o ato de olhar. Neste campo e nos outros subseqüentes debruço-me sobre o exercício da observação e do registro, dialogando com o caderno de campo e

⁴⁰ APPLE, Michel.W. *Conhecimento Oficial: educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997. 267p.

com a fotografia. Nos registros redigidos depois de cada viagem, inicio o intercruzamento entre as fotografias e os textos, e pouco a pouco a fotografia no campo ganha uma intencionalidade textual e a escrita a influência imagética.

O caráter de intervenção direta da pesquisa ainda se mantém, no entanto, nestes primeiros momentos de contato com a comunidade escolar busco vivenciar um pouco seu cotidiano e perceber os problemas, conflitos, potencialidades e estabelecer relações com os professores, funcionários, direção, alunos e monitores ambientais. Busco também responder a algumas perguntas iniciais, para melhor delineamento do problema da pesquisa e do trabalho com os professores:

- ? Quais os aspectos das problemáticas da região são tratados na escola? A questão ambiental dos conflitos de conservação é tratada?
- ? Quais são as fontes que os professores utilizam para trabalhar com a questão ambiental local na escola? A escola se utiliza de alguma forma do conhecimento formal gerado sobre o Vale? Como este conhecimento retornou à escola?
- ? Qual a relação da escola com a comunidade a qual pertence? Qual a visão dos professores sobre esta relação?
- ? Quais as possibilidades em termos de condições de trabalho e motivação dos professores para o desenvolvimento de um trabalho coletivo nesta comunidade escolar?
- ? Quais as repercussões do trabalho dos monitores ambientais na escola? Com está se dando esta relação entre a AMAI e a escola? Como está sendo o diálogo entre os conhecimentos destes dois espaços educacionais?

Este último grupo de perguntas foi o que mais pediu respostas nestes primeiros campos, meu olhar parecia direcionado a buscá-las.

Pescando saberes em águas turvas

O dia está cinza. Chego na escola. Prédio duro, impessoal, frio com uma certa sensação de descaso. Canteiros sem plantas, carteiras quebradas amontoadas em um canto, desenhos nas paredes: duas grandes caravelas: "Brasil 500 anos". Mas a escola parecia melhor estruturada. Senti bastante receptividade na primeira conversa com a nova diretora, que me deu carta branca para, durante a semana, estar conversando com funcionários, alunos, professores, acompanhando atividades e fotografando. Ao lhe perguntar sobre o trabalho da AMAI, disse:

"E stão fazendo um trabalho muito bom. De início tixeram problemas com os alunos. Agora estão buscando uma maior interação com os professores. Você chegou em boa hora. Hoje no HTPC a pauta é a avaliação das atividades dos monitores junto com os professores. Seria interessante você participar."

Esta era a segunda vez que os monitores estavam conversando com o coletivo de professores no HTPC. No início de abril, haviam feito a primeira reunião para a apresentação do projeto, na qual poucos professores estavam presentes.

Os monitores estavam há três meses trabalhando semanalmente com todas as séries de ensino fundamental e ensino médio, durante 50 minutos cada, totalizando assim onze horas/aula por semana. Também desenvolviam o projeto na escola de Icapara, bairro vizinho da Barra. Assim, os cinco monitores estavam trabalhando em média vinte horas semanais nas escolas, dividindo-se em duplas nas atuações. Durante os finais de semana organizavam a atividade semanal, que era depois realizada com as diferentes séries. Buscavam financiamento e apoios com os comércios locais, mas até então o trabalho não tinha remuneração. Não era alta temporada e o trabalho de monitoria com turistas não estava rendendo. Cada qual tinha suas outras maneiras de sustento: caseiro, carpinteiro, cortador de grama, pescador e o auxílio financeiro da família. A disposição para o trabalho voluntário semanal nas escolas, tendo estas condições difíceis de sustento, chamou minha atenção.

Haviam realizado nas escolas as atividades do dia do meio ambiente: plantio de mudas nativas, uma palestra com o diretor regional do IBAMA sobre a preservação e os conflitos sociais e apresentações culturais de dança com o grupo de fandango da Associação dos Jovens da Juréia e de um grupo de músicos e contadores de histórias regionais. A AMAI tinha assim, como público alvo os alunos, no entanto, eu via na sua entrada na escola também um cenário de possibilidades de maior aproximação dos professores à realidade local, tendo em vista que nenhum deles era morador da Barra.

Os monitores haviam me contado sobre o projeto, um pouco antes do início do HTPC. Eram falas entusiasmadas, mas que traziam também indícios de dificuldade de relacionamento com os professores.

O HTPC daquele dia foi um encontro não usual, pois lá estavam professores da Barra e de Icapara, um monitor ambiental apresentando os resultados iniciais do projeto e eu, uma representante da universidade, a mais estranha de todos ali. Tive a sensação de um encontro de estranhos, como se os monitores não estivessem há três meses dentro das escolas.

Não havia muita aproximação entre os professores e professoras da Barra e os de Icapara. A distribuição espacial mostrava isso. As carteiras em disposição de sala de aula tradicional, professores e professoras da Barra de um lado, e os de Icapara de outro. Dos monitores, apenas Miguel estava presente. Ele se sentava atrás, ao lado das professoras de Icapara. Percebo-o bastante a vontade entre elas. Uma professora mais velha me fala: *"É muito bom a gente ver nossos alunos aí, se dando bem, fazendo coisas boas. E le foi meu aluno. É muito bom tê-los na escola"*. Eu me sentava num canto, próxima à porta, quase querendo não aparecer, tentava me fundir com uma das paredes da sala.

Miguel iniciou sua fala, mostrando o relatório ainda incompleto das atividades realizadas na escola. Eram várias páginas nas quais descreviam as atividades e alguns resultados. Chamou-me a atenção esta preocupação com a sistematização, uma prática pouco comum na escola. E por que um grupo como os monitores possuem esta prática da sistematização e a escola não? Seria esta uma de suas contribuições?

Durante toda a reunião e nos outros dias que estive na escola senti-me uma pescadora tentando fisgar os momentos e os indícios de "diálogo de saberes" e de "não diálogos" entre monitores ambientais e professores, tecendo olhares a respeito da entrada destes educadores outros e saberes outros perpassando o território escolar. O parágrafo acima sinaliza uma destas fisgadas. Ainda que com dificuldades de perceber o que eu realmente entendia por "saber" e como identificar o seu diálogo, continuei minha pescaria.

No HTPC, Miguel seguia sua apresentação falando do retorno que estão sentindo por parte dos alunos e como estavam pensando modificar o trabalho a partir disso. Colocou então, algumas idéias de reformulação metodológica que mostraram uma reflexão interessante sobre o trabalho. Neste momento ficou clara para mim a dificuldade metodológica dos monitores. Entendi que aí era uma situação potencial de contribuição do conhecimento pedagógico do professor aos monitores, mas quase não houve comentários para ajudá-los a pensar em outras formas de trabalho. A professora que coordenava a reunião pedia várias vezes para os professores se colocarem. Alguns professores e professoras conversavam entre si. Outras pareciam cansadas, afinal estavam vindo direto das escolas, depois de um dia inteiro de trabalho e alguns quilômetros de estrada. O silêncio incomodou-me profundamente. Ficava me perguntando o porquê disso. Seria por uma "cultura" de não participação ativa nos HTPC? Seria por uma não identificação com o trabalho realizado pelos monitores? Seria por um respeito ou incômodo de interferir na prática do outro?

Percebo alguns sinais de resposta a estas perguntas, quando alguns professores começam a se colocar:

João: E u estou achando muito bom este trabalho porque tem o objetivo de conscientização ambiental.

Marta: Outro dia mesmo eu vi um dos alunos falando com um pessoal de campanha eleitoral, perguntando se eles não iam sujar a Barra com papéis. A dio que é reflexo do trabalho de vocês.

Milena: Mas acho que a gente tem que repensar nesta conscientização só de não jogar papel no chão. Será que é só isso? Temos que pensar em uma educação que discuta perspectiva de renda, de trabalho em um local que as pessoas não podem tirar uma só árvore e o que lhes resta é virar escravo de turista.

Vejo em alguns professores a aceitação do trabalho de educação ambiental e outros, como Milena e Carlos, que parecem querer ver um enfoque mais social. A discussão fica algumas vezes mais dispersa. Percebo que muitas vezes não se ouvem. Alguns conflitos ficaram no ar.

Outro comentário: *"Vocês não poderiam estar trabalhando fora do horário de aula porque tem vezes que vocês pegam várias aulas de um mesmo professor?"*

Os outros se colocam contrários a esta idéia, mas concordam com a necessidade de uma melhor organização das atividades, pois os monitores, ao trabalharem com todas séries durante a semana, acabavam muitas vezes utilizando a aula de um mesmo professor. Neste momento fiquei com a sensação de que o trabalho da AMAI não estava sendo considerado como algo também da escola, mas que ela apenas emprestava o espaço, o tempo e os alunos para o seu desenvolvimento. No entanto, vi movimentos de aproximação:

Marta: E u acho que a gente tem que se envolver mais com este trabalho. E u gostaria muito que vocês trabalhassem na minha aula. A cho que a professora de ciências também, e a Milena também, não é?

Milena: Na minha aula com toda certeza, quero sim!

Milena colocou a idéia de fazer uma horta na escola, como um projeto conjunto entre a professora de educação artística, a de ciências e os monitores. Parecia-me que era a primeira vez que conversavam juntos sobre isso. Somente neste momento surgiu uma discussão sobre planejamento conjunto das atividades, isto é, do professor interagir com o trabalho dos monitores, envolvendo suas aulas. Até então o envolvimento do professor estava sendo entendido como participação nas atividades desenvolvidas pelos monitores.

Ao ler o registro acima, começo a perceber a maneira com que vinha entendendo as possibilidades de trocas de conhecimentos entre a AMAI e a escola. Interessante fazer este exercício de análise de meus próprios textos de campo. A princípio, isto é, antes da inserção no cotidiano da escola, interessava-me perceber como os professores e os monitores dialogariam e se relacionariam com os diferentes saberes sobre questões dos conflitos das Unidades de Conservação. Fui percebendo, no entanto, que naquele contexto de encontro entre duas instituições educativas, ou talvez em qualquer situação educativa, outros saberes ganhavam importância. Eles provinham das diversas experiências dos monitores e professores.

A princípio meu olhar inclinou-se às múltiplas "cores" dos saberes dos monitores ambientais que iam se esboçando em diferentes momentos nas suas narrativas:

Como ex-alunos e como moradores da Barra:

Miguel: *Nós percebemos que antes esta escola era um centro no bairro, ela tinha um papel forte na comunidade. O nosso objetivo é de que ela se torne um centro novamente.*

Como instituição local atuante na política ambiental:

Miguel: *[...]às vezes a população passa necessidade por falta de quem tem o poder de mudar alguma coisa. Às vezes uma simples assinatura pode mudar a qualidade de vida de muitas famílias. A gente aprendeu muito isso[...] Hoje como instituição, organizada, a gente tem o dever de lutar para que essas assinaturas aconteçam e que não seja mais dependente de só uma assinatura, mas de um conjunto de opiniões ... E acho que o maior desafio é fazer o pessoal entender que às vezes as coisas não têm que ser do jeito que é imposta para gente. Que tem outras alternativas que nos são escondidas.*

Pedro: *Não temos que aceitar tudo aquilo que é falado para gente. A gente tem sempre que pensar no que pode ser feito, como pode ser feito.*

Miguel: *Para tudo tem uma ...*

Pedro: *Uma saída...*

Miguel: *Ou várias saídas. Não é assim? Nada é imutável.*

Como organização local buscando novas alternativas de renda para a Barra:

"A apresentar aos alunos, professores e pais as experiências bem sucedidas de alternativas econômicas compatíveis com o Meio Ambiente como ecoturismo, manejo de samambaias,

*ostras, cooperativa de pesca, entre outras, despertando o interesse para novas oportunidades.”*⁴¹

Como aluno do curso de monitoria ambiental:

Miguel: Foram 152 horas de curso. Aí eu achei interessante porque eu moro aqui desde os dois anos de idade, eu estou com 21, e eu tive uma sobrecarga de informação sobre tudo, sobre a importância da onde a gente mora; o que aqui pode se transformar se a gente não cuidar disso direito, se a gente não traçar um desenvolvimento correto; quem que vai acabar sofrendo com isso é a população local, porque ela não vai ter como se manter num lugar a beira mar e com toda essa modernidade que está acontecendo no litoral da Baixada Santista e tudo mais. [...] Aí começou a aparecer colégio particular. Aí os caras vinham, aprendiam sobre o mangue, um pouco do que a gente sabia, que pra eles era muito, muito mesmo, aí a gente já contava um pouco como faz farinha, falava sobre a história de Iguape, mostrava a importância do Rio Ribeira, tudo mais. Aí eu comecei a pensar 'será que o pessoal daqui sabe de tudo isso?'. E eles conhecem o mangue, tudo bem, mas tem muita coisa que eles não sabem que é interessante. Aí eu pensei como a gente pode fazer, né, para está multiplicando essas idéias? Será que tem fundamento a gente está ganhando dinheiro, trabalhando com educação ambiental, com ecoturismo, mas como a gente pode passar para o pessoal que vem de fora se o pessoal daqui não sabe, não dão valor que tem. Daí eu falei 'a gente tem que fazer alguma coisa.'

Ao ler o texto *"Notas sobre a experiência e o saber da experiência"* (LARROSA, 2001)⁴² fiz aproximações entre a maneira com que olhava para os saberes dos monitores a conceituação de Larrosa sobre saberes da experiência. O autor, para construir esta idéia de saber, constrói inicialmente uma de experiência: *"[...] é aquilo que nos passa, ou que nos toca ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e transforma"*. O saber da experiência seria:

"[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece." (LARROSA, 2001:s/p.).⁴³

⁴¹ Trecho do projeto *"Criança.Natureza: um futuro promissor"* da AMAI

⁴² LARROSA, Jorge. *Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência Leituras da Secretaria Municipal de Campinas*, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.

⁴³ *Ibid.* s/p.

Se a experiência é "o que nos acontece" e não "o que acontece", e o saber da experiência os sentidos que damos a este acontecido em nós, então saberes da experiência não poderiam ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas:

"trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...], por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal." (LARROSA, 2001: s/p.).

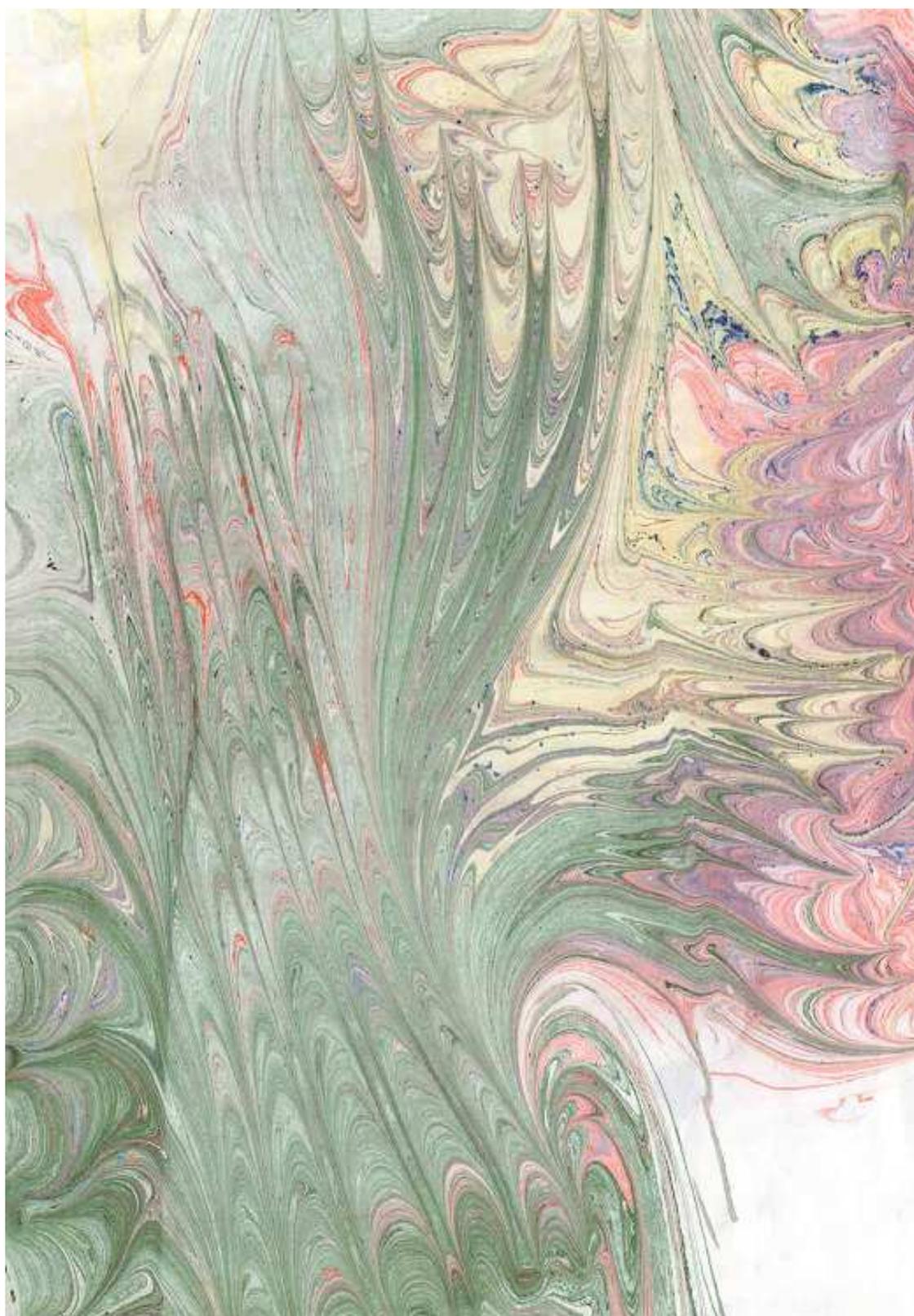
Aproximo essas palavras às de um dos monitores, fazendo pontes com este caráter particular, contingente e dinâmico da experiência apontado por Larrosa:

Miguel: O que a gente quer é levar esta nossa experiência viva para a escola, como moradores, ex-alunos, monitores ambientais [...] Queremos estar na escola mostrando isso, mas longe de tirar o lugar do professor.

Esta perspectiva menos essencial e fixa de saberes nos leva a compreendê-los como constante transformação. Assim, começo a vislumbrar que os saberes de experiência dos professores e dos monitores ambientais entrariam em diálogo à medida que se transformassem durante, ou depois, da própria experiência de interação, já *que "ninguém pode aprender a experiência de outro a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria."* (LARROSA, 2001: s/p.).

Via nas narrativas dos monitores um colorido intenso de conhecimentos e de experiências. Via um grande potencial de interação entre as suas experiências com as dos professores. No entanto, olhava para as situações e não via muitos encontros, aproximações, confluências e os motivos da não comunicação não eram claros e me intrigavam. Via águas turvas como o encontro de águas na foz do Ribeira, ou como as águas pesadas de Edgar Poe, na qual os fluidos não se misturam:

"Não sei bem como fazer para dar uma idéia nítida da natureza desse líquido, e não posso fazê-lo sem empregar muitas palavras. E la nunca tinha a aparência habitual



Papel marmorizado: processo artesanal de pintura que utiliza tinta óleo e terebentina- Artesãs: Alik e Marli Wunder

da limpidez [...] À primeira vista [...] ela se assemelhava um pouco, quanto a consistência, a uma espessa dissolução de goma arábica na água comum [...] Não era incolor; tampouco tinha cor uniforme qualquer[...] Enchendo com essa água uma bacia qualquer, deixando-a assentar e chegar a seu nível, notávamos que toda a massa de líquido era feita de um certo número de veias distintas, cada qual de uma cor específica, que essas veias não se misturavam [...] Fazendo passar a ponta de um faca através das fatias, a água se fechava subitamente atrás da ponta; e quando esta era retirada todos os vestígios da lâmina ficavam imediatamente obliterados. ” (POE, s/d. apud BACHELARD, 1997:61).⁴⁴

No encontro de experiências educativas diferenciadas dentro da escola, parecia que cada qual não queria misturar-se para manter sua cor específica. A escola a princípio era vista pela AMAI como o principal espaço de partilha de seus conhecimentos com os jovens e crianças da Barra, no entanto, ao entrarem nela, tiveram muita dificuldade de fazer fluir seus tons dentro desta outra estrutura.

Reconheço que este meu primeiro olhar figurou uma escola opaca, surda e cega a tudo o que ocorre no seu entorno e dentro dela. Do mesmo modo que entrei na escola da Barra pelo que lhe é externo, o projeto de educação ambiental dos monitores, percebo que a princípio também olho para ela assim. Não simplesmente pelo fato de ser alguém de fora, o que já confere este olhar estrangeiro, mas pela maneira com que me identifiquei com os monitores ambientais. Esta identificação se deu principalmente devido ao meu breve histórico como educadora em atividades de extensão comunitária ter sido marcado mais fortemente por trabalhos em educação não-formal. Via, assim, a escola cinza e um colorido de fora, do mundo vivo, da experiência, da comunidade, da AMAI, que potencialmente poderia transformá-la. Ao enxergar as cores da AMAI, ofusquei-me com seus tons e talvez não tenha visto alguns mais sutis do cotidiano escolar.

Na convivência mais próxima com os monitores ambientais percebo que os muros encontrados por eles ao aproximarem-se da escola fizeram com que construíssem também outros ou aumentassem aqueles que talvez já haviam sido construídos antes

⁴⁴ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução Antônio de Pádua

disso, na experiência como alunos e depois como moradores e ex-alunos, ao verem a escola do seu lado de fora.

O diálogo de saberes da experiência entendido como o vivenciar conjunto de experiências, o "*reviver e tornar próprio*", subentende a possibilidade do encontro, da interação e do deixar-se permear pelo outro e ao mesmo tempo diferenciar-se dele, "*não tirar o seu lugar*", como na fala do monitor. E este encontro com o outro remete-nos, ao mesmo tempo, a nós mesmos, à construção de nossa própria identidade.

A dificuldade de inter-relação entre monitores e professores parecia estar assim entremeada por estes estranhamentos e imagens construídas de um sobre o outro. Parece que este processo de abertura da escola passa por momentos de estranhamento, identificação e desidentificação e pela definição dos papéis a serem representados neste espaço. Desta maneira, começo a vislumbrar a pesquisa no sentido de entender como professores e monitores identificam-se e criam novas identidades em seus encontros dentro da escola. Como a relação entre a Associação de Monitores Ambientais de Iguape e a escola da Barra se estabelece, tendo como foco as suas diferenças e não similaridades?

Estas idéias e questionamentos acabaram moldando-se da seguinte maneira:

Como se dão as configurações e reconfigurações de identidades dos professores e monitores ambientais numa parceria para o desenvolvimento de atividades de educação ambiental na escola? Como, nesta aproximação, os professores e monitores reconhecem-se e diferenciam-se? Como os professores e os monitores compartilham seus saberes de experiência educativa no decorrer desta parceria? Como este entrelace de experiências cria possibilidades de reconhecimentos e distanciamentos? Como os caminhos teóricos sobre identidade e saberes da experiência podem contribuir para a discussão sobre a relação entre a escola e a comunidade da qual ela é parte integrante?

A narrativa de duas cenas que vivenciei na escola em um mesmo dia traz alguns indícios para estas respostas.



*"SOS Caiçara"... um futuro promissor*⁴⁵

"E ssa misteriosa realidade (no entanto, familiar e cotidiana) é a nossa escola do olhar, e o seu método encontra na descrição do fenômeno pictórico um terreno fértil de exercício." (BOSI, 1996:85).⁴⁶

Ouçõ o zum-zum-zum característico que provém das aulas, entro na sala de professores e vejo um grupo de professoras trabalhando agitado. Confeccionam a várias mãos um painel para a IV Mostra Interdisciplinar de Educação Ambiental do Vale do Ribeira. Um grande e bonito painel fotográfico. De um lado imagens ampliadas de orquídeas, bromélias e cogumelos característicos da Mata Atlântica, sob o título "*Flora*". Do outro lado fotografias de paisagens, das cachoeiras, dos morros e das praias desertas da região. Nestes dois painéis laterais, a imagem de uma "Juréia" desabitada, da natureza intocada, no alto deles grande setas anunciativas levam nossos olhos para o painel central. Fotografias de cenas cotidianas de moradores do interior da Juréia: conversas no entorno da mesa de uma casa simples, a confecção de farinha de mandioca, as festas religiosas, o artesanato da Associação dos Jovens da Juréia. E nas duas extremidades do painel uma grande faixa "*SOS CAIÇARA: apoio ao Grupo Iguapense Pró-moradores da Juréia*"⁴⁷.

Uma professora comenta: "*Acho que isso vai causar incômodo por lá [na Mostra de Educação Ambiental]*".

O painel figurava-se como uma forma de protesto à concepção de preservação e consequentemente de educação ambiental que desconsidera a presença humana nas áreas protegidas. O alarmante "SOS" que vem geralmente, em alguns slogans

⁴⁵ "SOS Caiçara": título de um painel confeccionado pelos professores da Barra do Ribeira / "... um futuro promissor": parte do título do projeto de educação ambiental da AMAI.

⁴⁶ BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Aduato (Org.) *O Olhar*, 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-85.

⁴⁷ O Grupo Iguapense Pró-Moradores de Iguape, apóia a luta dos moradores da "Juréia" pelos direitos à terra e uso dos recursos naturais.

ambientalistas como denúncia do extermínio de espécies e biomas é trazido, por este grupo de professoras, para anunciar o risco de "extinção" da cultura caiçara.

No mesmo momento em que se movimentavam para a montagem do painel-denúncia, entro numa sala de aula, onde um dos monitores desenvolvia a sua atividade da semana, a discussão de um vídeo institucional sobre a "Juréia". As imagens e locuções do vídeo traziam, como no painel lateral dos professores, a idéia da "Juréia" como "*Santuário Ecológico*"⁴⁸, sem a presença do homem na paisagem divina. O monitor logo me avisa que na outra semana trariam um outro vídeo para servir de contraponto, no qual a ênfase era o povo da "Juréia" e os conflitos em torno da conservação. Neste outro vídeo, "*Gente do Paraíso*", o homem adentrava o cenário sagrado.

O percorrer por entre estes dois espaços, a sala de professores e uma das salas de aula onde se desenrolava uma das atividades do projeto dos monitores, praticamente no mesmo intervalo de tempo, simbolizou uma desconexão entre uma experiência e a outra, apesar da confluência de seus objetivos: a problematização da questão da conservação da Juréia. Por que o trabalho dos monitores desenvolvido na escola não estava sendo exposto na Mostra de Educação Ambiental? Por que eles não participaram da confecção do painel-denúncia, se eles próprios são atuantes no Grupo Iguapense Pró-moradores da Juréia? Por que estas duas intenções de trabalho sobre a questão dos conflitos da Juréia caminhavam paralelamente dentro da escola?

Em algumas outras situações presenciadas, a dificuldade de interação de experiências entre professores e monitores ambientais se acentuava. Durante o desenvolvimento das atividades do projeto de educação ambiental havia pouca participação do professor e, conseqüentemente, as discussões e reflexões nelas suscitadas pouco perpassavam as suas aulas. Também não ocorriam planejamentos conjuntos de atividades entre monitores e professores. Os monitores, mesmo dentro da escola, pareciam transitar por entre muros invisíveis que os separavam daquele espaço. Vou a princípio, em busca de possíveis muros construídos pela instituição escolar.

⁴⁸ título do vídeo institucional



"A escola não conhece o livro de outras regras culturais, não sabe lê-los, na realidade ignora sua própria existência." (GRIGNON, 1995:180).⁴⁹ Acabo por tender a esta idéia um tanto cinza da escola, de Grignon, em seu texto "*Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular*", no qual também coloca o quanto a estrutura curricular da escola não enxerga os saberes que provêm da experiência popular:

"O ensino elementar do cálculo, da matemática, das ciências e das técnicas faz, sem dúvida, parte dos sistemas privilegiados das funções de integração da lógica desempenhada pela escola; tais instrumentos veiculam e fazem interiorizar a idéia de supremacia de saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta." (GRIGNON, 1995:181).⁵⁰

A produção e exposição do painel "SOS CAIÇARA" como uma denúncia de uma injustiça que ocorre aos caiçaras na Juréia, denunciou implicitamente, ao meu ver, esta mesma situação dentro da escola. Afinal eram também os caiçaras, os monitores ambientais, que lá estavam buscando contar e discutir esta mesma situação dentro do espaço escolar. Por que os professores não os reconheciam como tal?

"A escola não quer ver nas culturas populares mais que culturas no sentido antropológico do termo, e isso na melhor das hipóteses, e paralelamente, reforça, ao mesmo tempo que oculta, a relação que a cultura culta mantém com a cultura dominante." (GRIGNON, 1995:182). Suponho que o "sentido antropológico" dado pelo autor refira-se à maneira estereotipada de se entender culturas como a caiçara, olhando-as apenas pelos seus aspectos exóticos e "típicos", como culinária, danças e festas, não entendendo-as também como construções de sentidos e saberes sempre em transformação. Acredito que na situação narrada, os professores por reconhecerem o caiçara como aquele que está trabalhando na roça, no mar ou na mata, não viram nos jovens moradores da Barra, os monitores ambientais, também representantes da cultura caiçara local.

⁴⁹ GRIGNON, Claude. *Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular* In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *A Alienígena na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.178-189 (Coleção Estudos Culturais na Educação).

A monitoria ambiental surge como uma profissão atrelada às rápidas transformações que sofre o Vale do Ribeira, principalmente ligadas à força do turismo e da conservação ambiental que têm deixado para segundo plano práticas como agricultura e pesca. Na Barra, no entanto, apesar de os monitores não terem como fonte primordial de renda a agricultura familiar e a pesca, alguns as praticam diariamente e possuem em seu discurso a sua revalorização. Estes monitores têm buscado, para além da opção "turismo", uma outra significação para as práticas ditas "tradicionais", não as caracterizando como algo do passado, mas as recontextualizando dentro de um novo cenário, o da conservação ambiental. Esta característica se vê à medida que o projeto dos monitores visa divulgar na escola as práticas de manejo na extração de samambaias, de ostras e na pesca, e as práticas ditas de "resgate" cultural como as músicas e danças locais. Seria desta maneira uma reinvenção da tradição caiçara em um contexto contemporâneo. Segundo Gilroy, "[...] a intenção da tradição tem a ver com a própria tradição. Não seria assim chamado retorno às raízes, mas uma negociação com novas rotas." (apud HALL, 2000a:109).⁵¹ Boaventura de Sousa Santos traça um olhar sobre as raízes ao falar da busca do passado nas perspectivas de futuro:

"O pensamento das raízes apresenta-se como um pensamento do passado contraposto ao pensamento das opções, o pensamento do futuro... tanto o pensamento das raízes como o das opções são pensamentos do futuro, orientados para o futuro. O passado é, nesta equação, tão-só uma maneira específica de construir o futuro." (SANTOS, 1997:107).⁵²

A esperança de "*um futuro promissor*" para a Barra do Ribeira desponta com frequência no horizonte das narrativas dos monitores ambientais. Nelas as raízes do passado ambientalmente preservado e as "*novas rotas*" de possibilidades do presente,

⁵⁰ *Ibid* p.181.

⁵¹ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p.103-131.

⁵² SANTOS, Boaventura Sousa A queda do Angelus Novus: para além da equação entre raízes e opções. *Novos Estudos*, CEBRAP, p.103-124, n.47, Março de 1997.

principalmente a de um turismo lucrativo, parecem integrar o caráter promissor dos futuros vislumbrados:

Miguel: Ah, o sonho da gente é que voltasse a 10 anos atrás com sustentabilidade. A qui era muito bom de viver, é ainda!

Antônio: E u tenho um sonho assim: que aqui esse lugar, a Juréia, a Barra, que ela fique do mesmo jeito que está, entendeu? Que cresça o turismo, de um jeito assim, como se diz, assim...

Miguel: Lucrativo e organizado

Antônio: Exatamente, lucrativo e organizado. Que o turismo venha, deixe o dinheiro para o lugar, que não venha aquele turismo para construir casa aqui, entendeu?

Poderíamos dizer que os monitores nesta busca de raízes e de novas opções estão também buscando outras identidades "caiçaras". Um "caiçara" que se beneficie do turismo, não apenas prestando serviços aos turistas proprietários de casas e comércio na Barra. Um "caiçara" organizado para o recebimento de um turismo lucrativo, que não deixa de lado, no entanto, as outras práticas como agricultura, pesca, atividades culturais... Um "caiçara" em constante negociação entre o que é considerado "dos antigos" e dos novos tempos.

As experiências dos monitores de transitar entre diferentes espaços como os órgãos públicos, a comunidade, as organizações não-governamentais e o mercado do turismo, parecem auxiliar na tecedura desta outra identidade de "caiçara", o que nos remete a um entendimento de identidade não fixa e não essencial, mas a uma outra forma de entendimento como a que nos traz Hall:

"Uma noção de identidade que não assinala aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história... mas identidades constantemente em processo de mudança e transformação [...] elas tem a ver, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo que nos tornamos."
(HALL,2000a:109).⁵³

⁵³ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p.103-131.

À medida que os monitores adentram esta outra instituição, a escola, numa nova experiência, diferente daquela como alunos, outros processos de identificação vão ocorrendo além do referente ao ser ou não ser "caçara", aqueles ligados ao ser ou não ser professores, aos seus olhos e aos dos alunos, funcionários e professores da escola. Um processo de identificação não pouco conflituoso, que traz à tona as cores que acompanham as imagens de escola e de professor:

Miguel: [...] a gente realmente não quer fazer o papel de professor, a gente quer realmente, lerar ...

Antônio: Despertar...

Miguel: Despertar a problemática que é morar num lugar que é ecológico, assim.

Alik: E qual é papel do professor? Você diferencia o papel de vocês do de professor?

Miguel: Eu acho que o professor tem aquela coisa mais de obrigação de saber tudo, porque para o aluno, você vai na escola e acha que o professor tem que saber tudo, mesmo que ele não saiba, ele tem que te passar exatamente o que é. E tem resultados, já exatos do que ele tá passando [...] No caso nosso, não, a gente está trabalhando com uma coisa que é inconstante que é a situação das Unidades de Conservação no Brasil [...] a gente não quer passar o que é certo e o que é errado a gente trabalha com possibilidades, com alternativas[...]

Antônio: Por isso que tem uma diferença do professor para o monitor, ele tem uma responsabilidade de ensinar mesmo, a gente não tem matéria para explicar, só mais despertar, passar o dia a dia nosso para eles, o que acontece na comunidade mesmo.

As imagens que surgem nestas palavras dos monitores são a de professores e professoras que possuem um saber previamente construído que deve ser repassado - "passar exatamente o que é", sendo assim os resultados de seu trabalho já pré-estabelecidos, fixados no conteúdo formal sem a sua recriação. O uso a desdobrar esta imagem de professor colocada pelos monitores em uma imagem de escola estática que não acompanha as transitoriedades da realidade, não "trabalha com esta coisa inconstante", ensina, mas não desperta.

Estas imagens de escola e professores entrelaçam-se às que provêm da experiência dos monitores como moradores. Para a comunidade local a escola da Barra é uma escola-problema, os baixos desempenhos nas avaliações institucionais e a alta evasão e

reprovação de alunos, reforçam esta imagem, bem como a alta rotatividade do quadro de professores e de direção.

Os monitores pareciam querer buscar na sua diferença em relação ao sistema educativo escolar e aos professores e professoras, uma identidade educativa própria, em seu primeiro projeto de educação com a comunidade local. O que marca a importância do estranhamento na constituição da identidade:

"As identidades são construídas por meio da diferença e não fora delas. Isso implica o reconhecimento radicalmente perturbador de que é apenas por meio da relação com o Outro, da relação daquilo que não é, com precisamente aquilo que falta com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo, que o significado "positivo" de qualquer termo - e assim, sua 'identidade'- pode ser construído." (Derrida, 1981; Laclau, 1990; Butler, 1993 apud HALL, 2000a: 110)⁵⁴.

Paradoxalmente a esta necessidade de diferenciação em relação ao sistema escolar, a AMAI escolhe a escola como espaço primordial para compartilhar seus saberes com as crianças e jovens da Barra. A escola era vista ainda por eles como um espaço legítimo para a educação e algo os unia a ela. Busco, desta maneira, além dos estranhamentos também os movimentos de reconhecimento entre os monitores ambientais e os professores.

Em um dos encontros de avaliação do projeto, em que os monitores apresentavam aos professores um relatório sistematizado sobre as atividades desenvolvidas, um monitor ao comentar sobre a dificuldade de participação dos alunos de ensino médio no projeto coloca: *"Os alunos do colegial parece que não reconhecem os conhecimentos que a gente tem"*.

Ao esbarrarem com este obstáculo, tão comum à prática do professor, o desestímulo dos alunos, recorrem a artifícios escolares: a exigência de relatórios após algumas de suas atividades. Buscam uma professora para validar as notas do relatório nas suas avaliações. A experiência de integração com a professora deu-se justamente

⁵⁴ *Ibid.* 110p.

tendo como elo um dos principais artifícios reguladores da escola: a avaliação. A identidade como educadores aproxima-se nesta situação àquela do professor.

Por entre esta experiência de integração vivenciada pelos monitores e pela professora, além do conflito dos monitores em fixarem-se ou não dentro dos padrões escolares, aparece também um gesto de reconhecimento do trabalho e dos saberes da AMAI pela professora, o que foi explicitado por ela, em outra ocasião:

Fabiana: Eu aprendi na faculdade: ecologia, ecossistemas, predatismo... Na faculdade a gente aprendeu sobre preservação, legislação ambiental, de uma forma que eu não concordava, pois eu morava aqui e via como acontecia na prática. Até sei dos problemas locais, mas não consigo trabalhar isso com os alunos. Eu não tenho esta experiência prática que tem os monitores.

Nesta fala, vemos o outro lado do espelho, uma imagem criada pela professora sobre estes educadores "não-professores" transitando e atuando pelo espaço da escola. Imagem que dá aos monitores um caráter diferencial pela sua experiência prática, já que não basta apenas saber sobre os problemas locais para trabalhá-los com os alunos.

E quais outros reflexos apareciam do outro lado deste espelho de identificações?

Trago um contraponto que nos remete novamente ao conflito do que define a identidade professor e educador "não-professor":

Carlos: A gente passa aqui 200 dias letivos tentando ensinar o B-A-BA , a matemática, as ciências, a história e o resultado final não é agradável... seria interessante que eles [os monitores] sentissem o mesmo embaraço que a gente sente na hora de avaliar.

Novamente a avaliação aparece como ponto importante nas diferenças e similaridades entre professor e monitor. Na situação anterior o monitor buscou aproximar-se do sistema de avaliação escolar para legitimar suas atividades perante os alunos do ensino médio, e nesta o professor aponta a prática da avaliação como um incômodo na experiência como professor.

A importância dada pelo professor, dos monitores também vivenciarem este "embaraço" traga talvez a intenção de que monitores lancem um outro olhar ao professor como aquele que também se incomoda com a idéia de educação reprodutora, também quer diferenciar-se dela. Um professor que sonha, que cria e que ao vivenciar experiências diversas também constrói seus saberes próprios. Assim, o mundo vivo da experiência não estaria apenas fora da escola, mas também na complexa e rica rede de experiências de ser professor.

Os sentidos atribuídos às experiências de inter-relação e não inter-relação entre professores e monitores ambientais pareciam ir construindo e desconstruindo as suas próprias identidades, numa dinâmica mútua de reconhecimento deste "nós-outros": escola, associações comunitárias, professores, monitores ambientais, educadores reprodutores e transformadores:

"É que talvez a coisa seja muito mais complexa, mas também muito simples: talvez só se trate do fato de que já estamos dentro dos outros, porque os outros já estão dentro de nós, do mesmo modo e pela simples razão de que tudo o que está fora, por cima ou por baixo de nós está dentro de nós, porque também nós o fizemos ao fazer-nos. Talvez se trate tão-somente do fato de que antes não sabíamos por que razão não tínhamos olhado assim. Talvez se trate tão-somente de reconhecer-nos no outro que está em nós-outros." (FÉRRE, 1998: 189).⁵⁵

⁵⁵ FERRÉ, Núria Perez de Lara. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p.180-192.

Algumas
 vezes
 vêm
 em nós
 pensamentos
 diagonais
 que
 perpassam

os outros que vinham alinhados. Eles vêm fugazes como raio e desordenam a tão querida e pretensa ordem das idéias e das lembranças. Um pensamento-olhar oblíquo e incerto que vem junto com ares de perplexidade e insegurança. Vejo-me olhando para as situações, diálogos, encontros das viagens que fiz por entre os vales do Rio Ribeira e pela sua foz, buscando seguir o rumo natural das águas com os fluxos de palavras deste texto, quando um pensamento avesso à corrente leva-me aos reflexos das águas da fonte narcísica.

Espelhadas nas superfícies das perguntas de pesquisa e nas histórias narradas reluzem outras perguntas e histórias. Ao colocar-me entre a escola pública e a Associação de Monitores Ambientais de Iguape, entre o ensino formal e ensino não-formal, entre a escola e a comunidade, pareço buscar encontrar-me como educadora nestes interstícios e em outros. A minha formação como educadora parece transitar não só pelas fronteiras da educação formal e não-formal.

Talvez, ao buscar entender as possíveis aproximações e os distanciamentos entre as experiências de monitores e professores e a maneira com que no encontro reconstróem suas identidades, eu esteja também buscando vislumbrar os abismos e pontes entre as maneiras diferenciadas de se educar que marcam minha própria identidade. Olho para a película ondulante das lembranças e procuro algumas imagens minhas como educadora em formação. Elas vêm, tento a princípio aprisioná-las em um texto contínuo, não consigo, busco outra maneira:



A casa, a escola, a universidade, os grupos organizados, os projetos de extensão comunitária, os cursos, as oficinas, os grupos de pesquisa foram aparecendo na superfície sendo priorizados pelos filtros da lembrança, deixando outros como brincadeiras da infância, filmes, livros, amizades, viagens para trás ou para o fundo. Selecionei alguns espaços e experiências de formação em que aprendendo e ensinando

fui e vou fazendo-me... professora? Educadora ambiental? Arte-educadora? Educadora comunitária? Pesquisadora-educadora? Educadora (não adjetivada)? Percebo que ao olhar os professores e monitores, em seus encontros e desencontros, sou perpassada por estas identidades e pela busca de situar-me nos lugares da educação, ora fixando-me em um deles, ora fluindo pelos interstícios...



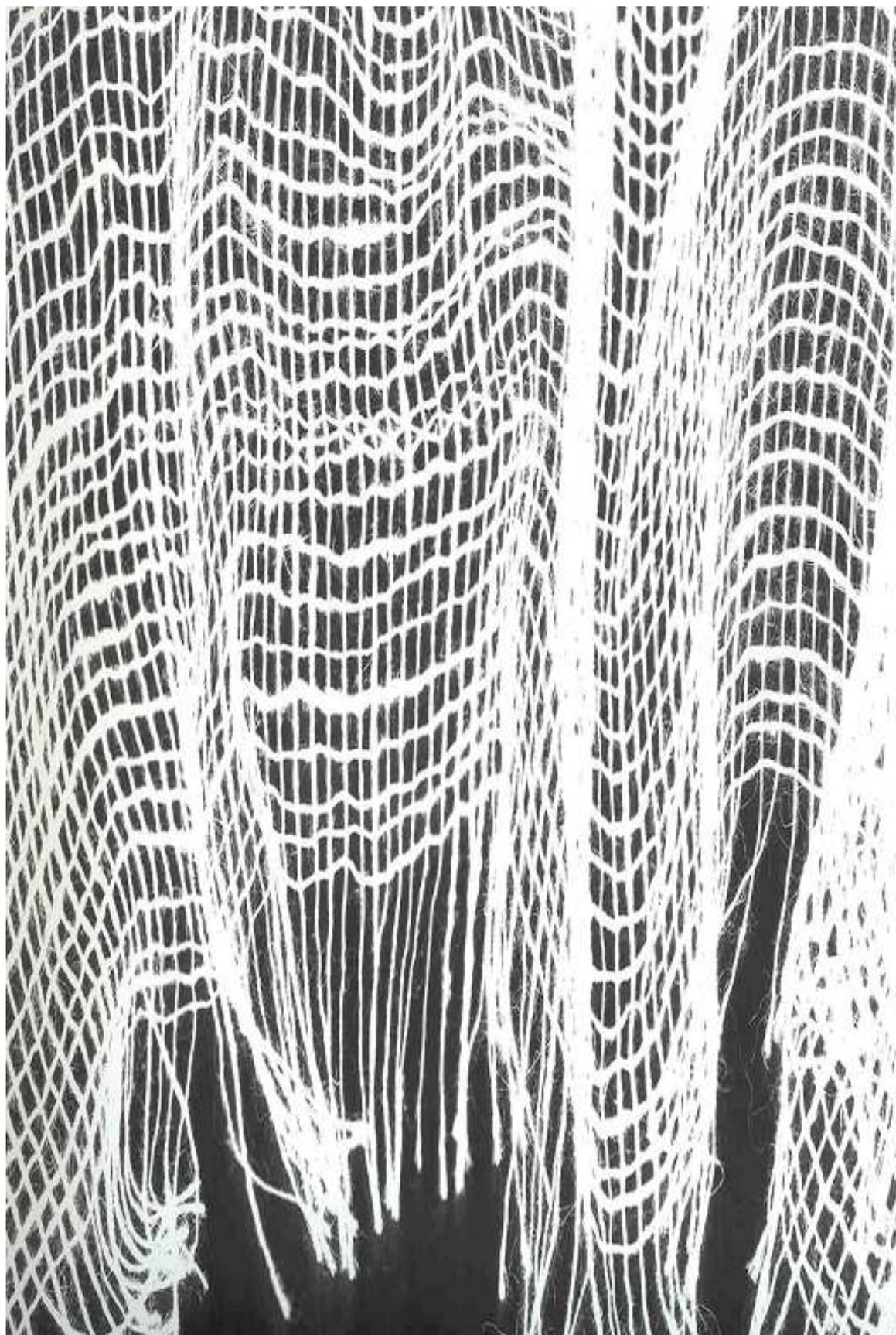
CAPÍTULO IV

PELO MAR: FLUXOS E REFLUXOS DE EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS

"Estive hoje observando o mar. A praia estava vazia coberta por uma neblina leitosa, úmida e fria. O mar imperava solitário e eu ali solitária inteiramente imperada por ele. Experimentei o exercício de observar uma onda só. Acompanhar uma única onda, ver o seu percurso, desde o momento que ela nasce até seu destino à beira mar. A onda vem e cresce lentamente... logo encontra uma outra força que vem de lado e outra de outro... e já não consigo mais ver minha onda. Então, ela reaparece, segue transformada e chega à beira. Seu refluxo dá força a uma outra que vinha cansada e a mesma água mantém o contínuo movimento que, nunca, nunca, nunca cessa. Pensei nas histórias das pessoas que já passaram pelo mundo, pelos lugares, pelas escolas... as inúmeras "vozes dissonantes"⁵⁶ que dançaram e dançam seu movimento-onda na história. Movimento que se enfraquece, fortalece, une-se a outros ora convergentes, ora divergentes. Ondas que vão assim fazendo seus percursos e nutrimo-se da força do refluxo de outras, das histórias transcorridas de pessoas que passaram e chegaram à beira mar. Lembrei-me de Paulo Freire, Luíza Alonso e também daqueles que nunca saberei o nome, nem a sua história que passaram por este lugar... Vale do Ribeira. Ondas que vêm e vão, nutrem e nutrem-se, chocam-se e confluem. Percebo-me chegando aqui e lentamente fazendo parte dos fluxos e refluxos desta eterna dança... vasto mar."

(Barra do Ribeira, 12 de setembro de 2000)

⁵⁶ Termo da dramaturga, atriz e bailarina Denise Stocklos, na peça "Vozes Dissonantes", em que retrata através da dança e teatro histórias de personalidades de diferentes momentos da história do Brasil que lutaram contra os regimes de dominação.



Fotograma: Marli Wunder

A EXPERIÊNCIA COMO PESQUISADORA - EDUCADORA - ARTISTA

*"Vou mostrando como sou
e vou sendo como posso
jogando o meu corpo no mundo
andando por todos os cantos
e pela lei natural dos encontros
eu deixo e recebo um tanto
eu passo a olhos nus
ou vestidos de luneta..."*

(música "Mistério do Planeta" do grupo "Novos Baianos")

Apesar deste texto ter um tom metodológico, isto é, que busca mostrar o constante fazer e desfazer da pesquisa, sinto a necessidade de trazer aqui uma síntese deste modo de fazer. Da experiência como pesquisadora na Barra do Ribeira e na universidade, puxo quatro entrelaces de fios que considero importantes nesta tecedura: os "entre-fios do olhar e do narrar", "os entre-fios do (acon)-tecer da pesquisa-intervenção", "os entre-fios coletivos" e os "confios do grupo "Intervenções e Educação Ambiental".

Por entre os fios do olhar e do narrar

O observar e registrar em palavras e imagens as situações vivenciadas dentro e fora da escola marcaram fortemente o "modo de fazer" da pesquisa. Esta dança entre o olhar e o narrar perpassou as doze viagens a campo que realizei à Barra do Ribeira, ganhando neste decorrer sentidos diferenciados.

O início da pesquisa era momento de estabelecer relações com os professores, as professoras e os monitores ambientais, perceber as dificuldades e potencialidades da escola, sentir o seu cotidiano antes de propor uma intervenção. Desta maneira, minha

postura se aproximava mais a de uma observadora. Neste começo, dividia a pesquisa em um primeiro momento de observação, o diagnóstico inicial, e um segundo, de intervenção, entendido por mim como a organização e desenvolvimento de atuações com fins definidos. No entanto, fui percebendo que o fato de estar lá, observando e conversando sobre certos aspectos da escola, já tinha um caráter bastante interventivo.

À medida que me apresentava como uma pesquisadora interessada em estudar a relação entre a escola e a Associação de Monitores Ambientais de Iguape e entre os saberes construídos nestes diferentes espaços, já trazia uma série de colocações que de alguma maneira causava repercussões entre os monitores e professores. Parecia que o meu olhar estrangeiro, pela simples intenção do ato, já transformava. Olhar que ora repercutia em um sentimento de valorização da escola e da AMAI e ora em um estranhamento. Afinal, o que faz uma pesquisadora dentro da escola? A que se propõe? O que buscam seus olhos?

*"Depende daqueles que entram
Que eu me torne tumba ou tesouro
Que fale ou fique em silêncio.
Você sozinho deve decidir.
A migo, não entre senão cheio de desejos"*

(VALÉRY *apud* MANGUEL, 2000:177)⁵⁷

Um dia, durante uma das estadas na Barra li um texto de Alberto Manguel, em que havia ao final esta citação de Paul Valéry. Entalhado na entrada do Musée de l'Homme de Paris, o escrito abre um convite aos visitantes, para que vejam, naquilo que o museu tem a oferecer, *"um espelho ou um eco de seus próprios sentimentos e pensamentos"* (MANGUEL, 2000:156), de seus próprios desejos. Imaginei este escrito entalhado na entrada da Barra do Ribeira.

⁵⁷ MANGUEL, Alberto *No Bosque do Espelho: ensaio sobre as palavras e o mundo*. Tradução Pedro Maia Soares, São Paulo: Companhia das Letras, 2000.



"...Amigo, não entre senão cheio de desejos"

Como no pedido de Valéry, entrei na escola, nas reuniões, nas conversas e nas ruas também cheia de desejos. A pesquisa trazia fortemente esta marca da vontade de transformar: uma pesquisa-intervenção. Desejava ver os professores envolvidos com as discussões sócio-ambientais que tanto movimentavam a vida dos moradores da Barra do Ribeira, ver a AMAI, que a mim representava os saberes da comunidade, podendo fluir pelo interior da escola, ver os professores e monitores abrirem-se para novas possibilidades de sociabilização, novos encontros, novas relações. Meu olhar era direcionado por estas vontades.

Assumi desde o início o *"olhar como linguagem da vontade e da força antes de ser órgão do conhecimento [...]"* (BOSI, 1988:79)⁵⁸, buscando, ao mesmo tempo, identificar possíveis explicações para as intencionalidades deste meu olhar desejoso. Assim, perguntas insistentes me acompanhavam: por que vejo isto aqui e não outra coisa, o que está em mim que me faz ver o que vejo? *O que é cativo e o que é livre no exercício do olhar?"* (BOSI, 1988:79)⁵⁹. E mesmo compreendendo que esta é uma pergunta sem resolução, carreguei-a como um compromisso, *"não como um tribunal implacável que se arroga o direito de 'desmascarar', a todo tempo, as razões do coração; antes um desejo de compreendê-la."* (BOSI, 1988:79)⁶⁰. Como uma caminhada a um marco na linha do horizonte, destino que sempre nos escapa, mas que nos direciona.

"Depende daqueles que entram que eu me torne tumba ou tesouro..."

Tendo a intenção certa de atuar na escola e a vontade latente de transformar, meu olhar sobre as situações vivenciadas durante os primeiros campos tendia a compreendê-las ora como *"tumbas"* ora como *"tesouros"*, o que dependia se elas iam na

⁵⁸ BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Aduino (Org.) *O Olhar*, 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 65-85.

⁵⁹ *Ibid.* p.79.

⁶⁰ *Ibid.* p.79.

direção ou não das minhas vontades. Isto é, se as relações entre os professores e os monitores caminhavam ou não na direção do que eu compreendia como interação e comunicação. Este jeito de olhar aproximava-se muito a uma postura de pesquisadora que eu, paradoxalmente, buscava escapar, daquela que observa para depois escrever sobre os erros e acertos da escola, dentro da "*dicotomia do normal e do patológico*" (ROCKWELL & EZPELETA, 1989: 10)⁶¹. Postura que "*busca abordar a escola como unidade do sistema escolar, comunicando o que nela não existe, para elencar suas deficiências e carências.*" (ROCKWELL & EZPELETA, 1989: 10)⁶².

Eu não queria entrar na escola para vê-la como uma "*tumba*" e ditar a ela as receitas para transformar-se em "*tesouro*". Mas como deixar caber dentro de mim a postura de uma pesquisadora que busca contribuir em um determinado sentido que considera importante e ao mesmo tempo que não olha a escola apenas pela lente de seus desejos e de suas certezas?

Devagar fui entendendo que havia muito o que transformar também no meu modo de ver as coisas e que isso tinha haver com deixar-me permear por desejos outros, por histórias outras, além daquelas que eu acreditava que deveriam tecer minha pesquisa. Buscar aprender a ver os "*tesouros*" que à primeira vista apareciam-me como "*tumbas*", mudar o sentido dos desejos. Assim, nos dias que passava pela escola, além de participar das reuniões coletivas de professores, das atividades desenvolvidas pelos monitores ambientais com os alunos, dos planejamentos e avaliações do projeto - os momentos de trabalho, fui também buscando vaguear por outros espaços, conversando informalmente com professores, alunos, funcionários, e fora da escola com os monitores ambientais e outros moradores da Barra. Nestes momentos deixava minhas intenções de lado e deixava que outros movimentos perpassassem a pesquisa: as lutas cotidianas da escola pública, a história de um pescador, as conquistas anônimas de uma professora, uma festa de São João.

⁶¹ ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa. *Pesquisa Participante* 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

⁶² *Ibid.* p.10.

Transitava observando as coisas corriqueiras que ocorriam. Como nas palavras de Machado Pais "trotava" pela realidade, passeando por ela "em deambulações vadias, indicando-a de uma forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa mesmo 'quando nada se passa'" (PAIS, 1993: 113)⁶³. Vagueava entre o "olhar desejoso", que buscava as respostas às minhas perguntas de pesquisa e o "olhar passante" e descompromissado, que se deixava maravilhar e indignar pelas histórias cotidianas de um bairro e de uma escola.

Neste "trotar" pelas situações cotidianas, o diálogo com o caderno de campo e com as fotografias foi essencial. Mas o que deixar falar nesta conversa com as palavras? O que focar neste diálogo com as imagens? O que calar? O que deixar à sombra?

"... que fale ou fique em silêncio. Você sozinho deve decidir..."

A princípio acompanhou-me a angústia de tudo ver, transcrever e registrar. O "olhar desejoso" parecia querer capturar o todo nos indícios de cada cena, de cada fala, em cada pausa. Via-me querendo ter olhos atrás da cabeça e ver até mesmo aquilo que não me era possível, por causa de minhas ausências e também pela minha simples presença.

Os poucos dias de estada na Barra pareciam muitos, pela intensidade dos acontecimentos e dos pensamentos, que tentavam buscar novos enfoques para as minhas perguntas de pesquisa e para objetivos de intervenção. Em cada conversa, em cada olhar, em cada fotografia desfaziam-se idéias prévias e novos sinais se apresentavam. A cada campo os pensamentos e as reflexões de pesquisa iam ficando menos claros, iam sendo "contaminados" pelo turbilhão da vida. Devagar fui assumindo que no trabalho de pesquisa muito se fala e muito se cala, muito se enxerga e muito se desconhece.

Ao voltar das viagens, sentada em frente ao computador, tecia narrativas das situações vividas, numa conversa entre pensamentos e sensações dos registros do

⁶³ PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.37, junho de 1993. p.105-114.

caderno de campo com outros pensamentos e sensações que brotavam já em situação aportada, em terra-firme. Entregava-me ao difícil exercício de garimpar, selecionar, reordenar e dar sentido a pensamentos desconexos para buscar a linearidade da pesquisa. Fazia-se daí uma escrita descritiva que mostrava passo-a-passo as atuações em campo e cada novo direcionamento dado na pesquisa-intervenção. A partir dela conformaram-se tabelas-sínteses dos caminhos traçados em cada uma das doze viagens (ver Anexo 1).

Além dos registros que se assemelhavam a um relatório, redigia também após cada campo outros, tendo como interlocutores os professores, professoras e monitores ambientais: as sínteses das reuniões de avaliação e planejamentos das atividades que realizávamos em conjunto, algumas delas organizadas e coordenadas por mim em conjunto com outras pesquisadoras do grupo "Intervenções e Educação Ambiental". Nestes últimos, preocupava-me em explicitar, além das discussões e direcionamentos dados pelo coletivo, os processos de tomada de decisão, orientados pelo uso de metodologias participativas em educação. Por detrás deles havia a intenção de manter uma linearidade do trabalho que era constantemente quebrada por minhas idas e vindas à Barra.

Estes registros que traziam o desenho de um bordado, o processo da pesquisa-intervenção, e as decisões e atuações coletivas que foram se conformando durante o trabalho. Desenho que buscava alinhar pessoas-fios com suas diversas idéias, pensamentos, desejos, expectativas, jeitos de fazer, conflitos, - cores, espessuras, texturas, pontos e nós - numa conformação geral, coletiva, mais ou menos coesa e linear.

Mas no avesso outros desenhos se formavam, descontínuos na mudança de cores e pontos, interrompidos por espaços vazios e fios soltos, cada um apontado para uma direção diferente. A desconexão do cotidiano. Isso me pedia uma outra escrita, um segundo exercício narrativo, no qual também coubessem as discontinuidades do tempo, as circularidades da memória, os fragmentos, os acontecimentos sem antes e nem depois. Esta ânsia por uma segunda maneira de contar o vivido, foi interagindo e inter cruzando-se com uma terceira narrativa: a fotografia.

"A fotografia não é a arte de captar, ao contrário, é a arte do soltar. Como se cada disparo da máquina fosse o fotógrafo que se esvaísse em disparada. Fotografia: o esvaír-se. O fotógrafo nada recebe, ao contrário, é como se, através do obturador aberto, ele se permitisse um vôo cego, um mergulho de se expor." (KOHAN, 2000 *apud* ARRUDA *et alli*, 2001:77).⁶⁴

Na escola, no bairro, no interior da Juréia, nos passeios de final de tarde estive sempre acompanhada com a máquina fotográfica, buscando luzes, ângulos e composições. E assim, a partir de cenas, ia contando outras histórias. As fotografias não buscavam dar complemento às palavras, não entravam para comprovar os fatos ocorridos e as paisagens relatadas, mas buscando outras possibilidades de expor-me e esvaír-me.

Ao mesmo tempo em que os registros escritos eram feitos depois do campo, um álbum fotográfico se fazia paralelo. Paralela, a linguagem imagética assumia sua especificidade, sua diferença em relação às palavras.

E mesmo marcadas por suas diferenças inerentes, as palavras e as imagens encontravam-se em alguns momentos, os fios paralelos por vezes entremeavam-se, transformando um ao outro. E neste entremear, a influência da fotografia na escrita narrativa ia ficando cada vez mais marcante, mais do que eu esperava, tanto pela própria experiência de fotografar em campo, quanto pela experiência do vaguear posterior pelas imagens reveladas. Iniciemos por esta segunda experiência.

O constante retorno às fotografias tiradas no campo dava novas possibilidades de visões sobre as cenas vivenciadas. Nestes retornos alguns textos faziam-se, novas perguntas apareciam, outros saberes se teciam. Lembrei-me de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*: *"A curiosidade já é conhecimento. Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela*

⁶⁴ KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina, RIBEIRO, Álvaro (orgs). *Filosofia na escola pública*, Petrópolis, RJ:2000 *apud* ARRUDA, Deise R.; GACHET, Fábio F.; ANTINORO, Marlene A. C.; PEREIRA, Marta R. A. Entre filosofia e textos: uma trama de imagens em busca de leituras singulares. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2001. (Monografia de conclusão de curso).

se anima, é também conhecimento e não só expressão dele." (FREIRE, 1996: 61)⁶⁵. E o que as fotografias animavam em mim? Que conhecimentos eram construídos nesta relação estabelecida com elas?

"O vagar do olhar sobre uma imagem reconstitui a dimensão do tempo. O vagar do olhar é circular, tende a voltar a contemplar elementos já vistos. Assim, o "antes" se torna "depois" e o "depois" se torna "antes". O tempo projetado pelo olhar sobre a imagem é o eterno retorno." (FLÜSSER, 1985:14).⁶⁶

"[...] as certezas desabam e se confundem a medida que meu olhar, mergulhado nela cada vez se dissolve e se renova. A fotografia não funciona sem a nossa participação, nosso olhar a desmantela e a reconstrói a cada captura." (SAMAIN, 1993:04 apud AZZOLINO, 1993: 30).⁶⁷

O contato com as fotografias da escola, dos rios, dos mares, das ruas da Barra, das pessoas possibilitou a abertura a um olhar contemplativo, circular, que não fechava-se em explicações de processos. A fotografia é "*uma ineficiente tentativa de explicar, mas que faz pensar*" (HUMBERTO: 2000 apud ARRUDA et alli, 2001:70)⁶⁸, como para Barthes, "*no fundo, a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa*" (BARTHES, 1984: 62).⁶⁹

As fotografias me levam a um pensar circular, solto e aberto à experiência da novidade, da evasão, do imaginar:

"A propósito de qualquer imagem que nos impressiona, devemos indagar-nos: qual o roubo lingüístico que essa imagem libera em nós? [...] Para bem sentir o papel imaginante da linguagem, é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos da metáfora [...] Pela imaginação

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p. (Coleção Leitura).

⁶⁶ FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985. 92p.

⁶⁷ SAMAIN, Etienne, *A Fotografia Tentacular: subsídios críticos para uma arte de ver e pensar*, Campinas, SP, 1993 Multimeios - Instituto de Artes, UNICAMP apud AZZOLINO, Adriana A. P. 'Projeto Resgate': a utilização da fotografia no ensino com pesquisa em Ciências Sociais. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1993. (Tese, Mestrado em Educação).

⁶⁸ HUMBERTO, Luís. *Fotografia, a poética do banal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000 apud ARRUDA, Deise R.; GACHET, Fábio F.; ANTINORO, Marlene A. C.; PEREIRA, Marta R. A. Entre filosofia e textos: uma trama de imagens em busca de leituras singulares. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2001 (Monografia de conclusão de curso).

⁶⁹ BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

abandonamos o curso ordinário das coisas [...] Imaginar é ausentar-se, lançar-se a uma vida nova." (BACHELARD, 2001: 3).⁷⁰

Estes contatos com a fotografia foram fazendo circular outras palavras menos preocupadas com o "curso ordinário das coisas". O olhar alegórico (*allos*=outro; *agorien*=falar) (GUIMARÃES, 2002)⁷¹ produzia um outro dizer, um outro saber, em que as metáforas vinham antes dos conceitos. Uma escrita e um saber mais sensível, fluido, móvel, plural e aberto a interpretações não determinativas.

Além do olhar sobre as imagens, a própria experiência de fotografar em campo, trouxe marcas à narrativa escrita, e também à maneira de entender-me como pesquisadora.

Pela câmera fotográfica, o cotidiano era trazido em seus fragmentos. Era uma outra forma de estar em campo, diferente daquela que buscava as conexões entre os fatos, as causas e os efeitos das coisas. Fotografando não era possível insistir nas minhas buscas pela linearidade do tempo.

Encontrei no texto "*Nas Rotas do Quotidiano*" de José Machado Pais, ligações com este meu outro jeito de estar em campo. Texto em que o autor discorre sobre a maneira que George Simmel, sociólogo do cotidiano, lança seu olhar sobre as coisas cotidianas:

"Para Simmel - este pintor do social para quem a sociologia era de resto, uma forma de arte [...] as observações fugazes da realidade constituem a essência de sua sociologia [...]. Neste deslizar do olhar pelo social - nos seus aspectos mais particulares, acidentais e superficiais - o fotografar é um processo de capturar o fugaz que o olhar vagabundo do fotógrafo (ou sociólogo) possibilita." (PAIS, 1993: 107).⁷²

Esta aproximação entre o olhar do pesquisador com o clique instantâneo da câmera fotográfica remete-nos à aceitação de que este nosso olhar é "*provisório, interino, experimental*", de que "*nada nos é dado como produto acabado ou integrado num sistema único e*

⁷⁰ BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução Antonio Pádua Danesi. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001. 275p. (Coleção Tópicos).

⁷¹ Dr. Áurea Guimarães em sua arguição em minha banca de qualificação.

⁷² PAIS, José Machado. *Nas Rotas do Quotidiano*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.37, junho de 1993. p.105-114.

totalitário" (PAIS, 1993: 111)⁷³ e de que como na fotografia um foco implica sempre em um desfocar. *"Não corresponde o ato de mostrar a um processo de centração (atenção) do olhar que implica uma descentralização (desatenção) relativamente ao que circunda o centro da atenção? Não é verdade que o conhecimento arrasta sempre, como a sua sombra, o desconhecido?"* (PAIS, 1993:111)⁷⁴.

Aceitei que a escola, as situações e os indícios da relação entre professores e monitores ambientais não se entregavam, apenas se insinuavam e tinham de ser imaginados, descobertos, construídos por mim. Como na perspectiva sociológica de Simmel em que *"[...]a alma da sociologia da vida quotidiana não está nos fatos mas está no modo como se acerca desses fatos, ditos quotidianos - o modo como os interroga e os revela."* (apud PAIS, 1993:113).⁷⁵

Acredito que esta sensação de que meu olhar sobre a escola parecia ser sempre instantâneo e provisório não era marcada apenas pela minha aproximação com a linguagem da fotografia, mas também por outra característica importante da pesquisa, o fato de a Barra do Ribeira estar a seis horas de Campinas. Sentia-me na Barra como uma estrangeira passando pela escola vendo momentos e querendo ansiosamente captar processos. Devagar a ansiedade foi dando espaço à aceitação deste olhar passante. Parei de me ater ao que faltava a este olhar e fui buscar o que lhe tornava peculiar. Aceitei o olhar estrangeiro e provisório de uma viajante que colhe imagens.

A partir destas reflexões, paralelos aos registros lineares dos processos da pesquisa, outros foram sendo redigidos com uma escrita que se aproximava ao formato de cenas, instantes permeados por vazios. Neles eu fluía por uma narrativa fragmentada, metafórica e despreocupada com o compromisso de dar respostas. Trazia com ela a tentativa de mostrar os fios soltos e os nós do avesso descontínuo das situações vivenciadas. E assim, exercitava o desafio de contar tendo o não visto como sombra, o talvez por detrás das afirmações e análises, como na maneira simples e poética que Pais descreve o olhar de Simmel sobre o cotidiano: *"como se ele nos dissesse 'talvez o céu seja azul';*

⁷³ *Ibid.* p.111.

⁷⁴ *Ibid.* p.111.

⁷⁵ *Ibid.* p. 113.

para logo em seguida nos dizer 'talvez não seja' dando-nos maiores possibilidades de se imaginar o céu" (PAIS,1993: 110).⁷⁶

Ao adentrar pela aventura final de escrever a tese, a decisão pela linguagem narrativa pareceu inevitável. Era latente a necessidade de contar a história da pesquisa, vivenciar o papel de autora, narradora e personagem ao mesmo tempo (LARROSA, 1996)⁷⁷.

"El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla y contar(nos)la. Más o menos nítida, más ou menos delirante, más o menos fragmentada. Y es así, como narración, que cada punto del camino contieno todo el camino [...] Y es en tanto que narrador, el caminante se contiene a sí mismo en toda la extensión de caminar su camino." (LARROSA, 1996: 468).⁷⁸

A narrativa como possibilidade de contar o caminho percorrido na pesquisa e ao mesmo tempo como um caminhar novo por entre as coisas vividas. Contar as experiências vivenciando este ato de narrar também como experiência. Caminhando, sempre caminhando...

No transitar por entre a escrita descritiva e linear dos relatórios e registros entregues à escola e à AMAI e a escrita mais fluida que vinha de mãos dadas com as fotografias, percebi a força da diferença entre elas estilhaçando os sentidos que eu buscava dar às situações vividas na Barra do Ribeira. Este estilhaçar de sentidos que cada forma narrativa me proporcionava marcou uma tensão dentro de mim. Que sentidos trazer a esta história final: a dissertação?

Percebo que esta fissura entre linguagens marca também minhas identificações e desidentificações, as diferenças que me compõem. Ora busco as causas e os efeitos das coisas e as tramas coesas dos acontecimentos, ora solto-me aos instantes, aos sentidos provisórios, aos acontecimentos sem destino certo.

⁷⁶ *Ibid.* p.110.

⁷⁷ LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad e Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes S.A., 1996. p.461-482.

"Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro o descubro o aprendo a describir mejor, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida" (LARROSA, 1996: 477).⁷⁹

Ao mesmo tempo que o ato de narrar as experiências traz a tona identidades, vivenciado como experiência também as criam e recriam tornando-se assim, um *"mecanismo fundamental de comprensión de sí mismo"* (LARROSA, 1996:461)⁸⁰. Uma compreensão entendida não como descoberta de uma essência única, mas como abertura de espaços às múltiplas possibilidades de ser. Diferenças que movimentam, permeadas por vazios que dão a fluência a novos caminhos. E como manter no texto o espaço para estes movimentos?

"Vagueie entre os interstícios destas suas diferentes linguagens, tentando alcançar esse intervalo que se dá na conjunção e na tensão entre os relatórios descritivos, as reflexões e as fotos. É preciso deixar um vazio entre elas, por onde possam ecoar imagens das memórias e dos sonhos." (GUIMARÃES, 2002)⁸¹.

Segui conselhos e optei por manter-me fiel aos meus devires de expressar, mantendo os espaços e tensões entre as palavras e as imagens... interstícios de passagem.

⁷⁸ *Ibid.* p. 468.

⁷⁹ *Ibid.* p. 477.

⁸⁰ *Ibid.* p. 461.

⁸¹ Dr. Áurea Guimarães em sua arguição em minha banca de qualificação.

Po re ntr e o s f i o s d o (a c o n -) t e c e r a p e s q u i s a - i n t e r v e n ç ã o

*"viver é nos separarmos do que fomos para adentrarmos
no que vamos ser, futuro sempre estranho."
(Otávio Paz)*

A idéia de estar pesquisando e a lo foi o que me moveu desde o início a desenvolver um projeto de Mestrado mbém o que foi se constituindo como identidade metodológica do grupo "Intervenções e Educação Ambiental", desde os seus primeiros passos em 1999.

Na tecedura inicial da pesquisa o grupo foi buscando nas bibliografias sobre pesquisa-ação (THIOLLENT,1986)⁸² e pesquisa participante (BRANDÃO, 1990)⁸³, astes firmes para pensar os direcionamentos em campo.

Entender a pesquisa social como um processo de base empírica, concebido e realizado em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, de forma participativa, sem desmerecer a importância de um referencial teórico e da produção do conhecimento (THIOLLENT, 1986:08 e 18)⁸⁴, são pressupostos da pesquisa-ação proposta por Thiollent.

Durante todos os momentos do trabalho as metodologias de pesquisa e intervenção foram auxiliando-nos nas tomadas de decisões. Difícil dizer após a experiência da pesquisa se ela se deu dentro da perspectiva da pesquisa participante ou da pesquisa-ação. Vou buscando nas memórias e registros da pesquisa, buscando as linhas que confluem e as que fogem às malhas destas metodologias participativas de pesquisa, deixando também alguns fios soltos, na forma de dúvidas, para que outros artesãos e artesãs possam deixar seu ponto.

Na perspectiva da pesquisa participante, coloca-se bastante importância na maneira como se chega e se vão estabelecendo as relações com o grupo com o qual se pretende

⁸² THIOLLENT, M. Metodologia de Pesquisa Ação, São Paulo, Editora Cortez, 1986.

⁸³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

⁸⁴ THIOLLENT, Michel. *Metodologia de Pesquisa Ação*, São Paulo: Cortez, 1986.

pesquisar. *"O primeiro momento é sempre o de conhecer e fazer-se conhecer, etapa em que o pesquisador procura conhecer e traçar a problemática da pesquisa, tentando captar os conflitos e tensões"* (SAWAIA, s/d.: 35).

Este diagnóstico deu-se inicialmente no acompanhamento do cotidiano da escola, bem como por meio de conversas informais com professores, professoras, monitores ambientais, participações em reuniões de HTPC e da AMAI, e a partir de uma entrevista com os monitores ambientais.

E o que eu buscava diagnosticar nestes momentos?

Para responder isso, é preciso lembrar das idéias iniciais da pesquisa-intervenção, aquele avesso que se fazia nas primeiras viagens ao Vale do Ribeira (Cap.II) e que virou bordado principal em diálogo com teóricos da pesquisa-ação e pesquisa participante:

"a formação de um grupo de professores e professoras de diferentes áreas que pesquisasse os diferentes saberes (como os escolares, os científicos, dos moradores do local, dos grupos organizados da região) sobre uma problemática ambiental referente à Unidade de Conservação e seu entorno."

Os primeiros olhares sobre a escola eram focados por estes desejos. Há possibilidades de formação de um grupo? Quais são os professores interessados? Como já trabalham com as questões ambientais? Como dialogam com os saberes da comunidade?

Os acontecimentos em campo foram gerando novas perguntas e me direcionando a outras.

Ao encontrar com os monitores ambientais trabalhando na escola passo a ver uma possibilidade de maior aproximação desta às questões sócio-ambientais e aos conhecimentos locais gerados sobre elas. Quais as repercussões do trabalho dos monitores ambientais na escola? Com está se dando esta relação entre a AMAI e a escola? Como melhorar esta relação?

Estas perguntas que pulsavam tanto em mim como entre os integrantes da AMAI e entre alguns professores passaram a guiar os olhares deste diagnóstico inicial.

Percebendo a dificuldade de interações entre AMAI e a escola, como descrito no Capítulo III, minha intenção inclinou-se à auxiliar na relação entre monitores e professores. No entanto, a idéia da formação de um grupo de trabalho, da pesquisa coletiva e da produção coletiva de conhecimentos eram ainda as astes firmes que sustentavam a idéia da intervenção para o ano de 2001. Em um primeiro momento, a união destas duas intenções de intervenção se fazia à medida que os monitores pudessem participar do grupo que faria a pesquisa coletiva.

Realizamos como maneira de reflexão coletiva sobre os problemas vivenciados entre professores e monitores ambientais, uma avaliação participativa do projeto da AMAI realizada com os professores, professoras e coordenadora pedagógica em dezembro de 2000. Esta foi nossa primeira atuação direta na escola. Falo na primeira pessoa do plural, pois estava acompanhada por outras pesquisadoras do grupo: Maria Rita, Caroline e Rita. Utilizamos técnicas de metodologias participativas que propunham discussões e avaliações de diferentes aspectos do projeto, além daquele sobre a relação entre professores e monitores ambientais. Neste aspecto aproximo esta pesquisa aos preceitos de Thiollent sobre a pesquisa-ação: a importância de as perguntas de pesquisa bem como de seus procedimentos obedecerem as prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico de situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 1986: 8 e 9).

Após este encontro teci um registro que buscava trazer além dos pontos discutidos, alguns movimentos que fui traçando pelas metodologias participativas, em conjunto com o grupo "Intervenções e Educação Ambiental" (ver Anexo 2).

E assim, fechou-se o ano de 2000. Com uma avaliação e a promessa de retomada no planejamento escolar de 2001. Novo ano, novos professores. A angustiante sensação de recomeço.

*"Não vejo diferente do que sinto
sinto o que vejo
e na galopada do tempo
o tempo me ensina
que o ritmo da vida
é só seu"*

(Barra do Ribeira, 04 de março de 2001)

*"Preciso aprender adentrar em águas, que às vezes parecem turvas.
Às vezes tudo parece um caos, um mar infinito de águas sem rumo certo.
E para onde fluem as águas dos rios quando chegam ao mar?
Como traçam-se seus caminhos sem as margens guias?"*

(caderno de campo, março de 2001)

Na galopada do tempo as margens guias se desfaziam. Pensamentos-imagens escritos no momento em que a pesquisa pôs-se em negociação. Planejamento escolar, março de 2001. Momento de muitas negociações e definição de rumos. Para este encontro eu tinha como objetivo esclarecer meus objetivos de intervenção: a formação de um grupo de pesquisa com professores e monitores ambientais; e a expectativa de definir quem estaria interessado nisso. Também era momento dos monitores apresentarem seu projeto aos novos professores, de discutir as dificuldades do ano de 2000 e a partir delas pensar novos direcionamentos. Neste encontro estava acompanhada por Alessandra, pesquisadora do grupo "Intervenções e Educação Ambiental". Nestes primeiros momentos da pesquisa, a atuação e as observações conjuntas foram essenciais.

Iniciamos levantando as expectativas de cada um para o ano, para depois buscar tecer relações entre elas, e assim definir os rumos coletivamente. Coordenando este encontro sentia-me na angustiante posição de ponte querendo unir diferenças.

Da escola, as expectativas vinham com um ar de renovação, vinham pela fala de Marta, a nova coordenadora pedagógica e ex-professora da escola, na forma de treze projetos: o "*Amigos da Escola*", projeto praça, projeto de educação ambiental, projeto mini-horta, projeto leitura e escrita, projeto olimpíadas, projeto teatro, projeto culto à bandeira, projeto higiene, projeto cantar, projeto feliz aniversário, projeto sala ambiente e o projeto "*SOS Caiçara*":

Marta: Foi um painel que preparamos, porque todo mundo preocupa-se em preservar a Juréia e acabam deixando de lado o poço que vive ali, gerando todo um problema social. Nós fizemos este trabalho para buscar trazer para a escola e para a comunidade este tipo de problema.

Estaria aí uma possível ligação com os monitores? Puxamos este fio e ele se desfia...

Os monitores colocam as suas expectativas do projeto "*Criança.Natureza: um futuro promissor*". E agora já são catorze os projetos! Pontuam as possibilidades de atuações: fazer uma horta com os alunos, levar alunos para a Juréia e outras Unidades de Conservação; trabalhar problemática do lixo; discutir problemática sócio-ambiental da Juréia. Temas que se intercruzavam com os projetos da escola. A horta, o "*SOS Caiçara*"... Tentávamos puxar um fio, mas ele desfiava, puxávamos e o fio desfiava...

Entre os professores muitos silêncios, angustiantes silêncios, em algumas poucas falas a preocupação com o baixo rendimento dos alunos, com a indisciplina, com a desmotivação. Que relações os catorze projetos teriam com estas preocupações tão caras ao dia-a-dia dos professores?

Durante a reunião transitávamos por entre este emaranhado de fios soltos buscando tecer as conexões possíveis entre as expectativas da coordenadora, dos professores e das professoras e dos monitores ambientais e as minhas: criar um grupo de trabalho. O 15º projeto! Coloquei esta expectativa e ela fluiu por entre o silêncio.

A fala de uma professora o interrompe:

Leila: *"Fica difícil para mim que sou de fora, que sou da Ilha Comprida, pensar em um projeto para a Barra, eu não conheço aqui. Poderíamos começar conhecendo estes lugar."*

E a partir desta fala, puxamos um novo fio que não desfiou e com ele foi possível fazer uma trama inesperada. A realização de uma experiência conjunta, uma saída a campo pela Juréia e pela Barra do Ribeira, organizada e monitorada pela AMAI, o *"Barra Tour"*⁸⁵. Uma possibilidade dos professores conhecerem a Barra e o trabalho dos monitores ambientais. Definimos este primeiro passo, parecia ser o possível no momento.

O foco de trabalho dos monitores neste momento deixa de ser os alunos, como em suas atividades de 2000 e em suas expectativas para 2001, e passa a ser os próprios professores da escola. Esta mudança de foco veio ao encontro de suas dificuldades em manter sua rotina semanal de trabalho com os alunos, como no ano de 2000, devido às demandas com o turismo e falta de financiamento do projeto da escola.

Mas e o grupo de trabalho? Quem estaria interessado em participar? A partir do *"Barra Tour"* formaríamos o grupo? Cada vez mais as perguntas pareciam não fazer sentido, mesmo assim as deixo para os professores e professoras na intenção de que na minha ausência algo se conformasse. Mesmo que o trabalho não tivesse o formato de uma pesquisa coletiva, eu acreditava na importância da formação de um grupo fixo de professores e monitores ambientais, que este era o formato ideal para um trabalho coletivo entre a escola e a AMAI e que só assim seria possível desenvolver uma pesquisa-ação ou participante. No Anexo 3 há um outro registro desta reunião, daqueles que buscavam um bordado mais coeso.

"toda interrupção do agir é limitada ao instante do acontecimento."

(ORTEGA: 2001: 37)⁸⁶

⁸⁵ título dado pelos monitores ambientais à saída de campo conjunta.

⁸⁶ ORTEGA, Francisco. *Para uma Política da Amizade - Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000 117p.

Sou cortada nestes tempos por acontecimentos. Eles não se desdobram só nas reuniões e nas conversas sobre a escola, mas também em outros espaços.

Um telefonema da Barra recebido em Campinas. A voz de Carmen, a diretora da escola me comunica a resposta da pergunta que eu havia deixado no último campo:

Carmen: Conversamos no último HTPC e todos os professores estão interessados em participar do grupo de trabalho.

Alik: Todos?

O susto era pela confirmação de que o coletivo seria mesmo aquela fluidez sem fim, com seus silêncios e fios sem conexão como havia vivenciado no planejamento escolar.

Um poema lido ao entardecer. A janela enquadrava o mar, a vela iluminava o livro. Fechava-se o dia e longa conversa a dois sobre a ânsia de transformar as pessoas e de fazê-las mais felizes.

*"Falas de civilização, e de não dezer ser,
ou de não dezer ser assim.
Dizes que todos sofrem, ou a maioria de todos,
Com as coisas humanas postas desta maneira,
Dizes que se fossem diferentes, sofreriam menos.
Dizes que se fossem como tu queres, seriam melhor.
E scuto sem te ouvir.
Para que te quereria ouvir?
Ouvindo-te nada ficaria sabendo.
Se as coisas fossem diferentes, seriam diferentes: eis tudo.
Se as coisas fossem como tu queres, seriam só como tu queres.
Ai de ti e de todos que leçam a vida
A querer intentar a máquina de fazer felicidade!"*

(Alberto Caeiro)⁸⁷

⁸⁷ PESSOA, Fernando. *Obras E scollhidas de Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro*. 5. ed. Lisboa: Ática, 1974. 115p.

"Se as coisas fossem como tu queres, seriam só como tu queres..." Esta frase ecoou um bom tempo em mim. Lembrei-me de Jorge Larrosa que nos falou ao abrir seu curso em Uberlândia, em junho de 2002: "Antes de qualquer coisa a palavra é força. Nós não só fazemos coisas com as palavras. As palavras fazem coisas com a gente". Parece que o encontro com algumas palavras nos marca e faz sofrer nossas palavras, abrem fissuras para que nasçam outras.

A importância que sinto nestas situações desestabilizadoras que marcam nossas histórias, estes acontecimentos derivados de encontros com pessoas, palavras, imagens, me direcionam a um conceito... ao do próprio "acontecimento. "O acontecimento representa a interrupção das leis da natureza e da necessidade, introduzindo acaso, contingência, novidade, diferença, vontade de jogo e de experimentação com forma de pensamento e sociabilidade" (ORTEGA, 2000: 34)⁸⁸. O novo que interrompe, que rasga o alinhamento das coisas, "a força da vida verdadeira que rompe a crosta de uma mecânica paralisada da repetição" (SCHMIT, 1996 apud ORTEGA. 2000: 34).⁸⁹

"[...] se o acontecimento é inatributável ou imprevisível, não é porque ele não tenha sentido mas porque ele implica uma outra lógica de sentido. Os acontecimentos são singulares, singularidades acontecimentais. As discordâncias levam a transformar e não a reproduzir ou imitar uma entidade idêntica a ela mesma. É nisso que a transformação se opõe à mimese - a boa e a má - das nossas categorias dadas. Outra lógica. Outro tempo" (RAJCHMAN, 1991: 59).⁹⁰

Acontecimentos: algo novo que nos acontece, desligado de qualquer planejamento anterior e que nos impele a uma outra lógica de sentidos.

Estes acontecimentos pediam uma outra lógica de entendimento, para que eu pudesse ir além das sensações: "nada aconteceu", "não deu certo", "não foi possível constituir um grupo na escola e desenvolver a pesquisa-intervenção". Uma outra lógica

⁸⁸ ORTEGA, Francisco. *Para uma Política da Amizade - Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000 117p.

⁸⁹ *Ibid.* p. 34.

⁹⁰ RAJCHMAN, John. *Lógica do Sentido, Ética do Acontecimento*. Tradução Ana Sacchetti In: ESCOBAR, Carlos Henrique (Org.). *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. p.56-61.

que me desviasse da pergunta "por que nada aconteceu?", que me desviasse deste "nada": a falta constitutiva em relação àquilo que idealizo. Uma outra lógica que desse a direção de outras perguntas. Rajchman, ao falar sobre o exercício da lógica de sentido de Deleuze, aponta a uma interessante direção de perguntas. Ao invés do "por que nada aconteceu?", ou ao invés do "*por que há alguma coisa no lugar do nada?*", a pergunta: "*como 'isto' nos acontece, por que 'isto' nos acontece e não aquilo?*" (RAJCHMAN, 1991: 59)⁹¹.

Para seguir esta outra lógica, parecia importante desapegar-me de alguns dos interesses do projeto inicial e da necessidade do controle das situações. Desprender-me da própria idéia da necessidade das coisas. A necessidade: manter as astes firmes que emolduravam as possibilidades do projeto de futuro da pesquisa, uma certa conformação de grupo. Enquadramento em que não cabiam os formatos da escola. Os HTPC, espaço oficial de trabalho coletivo na escola, ocorriam na cidade de Iguape, a 20 Km da Barra do Ribeira, o que dificultava a participação dos monitores ambientais. Muitos dos espaços de troca e de tomadas de decisão coletivas se faziam no cotidiano da escola, nos intervalos na sala de professores. Momentos fragmentados em que as ricas conversas com e entre os professores contrastavam-se com os silêncios dos HTPC. Além disso, os movimentos dos monitores ambientais e os professores não pareciam ir na direção de desenvolver um projeto conjunto e menos ainda de realizar uma pesquisa coletiva.

Começo a pensar em outras possibilidades de entendimento de grupo. Outras experiências coletivas, na universidade, numa organização civil organizada, no movimento estudantil foram pedindo-me um foco sobre este substantivo abstrato, o grupo, no qual coubessem também as discontinuidades e as diferenças.

Na pesquisa fui desfocando, não sem angústias, o ideal de grupo coeso e fixo e passei a acompanhar algumas atuações que foram sendo criadas pelo coletivo fluido de professores de ensino fundamental e médio e monitores ambientais durante o primeiro semestre de 2001, o "*Barra Tour*", o "*Projeto Água*", projeto de educação ambiental da

⁹⁰ *Ibid.* p. 59.

escola, o "*Dia do Meio Ambiente*", organizado pelos monitores ambientais; além de outras atuações cotidianas. Estas diferentes atuações educativas ligadas à questão ambiental não se configuraram num projeto único entre monitores ambientais e professores, como eu esperava inicialmente, mas em atuações com momentos de aproximação e cooperação e outros de distanciamentos. Entendi sendo este o coletivo possível, ao mesmo tempo acompanhava-me a dúvida se minha atuação na escola não poderia ter sido mais marcante no sentido de estimular outras conformações.

O desafio de aceitar as diferenças e as descontinuidades do coletivo de monitores e professores não anulou, no entanto, a intenção de contribuir com as aproximações entre a escola e a AMAI, na busca de similaridades e conexões possíveis. Estive assim, acompanhando e auxiliando nos planejamentos e avaliações das atividades ligadas à questão ambiental, estimulando discussões sobre as possibilidades de aproximações entre as experiências dos monitores e professores. Desta maneira, algo de contínuo ainda me ligava aos planejamentos anteriores da pesquisa.

E algo de novo, de inesperado quebrava este contínuo.

A fotografia devagar foi ganhando seu espaço, criando possibilidades de atuação diferentes daquelas planejadas. Fiquei motivada em compartilhar com os professores e monitores as reflexões sobre o ato de olhar e narrar. Fui ao longo das idas e vindas a Barra retornando fotografias e alguns registros escritos, aqueles inspirados pela fotografia, dos encontros, das atividades e situações acompanhadas na escola (ver Anexo 4). Algumas avaliações de atividades, como a do "*Barra Tour*", foram realizadas a partir da leitura de fotografias, tiradas por mim, pelos professores, pelos monitores e alunos, o que propiciou interessantes discussões a respeito do ato de fotografar, de observar fotografias e sobre as diferentes maneiras de se olhar e conhecer uma realidade e situações vivenciadas coletivamente.

O retorno das fotografias e dos registros escritos à escola e à AMAI foi uma maneira que encontrei de compartilhar meu olhar estrangeiro sobre à Barra, quebrando a

pretensa dualidade entre o observar passivo e o atuar. A entrada da fotografia nas minhas atuações na escola da Barra mostrou-me o quanto de invenção, no sentido de criação, há no fazer da pesquisa-in(ter)venção.

Este entremear de acontecimentos que rasgaram o tecido previsto e pediram a criação de novos pontos e de novos fios, abre para uma reflexão sobre o ato de planejar: modelar o tempo que vem.

No texto *"Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão"*, Jorge Larrosa faz um jogo entre duas palavras: *"futuro"* e o *"porvir"*, trazendo com elas duas diferentes maneiras de encararmos o tempo, e por conseqüência o planejar e o educar. Para ele a palavra *"futuro"*, *"o que vai do possível ao real"*, nos remete *"a nossa relação com aquilo que se possa antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever, aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis [...] com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e nossa vontade"* (LARROSA, 2001: 286)⁹². Já o *"porvir"* seria a *"nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer nem prescrever, com aquilo que não se pode ter expectativas razoáveis [...] com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e nossa vontade, " [...] o que vai do impossível ao verdadeiro"* (LARROSA, 2001: 286)⁹³.

Caminhar na direção de apenas construir um futuro previamente desejado nos afasta do presente, dos acontecimentos, das paisagens inesperadas que entremeiam o passeio, desta maneira, o futuro se aproxima à *"figura da continuidade do tempo, do caminho reto, enquanto que o porvir é uma figura da descontinuidade de tempo e do aberto. E enquanto o futuro se conquista o porvir se abre"*.

No entanto, a idéia de caminhar - educar, pesquisar, atuar, viver - aberto ao porvir, sem metas fixas, sem o compromisso fiel aos planos estabelecidos, aberto a transformar-se com os acontecimentos inesperados, parece algumas vezes um horizonte distante.

A busca por esta linha tênue é uma contínua negociação. Parece que na pesquisa estamos a todo momento negociando com as muitas expectativas de *"futuros"* - os

⁹² LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Polítias e Poétias da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.281-295.

planos, prazos, resultados esperados - da escola, do programa de pós-graduação, dos grupos de pesquisas, do órgão financiador da pesquisa, de nós mesmos. Por entre planos, acontecimentos e negociações, decisões vão sendo tomadas e a caminhada da pesquisa vai assim tecendo histórias.

"o agir constitui uma história, cujo desenlace é desconhecido. É importante sublinhar no entanto, que o acontecimento que aparece quando o agir interrompe a lei das necessidades não constitui algo radicalmente diferente, caótico ou anárquico...[no agir] é onde se unem a persistência da tradição e a fragilidade do novo" (ORTEGA,2000: 35).⁹⁴

Caminhada ambígua entre a persistência do "futuro" e o fragilidade do "porvir", entre continuidade e a descontinuidade, o esperado e o inesperado, o tecer e o destecer para, talvez assim, acon-(tecer).

Po re ntre o s fio s c o le tivo s

A formação do artesão se dá no observar e no fazer junto⁹⁵, seja diretamente com outros artesãos, seja na observação minuciosa de outras peças de artesãos desconhecidos. Assim, cada peça tem seu caráter essencialmente coletivo e paradoxalmente único. Cada peça tecida como um sentido único, pessoal e contingente que o artesão dá ao emaranhado de fios que vai escolhendo para o seu feitio.

Nesta experiência de pesquisa vi-me muitas vezes tecendo e destecendo, fiando e

⁹³ *Ibid.* p. 286.

⁹⁴ ORTEGA, Francisco. *Para uma Política da Amizade - Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 117p.

⁹⁵ Relação feita por Dr. Wenceslao Machado de Oliveira Júnior em sua arguição na defesa de mestrado de Susana de Oliveira Dias intitulada "*Quando o conhecimento se encorpa em tela*": imagens de um encontro entre a escola e a universidade" / Faculdade de Educação - Unicamp / março de 2002 .

desfiando, em conjunto com 4, 8, 12, 14 mãos. Os "tecelões e "tecelãs"⁹⁶ deste trabalho fazem parte não de um coletivo, mas de coletivos que de alguma maneira, mais próxima ou mais distanciada, direta ou indiretamente, mantiveram relação com a pesquisa: o grupo "Intervenções e Educação Ambiental", os professores e professoras da escola, a diretora, a coordenadora pedagógica, os monitores ambientais, os moradores da Juréia, o grupo de pesquisa FORMAR-Ciências da Faculdade de Educação, o Prof. Antonio Carlos Amorim e o seu grupo de orientandos e os diferentes pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais ligados ao Projeto Temático "Floresta e Mar". Além de outros coletivos não ligados diretamente à pesquisa, como a *Warã: Associação para o Fomento, Desenvolvimento e Encontro de Projetos Sociais*, organização civil não-governamental, da qual faço parte e estive atuando durante o tempo da pesquisa.

O perpassar constante e diário por estes diferentes espaços, de dentro e de fora da universidade, marcou a experiência da pesquisa com o desafio da convivência na pluralidade. Em cada um destes grupos abriam-se novos desafios, projetos, ritmos, objetivos, formatos, discursos, referenciais teóricos, relações, posturas e sentidos de produção de conhecimento, de pesquisa, de educação e de organização coletiva.

Por vezes ao participar de cada um destes espaços minhas perguntas, meus estudos e minhas práticas pareciam querer tender para um enfoque comum, o que me ligava àquelas pessoas. Por outras ocorria justamente o contrário. Situações díspares que levavam ao difícil e constante exercício de fazer conexões entre experiências tão diversas, e ao mesmo tempo, aceitar os fossos por sobre as quais muitas vezes não há possibilidades de construir pontes.

Aproximando-me de autores que vêm trabalhando com o que denominam *Filosofia da Diferença*, venho buscando não só aceitar estes fossos intransponíveis entre grupos, pessoas, áreas disciplinares, comunidades, culturas, mas também entendê-los como

⁹⁶ A pesquisa coletiva entendida como tecedura provém de diferentes experiências. De imagens que surgiam nas reflexões teórico-metodológicas e nos textos coletivos do grupo "Intervenções e Educação Ambiental" em especial das imagens de tramas tecidas em redes trazidas por Maria Rita Avanzi na coordenação do grupo e em sua pesquisa de doutorado (Faculdade de Educação - USP). Imagens que também surgem da experiência do trabalho manual com fios, prática que venho desde crianças aprendendo e ensinando em conjunto com minha mãe, Marli Wunder.

inerentes e importantes para suas inter-relações. Trazer um outro olhar sobre a questão da diferença às situações de diversidades coletivas as quais vivi neste tempo de pesquisa, pareceu um bom exercício para aprofundar-me um pouco nesta perspectiva filosófica, buscando para além do repensar o vivido, uma abertura de outros entendimentos, por conseqüências, posturas em relação à pluralidade.

Magaldy Téllez em seu texto "*A paradoxal comunidade por-uir*", como alguns outros autores ligados à *Filosofia da Diferença*, utiliza a imagem da Torre de Babel para construir sua abordagem sobre diferença nas situações culturais e políticas da atualidade:

"Babel conta o começo de uma história do gênero humano atravessada pela 'ausência de uma tarefa comum a todos os homens', pelo fracasso da totalitária pretensão de unificar a todos os homens em torno de um propósito comum, de um ideal comum, de um destino comum. [...] A história de Babel traz a confusão linguística e a perda da unidade entre os homens embora se refira a uma determinada língua e à unidade de um determinado povo, revela a pluralidade inscrita dentro de todas e cada uma das ordens linguísticas, dentro de todas e de cada uma das configurações da vida comum" (TÉLLEZ, 2001: 47).⁹⁷

Esta "*ausência de uma tarefa comum a todos os homens*", esta pulverização de línguas, desejos, pensamentos em que vivemos, parece levar-nos a uma constante busca de novos princípios, aos quais nos agarramos, para tentar novamente a reunificação, o co-pertencimento de todos a uma e mesma comunidade (TÉLLEZ, 2001: 48).⁹⁸

Aqui a comunidade poderia representar um grupo de pesquisa, de professores da escola, de moradores de um bairro, a universidade, a própria sociedade, ou qualquer outra conformação coletiva que traz em si a constante luta contra o caráter babélico que tanto assusta e nos faz caminhar em busca de uma comunicação sem fossos, de uma linguagem comum. E muitas vezes nesta luta constrói-se uma idéia de comunidade e de identidade que segundo Téllez segue:

⁹⁷ TÉLLEZ, Magaldy. *A paradoxal comunidade por-uir*. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.45-78.

"a lógica do Uno que operou e continua operando sob o feitor do consenso, o qual sustenta o entendimento e o uso da idéia de comunidade na convicção segundo a qual as crenças, as maneiras de pensar, as normas de ação, e valores de um coletivo que apela à sua identidade, devem ser assumidas do mesmo modo por todos seus membros." (TÉLLEZ, 2001: 59).⁹⁹

Esta parece ser uma forma de visão de comum que acaba lidando com o diferente de maneira a não aceitar os vazios que nos separam dele e rejeitando outras possibilidades de relação que não aquelas baseadas na imagem e semelhança de nós mesmos espelhadas no outro. Téllez usa a metáfora do enfeitiçamento de Narciso a sua própria imagem, ao dizer sobre a busca de uma identidade fixa, essencial e fechada em si mesma de certos agrupamentos coletivos. Um processo de identificação que, por consequência estabelece-se dentro dos pares binários: pertencer/não-pertencer, eu/outro, igual/diferente, amigo/inimigo.

A autora dá uma outra perspectiva possível aos processos de identificação e alteridade: *"não é nenhum nem o outro, não pertence nem a nós mesmos, nem a eles: porque é justamente a identidade que rompe a lógica binária, o enfrentamento e o choque 'a dois' que a Modernidade nos habituou [...]"* (TÉLLEZ, 2001:54)¹⁰⁰. Uma identidade que rompe também com a necessidade da construção de fronteiras rígidas para constituição dos indivíduos e dos grupos: *"a possibilidade de converter o apagamento das fronteiras fabricadas, entre o eu/ nós e o outro/ eles, no gesto de apagar os resíduos do próprio e sondar aquilo que do outro há em nós. E esse gesto no qual e para o qual tanto o eu-nós como o outro-eles constituem sempre uma pergunta"* (TÉLLEZ, 2001:73)¹⁰¹.

Nesta perspectiva a imagem de Babel não tem um caráter de catástrofe, mas de inerência a ser aceita. Estes autores parecem nos sugerir que habitemos Babel

⁹⁷ *Ibid.* p.48.

⁹⁹ *Ibid.* p.59.

⁹⁹ *Ibid.* p.54.

¹⁰⁰ *Ibid.* p.73

babelicamente, e que também nos entendamos como pessoas interiormente habitadas por ela: "*a questão aberta não é tanto a de aumentar a dimensão social do indivíduo, mas a de aprofundar 'na dimensão múltipla, plural, alterada - no sentido de habitada por outro - do próprio indivíduo' isto é 'a comunidade dividida, lacerada, discordante' que o indivíduo leva dentro de si*" (Esposito, 1999 *apud* TÉLLEZ, 2001:71)¹⁰².

A partir desta perspectiva, talvez possa entender a diversidade coletiva em que se fez a pesquisa como uma escolha que revele algumas buscas internas de identidades: a bióloga, a educadora ambiental, a professora, a formadora de professores, a pesquisadora, a amiga, a orientanda, a estudante, a educadora comunitária, a cidadã...

Na relação com as pessoas e os grupos se construía novas conformações, reconfiguravam-se as fronteiras entre ser uma coisa e outra, como um caleidoscópio de formas, por vezes conflituosas. Esta maneira de entender estas "*comunidades dilaceradas*", internas e externas, parece ser menos angustiante, pois as aceita perpassada por múltiplas fronteiras fluidas. Nesta perspectiva, procuro, ao narrar minha passagem pelos grupos, os sentidos que, na relação estabelecida com eles, foram sendo construídos sobre minhas diferentes maneiras de ser.

Escolho aqui como mais marcantes os dois grupos de pesquisa aos quais estive vinculada: o FORMAR-Ciências, ligado à Faculdade de Educação e o Projeto Temático "Floresta e Mar" associado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (Unicamp) e mais especificamente ao componente "Intervenções e Educação Ambiental", vinculado a este projeto temático.

O FORMAR-Ciências ora fixava ora movimentava as fronteiras entre ser pesquisadora, formadora de professores (em formação), educadora ambiental e educadora comunitária. O grupo tem historicamente seu foco na pesquisa sobre a formação de professores na área de ciências, no entanto abre-se a outras vertentes de pesquisas. A formação de professores parece ser um tema comum, que se pulveriza nas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas dos professores e pós-graduandos

¹⁰¹ *Ibid.* p.71.

ligados ao grupo. Diversos olhares se cruzam nos espaços de encontro que o grupo vem construindo. Em minha passagem pelo FORMAR, durante estes dois anos e meio, as diferentes experimentações de conformação coletiva que foram se estabelecendo ora tendiam para a busca das similaridades ora das dessemelhanças.

Dois destes espaços importantes de coletivização do grupo foram as "Atividades Programadas de Pesquisa" (APP) e os "*Socializando Investigações do Grupo FORMAR-Ciências*" em que os trabalhos de mestrado e doutorado, concluídos e em andamento, eram apresentados e discutidos. Estes momentos colocaram-me em relação com reflexões sobre a escola pública, a formação de professores, as políticas do currículo de ciências, as construções de conhecimentos na escola e as diferentes referências de pesquisas ligadas ao campo educacional. As discussões de pessoas que há anos trabalhavam com escola e professores, por vezes, levavam-me a um sentimento de afastamento, devido a minha pouca experiência nesta área. Sentia-me, às vezes, menos professora, menos ainda formadora de professores, e mais educadora ambiental não-formal e educadora comunitária.

Um outro espaço, as "*Oficinas de Produção de Conhecimento em Ensino de Ciências*"¹⁰³ oferecidas a professores de ciências da rede pública estadual, foi uma experiência de atuação e pesquisa coletiva, da qual participaram professores, pós-graduandos e um grupo de professores da escola pública. Participei durante um ano e meio das atuações, reflexões e produções da oficina "*Educação Ambiental e o Ensino de Ciências*". Os referenciais teórico-metodológicos deste trabalho já vinham sendo discutidos e parcialmente definidos anteriormente a minha entrada. Assim, foi preciso usar lentes de outros para olhar as situações de pesquisa, o que auxiliou-me a identificar aquelas que eu já vinha usando. Outras lentes foram necessárias ao entrar em contato com diferentes maneiras de entendimento das palavras como pesquisa-ação, pesquisa coletiva e educação ambiental. Vivenciar a pluralidade que mora nas palavras, o caráter babélico de

¹⁰³ Curso de formação continuada de professores ligado à Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários - Unicamp com apoio da APEOESP e da FAEP-UNICAMP, realizado durante o segundo semestre de 2000 com

nossa própria língua, foi importante para as teceduras do meu trabalho de mestrado e para as construções do grupo "Intervenções e Educação Ambiental", ora reafirmando o que íamos construindo ora colocando algumas certezas em cheque. Além disso, a experiência neste trabalho com os professores da escola pública fez exercitar um lado que, às vezes teimava em ficar afastado: o da professora, que se formava em conjunto com aqueles professores, da escola pública e da universidade.

Houve também, ligadas ao grupo FORMAR, mais especificadamente ao Prof^o. Antonio Carlos Amorim e seus orientandos, incursões teóricas por autores que que trabalham no que se vem se chamando ora de linha pós-estruturalista ora pós-moderna. Em nossos encontros com textos de Homi Bhabha, Gilles Deleuze e Stuart Hall adentramos por pensamentos que vão movimentando as fronteiras da antropologia, da sociologia, da psicologia e da filosofia. Pacientemente fomos achando-nos e perdendo-nos por estes escritos e por nossos devires como pesquisadores em educação na área da formação de professores. O que estes referenciais abrem de novos olhares sobre a formação de professores, sobre as produções de conhecimento na escola e sobre a pesquisa em educação? Buscas que íamos tecendo, ao mesmo tempo em que adentrávamos pelas fissuras abertas por estes autores, nas possibilidades de entendimento e de expressão dos intensos movimentos que cada um de nós vinha fazendo em suas experiências de pesquisa e de formação.

O segundo coletivo se fazia em outro espaço da universidade, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais (NEPAM/Unicamp), por meio do "*Floresta e Mar*": usos de recursos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul do Estado de São Paulo", Projeto Temático financiado pela FAPESP. O projeto era formado por aproximadamente 30 pesquisadores, entre mestrandos, doutorandos, graduandos em iniciação científica e professores destas diferentes áreas. Neste espaço de pesquisa se faziam presentes a educadora ambiental e a pesquisadora em educação, na relação com outras áreas de conhecimento como a

consistiu em 5 oficinas de 8h para uma turma de professores. No primeiro semestre de 2001, foram oferecidas oficinas para 4 novas turmas de professores, desta vez sem o caráter da pesquisa.

sociologia, a antropologia e a ecologia humana. Tínhamos em comum o fato de desenvolvermos pesquisas no interior ou entorno de três Unidades de Conservação (UC) do Vale do Ribeira, SP - a Área de Proteção Ambiental de Cananéia/ Iguape /Peruíbe, a Estação Ecológica de Juréia / Itatins e o Parque Estadual Turístico de Alto do Ribeira - referenciadas por objetivos bastante amplos, definidos no início do projeto: "*analisar a relação entre uso de recursos naturais, conflitos locais e regionais e formas de intervenção relacionadas à conservação e manejo no Vale do Ribeira - SP, a fim de compreender os aspectos fundamentais da implantação de Unidades de Conservação no território do Brasil*" (BEGOSSI & FERREIRA, 1997).¹⁰⁴

As pesquisas desenvolveram-se a partir de três componentes diferentes: o de "Conflitos"¹⁰⁵ que buscava ver dentro da perspectiva da sociologia e da antropologia os conflitos locais e regionais em torno da implantação das UC, o de "Usos de Recursos" com pesquisas na linha da ecologia humana, buscando entender as diferentes formas de usos de recursos dos moradores locais, e o de "Intervenções e Educação Ambiental". Foi neste último que meu trabalho se fez, em um coletivo que marcou fortemente esta pesquisa. Entre os componentes, as trocas ocorreram nos seminários de apresentação dos resultados parciais e finais dos projetos, onde se deram importantes intercruzamentos de olhares sobre o Vale. No entanto, as discussões teóricas-metodológicas foram mais aprofundadas dentro de cada componente, cada qual a sua maneira. Por um lado foi interessante por possibilitar o desenvolvimento de pesquisas dentro dos seus enfoques próprios, sem a necessidade de um método ou referencial comum, o que seria bastante complexo dentro da diversidade de áreas acadêmicas. Mas por outro, ficou o desejo de uma integração maior e a sensação de isso surtiria bons questionamentos aos modos de fazer e pensar de cada área de conhecimento.

No Projeto Temático, o componente "Intervenções e Educação Ambiental", esteve

¹⁰⁴ BEGOSSI, A.; FERREIRA, L.C. (coord.). *Floresta e Mar: Uso e Conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul, SP*, Projeto Temático, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, Unicamp, Campinas, 1997. (Projeto de Pesquisa) (*mimeo*).

¹⁰⁵ A coordenação geral do projeto é de Alpina Begossi e Lúcia da Costa Ferreira, que coordenam respectivamente os componentes de "Usos de Recursos" e "Conflitos". O componente "Intervenções e Educação Ambiental" tem como coordenadora Maria Rita Avanzi.

buscando trazer as contribuições advindas principalmente das experiências em campo e de estudo com as metodologias de pesquisa intervenção, aspecto diferencial dentro do projeto. Buscávamos trazer a importância dos lentos processos de negociação e decisão tomados participativamente com as pessoas e grupos com quem pesquisávamos, sendo estes processos colocados como resultados, ou seja, como saberes coletivos que estavam sendo gerados nas pesquisas-intervenções e na própria prática de pesquisa coletiva que o grupo construía.

Além deste espaço formalizado de troca, outros foram se compondo nos cotidianos de trabalho no NEPAM e nos campos, principalmente entre pesquisadores que trabalhavam nos mesmos locais. Em campo, os auxílios entre pesquisadores no estabelecimento de confiança com moradores e nos diversos olhares sobre as situações foram essenciais.

Passante, passageira, nômade, que busca encontrar-se pelos lugares que passa. Ficou esta sensação a partir da experiência vivida por entre estes diferentes coletivos ou a partir de um desejo de ser. Fico entre os dois *"sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram, ou metade desse intervalo, porque também há vida..."* (PESSOA, 1996: 84)¹⁰⁶. Desejos e experiências misturados à gratidão por poder transitar por entre estes tantos outros e eu/outros no caminho da pesquisa.

"E ste 'entre' [...] traduz no deixar-se afetar quando o estranho, interior ou exterior, põe em questão o que dizemos, pensamos, fazemos, sentimos a respeito de nós mesmos, quando deixamos de ser donos de nós mesmos. Quando enfim, suspendemos todas aquelas certezas que nos mantêm tão seguros de nós mesmos quando atados, para abriremos para experiências que inauguram esta comunidade discordante consigo mesma, esta comunidade alterada, excêntrica, policéfala, polifônica." (TÉLLEZ, 2001:74)¹⁰⁷.

¹⁰⁶ PESSOA, Fernando. Datilografia In: *Tabacaria e outros poemas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 112p. (Coleção Clássicos de Ouro).

¹⁰⁷TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por- vir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.45-78.

Os confios do grupo "Intervenções e Educação Ambiental"

Este grupo teve papel essencial para o desenvolvimento da pesquisa e para minha formação. Participando dele aproximava-me da educadora ambiental que, sem entender muito bem o porquê, tendia às vezes a não querer aparecer. O grupo fez também caber em mim o desejo de fazer parte de um lugar, mesmo que ele fosse fluido como um barco sem porto fixo.

O fato do componente "Intervenções e Educação Ambiental" ter surgido a partir de um projeto inicial bastante amplo¹⁰⁸ que tinha como pressuposto a construção coletiva de seus objetivos de pesquisa e intervenção, sem bases teóricas e metodológicas fixas, deu a ele um caráter de abertura às experiências e potencialidades de cada uma das pesquisadoras que foram chegando. Uma abertura ao *porvir*. Um espaço de acolhimento ao novo e ao inesperado. E o *porvir* trouxe a diversidade. Entre passagens curtas¹⁰⁹ e outras mais duradouras, conformamo-nos como sete pesquisadoras - mestrandas, doutorandas e graduandas - desenvolvendo seus trabalhos em instituições diferenciadas e ligadas pela proposta de construção coletiva de conhecimentos a respeito das experiências em pesquisa e intervenção educativa no Vale do Ribeira.

No ano de 1999 (ver Cap.II) foram as cheganças ao Vale do Ribeira e os momentos de conhecermo-nos. Os projetos de pesquisa foram se fazendo nos entrecruzamentos de olhares sobre o Vale e nas reuniões de "orientação coletiva". Devagar cada uma foi escolhendo e se aproximando de diferentes locais, grupos e pessoas do Vale do Ribeira e dos programas de pós-graduação em que cada projeto parecia poder se desenvolver. Formamos assim, uma grande rede de fios, pontos e nós conectada com muitas outras.

¹⁰⁷ Este projeto inicial para o componente foi elaborado por algumas pessoas que conformavam o grupo em 1999, sendo coordenado naquela época por Maria Rita Anazi e Adenir Donizetti Caldeira.

¹⁰⁸ Estiveram participando do grupo durante um tempo Shaula Sampaio, Kellen Junqueira e Adenir Donizetti Caldeira

Alessandra Buonovoglia Costa_Pinto¹¹⁰ nos ligava ao grupo de agricultores e agricultoras da comunidade de Pedrinhas, Ilha Comprida, ao Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais da USP e a Marcos Sorrentino, seu orientador. Vivian Gladys de Oliveira¹¹¹, também orientanda de Marcos, e ligada à comunidade de Pedrinhas e à Ilha Comprida, nos conectava com a Associação dos Manejadores de Plantas Nativas de Ilha Comprida e ao Programa de Pós-graduação em Ciências Florestais da ESALQ/USP. A Rita Nonato¹¹² nos trazia as concepções de Educação Ambiental dos diretores das Unidades de Conservação a partir de seu trabalho de iniciação científica pelo curso de Ciências da Terra/Unicamp, sob orientação de Arlêude Bortolozzi (NEPAM) e Maria Rita Avanzi. Eu, Érica Speglich¹¹³ e Caroline Ladeira de Oliveira ligadas à Faculdade de Educação da Unicamp, trazíamos ao grupo as conexões com Antonio Carlos Amorim, nosso orientador, e com grupo FORMAR-Ciências. Eu e Caroline ligadas em nossas pesquisas à Barra do Ribeira trazíamos ao grupo a escola da Barra, Associação dos Monitores Ambientais de Iguape e a Associação dos Jovens da Juréia. Érica nos ligava à Associação Serrana Ambientalista e às professoras da escola do Bairro da Serra, Iporanga. Maria Rita Avanzi¹¹⁴ ligada ao Programa de Doutorado da Faculdade de Educação USP, sob orientação de Moacir Gadotti, auxiliava-nos com suas mãos de tecedeira a ir pacientemente caminhando por estas redes de relação, na coordenação do grupo, ao mesmo tempo que realizava a sua pesquisa sobre estas tramas e fios.

¹⁰⁹ *Educação Ambiental e Participação na Agricultura Caiçara: um estudo no Bairro de Pedrinhas na APA de Ilha Comprida*, pesquisa de mestrado realizada por Alessandra Buonovoglia Costa-Pinto pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais / PROCAM - USP, sob orientação de Marcos Sorrentino.

¹¹¹ *Educação Ambiental e Manejo de Recursos Naturais: o caso dos Extratores de Samambaias da Ilha Comprida (SP)*, dissertação de mestrado realizada por Vivian Gladys de Oliveira pelo departamento de Ciências Florestais da "Escola Superior de Agricultura" / ESALQ - USP, sob orientação de Dalcio Caron.

¹¹² "Concepção da Educação Ambiental nos Órgãos Públicos responsáveis pelos Programas de Educação Ambiental nas Unidades de Conservação: PETAR e EEJI", projeto de iniciação científica realizado por Rita de Cássia Nonato pelo curso de Geografia / Unicamp, sob orientação de Arlêude Bortolozzi e Maria Rita Avanzi.

¹¹³ *Entre as Asas de Histórias do Bairro da Serra - Iporanga*, pesquisa de mestrado realizada por Érica Speglich, pela Faculdade de Educação / Unicamp, sob orientação de Antônio Carlos Amorim.

¹¹⁴ "A Trama da Rede": uma proposta de construção coletiva de conhecimentos a respeito da realidade sócio-ambiental do Vale do Ribeira, SP, pesquisa de doutorado realizada por Maria Rita Avanzi pela Faculdade de Educação / USP, sob orientação de Moacir Gadotti.



Buscamos muitas vezes transformar estas relações em cartazes, desenhos, que depois se reconfiguravam em textos. As frases lineares iam escolhendo e puxando um ou outro fio que desse uma conformação a estas diferentes relações teóricas, metodológicas, culturais, afetivas que se faziam. Busco aqui algumas destas conformações. Sobre os objetivos coletivos do grupo:

"os trabalhos vêm sendo desenvolvidos em diferentes espaços educativos - organizações comunitárias, escolas e comunidades do interior e entorno de Unidades de Conservação daquela região - e, a partir de suas especificidades e idiosincrasias, buscam contribuir para a construção de uma proposta de Educação Ambiental em que se reconheça o papel ativo do sujeito no processo do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma proposta que visa valorizar as diferentes formas de saber (científico, popular e outros), buscando compreender de que maneira os conhecimentos produzidos nestes diferentes espaços podem contribuir com novos olhares para a discussão sobre sustentabilidade¹¹⁵."
(AVANZI, 2001:7).¹¹⁶

Fomos também construindo textos sobre as metodologias participativas e formas de gestão, internas e com os grupos do Vale, referenciadas com nossas buscas pelo diálogo e construção coletiva de saberes entre nós e entre os grupos do Vale:

"E estamos falando de uma prática que se configura como uma rede tecida por diferentes sujeitos, pesquisadoras e moradores do Vale do Ribeira, de maneira dinâmica e complexa. Deflagra-se neste processo um diálogo de dimensões multifacetadas, que perpassa construções e mergulhos individuais e edifica-se também no coletivo, sendo que este se manifesta tanto no grupo de pesquisadoras, como nas relações destas com as comunidades e escolas do Vale do Ribeira.

Nos mergulhos individuais, cada pesquisadora tem seu projeto - iniciação científica, mestrado ou doutorado - com seu questionamento próprio e com as reflexões e

¹¹⁵ Cabe ressaltar que dentro da ampla abordagem dada ao conceito de sustentabilidade, em que se considera a existência de diferentes dimensões – cultural, social, política, ambiental e econômica, visualizamos nas reflexões desenvolvidas por Michael Redclift importantes contribuições para pensarmos a relação deste projeto de Educação Ambiental com a discussão acerca da sustentabilidade. Este autor destaca, além das dimensões citadas acima, a dimensão epistemológica da sustentabilidade, que consiste em considerar a importância que carece ser dada ao conhecimento local, além do conhecimento científico, ao se definir parâmetros para as políticas ambientais.

¹¹⁶ AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; OLIVEIRA, Vivian Gladys de; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; NONATO, Rita de Cássia; SPEGLICH, Erica; WUNDER Alik. Reflexões Metodológicas sobre Construção Coletiva de Conhecimentos em Educação, In: *Educação Ambiental: Projetos do Século*. MATA, Speranza França da, et alli (org) MZ-Editora: Rio de Janeiro. 122p.

aprofundamento teóricos que lhe dão sustento. Estes projetos, a partir de seu acontecer dinâmico, alimentam os questionamentos do grupo de pesquisa e embasam as reflexões teóricas do mesmo nos encontros chamados de "orientação coletiva".

São encontros repletos de sentidos, partilham-se vivências, idéias, histórias de vida, olhares, alimento. As leituras e discussões teóricas que acontecem nestes encontros são animadas pela prática cotidiana dos projetos que estão em andamento com as comunidades e escolas do Vale do Ribeira. O coletivo passa a dar suporte à construção de um conhecimento que vai além do que a reflexão individual possibilitaria naquele momento. Há uma dinâmica própria que ora aproxima ora distancia os encontros. No seu dinamismo, no entanto, há algo que permanece e que une, permitindo que estas pessoas se reconheçam como um grupo que, de alguma forma, dá suporte para o seu fazer cotidiano. [...]

Similarmente, os grupos no Vale do Ribeira reúnem-se em torno de uma questão comum, algum problema identificado como demanda por aquele grupo de trabalho. [...] Queremos com isso ressaltar que a natureza do problema e/ ou da questão escolhidos por estes diferentes grupos de trabalho respeitam a realidade que enfrentam e as idiossincrasias que configuram sua existência: seu ritmo próprio, seus códigos e acordos de sociabilidade, os momentos de lazer, as manifestações próprias de sua cultura.[...]

[...] À medida que se redesenham os passos junto aos grupos do Vale do Ribeira, os passos das pesquisas individuais são repensados e, remetendo-nos novamente à imagem da rede, isto se reflete no trabalho do grupo como um todo. Num olhar mais apressado isto pode parecer uma nau sem rumo, no entanto, entendemos que um processo educativo em que a participação dos sujeitos ocorre de fato, não se limitando a uma participação que vem referendar algo que já está pronto, requer uma flexibilidade de seus facilitadores e do programa. Uma vez que a ênfase deste trabalho é o processo de envolvimento da comunidade, partindo de algo que lhes é familiar e incorporando novos repertórios, e que procura desconstruir uma lógica que impõe as verdades científicas ou ambientalistas ao seu público alvo, entendemos que este processo fluido é central para o sucesso da proposta." (AVANZI, 2001: 9-11).¹¹⁷

Maio de 2001: uma tarde, uma reunião, uma praça.

Que imagem representa este grupo para você?

Vem a imagem: *Uma música que alimenta, mas que não é composta por uma melodia única e afinada que perdura.*

Vem junto com a lembrança de um verso:

*"V iver é afinar um instrumento
de dentro pra fora
de fora pra dentro,
a toda hora a todo momento.
De dentro pra fora
de fora pra dentro"*

(Valter Franco)

Verso e imagem fazem surgir outras palavras?

"local/ espaço de fortalecimento, de acolhimento e de troca. E spaço em que estamos abertos à interferência do outro e ao mesmo tempo com a vontade de interferir neste outro, de deixar as nossas marcas. Não vejo o grupo como uma unidade fixa que caminha por uma trilha pré-estabelecida por todos. V ejo mais como um movimento, por vezes caótico, marcado por momentos de aglutinação e de dispersão. E stes momentos de aglutinação tem a partir de movimentos comuns: um relatório, um texto a ser escrito ou discutido, uma atuação em campo, momentos alimentados pelas diferenças que provêm daqueles de dispersões (leituras, experiências de campo, orientações diversas) ora causando conjunções, ora disjunções de sentidos."

(caderno de registros do grupo)

Neste encontro do grupo "Intervenções e Educação Ambiental", Maria Rita nos instigava a trazer imagens e palavras sobre nós, que já estávamos nesta época há três anos trabalhando juntas. Vem esta imagem dos movimentos do ir e vir entre o coletivo e o individual, as aglutinações e dispersões, constantes reconfigurações, afinações de dentro para fora e de fora para dentro.

Como momentos de aglutinações ficaram marcados os primeiros encontros de orientação coletiva para a elaboração dos projetos, durante os anos de 1999 e 2000; os momentos de escrita coletiva, inicialmente estimulados pelos relatórios à FAPESP e depois pelos congressos e publicações¹¹⁸; os retiros para avaliação e planejamento

¹¹⁷ *Ibid.* p. 9-11.

¹¹⁸ 1."La Trama de La Red: una propuesta de construcción colectiva del conocimiento a cerca de la realidad socioambiental del Vale do Ribeira, SP, Brasil" no Encontro por la Unidad de los educadores latinoamericanos, Havana, Cuba de 5 a 9 de fevereiro de 2001.

conjunto que realizamos anualmente, os encontros de troca de registros de campo, as discussões de textos teórico-metodológicos comuns, os cursos de metodologias participativas em educação que oferecemos juntas¹¹⁹, as atuações conjuntas em campo, os saborosos almoços. Diferentes espaços de partilha de olhares, registros, leituras, dúvidas e alegrias que me deram incentivo em muitos momentos difíceis, além de muitos enriquecimentos nos modos de observar e refletir durante a pesquisa.

À medida que tínhamos como interlocutores não apenas os autores dos textos sobre as metodologias de pesquisa e intervenção e nossos orientadores, mas tecelãs de outras experiências em ação, o trabalho ficou menos angustiante. No perder-se, achar-se, perder-se pelos caminhos das pesquisas, íamos encontrando ora com uma, ora com outra, e ora com as pegadas de outros caminhantes. Íamos assim, aprendendo com a experiência da outra sem a pretensão de viver a experiência da outra, que é sempre singular, própria, individual; ao mesmo tempo vivenciando juntas a experiência destes ricos encontros.

As dispersões foram também essenciais, eram os mergulhos nos quais cada pesquisadora se aventurava na sua relação com seus outros interlocutores no Vale e na

2."Compartiendo Saberes: trabajo conjunto entre escuelas y organizaciones comunales en el Vale do Ribeira, SP, Brasil" no Encuentro por la Unidad de los educadores latinoamericanos, Havana, Cuba de 5 a 9 de fevereiro de 2001.

3."Partilhando Saberes: reflexões sobre educação ambiental no Vale do Ribeira, SP" no Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA): "tendências e perspectivas", promovido pela UNESP, USP e UFSCar, de Rio Claro, SP 29, 30 e 31 de julho de 2001.

4."Criança.Natureza: um futuro promissor: escola, associação de monitores ambientais e universidade: parcerias possíveis", em conjunto com a Associação de Monitores Ambientais de Iguape, no Encontro Intercultural "Povos do Vale do Ribeira, realizado em Ilha Comprida, SP, no período de 5 a 9 de setembro de 2001.¹¹⁸

5. "Reflexões Metodológicas sobre Construção Coletiva de Conhecimentos em Educação", AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; OLIVEIRA, Vivian Gladys de; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; NONATO, Rita de Cássia; SPEGLICH, Erica; WUNDER Alik In: da MATA, Speranza França *et alli* (Org.) *Educação Ambiental: Projetos do Século* Rio de Janeiro: MZ Editora, 2001. p. 7-13.

¹¹⁹ 1'. "Vivenciando técnicas participativas em educação ambiental", oficina oferecida pelo grupo "Intervenções e Educação Ambiental" do Projeto temático "Floresta e Mar"; no III Encontro sobre Educação Ambiental na Agricultura, realizado no Instituto Agronômico de Campinas, SP, no 21 de setembro de 2001. (duração 3h)

2'."Metodologias Participativas em Educação Ambiental", curso oferecido pelo grupo "Intervenções e Educação Ambiental" (duração de 12h) no Simpósio do Programa Biotá/FAPESP realizado no período de 05 a 08 de dezembro de 2001 em São Pedro, SP.

3'."Metodologias Participativas em Educação Ambiental" oficina oferecida pelo grupo "Intervenções e Educação Ambiental" (duração 4h) na "I Mostra de Projetos Ambientais das Escolas Estaduais da região de Jundiaí", realizada no Museu da Companhia Paulista em Jundiaí no período de 11 a 15 de dezembro.

universidade. Os mergulhos nas atuações em campo, nas reflexões teóricas variadas e nas produções escritas individuais.

Nas aventuras individuais em campo, ocorreu algo que me marcou. Seguindo a princípio o mesmo referencial metodológico da pesquisa participante e pesquisa-ação, fomos tecendo nossos trabalhos no Vale. De acordo com as nossas potencialidades, dificuldades, objetivos, estilo de criação, bem como de acordo com as características dos grupos com que cada uma trabalhava, as atuações tomaram conformações e coloridos próprios. O grupo soube manter os hiatos necessários para que as distâncias mantivessem estes movimentos individuais.

"'jogo de entendimento' no qual se mantém 'a distância infinita, esta separação fundamental a partir da qual aquilo que separa se converte em relação'. Distância ou intercalo que impede dispor do outro, nos pondo 'em relação a um com outro na diferença e às vezes no silêncio da palavra'" (Derrida, 1994 apud TÉLLEZ, 2001:63).¹²⁰

Em alguns intervalos as palavras não eram necessárias, o diálogo fazia-se assim, silenciado, os encontros tornavam-se mais esparsos. Quando as palavras se faziam novamente necessárias, nos encontrávamos. Os resultados dos mergulhos apareciam, às vezes abrindo tenebrosos fossos, desestabilizações, necessidades de afinação. Por vezes, as palavras iam ganhando sentidos próprios e a comunicação babélica se fazia... medo. Lembrei-me de uma conversa por e-mail. Impressões de uma de nossas reuniões:

Maria Rita: O que comunicamos disto para quem nos lê, nos olha, nos ouve, nos percebe? Como será que meu corpo diz de tudo isso que me aflige? Como os olhos de cada um lê minhas expressões? E o coletivo que imagens construiu?

Alik: Como nos deixa inseguro perceber que o que se fala, se vê, se ouve, se expressa toma formas próprias em um grupo... cada um faz, dentro de si a sua forma, dependendo do seu momento... parece que então tudo fica fluido, tudo se esvai. Pensando nisso hoje, a palavra que me veio muitas vezes foi "confiança". Talvez o fio raro que estamos tecendo e que nos une."
(mensagem por e-mail, outubro de 2000)

¹²⁰ TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.45-78.

E nesta experiência de fiar junto uma pesquisa, de "con-fiar", ficou a sensação de que conseguimos criar espaços de coletivização solidária e afetiva. Poderíamos aproximar esta maneira de pesquisar coletivamente `a *Sóciopoética* na qual se misturam "arte e ciência, narrativa e teoria, experiência de vida e saberes acadêmicos [...]" e para o autor, seria ainda "uma visão problematizante, fora dos modelos masculinos do saber." (GAUTHIER, 2001:32)¹²¹ Este final, quem sabe? Talvez, uma abertura para outras possibilidades de olhares para este grupo de pesquisadoras-tecelãs.

¹²¹ GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética - caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Saléte (Org) *Uma Pesquisa Sóciopoética : o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação* Florianópolis: UFSC/NUP/CED, 2001. 120p.



NAVEGAÇÕES POR UM CAIS ERRANTE: A ESCOLA

Passeio pelo caderno de campo e me encontro com a descrição de uma noite de feriado na Barra do Ribeira. Ando por ela e vou encontrando uma fotografia, um conto, a fala de um professor e assim cenas, palavras, vozes e reflexões vão se encontrando e formando outras.

A Barra à noite, é feriado. Lojinhas, lanchonetes e sorveterias reluzem na rua central da vila. As músicas que provêm dos diferentes bares confundem-se e compõem ritmos híbridos - samba, pagode, sertanejo, tecno. Há também uma composição bastante diversa de pessoas. Sensação tão diferente às daqueles silenciosos dias de semana em que encontro sempre os mesmos curiosos rostos.

Agora curiosa estou eu, passo pela rua, confesso, assustada com esta outra Barra que não conhecia. Busco saber quem é quem. Lembrei-me do conto de Edgar Allan Poe, "*O homem na multidão*" do "*calmo e inquisitivo interesse por tudo*" (POE: s/d.:130)¹²² do personagem principal que olha e classifica a massa de transeuntes por detrás da janela de um Café em Londres. Reconheço-me neste homem, vou também caracterizando as inúmeras variedades de "*figura, traje, ar, porte, semblante e expressão fisionômica dos passantes*", dividindo-os dentro de minhas duas principais categorias: os moradores locais e os turistas.

Há olhares cruzados no clima de paquera da rua. Algumas meninas da escola passam. Rostos felizes fazem graça. Há um jogo no ar. Reconheço outros alunos e alunas em grupos pelas calçadas, alguns com ar de tédio, outros dançando animados. Famílias de fora tomam sorvete, meninos encontram-se com suas bicicletas na esquina, um velho pescador um pouco bêbado tem seu olhar pairado no ar - no mar? Um grupo animado numa mesa fala alto e parece ser de fora, comerciantes sentados em frente de suas lojas aproveitam as novidades, um grupo de homens da Barra bebe cerveja. Há muito outros, a rua está cheia. Há também aqueles que não consigo classificar. Lembrei-

¹²² POE, Edgar Allan, *O homem da multidão*. Tradução Dorothee de Bruchard. São Paulo: Editora Papparaula, s/d.

me de novo de Alan Poe e do homem enigmático, que ao final do conto, tira o observador de sua posição confortante, pois não se deixa enquadrar numa tipologia, quer manter-se simplesmente como um homem na multidão, "*recusa-se a estar só*" (POE, s/d.:138). Lembrei-me também da fala de um professor: "*No final de semana você não distingue quem é daqui e quem é de fora. Alguns deles até o nome mudam!*". "*Como mudam?*" Perguntei. "*Experimentam outro diferente destes que geralmente se dão por aqui*". Mudam o nome, vestem outras roupas... talvez mudem a forma de falar. Experimentam uma outra Barra e um outro jeito de ser. Barra e moradores, nas férias e feriados, deixam-se co-habitar pelos modos, hábitos, gestos, falas, nomes daqueles que vêm de fora, da multidão de turistas.

A escola paira fechada a alguns metros adiante. A sua quietude de lugar despido de função e importância nesta hora da noite é interrompida pelo grito de um menino desenhado em seus muros:

*"Hip Hop
Quanto + praticar melhor vai ficar. Mil grau.
Se liga no grafite, fica na sua, aprenda a respeitar o som que vem da rua.
Grafite é art, Hip Hop faz a sua parte"*

Marcas da experiência de alunos nos seus encontros com as expressões culturais da periferia de São Paulo. Ao retornarem, como muitos, trazem para a Barra novas imagens, sons e formas de resistência. Há marcas de fissuras no desenho, como se o muro tivesse rachado. Um globo terrestre azul flutua ao lado do menino que com seus dois dedos estendidos, parece reafirmar as dualidades que vejo no muro e nas ruas da Barra: a cidade e a vila, o turista e os moradores locais, a cultura urbana e a cultura caiçara, o local e o global.

Há um outro lado... à direita do portão principal. Primeiramente, três reproduções de Tarcila do Amaral. As formas arredondadas dos desenhos da pintora, feitos pela professora de educação artística, deixam vários tons de verdes e azuis em cenas que podem nos lembrar a Barra: há um pescador, há uma vila rodeada por montanhas, há águas de um rio ou de um mar. Mais à direita há outros dois desenhos de autoria dos

alunos: um rio cortando o amarelo das areias indo na direção do verde dos morros da Juréia e do mar; e no outro um golfinho voa ao lado do sol e em baixo dele a paisagem se faz como a bandeira do Brasil. Há uma suavidade dos azuis amarelos e verdes e formas arredondadas do lado direito, que contrastam com os vermelhos, azuis e pretos de linhas quebradas do outro. A escola, que antes eu via desbotada com seu muro de um branco cálido, agora se apresenta com tantas cores. São tantos os azuis dos rios e mares estampados nela. Escolha um deles para entrar, qualquer um, pois cada um por seu percurso nos leva à escola: chegue pelo mar da Juréia beirando seus morros ou pelo Rio Ribeira que aqui vem desaguar, chegue pelos rios ou mares turquesas de Tarsila do Amaral, venha de longe pelos diferentes oceanos que correm pelo planeta azul do menino-Hip-Hop, venha pelo mar do centro da bandeira do Brasil de onde salta o golfinho voador, venha pelo Rio Suamirim junto com os alunos que moram na "Costeira" da Barra, venha cruzando o Ribeira com os professores, com os turistas e com os pesquisadores ou com algum pescador depois de um noite de trabalho no mar. Chegue por um destes rios ou mares, verdadeiros e imaginados.

Escolha também uma embarcação: a balsa, o barquinho da prefeitura, uma grande caravela, barcos de longa viagem, pequenas canoas. Não se esqueça das bagagens, com seus materiais de escambo, sua língua, suas histórias de conquistas e derrotas. E como nas palavras de Paul Valery, não se esqueça também de seus desejos. Traga tudo e desembarque neste cais errante, a escola, por onde aportam todo dia tantos barcos.

*"Cais errante refletido nas águas paradas,
Bulício a borda dos navios;
Ó alma errante e instável
Da gente que anda embarcada,
Da gente simbólica que passa
E com quem nada dura,
Que quando o navio volta ao porto
Há sempre qualquer alteração à bordo."
(Ode Marítima -Fernando Pessoa)¹²³*

¹²³ PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 300p.

Há dentro de cada um algum sonho de habitar ou desabitatar este cais. Cada barco traz e faz o que pode para realizar seus desejos para o futuro deste lugar... deste espaço?

Pode-se querer fixar o cais e vê-lo como um lugar, onde cada barco chega, fixa-se e toma seu pedaço:

"Um lugar é uma ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha excluída a possibilidade para duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do "próprio": os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar "próprio" e distinto que define. Um lugar é portanto uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade" (CERTEAU, 1994: 202).¹²⁴

Prefiro vê-lo, ajudada por Certeau e Pessoa, como um espaço ou um *cais errante* por onde as embarcações que chegam mantêm-se sempre navegando:

"Existe espaço sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidades de velocidades e a variável tempo. O espaço é o cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o lezam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...] Diversamente do lugar, não tem portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um "próprio". Em suma, o espaço é um lugar praticado" (CERTEAU, 1994:202).¹²⁵

É possível, a partir deste foco, avistar a chegada das grandiosas e imponentes caravelas, com suas bandeiras e brasões à vista, demarcando seus espaços e normas. Há em torno dela pequenos marujos, uns curiosos, outros assustados e outros revoltados. Com uma luneta vê-se também chegar viajantes mais mansos em pequeninas embarcações, que vão também conquistando anonimamente seus espaços. E assim, vão se estabelecendo as fronteiras, internas e externas, dia-a-dia negociadas e transpostas, já que, neste cais, elas também são fluidas. Barquinhos, caravelas, canoas, balsas vão entrando em novas jornadas pelo cais errante à procura de suas terras prometidas.

¹²⁴ de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

¹²⁵ *Ibid.* p.202.







*"Os navios que entram a barra
 Os navios que saem dos portos
 Os navios que passam ao longe
 (Suponho-me vendo-os duma praia deserta)
 Todos estes navios abstratos quase na sua ida,
 Todos estes navios assim comovem-me como se fossem outra coisa
 E não apenas navios indo e vindo"*

(Ode Marítima - Fernando Pessoa)

Em grego os transportes coletivos são chamados "*methaphorai*" (CERTEAU, 1994). As metáforas me transportam às vezes a formas de compreensão que outras palavras não possibilitariam. O olhar sobre as fotografias leva-me a elas. Desçamos, por um momento, destes transportes coletivos que escolhemos para entrar pelo cais-escola. Quem é esta "*gente que anda embarcada*" e que aporta todos dias pelas manhãs na escola da Barra?

Tony vem com seus gestos e raps urbanos aprendidos em sua expedição por São Paulo e se encontra com os pequeninos moradores das casas que beiram o rio Suamirim que vêm chegando de barco, se encontram com os descendentes das famílias da Juréia que passaram o final de semana pelas trilhas da Cachoeira do Guilherme ou do Morro do Grajaúna, na Juréia, dançando o "*passadinho*"¹²⁶, comendo mariscos e tomando café com farinha, que se encontram com aqueles que se misturaram à multidão de turistas da Barra, trabalhando no comércio, nas casas de veraneio, aproveitando a praia e as ruas movimentadas.

Há aqueles viajantes que há muito habitam o cais, Seu Sérgio na secretaria da escola, Dona Helena a silenciosa alfabetizadora de três gerações, Dona Kátia preparando a merenda há anos e ensinando pacientemente Maria que acaba de aportar. Todos eles, menos Helena, são moradores da Barra e chegam junto com Ricardo e Elton, os porteiros e ordeiros da escola, em barcos de viagens curtas.

¹²⁶ Maneira de dançar em algumas comunidades do interior da Juréia, em que homens e mulheres intercalados formam um círculo e rodam, cada qual numa direção, configuram-se duas rodas que se trançam em ziguezague.

Há as embarcações que vêm de Iguape: Marta, ex-professora de geografia da escola, que agora como coordenadora pedagógica traz seus desejos e projetos de renovação para este cais, vem junto com Carlos que traz em suas bagagens os ensinamentos das ciências e da informática, João das histórias, Fernando e Margarida, da literatura, da expressão e da gramática, Leila traz uma língua de outros portos, Sara a educação física, Flávio a matemática e suas histórias de pescador, Mariana a química e física, Mauro a geografia dos livros e de suas tantas viagens pelos vales do Ribeira, Vanda as artes dos grandes pintores e dos artesanatos em concha da Barra. Há Ângela, Silvio, Vera e Laura neste barco com os cuidados da alfabetização dos pequenos. Havia, em outras épocas, Milena, viajante que seguiu para outros rumos, deixando os azuis de Tarsila do Amaral nos muros da escola. E há quem vem de longe, de outra cidade e tem que se estabelecer por aqui, Carmem, a diretora, longe de sua família, trabalha pacientemente para a organização da escola, mesmo sabendo que sua estada é uma rápida passagem.

E todos estes barcos trazem também suas preocupações e desejos de futuros para a escola, que vão se transformando em desânimo na convivência com os que aportam todos os dias, mas não a habitam como se espera, alunos que não se interessam, não estudam, e os que simplesmente não aportam mais. Há também transformações em afetos e esperanças no encontro com aqueles que habitam a escola de outra maneira: os grupos dos alunos que estudam e participam, o grupo que organiza o grêmio estudantil, os meninos que cuidam todos os dias do jardim da escola.

Há o supervisor de ensino que aporta uma vez por mês para verificar como andam as conquistas desta escola famosa por suas antigas vitórias e pelos seus últimos anos de derrota. Há os marujos de passagem de um dia, funcionários da saúde que vêm fazer as suas campanhas de conscientização. Há, por vezes, na cozinha da escola um grupo de mães de alunos que fritam coxinhas para serem vendidas (aos próprios alunos!) para pagar as dívidas da escola feitas para arrumar a infiltração e a fiação elétrica. Há tantas lutas para manter o porto funcionando. E elas vão se entrelaçando confusamente com

os projetos dos governos estadual, federal e municipal: a municipalização, as reformas do ensino médio, o "A migos da Escola"¹²⁷, o "Dia da Família na Escola"¹²⁸.

Há os monitores ambientais, antigos habitantes deste porto, chegando em novas embarcações, numa terra que também já é outra, e apostando que na relação entre a criança e a natureza há um futuro promissor¹²⁹. E há também uma pesquisadora perdida por aí...

Todos estes viajantes trazem consigo suas histórias de percursos, suas experiências. Trazem-nas nos sentidos ou sem-sentidos que vão dando às marcas por elas deixadas: os seus saberes da experiência (LARROSA, 2001)¹³⁰. Duas perguntas simples e amplas instigam a partir daí: como comunicar estes saberes da experiência? Como aprender com a experiência do outro?

Foco algumas das embarcações deste fluxo alucinado do porto, as dos professores e as dos monitores ambientais, e assim as perguntas derivam-se em outras: Como comunicam seus saberes da experiência? Como constróem-se novos saberes de experiência nos seus encontros? Como este entrelace de experiências cria possibilidades de aproximações e distanciamentos entre eles?

*"o espaço é existencial" e a "existência é espacial". E ssa experiência é a relação com o mundo; no sonho e na percepção, e por assim dizer, anterior à sua diferenciação, ela exprime 'a mesma estrutura essencial de nosso ser como ser situado na relação com um meio' - um ser situado por um desejo, indissociável com uma "direção de existência" e plantado no espaço de uma paisagem. Deste ponto de vista, 'existem tantos espaços quantas experiências espaciais distintas' (Merleu-Ponty, 1976 apud CERTEAU, 1994:202).*¹³¹

¹²⁷ Projeto do Ministério da Educação que incentiva o trabalho voluntário nas escolas públicas.

¹²⁸ Projeto do Ministério da Educação.

¹²⁹ referência ao nome do projeto de educação ambiental da AMAI na escola: "Criança. Natureza: um futuro promissor.

¹³⁰ LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência. *Leituras da Secretaria Municipal de Campinas*, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.

¹³¹ de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

Em meus percursos pelos diferentes espaços, de dentro e fora, da escola da Barra, fui encontrando-me com narrativas de experiências de professores e monitores que traziam em si, seja de maneira entusiasmada, seja com bastante desesperança, a intenção de plantar seus desejos na paisagem habitada. Assim, dos saberes trazidos e criados no espaço da escola pelos professores e monitores ambientais, fui focando aqueles que traziam perspectivas de futuro para os alunos, para a Barra e para a escola. Tomo carona em algumas destas narrativas, ora escritas de memória no caderno de campo ora gravadas e transcritas, buscando nelas os movimentos que foram se fazendo entre monitores e professores.

"Todo relato é um relato de viagem - uma prática do espaço. Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um "suplemento" aos anunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo das linguagens. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam" (CERTEAU, 1994: 200).¹³²

Procuro assim, como na perspectiva de Certeau, os relatos que contavam e traçavam caminhos, que por vezes aproximavam desejos e por outras os distanciavam. Busco assim, não dicotomizar o que se falou e o que se fez, entendendo a expressão também como ação.

Há, no entanto, um incômodo ao narrar estes contatos de estranhezas e similaridades entre monitores e professores, que vem da insegurança de transformar-me numa cartógrafa fixadora de lugares. Como contar de um jeito que apareçam os movimentos de aproximações e distanciamentos, de construção e derrubada de fronteiras entre eles? Não sei, mas intuo que esta pergunta revela uma outra mais profunda: como entender-me como narradora de fronteiras e pontes?

"Mas a quem pertence a fronteira? O rio, a parede ou a árvore faz a fronteira... Também a narração o faz falar: Pára! Diz a floresta de onde sai o lobo - Stop! Diz o rio

¹³² *Ibid.* p.200.

mostrando seu jacaré. Mas este ator, pelo simples fato de ser a palavra do limite, cria a comunicação, assim como a separação: e muito mais, só põe uma margem dizendo aquilo o que o atravessa, vindo da outra margem. Articula. É também uma passagem. No relato, a fronteira funciona como um terceiro. Ela é um 'entre dois' - 'um espaço entre dois' " (CERTEAU, 1994:213)¹³³.

Um acontecimento: o "Barra Tour"

*"Vem entrando, e a manhã entra com ele, e no rio,
Aqui, acolá, acorda a vida marítima,
Erguem-se velas, avançam rebocadores,
Surtem barcos pequenos de trás dos navios que estão no porto."*

(Ode Marítima - Fernando Pessoa)

As crianças saem felizes por seus minutos a menos de aula neste final de verão. Há um burburinho na evasão dos barcos. Os vinte minutos "roubados" das últimas aulas da manhã foi o jeito dado pela diretora para podermos planejar a saída a campo com os monitores ambientais. O combinado era que planejássemos todos juntos no HTPC, mas a escola tem seu ritmo próprio, seus imprevistos e ele foi desmarcado, pois haveria um debate na Câmara Municipal sobre os processo de municipalização do ensino fundamental. O momento possível para o planejamento coletivo era aquele mesmo. Os monitores estavam nos seus outros trabalhos: monitoria, pesca, carpintaria, cuidados de casa. Não consegui avisá-los.

Estávamos em nove: eu, Carmem, Marta, Carlos, Margarida, Ângela, Ana, Silvio e Mauro. Os barcos, em constante movimento dentro do cais, neste raro momento, param e se encontram para tomar um rumo conjunto, o planejamento da saída a campo. A presença de meu barco estrangeiro marcou esta pausa, mas não seu rumo. Na maior parte do tempo foram discutidos outros assuntos como a indisciplina, a má fama da

¹³³ *Ibid.* p.113.

escola perante a comunidade e os resultados das novas normas: menor flexibilidade para atrasos e faltas, fechamento dos portões... as tentativas de melhorias.

Carlos: Estou notando algumas melhorias no comportamento dos alunos. Eles reconheceram que a escola está mudando em relação às normas. Eu comentei com os alunos que nós, professores e pais, chegamos ao consenso que havia a necessidade de mudar as normas da escola porque a nossa reputação está péssima. A gente está competindo com escolas que tem 1400 alunos em termos de indisciplina e de defasagem de aprendizado e estamos com um índice de rendimento insatisfatório de 28%.

Este assunto pulsa no grupo, expresso de diferentes maneiras por cada um: silêncios, falas sem pausa, curtas frases que confirmam. Depois de um tempo a coordenadora corta a conversa com uma frase: *"mas, gente, vamos parar de lavar a roupa suja, a Alik está aqui para outra coisa."* As águas sujas e paradas do cais pareciam querer ser remexidas por todos, mas há uma viagem conjunta a ser organizada. Que desejos pairavam em torno dela?

Margarida: Eu tenho curiosidade de conhecer onde moram meus alunos. Esta "Costeira" eu nem sei onde é.

Carmem: Acho importante para os professores conhecerem as condições de vida dos alunos, principalmente daqueles que moram longe, no Prelado. Queria saber onde a perua da prefeitura pega os alunos, quanto eles têm que andar.

Fernando: Nunca entrei na Juréia, nunca passei pela trilha do Imperador só conheço a Barra.

Vanda: Queria conhecer a Associação de Jovens da Juréia, o trabalho de artesanato em madeira.

Entre a vontade de conhecer os rumos diários dos barquinhos que aportam na escola e o jeito de viver de seus viajantes; e a curiosidade de andar por terras desconhecidas e trilhas antigas, traçamos possibilidades de roteiros. Definimos as funções de cada marujo para os preparativos da viagem. Carmem e Marta conseguiriam

o ônibus e os lanches, os professores fariam o sorteio de dois alunos por sala para irem também. Eu passaria aos monitores as expectativas dos professores, para auxiliá-los na organização do roteiro, e conseguiria o material para o registro fotográfico: algumas câmeras e filmes para que todos pudessem registrar os seus olhares pela fotografia.

A tarde vai caindo sobre o cais. As tardes na escola são sempre mais calmas, são poucas as classes. Há poucos professores na escola. Não sem incômodo, tomo o rumo de mensageira. Encontro-me com os monitores, para discutir o planejamento da viagem a partir da reunião da manhã. Incomodava-me esta sensação de ponte e a incoerência entre a forma da organização da saída a campo e o que eu via de mais importante nela: a melhoria da interação entre professores e monitores. Era o desejo que pairava em mim para esta viagem e que com desânimo não via na forma que íamos organizando a saída a campo.

Encontro-os aportados no pátio; é o espaço que geralmente ocupam. Lá conversam e brincam com funcionários e com alunos, sempre bastante à vontade. A cozinha é também um espaço habitado por eles. Nas paradinhas para o café de Dona Kátia, gosto de ficar ouvindo as conversas boas na língua dos "barreiros", que algumas vezes não entendo. Convidei-os, Pedro, Antônio e Miguel, para conversarmos na sala dos professores, pois no pátio havia muito barulho. Percebi-os pouco à vontade, tive a sensação de que entravam em terreno alheio. Raramente entram nos espaços/lugares dos professores e da administração. Seria por serem os territórios dos viajantes de longe ou seriam resquícios de experiências de quando habitavam esta terra como alunos? Ou seriam fronteiras construídas por meu olhar?

Lembrei de uma fala de Miguel:

"A saída com os professores será importante para eles conhecerem melhor nosso trabalho e verem como podem relacionar com o tema de sala de aula deles e também para que quando sairmos de novo em campo estarmos falando a mesma língua"

Em um porto também falam-se muitas línguas. Vejo em sua fala o reconhecimento da diferença e o desejo da comunicação. Fui trazendo a eles as vontades dos professores para a viagem, na intenção de que o roteiro as contemplasse também. Logo de início Pedro me fala: "*mas a idéia é que seja uma surpresa para eles, que a gente leve nos lugares que a gente acha importante*". Eu disse que não sabia e respeitei. Poderia entender isso como uma resistência deles em deixar-se influenciar pelos professores, mas também como uma vontade de apresentarem aos professores a sua maneira de desenvolver o trabalho, marcando no roteiro o que lhes é próprio. De mostrar seu olhar sobre a Barra pelos percursos que lhes pareciam mais importantes. Assim, experiência da saída conjunta era uma forma de diminuir fronteiras de comunicação, mas também de manter uma distância que lhes confere uma singularidade.

E o roteiro foi se fazendo: um dia inteiro de viagem pelos caminhos dos monitores, feitos tantas vezes, nos momentos de trabalhos com colégios de São Paulo e região, com grupos menores de turistas e em tantos outros com a família, com amigos, sozinhos. Foram vários os cálculos de tempos e marés e durante a conversa fui percebendo que as suas experiências com os espaços da Barra lhes davam a propriedade de definir o percurso. A saída ganhou um nome: "*Barra Tour*".

Antônio: Neste dia é sexta-feira e já vai ter turistas no costão, temos que ver quem vai ficar por lá.

Pedro: Os monitores da Barra têm que participar do "Barra Tour", eu, Antônio, Miguel e Álvaro.

Miguel: A dio que neste dia a trilha tem que estar fechada para a escola pública daqui, isto é um mérito, estamos desenvolvendo um projeto de educação ambiental com a comunidade. A escola neste dia vai parar e a AMAI tem que parar também.

Alik: A dei isso um grande avanço em relação ao ano passado, não?

Miguel: É... e é uma resposta!

O "*Barra Tour*", momento em que os monitores tiram o professor da escola e os levam para seus espaços, seus percursos, permeados por suas narrativas, por seus saberes. Nos preparativos havia a curiosidade dos professores de experimentarem uma travessia desconhecida e a vontade dos monitores em manter a surpresa. E havia

também o sentimento da "responsa", a responsabilidade, o medo. A viagem como experiência. A experiência que contém a travessia, o desconhecido e o perigo.

*"A palavra experiência vem do latim **experiri**, procurar, experimentar [...] o radical **periri**, que se encontra também em **periculum**, perigo. A raiz indo-européia é **per**, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia... a palavra experiência tem o **ex** de exterior, de estrangeiro¹³⁴, de exílio, de estranho¹³⁵ e também de **ex** de existência[...] Em alemão experiência é **Erfahrung**, que contém **fahren** de viajar. E do antigo alto-alemão **fara** também deriva **Gefahr**, perigo e **gefährden**, por em perigo." (LARROSA, 2001, s/p).¹³⁶*

Caminho por algumas marcas deixadas por esta viagem. Marcas da memória, marcas deixadas no papel sensível das fotografias tiradas por mim, por alunos, por professores, por monitores ambientais e na fita cassete que gravou sons de alguns momentos do percurso e da avaliação feita uma semana depois com os professores. Iniciemos pelo fim. A avaliação realizada com os professores e animada por nossas fotografias. No início da saída a campo sugeri que cada um, professores, alunos, monitores ambientais e pesquisadoras - estavam presentes neste dia Caroline e Alessandra - fotografasse algo (pessoas, paisagem, plantas, objetos) que representasse o dia, ou simplesmente algo que chamasse atenção. A idéia era perceber através das fotografias o que cada um escolheu para ser "eternizado", dando assim a possibilidade de depois trabalhar com professores e monitores os múltiplos olhares possíveis numa atividade como esta. Levamos duas câmeras automáticas, que ficaram rodando entre eles. Em cada uma delas penduramos um cartão, cada pessoas que fotografasse anotava seu nome para identificarmos depois as fotografias.

Com o mosaico de olhares fotográficos do "Barra Tour" iniciamos a avaliação.

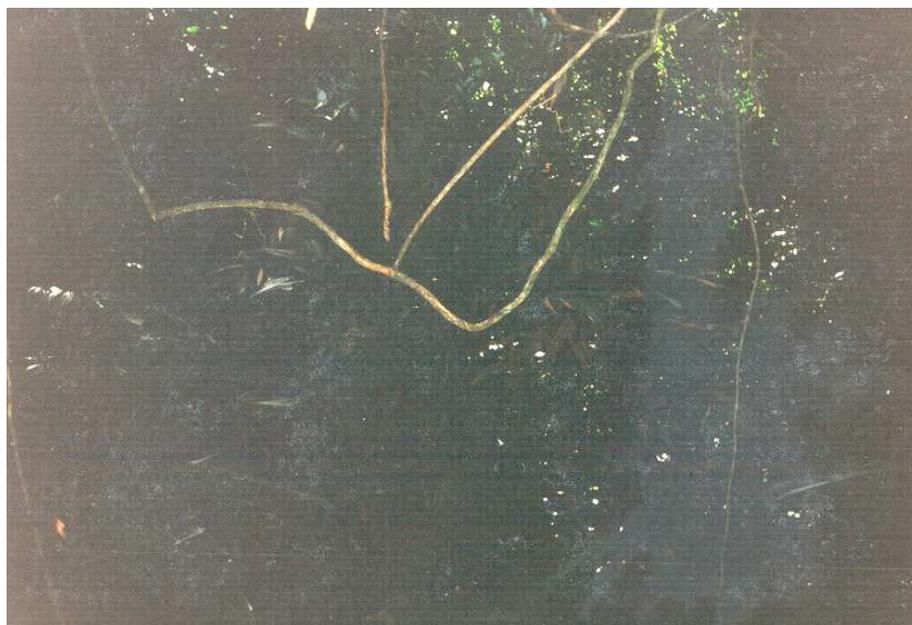
¹³⁴ Em espanhol, escreve-se "extranjero" (nota do tradutor)

¹³⁵ Em espanhol, escreve-se "extraño". (nota do tradutor).

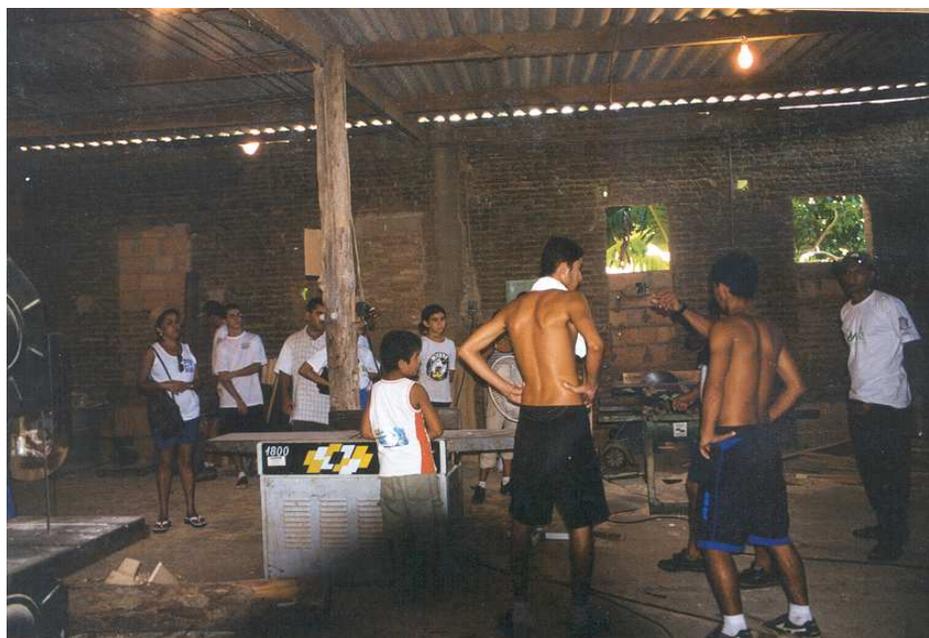
¹³⁶ LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência *Leituras da Secretaria Municipal de Campinas*, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.

Alik: A idéia é que cada um escolha uma, duas ou três fotos que representem o que foi o passeio... um pensamento ou uma sensação. É uma maneira de cada um estar narrando o que foi o 'Barra Tour' a partir da leitura da fotografia [...]

Margarida: A qui vocês não estão vendo né... é aquela palmeira chamada Guaricana que o Miguel falou. E la me chamou a atenção porque durante muito tempo eu morei no bairro Guaricana em Iguape e eu não sabia o significado da palavra. E le também disse que ela á utilizada para fazer os telhados das casas. E ela é bonita... E como surgiu isso? Porque este bairro tem este nome? Dá para fazer um estudo.



Margarida: E sta aqui do Dauro [da Associação dos Jovens da Juréia] com os alunos. E u achei interessante por que foi na verdade uma lição de vida para eles. É uma vitória da comunidade, do pessoal da Juréia. O Dauro tem jeito de ser muito ativo, ele vai a luta e vai a procura do que ele quer. E le conseguiu com todos os esforços... é humilde mas está lá a fábrica. É uma prova de que você tem que lutar pelo o que você quer. E ele não desiste fácil não. Interessante que alguns alunos ficaram surpresos com o que viram porque não sabiam de todo o histórico.



Marta: E eu acho que a gente teve uma vitória. E eu escolhi esta foto aqui: todos de volta ao ponto de partida e uma coisa importante, todos unidos e com uma coisinha a mais, um conhecimento maior. O mais importante de tudo é que nós estamos nesta luta, incorporando esta luta e todos juntos, acho isso importante. Nós temos um ideal, a escola entrando nesta luta em defesa daquilo que é nosso. E eu tenho certeza que nós vamos ter uma vitória juntos e o sabor desta vitória vai ser muito bom para todos nós.



Alessandra: Eu olhei para estas fotos e vi assim, alunos e professores num ambiente extraclasses e aqui com a participação dos monitores fazendo uma outra atividade. E eu pude perceber neste passeio uma mudança de comportamento das pessoas. No começo tinha uma coisa de alunos na frente professores atrás, aí a Eliane foi a primeira a ir para atrás se juntar aos alunos e no decorrer do passeio este relacionamento foi mudando, das pessoas estarem mais à vontade, bem mais próximas umas das outras e na volta no ônibus era uma coisa muito misturada, professor, aluno... acabou com aquela separação. Isto me marcou muito, além de estar indo para um lugar muito bonito, com todo um esquema, como o Mauro falou, muito bem organizado, todo um esquema de segurança que ninguém sumia... e a oportunidade desta aproximação das pessoas, que pode possibilitar uma parceria, uma troca mais verdadeira, mais intensa entre as pessoas.



Carlos: *E u escolhi a foto desta jovem que é uma das nossas melhores alunas. Para a gente que já tem uma vivência de vida é gratificante a gente poder compartilhar momentos com este. E ste passeio que teve seu caráter sério, mas também teve aquele lado de descontração dos alunos, onde os nossos amigos que estão chegando agora aqui na escola tiveram a oportunidade de terem uma relação mais próxima, mais íntima e ao mesmo tempo diferente da relação em sala de aula. [...] Como esta jovem acredito que existem muitos alunos aí aguardando uma oportunidade para também ter direito à vida. A gente aqui parece que vive no século catorze, a expectativa do nosso povo, um povo carente, pobre e humilde. E u acho que poderia ter uma Campinas aqui, São Fernando com pólos industriais, violência, favela... acho que eles não conhecem este lado ainda. O nosso povo do vale do Ribeira está passando por um momento muito crítico em matéria de sobrevivência. E ntão eu escolhi esta foto porque este sorriso dela representa para mim aquele otimismo que eu já perdi. E u sou bastante cético em relação a tudo, vai ser difícil mudar. A chama ainda existe, tem um "quê" lá dentro que diz que a gente ainda pode... E u sou cético, vai ser difícil mudar isso, mas alguma coisa diz para a gente continuar lutando, para não desistir. Uma jovem como esta que tem todas as qualidades para ser uma ótima profissional, de ser feliz e eu espero que não se perca por aí...*



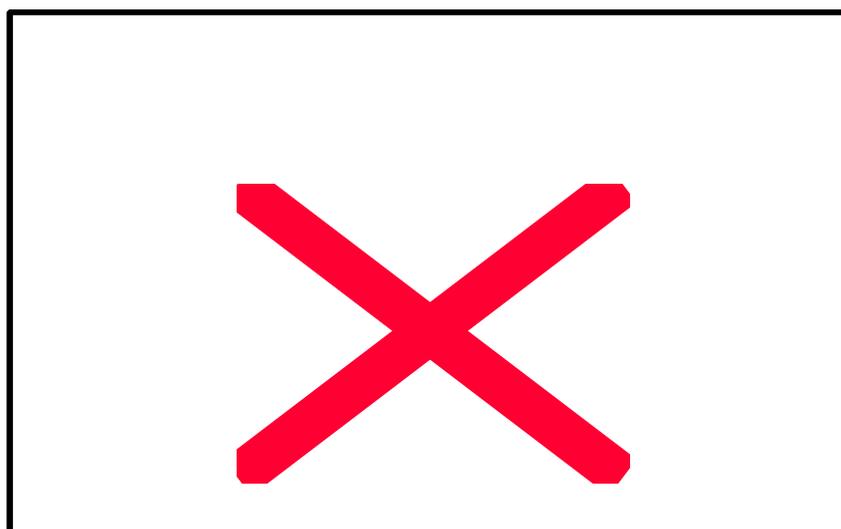
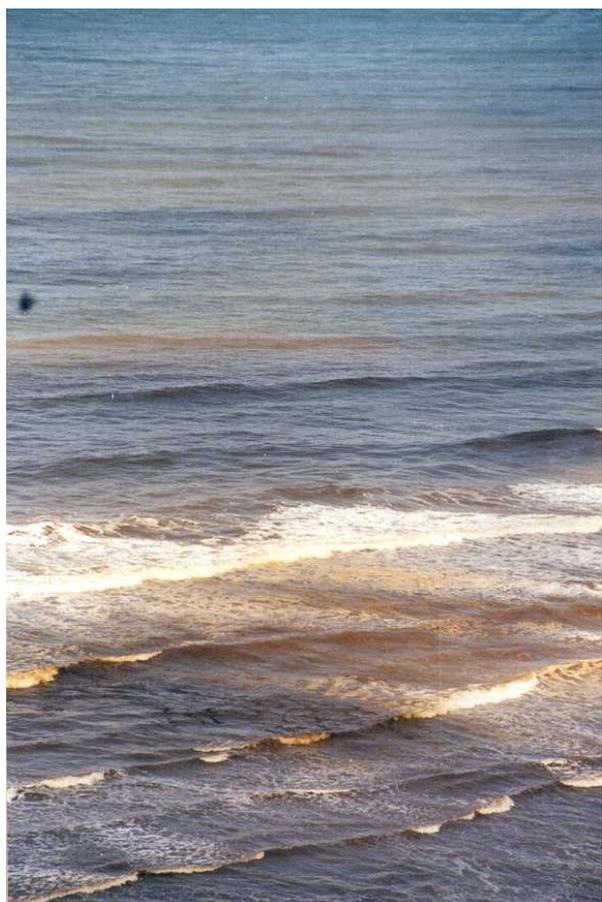
Carlos: *E u peguei duas fotos que representam o que eu vivenciei naquele momento e é uma coisa que esta dentro de mim também. Temos aqui uma foto do mar... Mas é para falar da foto ou do passeio? E sta não diz muita... é bem zen e não diz muita coisa...*

Alik: E sta foto aqui é lá da A JJ e ela me traz coisas boas porque vejo aqui a Ana e aqui uma aluna olhando uma coisa que a gente não sabe o que é, um lugar... as duas com um sorriso muito verdadeiro.. você vê que foi um momento bom para elas. Naquela saída eu senti todo mundo muito relaxado, curtindo mesmo. E las sorriem para uma coisa que a gente não sabe o que é mas vê a verdade deste sorriso. A janela aberta, com o sol entrando, a gente não sabe o que tem fora, mas a janela para mim simboliza sempre momentos de possibilidades, de abrir novos horizontes, eu enquanto pesquisadora, vocês professores, os alunos, os monitores. ... Vejo assim, um momento de abertura, de possibilidades, em que muitas coisas podem acontecer.



Marta: E u não via aí uma foto dos monitores... O Miguel foi que falou mais... eu gostei demais da exposição que ele fez... eu como professora de história desconhecia fatos que ele contou ali para a gente. E os próprios lugares que eu não conhecia... E les tem muito conhecimento e nós temos que ajudá-los a ir para a frente. Foi muito bom mesmo. Nota mil.

Fernando: *E u escolhi esta foto aqui porque através de entes queridos que já se foram, como meu avô pescador e minha mãe... ele me ensinaram a respeitar o mar e respeitando o mar, respeitar a natureza...*



... eu também escolhi esta foto porque eu sou muito preocupado com o futuro dos nossos alunos, da perspectiva deles, daquele bairro lá, o que se pode fazer de bom para eles? E aqui nosso professor representando o turista, apreciando a paisagem... eu acho o que está faltando lá, para estes alunos e pessoas que moram lá, um curso uma preparação para o turismo mesmo...

... e aí eu tirei esta outra foto aqui que talvez vocês tenham estranhado foi que eu achei muito interessante como um fator de renda. Como o rapaz explicou para a gente que na época que foi proibido. Os técnicos não sabiam que sabendo cortar a madeira dá para multiplicar em três ou mais, aproveitando as mudas e com isso tem renda também para eles através da marcenaria. É um caminho que eu acho que os nossos alunos terão que ser trabalhados desta forma. Antes de tudo aprender a respeitar a natureza e junto com isso estudarem alguma forma de pensar no futuro deles, no dinheiro mesmo, na sobrevivência. Foi isso que passou para mim... eu senti isso.



Mauro: *A primeira etapa do nosso passeio foi na ponta da praia. A segunda parte no costão e a terceira parte aqui nesta foto. O que eu observei aqui foi a união de todos. O bom comportamento e ocorreu tudo bem. A gente como professor sabe que um passeio com alunos é muita responsabilidade. E u prezo muito a organização. E stamos todos aqui na entrada da trilha do Imperador, todos na expectatica de conhecer alguma coisa. Foi importante a união, nenhum aluno dispersando, ninguém muito atrás nem muito na frente. O passeio foi muito bem organizado nesta parte.*



Mariana: *E u tive esta mesma idéia do Mauro tece, a da união de todos. E stas duas fotos representam isso para mim. ...*



*"Os paquetes que entram de manhã na barra
Trazem aos meus olhos consigo
O mistério alegre e triste de quem chega e parte
Trazem memórias de cais afastados de doutros momentos
Doutro modo da mesma humanidade noutros portos"*

(Ode Marítma - Fernando Pessoa)

O encontro com os lugares, histórias, pessoas e situações no "Barra Tour" foi registrado por alguns olhares, através da fotografia. Houve então, na avaliação um outro encontro, entre as marcas do vivido e as marcas do papel sensível, a fotografia. Tantos encontros fizeram aparecer palavras diversas, que traziam imbricados ensinamentos e lembranças do passado e desejos de futuro para a escola, para os alunos, para a Barra, para si. O desejo de que na escola exista um "nós" que se una para a vitória, de que haja mais perspectiva de emprego aos alunos, de que haja melhor interação entre todos, de que os alunos não se percam por aí, de que sejam felizes sendo bons profissionais, de que haja "um quê" entre os ceticismos de todo dia, de que se abram janelas, possibilidades. "O acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que vem antes e depois." (BENJAMIN, 1993: 37)¹³⁷. De todas os lugares e histórias ouvidas nas passagens pelo "Barra Tour", para Margarida ficou o encontro com uma árvore e para Carlos com um sorriso. Encontros que remetem a muitos outros de suas outras passagens. "Foi isso que passou para mim..." , nos diz Fernando.

"A experiência se escutarmos em espanhol, nesta língua em que a experiência é o que nos passa, seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos." (LARROSA, 2001: s/p.).¹³⁸

¹³⁷ BENJAMIM, Walter *Magia, Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. Vol.1* - Trad. Sérgio Fernando Rouanet. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993

¹³⁸ LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência *Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.*

Estes diferentes olhares sobre o vivido despertam o entendimento do caráter individual, singular e contingente da experiência. Como se cada pessoa fosse um espaço de passagem para os acontecimentos. Passagens tão próprias que criam grandes lacunas entre uma e outra.

"[...] a heterogeneidade dos regimes das frases, a impossibilidade de submetê-las a uma mesma lei - é própria da linguagem. O problema de encontrar passagens entre estas frases [...] é discutido por Lyotard através da figura do arquipélago [...] Um arquipélago: cada gênero do discurso seria uma ilha, e a faculdade de juntar, um almirante que lançaria expedições para mostrar em cada uma o que foi encontrado nas outras. Esse intercâmbio exige um meio - o mar, o Archipélagos, como se denominava antigamente o mar Egeu" (PEIXOTO, 1993: 241).¹³⁹

Novamente aparece o mar. Espaço infinito entre um e outro barco, na metáfora de Lyotard entre as ilhas. *Provocada pelo vazio que separa cada frase seguinte [...] nos vem a pergunta: Como encadear?* (PEIXOTO, 1993: 241).¹⁴⁰

Vejo-me, almirante navegando por entre eles, barcos e ilhas de palavras e imagens, buscando encontrar similaridades, confluências, buscando sentidos e saberes coletivos. Busco também em cada fala as marcas visíveis deixadas pelo encontro com os monitores ambientais. Como aparecem estas marcas?

De maneira explícita vejo apenas nas palavras de Marta ao final, depois que todos já haviam escolhido e falado sobre suas fotos? Ela nos diz: *"E u não vi aí uma foto dos monitores !"*. Ela busca a marca visível deles em alguma fotografia e eu em sua fala. E nela vejo o reconhecimento dos amplos conhecimentos dos monitores e de que há muito que aprender com eles.

Mas as marcas não poderiam estar também por entre a escolha do sorriso de esperança da menina, por entre as lembranças dos ensinamentos do avô pescador, por entre o desejo de que os alunos consigam manter-se na Barra, por entre a sensação de organização e segurança da caminhada pela trilha? Há um vazio por entre as falas onde

¹³⁹ PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da Imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).

eu navego e busco marcas.... *"vazio que abre a possibilidade da finalidade, abismo do qual emerge a presença."* (PEIXOTO, 1993: 241).¹⁴¹

A presença é a inquietação. O que afinal entendo por marcas? E por saberes? Como se fazem e se expressam estes saberes da experiência de nossos encontros com pessoas, lugares, histórias, situações, paisagens?

"A paisagem - um 'mato', vegetação misturada. Ao olhar uma paisagem e falar com alguém, o que vejo passa por ele. O verde da planície, só meus olhos invadem sua visão, sem abandonar a minha. Uma visibilidade anônima nos habita, devido a esse campo de relações massivas, esse ser intercorporal. A visão se faz no meio - entre - das coisas. Um novo tipo de ser - 'um ser de porosidade e pregnância' (Merleau-Ponty, 1964)- seu corpo e o longínquo participam da mesma corporidade uma visibilidade que reina entre eles: o entrelaçado" (PEIXOTO, 1993: 238).¹⁴²

Vêm-me as imagens dos meus primeiros campos em que nos caminhos até a Barra fui entregando-me às paisagens, deixando-as passar pelas coisas que me aconteciam. Lembrei-me dos textos que se faziam entre os pastos, matas, rios, mares e Juréias, internas e externas. Vêm-me imagens de tantos encontros no período da pesquisa, com textos, com pessoas, com situações, com fotografias, com paisagens.

E vêm a forte imagem de quantos saberes foram sendo tecidos e transfigurados em cada um destes encontros. Saberes que se fizeram nestes tantos entrelaços.

Vou me aproximando da idéia de saberes também como passagens e de uma pergunta que me acompanha desde antes do mestrado. Como entrelaçar saberes, entendendo-os agora como passagens?

"O princípio deste processo é o movimento, que transforma o ponto em linha. Deleuze definiu assim esta condição: estar no meio, como o mato que cresce entre as pedras. Mover-se entre as coisas e instaurar uma 'lógica do e'. Conexão entre um ponto qualquer e outro ponto qualquer. Sem começo nem fim, mas entre. Não se trata de uma

¹⁴⁰ *Ibid.* p. 241.

¹⁴¹ *Ibid.* p. 241.

¹⁴² *Ibid.* p. 238.

simples relação entre duas coisas, mas do lugar onde elas ganham velocidade. O 'entre-lugar' " (PEIXOTO, 1993: 238).¹⁴³

Os saberes que se estabelecem no encontro, no "*entre-lugar*" de pessoas: monitores ambientais, professores, pesquisadoras; no "*entre-lugar*" de instituições: a escola, a AMAI e a universidade, no "*entre-lugar*" de desejos de viajantes de tão diferentes portos; no "*entre-lugar*" de diferentes saberes construídos em tantos outros encontros. Que saberes surgiram nesta interface entre uns e outros? Como pensar nas conexões entre eles?

Ao buscar encontrar e definir a marca dos encontros em cada fala dos professores, parecia querer ver um ponto de origem onde uma coisa não existia e passou a existir. Com esta intenção no olhar, parece que tendo a uma maneira de entendimento de saber como algo que vem de um lugar que lhe é próprio, toma outro e fixa-se. Como se os saberes escolares, científicos e os da comunidade tivessem uma origem única e que sua essência pudesse ocupar outros lugares.

Deleuze ajuda a pensar não nos pontos, mas nas linhas do "*entre*". Assim, os adjetivos: escolar, científico, pedagógico, popular, ou da comunidade para saberes não fazem sentido em si, dentro de uma essência, mas apenas na relação com as diferenças e com seus entrelaços internos e externos. Os entrelaços que fluem, movimentam-se, não se fixam.

E ao pensar neste "*entre*", lembro-me dos territórios fluidos dos espaços do cais errante de Pessoa e das reflexões de sobre espaços e lugares de Certeau. E poderíamos pensar os espaços de saberes também assim?

Gostaria de pensar um pouco os saberes como "*entre-lugares*", sem territórios próprios, mas como percursos por entre vários territórios. Como as imagens e narrativas do "*Barra Tour*" que caminham entre os lugares apresentados pelos monitores e os tantos lugares permeados pelos professores. Assim, os saberes parecem se fazer também errantes, se esvaindo por espaços, pelo vazio do mar, e se transformando numa outra coisa a cada encontro.

¹⁴³ *Ibid.* p. 238.

"E espaço dinâmico em mutação permanente, sem centro nem ponto fixo. Essa incerteza gera uma forma de ambigüidade, de intervalo, de lacuna, enfim de diferença. As coisas são intervalos - estão sempre no meio. É a partir deste campo, na interseção de múltiplos olhares, que as formas tomam forma." (PEIXOTO, 1993: 241).¹⁴⁴

A partir daí, aquelas perguntas começam a se reverter em outras: como fazer com que os saberes da experiência perpassem-se? Que formas de expressão, que linguagens possibilitariam estes movimentos?

Vêm-me a partir daí outras marcas deixadas numa fita cassete e na memória, dos caminhos do "Barra Tour".

Houve momentos em que os monitores ambientais trouxeram saberes sobre os diferentes ecossistemas costeiros, sobre as importâncias econômicas e sociais do Rio Ribeira, sobre os impactos ambientais gerados pelo turismo e pela especulação imobiliária, sobre os processos históricos de transformação econômica no Vale do Ribeira, sobre a trilha do telégrafo que cruza a Juréia, antiga trilha indígenas por onde passou a imagem de Bom Jesus de Iguape, padroeiro da cidade. Narrativas permeadas por datas, nomes científicos e contextualizações na história do Brasil e do mundo. E por entre elas algumas vezes vinham narrativas sobre suas vidas. Marcaram em mim estas últimas.

Todos¹⁴⁵ sentados em círculo à beira do rio Suamirim, no bairro da "Costeira". Momento de conversação entre monitores ambientais e professores, em que quebrou-se a minha sensação de silenciamento dos professores por estes espaços dos monitores:

Carlos: O povo nativo, digamos dessa região, eles foram obrigados a deixar as suas terras, as suas casas, em virtude dessas leis, ou foi uma tendência natural? A coisa ficou assim, feia para o lado deles? Bem dizer, num tinha mais o que comer? Como é que é o lance?

¹⁴⁴ *Ibid.* p. 241.

¹⁴⁵ Estávamos neste dia (12 de abril de 2001) em 22 pessoas. Quatro monitores, Pedro, Miguel, Antônio e Marcelo, a coordenadora, Marta, a diretora, Carmem, sete professores, Carlos, Margarida, Vanda, Mauro, Fernando, Mariana e Ângela, eu, Caroline e Alessandra do grupo "Intervenções e Educação Ambiental" e 18 alunos.

Miguel: *E ntão, aqui, ainda nem tanto, porque a Unidade de Conservação que rege é a APA. E ntão não foi tão violento o processo de impacto como na Juréia, que é uma Estação Ecológica, então você já muda a figura.*

Carlos: *Ah, tá!*

Miguel: *Parou-se, sim, a extração do palmito, que foi naturalmente, assim, um impacto na economia, forte. Que era a economia...*

Carlos: *A base de sustentação deles...*

Miguel: *É, mas eles têm, eles tinham outras...outras...*

Carlos: *Outras fontes, né?*

Miguel: *É, a pesca, que depois começou a prevalecer. E aí o que acontecia: essa fabriqueta de palmito, ela comprava o palmito só de descarte, que eles falavam. Tinha que ter um diâmetro, senão a fabriqueta não comprava. E ntão, por mais que o pessoal explorasse, eles não exploravam o palmito pequeno, porque senão a firma não comprava, e aí não era vantagem para eles.*

Carlos: *Ah, tá...*

Miguel: *Entendeu? Chegava com o palmito lá, e eles iam voltar. E ntão, o que acontecia? Eles só cortavam o palmito de descarte. E aí depois, quando chegou as leis ambientais, proibiram. Só que aí, o que aconteceu? A fabriqueta, nesse tempo que ela ficou funcionando, ela acabou ensinando muitos moradores a industrializar esse palmito. O processo que se faz para curtir, para deixar ele em ponto de conserva. E aí, hoje, e já desde a época, o que aconteceu? Tem muita gente explorando o palmito...*

Miguel e Carlos (juntos): *Clandestinamente.*

Carlos: *E ntão, assim: é o impacto que a própria lei ambiental criou. E ntendeu? E m vez deles darem uma solução, eles acabaram complicando mais ainda.*

[...]

Carlos: *E na época atual, agora, hoje, né?, o que eles vivem assim, basicamente, em função da pesca, é a única forma, a única fonte? Como é que é? Hoje?*

Miguel: *Hoje, aqui, a principal economia é a pesca.*

Carlos: *É a pesca, né? Ah, tá...*

Antônio: *Para você ter uma idéia: o pessoal que mora aqui, a maioria do pessoal que mora aqui, eles são todos empregados, assim, entendeu?*

Carlos: *Empregados de quem?*

Antônio: *Caseiro, né?*

Carlos: *Ah, caseiro. Existem poucas pessoas morando aqui. Não tem, eu estou olhando aqui... E u pensei que fosse encontrar uma vila. E u estou vendo uma casa...*

Miguel: *A té que elas não são poucas, mas elas são bem dispersas.*

No meio das histórias da Barra, contam sobre as mudanças do curso do rio Suamirim causadas pelos fluxos e contrafluxos do encontro das águas do Ribeira com o mar. Falam sobre o tempo que modifica as margens do rio e os percursos das famílias da Barra, suas famílias:

Miguel: *A tendência é [o rio] comer um pouco mais ainda.*

Marta: *Bem mais?*

Miguel: *Bem mais.*

Marta: *Daqui a algum tempo, talvez, isso já não exista mais? Nas curvas onde bate, né, a água, né, como você explicou.*

Pedro: *Com a força da vazão sendo jogada para cá, cria outra curva lá em cima.*

Marta: *Ah...*

Miguel: *Porque se ela está batendo forte aqui, ela bate forte lá em baixo, também. Bate forte lá, bate forte aqui, bate forte lá, bate forte aqui.*

Marta: *Ah, entendi.*

Antônio: *Para você ter uma idéia: na época, o porto aqui da Barra era lá no Prelado, era o Porto do Prelado antigamente. Hoje já é aqui na Barra.*

Miguel: *O Prelado era uma vila muito grande na época. Tinha grandes festas de Nossa Senhora de Guadalupe, vinha o pessoal de Itanhém, São Vicente, ia tudo para lá. E as festas eram grandes lá. Inclusive, as pessoas mais velhas da comunidade ainda se lembram das grandes festas que tinham.*

Antônio: *A Lívia ainda morava lá.*

Miguel: *Morava. Tem o Seu Benedito que morava perto do rio, da praia [...]*

Flávio: *E então, esse lado aqui é que plantava arroz?*

Miguel: *Isso, isso no século XVIII. Mas a história mais recente foi a da extração do palmito. Isso já é da época do pai do Antônio.*

Flávio: *E quando o arroz deixou de ser plantado aqui, passou a ser plantado lá no Dipocura, seria isso? O arroz?*

Miguel: *Essa época, no século XVIII, era dominado, assim, tudo.*

Flávio: *Porque no Dipocura eram os japoneses que plantavam, né?*

Miguel: *Toda a margem era assim... Ia até no Aguapiú, lá em cima, na divisa.*

Antônio: *Na época o arroz, foi morrendo de lá para cá, entendeu? O pessoal que morava no Aguapeú, acabaram com a plantação, e só essa região aqui da Costeira da Barra que ainda tinha essa plantação de arroz até. Quer ver? Há uns quatro anos atrás, meu pai ainda plantava arroz. Depois que ele ficou doente, ele já não plantava mais. Mas eu acredito que se ele tivesse bom até hoje, ele estava plantando arroz ainda. E u, com certeza, estava ali ajudando a plantar, porque é uma coisa mais assim... Não que eu queria plantar para comer. Não em quantidade grandona para comer. Para mostrar para quem viesse aqui, para ver como é que é, né?*

No Galpão da Associação dos Jovens da Juréia, uma história de Miguel:

Miguel: *Assim, ó, eu já tenho há dois anos, mais de dois anos, dois anos e meio, desde que eu fiz o curso de monitores, acho que até antes de fazer o curso de monitor, tentando aprender um pouco mais dessas questões ambientais. Assim, eu fui criado aqui desde os*

dois anos de idade também, e aí eu era uma criança que ficava em casa. Meus pais não davam muita liberdade para sair, e aí depois, quando eu fiz 12 anos de idade, e aí eu estudava com o Cleiton, que trabalha em esculpir madeira, e tal. Grande artesão, faz rabeça e tudo o mais. E eu estudava com ele. Na época, ainda, ele só ficava no desenho no papel (risos).

Margarida: Continua

Miguel: ... E então, que aconteceu? Tere um dia que eu estava lá na sétima série, e aí ele falou para mim assim: “Ê , não vejo a hora de acabar essa aula logo porque eu quero ir para casa do meu avô”. Aí eu olhei para cara dele assim: “Ah, cê vai viajar?”, “Não, não, eu vou para casa do meu avô”. “Mas onde mora o seu avô?”, “Ah, o meu avô mora lá no Grajaúna”, “Grajaúna?? O que é isso: Grajaúna?”, “Ah, é lá dentro da Juréia”, “Dentro da Juréia?”. E u era completamente...

Margarida: Não tinha noção...

Miguel: Não tinha noção do tamanho que abrangia isso. E aí eu falei assim: “Pô, posso ir com você?” E aí ele falou assim: “Pode. E então saindo daqui a gente vai fazer uma compra e a gente vai para Juréia” , “Beleza”. Aí a gente saiu da escola, fomos fazer uma compra e aí depois que a gente fez a compra a gente falou: “Vamos para Juréia”... Fomos de bicideta, e chegamos lá já era umas quatro horas da tarde. E aí subimos o morro. Aí chegamos na casa do vô dele já era noite. Mas foi uma descoberta muito grande, assim. Uma descoberta muito grande para mim. E u já tinha ido algumas vezes no Costão, mas era muito pouco, assim... E aí quando eu cheguei no Costão e descobri que tinha uma trilha que subia no meio daquele monte de mato, porque você olhava e era um monte de mato, eu falei: “Pôxa, o que é isso?” Aí foi andando, andando, andando, andando, aí teve aquela primeira coisa de ver as primeiras cachoeiras, aquela visão da cachoeira seca. Aí depois, a visão maior, a Praia do Rio Verde. Aquilo assim não sai da minha cabeça até hoje. A cada dia que eu chego lá e vejo aquela paisagem assim, não cansa. Você pode chegar dez mil vezes lá que cê nunca vai cansar de ver aquela praia. E tudo isso para mim era novidade. E até hoje para mim, quando eu vou para lá é novidade. Porque a cada dia eu sei que eu num sei quase nada, ainda. Sabe, cada vez que você vai para lá, cada vez que você pega um livro para pesquisar, ou seja de um historiador, ou seja pesquisa de um geólogo, ou de um biólogo, você sempre tá aprendendo uma coisa nova. Porque nem a ciência sabe tudo o que tem dentro de lugares assim. E hoje você chega aqui na Barra do Ribeira e aí você pergunta para qualquer pessoa daqui, sabe, você vê o pessoal de fora chegando e perguntando: “Ô, mas aqui não tem nada?” E o pessoal: “Pô, mas aqui não tem nada”. Entendeu? “Pô, aqui não tem nada!” “Quê que tem aqui?” “Ah, aqui tem o Bar das Concha, tem ali o rio, tem Salão do Doutor Geraldo. Num tem nada” Não, mas assim, eles falam que não tem nada, entendeu? Mas, ô, já pararam para pensar hoje o tanto de variedade de coisas que vocês conheceram num lugar só, que vocês estão acostumados a ir quase todos os dias, e vocês eu acho que não pararam para pensar o que cada lugar tem de diferente um do outro. A gente mostrou o Costão Rochoso, que é uma coisa totalmente diferente da restinga, que é outra coisa totalmente diferente do lundu, que é outra coisa totalmente diferente da Trilha do Imperador, que é uma coisa

totalmente diferente do mangue – que a gente não deu tempo de ir lá ver, hoje. Que é outra coisa diferente dos casarões, que envolve mais um outro contexto, muito bonito. E aí, de repente, vocês já entraram na questão do palmito, e já viajaram no tempo, vocês foram lá para o século XVIII, quando todo mundo plantava arroz. E já ficaram sabendo que aqui, nesse lugarzinho que não tem nada – porque a Barra ainda está crescendo, já é grande já há muito tempo, né? Então...a gente tem que começar a olhar para o nosso lugar com olhos mais turísticos, assim, e dar mais valor para aquilo que a gente tem.

Miguel, no ônibus, ao iniciar o "Barra Tour":

"E eu queria deixar bem claro, assim, que quem vai estar decidindo o futuro de vocês aqui são vocês mesmos. Vai partir de vocês a iniciativa de mudar a característica do nosso local, do pessoal daqui ser sem expectativa, entendeu? Isso quem vai mudar vai ser vocês, a expectativa quem cria é cada um. Ramos? Tem um monte de ramos...Tem um monte de coisa para fazer. A gente tem a felicidade de estar num lugar que a gente pode planejar o futuro dele. O litoral paulista inteiro já está dominado, como diz a música, né?. Tá tudo dominado, entendeu? Você pega de Peruíbe para lá, a começar do Guaraú, que faz divisa com a Juréia, você não encontra mais morador local. O pessoal está trabalhando todo mundo de caseiro. Não tem mais comunidade local. E aqui ainda a gente tem isso. Sabe? Dele ser primo de muita gente aqui, do outro ser tio, o outro sobrinho, sabe? Cumpadre, cumadre, todo mundo morando junto na casa que é sua. E só aqui no litoral sul, no Vale do Ribeira, que ainda você pode encontrar isso. A gente tem que pensar muito bem o que a gente quer para o futuro da gente. A gente quer vender todas as terras da gente, entregar tudo o que é nosso e morar num subúrbio, que possa ser transformado daqui a alguns anos? Ou a gente quer continuar aqui, trabalhando por um futuro sustentável, respirando esse ar puro, comendo um peixe bom, e ter essa qualidade de vida que a gente tem? A gente tem que pensar muito nisso. E esse projeto de educação ambiental, a gente trabalha com ele com o coração, porque eu escolhi aqui o local para viver, também, e eu pretendo continuar aqui até quem sabe, né? Então, minha família foi toda embora, eu estou morando sozinho, e estou aqui, e pretendo continuar aqui."

Nestas falas os problemas relacionados às restrições de uso de recursos naturais, a mudança das relações de trabalho na Barra da agricultura ao turismo, a Juréia, as possibilidades de futuro para a Barra; ganhavam forma, ganhavam corpo e movimento. Miguel e Antônio marcam os lugares, a Juréia, a "Costeira", a Barra com suas histórias, marcam os saberes com suas passagens.

Ao trazer estas duas narrativas, vou lembrando-me de muitas outras que ouvi destes contadores de história da Barra do Ribeira, os monitores ambientais. Histórias que não foram registradas pelo gravador e pelo caderno de campo, mas deixaram memórias.

Lembro-me de Pedro, que em seu silêncio no "*Barra Tour*", guarda a vontade de escrever um livro sobre os saberes de sua família de pescadores e mateiros, antigos moradores da Barra. Contava-nos estas histórias em uma mesa de bar, em uma noite destas em que as ruas da Barra ficam estranhamente habitadas. Em suas contagiantes falas eu via os complexos movimentos que se fazem no encontro das águas do Rio Ribeira, do mar e do Rio Suamirim, as águas que interagem de diferentes modos dependendo das fases da lua, das estações do ano e que vão movimentando diferentemente os cardumes de peixes - tantos nomes, tantos tipos, cada um com seu ciclo regulado pela lua, pelas águas, pelas estações. E via os movimentos dos pescadores que se fazem imbricados por estes outros. Eram falas emocionadas que se contrastavam com o desânimo ao dizer, ao final, que não conseguia conversar sobre isso com os alunos da escola, pois diziam-lhes que eram coisas do passado. O livro parecia ser a esperança de deixar as marcas destes saberes.

Antônio quer plantar arroz só para mostrar como se fazia na época de seu pai, para deixar uma marca do passado de sua família de pequenos agricultores. Marcas para quem? Para seus filhos? Para os turistas?

Miguel nos traz um acontecimento, a primeira vez que entrou na Juréia, e por entre ele o desejo de que os alunos passem também a ver a diversidade de coisas que há na Barra. Pedro, no meio da multidão de turistas, a duas "estrangeiras", seus saberes sobre os movimentos da natureza, que muitas vezes não querem ser ouvidos pelos jovens moradores da Barra.

Seus relatos pedem a valorização das coisas que seus olhos buscam na Barra. Olhos entremeados por muitos outros: "*a gente têm que começar a olhar para o nosso lugar com olhos mais turísticos, assim, e dar mais valor para aquilo que a gente tem.*", nos diz Miguel. "*Uma*

visibilidade anônima nos habita, devido a esse campo de relações massivas, esse ser intercorporal. A visão se faz no meio - entre - das coisas.” (PEIXOTO, 1993: 238).¹⁴⁶

O olhar dos monitores sobre uma Barra, valorizada pela sua diferença em relação à cidade, parece nascer entre diferentes outros encontros que tiveram e têm com os que vêm de fora. Os turistas que invadem a Barra nas férias e feriados, além de deixarem o lixo, suas casas para serem cuidadas, seus hábitos, suas músicas, suas roupas, seus nomes, parecem também deixar, algumas vezes, uma outra forma de olhar. O forte conflito entre os de fora e os da Barra, que vejo estampado nos muros da escola e nas ruas da Barra, em suas falas ganham uma suavidade, uma outra possibilidade de visão. Seus relatos "*narram percursos em lugares que têm como características ser as formas diversas de uma ordem imposta, contam aquilo que apesar de tudo se pode aí fabricar e fazer*" (CERTEAU, 1994: 213).¹⁴⁷

Não significa aqui dizer que o outro olhar, marcado pelo conflito, já não tenha validade e que não esteja também nas visões dos monitores. Há nas duas falas de Miguel o turista que invade e o que valoriza. Poderia buscar nestas falas a contradição, mas prefiro a adição. A cada experiência narrativa um sentido. Prefiro pensar em olhares que não se opõem, mas se sobrepõem como os saberes de "*entre-lugares*".

" Mover-se entre as coisas é instaurar uma lógica do e". Conexão entre um ponto qualquer e outro ponto qualquer [...] Não se trata da simples relação entre duas coisas, mas do lugar onde elas ganham velocidade [...] O entre lugar seu tecido é a conjunção do 'e... e... e...'. Algo que acontece entre os elementos, mas que não se reduz aos seus termos. Diferente de uma lógica binária, é uma justaposição ilimitada de conjuntos" (PEIXOTO, 1993: 239).¹⁴⁸

¹⁴⁶ PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da Imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).

¹⁴⁶ de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁴⁷ PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da Imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).



A narrativa parece ser uma forma de expressão que dá esta possibilidade de passagens entre saberes, pois permite o deslocar das coisas. Percebo isso no próprio momento de narrar esta história de pesquisa em que os relatos dos monitores, dos professores, vão se imbricando por entre os meus, abrindo neles possibilidades diversas de entendimentos a partir da lógica do e...e...e..

"O relato, privilegia, por suas histórias de interações, uma lógica da ambigüidade. 'Muda' a fronteira em ponto de passagem, e o rio em ponte. Narra com efeito intxersões e deslocamentos: a porta para fechar é justamente aquilo que se abre, o rio aquilo que da passagem, a árvore serve de marco para os passos de uma avançada, a paliçada, um conjunto de interstícios por onde escoam os olhares" (CERTEAU, 1994: 214).¹⁴⁹

Como os diferentes olhares que escoaram por entre as narrativas na avaliação do "Barra Tour". As formas de contar criadas pelos professores, por mim e por Alessandra, pesquisadora do grupo "Intervenções e Educação Ambiental" trouxeram em si marcas de nossas experiências. O contar a partir das fotografias pareceu fazer nascer outras palavras, diferentes das que apareciam nas reuniões de HTPC, traziam experiências imbricadas. O silêncio, por vezes angustiante, destas reuniões, foi permeado por falas, por vezes intensas, emocionadas, por relatos de passagens.

O saber como passagem. O relato como forma de expressão dos saberes da experiência que cria o vazio do entendimento e com eles, a possibilidade ambígua da ponte "*que ora solda ora constrói insularidades*" (CERTEAU, 1994: 214)¹⁵⁰. Gostaria de caminhar um pouco por esta possibilidade de resposta àquelas perguntas.

Walter Benjamim ajuda neste entendimento do contar e ouvir histórias como maneira de intercambiar experiências. Em seus escritos de 1930, dizia que a arte de contar e ouvir histórias, para ele "*a faculdade de intercambiar experiências*", estava em vias de extinção na modernidade. A industrialização, a aceleração dos tempos, o excesso de

¹⁴⁹ de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁵⁰ *Ibid.* p. 214.

informação gerado pela imprensa e conhecimento científico e diminuição dos momentos de tédio em que se realizam os trabalhos manuais, como fiar e tecer eram para ele, já naquela época, algumas das causas desta extinção (BENJAMIN, 1993:198)¹⁵¹.
Relaciona de maneira bonita as artes manuais às de narrar:

*"A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão - no campo, no mar e na cidade - é, ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso" (BENJAMIN, 1993:206).*¹⁵²

O "puro em si" da coisa narrada seria a informação, ou uma forma de entendimento de conhecimento como alguma essência única que fixa-se nos lugares, nos livros, nas aulas, na escola, na ciência, na mídia, nos discursos e não perpassa a experiência. *"Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, quase tudo está a serviço da informação" (BENJAMIN, 1993:203).*¹⁵³

A informação a serviço da explicação das coisas e a narrativa trazendo as coisas mergulhadas na vida do narrador, permitindo entendimentos múltiplos a partir do mergulho de cada ouvinte. A narrativa traz os acontecimentos que deram alguma conformação ao narrador, expressam um saber moldado pelas suas mãos ou, no entendimento de Certeau, um saber que traz as marcas das trilhas percorridas por ele. Certeau faz esta relação, falando das descrições do *tipo mapa, conhecimento da ordem dos lugares, ou do tipo percurso, ações espacializante: (CERTEAU, 1994: 203)*¹⁵⁴. *"A descrição oscila*

¹⁵¹ BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Vol.1.* Tradução Sérgio Pouanet 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.197-221.

¹⁵² *Ibid.* p. 206.

¹⁵³ *Ibid.* p. 203.

¹⁵⁴ de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer.* Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

entre os termos de uma alternativa: ou ver (é um conhecimento da ordem dos lugares) ou ir (são ações espacializantes). Ou apresentará um quadro ("existe"), ou organizará movimentos ("você entra", "você retorna"...) (CERTEAU, 1994: 204).¹⁵⁵

Os saberes que se fazem em movimento poderiam ser entendidos como as descrições "*tipo percurso*", como uma "*série discursiva de operações*" e as informações, os saberes desvinculados à experiência, como descrições "*tipo mapa, uma descrição redutora totalizante das observações*". Para Certeau "*entre estas duas linguagens, dois pólos de experiência, que parece que vai da cultura "ordinária" ao discurso científico, se passa de um para o outro [...]*" (CERTEAU, 1994: 205).¹⁵⁶

Estariam nestas narrativas do "*tipo percurso*" as possibilidades dos entrelaces entre os saberes errantes? Poderiam assim estes barcos com suas gentes contando histórias de suas terras, em suas línguas encontrarem-se num cais errante e fazerem errantes também seus saberes? Vejo aí possibilidades.

¹⁵⁵ *Ibid* p.204.

Mapas de desejos, percursos de encontros:

os projetos para a escola da Barra

*"E o esplendor dos mapas, caminho abstrato para a imaginação concreta.
 Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha.
 O que de sonho jaz nas encadernações vetustas,
 Nas assinaturas complicadas (ou tão simples e esguias) dos velhos livros.
 (Tinta remota e desbotada aqui presente para além da morte),
 O que de negado à nossa vida cotidiana vem nas ilustrações,
 O que certas gravuras de anúncio sem querer anunciam.*

*Tudo quanto sugere, ou exprime o que não exprime,
 Tudo o que diz o que não diz,
 E a alma sonha, diferente e distraída."*

Ó enigma visível do tempo, o nada vivo em que estamos!

(Álvaro de Campos)¹⁵⁷

Cada barco traz seu mapa de desejos para o cais. Durante o primeiro semestre de 2001 houve uma pulverização de iniciativas na escola, que ganhavam o nome de projetos. Arrisco-me a pensar os mapas como os diferentes projetos¹⁵⁸ que cada um - professores, monitores ambientais, alunos, coordenadora, diretora, governo estadual, governo federal, pesquisadora - trazia para a escola naquele momento. Havia ares de revigoração e uma grande movimentação no cais.

Cada um trazia em seu mapa um *"caminho abstrato para a imaginação concreta / Letras e riscos irregulares abrindo para a maravilha."* Uma possível rota a ser traçada. E a *"maravilha"*? Seria ela uma terra a ser conquistada? Sonhos de descobertas e conquistas perpassavam os mapas. Vou lembrando-me de alguns deles.

¹⁵⁶ *Ibid* p.205.

¹⁵⁷ PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 300p.

¹⁵⁸ A imagem dos projetos como mapas foi inspirada na leitura do texto "O Baile de Máscaras" (DIAS, 2002:110-130) / DIAS, Susana de Oliveira. Quando o conhecimento encorpa em tela: imagens de um encontro entre a escola e a universidade. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2002. (Tese, Mestrado em Educação).

Pedro ao nos falar em uma entrevista sobre os projetos da AMAI:

"O projeto diz muito do que a gente quer. Reflete muito bem. É um espelho do nosso objetivo. Quando a gente fala do projeto, a gente queria que a comunidade se envolvesse mais com a sua região. A gente queria benefícios. Um pouco da comunidade ainda tem daquela coisa assim: 'meio ambiente! Ah! Veio essa coisa do meio ambiente só para prejudicar a gente!'. Mas o que está sendo feito em cima do meio ambiente? E isso é um objetivo que a gente quer conquistar. Como pode ser reaproveitado, ou aproveitado... desenvolvimento sustentável... essas coisas. Se eles começam a pensar um pouco sobre isso, sobre o que pode ser feito, acho que é o princípio de um objetivo bom. Já dá para começar. Começou. Mas tem vários. Acho que um objetivo depende do outro. Quando você conquistar um, você vai ter mais força para fazer o outro."

Margarida, ao final do "Barra Tour", em sua fala aos alunos, professores, monitores e pesquisadoras:

"Nós temos que desenvolver um trabalho para toda a escola. Então, o que nós temos que decidir aqui também é saber de cada um o que nós podemos montar, que tipo de projetos que nós podemos fazer, para que os outros alunos fiquem sabendo de tudo isso que nós vimos hoje. A gente tem que expor isso, tem que valorizar mais. Por quê? A tendência das pessoas daqui é estudar, se formar e sair. Mas eu acho que tem que ser ao contrário. Tem que sair, mas tem que voltar e valorizar ainda mais o seu lugar, né? Porque o que eu estou observando aqui? No ônibus o que eu ouvi? 'Olha quantas casas bonitas, quantas casas lindas!' De quem? Pessoal de fora que está vindo aqui. E o pessoal daqui onde está? Que está acontecendo com o pessoal daqui? Só por que a economia aqui é baixa, por que só vai viver da pesca? Eu acho que se houver uma mobilização, existem saídas para isso. Então a consciência tem que partir de vocês que estão agora aqui, da juventude. Agora a nossa meta é: o que nós podemos trabalhar na escola junto com os outros? [...] Vamos ter que nos reunir e montar um projetinho. O que nós podemos fazer para mobilizar a escola? Para pelo menos eles terem consciência de tudo o que envolve eles aqui. Tudo isso é deles! Acho que a gente tem que trabalhar em cima disso."

Miguel em um dos HTPC, fala aos professores:

"O que a gente quer quando vai para escola para fazer um trabalho? Realmente é passar para o aluno o nosso desejo, o nosso sonho nesse projeto era dar para os alunos o que a gente não teve, entendeu? Que foi a noção de estar saindo para conhecer novos

parques, conhecer o que é Unidade de Conservação.[...] Porque a gente tem que sair da escola para apanhar [...] 'Como eu faço um ofício? Como posso mandar um pedido para fulano de tal. E u posso ir no DPRN? E u posso ir no IBAMA?' Isso é muito longe da realidade das pessoas que moram num lugar desse assim, sabe? E las ficam com medo. E las acham que o cara pode mandar prender à toa. É coisa assim de conhecer os direitos de cidadão. Isso a gente tem que aprender na raça ali. E eles podem aprender isso na escola, entendeu?"

Marta em uma reunião destas que por vezes fazíamos entre uma aula e outra:

"Outro dia eu estava naquele estágio de dormir e não dormir e pensei 'nossa esqueci de avisar a Alik que não vai haver HTPC!' Depois fiquei pensando como seria legal se a gente pudesse fazer um projeto de educação ambiental, com auxílio da secretaria do Estado, um projeto que mostrasse resultados, que mostrasse que a gente realizou algo mesmo".

Mauro, durante as "janelas" de uma aula me conta suas histórias. Não me traz um projeto, vai para lembranças de outros percursos. Registro em meu caderno de campo o que delas ficou em mim:

"Mauro hoje me disse: 'Para mim eu estou no céu aqui. Antes eu trabalhava numa escola de Registro que não tinha uma porta e um vidro inteiro, os alunos quebravam tudo'. Sua narrativa levou-me a pensar sobre o constante deslocamento do professor do seu local de trabalho, como ele tem sido pulverizado nas escolas da região do Vale do Ribeira. 'E u trabalhei 12 anos em uma mesma escola em Parquera. A gente acompanhava o aluno, conhecia a história, marcava mesmo... não era que nem hoje que a gente passa pelo aluno como vento e ele também... nem graxa o nome'. Lembrei e disse a ele o significado etimológico da palavra 'ensinar' que vem de 'ensinar' - deixar marcas. E le dá aulas em Ilha Comprida também. Boa parte dos professores também lecionam em outros municípios ou já lecionaram. De um lado é interessante o intercâmbio que se cria, a troca entre as diferentes escolas, mas por outro lado não há enraizamento, não pode-se contar com continuidade de projetos, a história tem que ser reconstruída a cada ano. Mauro me conta um pouco de suas marcas quando se formava como professor. 'Tinha um professor que nos levava para fazer excursões pela mata. Hoje se fala 'estudo do meio'. E u me lembro de tudo que foi ensinado naquelas excursões e tenho até hoje uma caixinha com as fotografias."

Carlos em um dos HTPC, em que buscávamos maneiras de melhorar a comunicação entre monitores e professores:

"A gente tem tanta coisa, escola geralmente é um inferno, sabe? Muita burocracia, tem tanta coisa, e a gente de repente se esbarra, e troca uma idéia, tal, mas é uma coisa superficial, mas acho que a partir dessa ciência que todos estão tendo aqui, através dessa conversa, desse diálogo que a gente está tendo, eu acho que mais esse problema vai ser resolvido. Acho que a questão da aproximação, elo, sintonia AMAI- escola vai fluir de uma forma mais natural, mais eficaz também, com certeza."

O projeto espelha desejos. Nele os reflexos são os objetivos e as formas possíveis de realização, são os desenhos de realidades imaginadas. Volto aos mapas de Pessoa, "O que de negado à nossa vida cotidiana vem nas ilustrações"? Que a comunidade perceba que o meio ambiente não está aí para prejudicar a gente, que os alunos aprendam isso na escola, que a escola trabalhe em um projeto conjunto a valorização do lugar, que o projeto marque, que seja apoiado pela secretaria do Estado, que mostre resultados. Cada projeto parece querer trazer algo novo para a rotina de todos dias. Neles a *"alma sonha diferente e distraída"*. E como nos entre-sonhos de Marta, neles há também o desejo de que fiquem marcas. O projeto parece querer desvendar o *"enigma visível do tempo"*, sair deste *"inferno"* cotidiano dos encontros superficiais, sair deste *"nada vivo em que estamos"*, em que tudo *"passa como vento"*.

Após o *"Barra Tour"* os rumos que daríamos estavam abertos. Havia esboços de mapas, suscitados na saída a campo, e outros que já vinham sendo desenhados anteriormente. No projeto dos monitores havia desenhos de rotas desejadas: trabalhar uma horta comunitária com alunos, levá-los às diferentes Unidades de Conservação, realizar coleta seletiva na escola e outras. E havia também o problema da falta de financiamento para tantas expedições, assim os caminhos estavam abertos à negociação com os professores. Eu imaginava que a partir do *"Barra Tour"* surgiriam, entre os professores e monitores, diferentes idéias de trabalhos conjuntos. No HTPC seguinte, intencionava auxiliar na tecedura das conexões possíveis. Logo no seu início a coordenadora apresenta o inesperado, um novo projeto da escola: o *"Projeto Água"*.

O projeto vinha escrito em uma folha de papel com linhas principais que pareciam ir no sentido da conscientização do uso da água como um recurso natural. Cada

professor trabalharia durante o semestre com uma turma específica algum aspecto da água. O enfoque ficaria por sua escolha e seria escrito como um projeto individual. Todos sabiam que a idéia havia surgido nos entre-sonhos de Marta. E ao final do papel havia uma frase: *"o projeto será desenvolvido pela AMAI, pelos professores e pela Unicamp"*.

Para mim um enigma mora neste ato. Seria ele uma maneira da escola, cansada de suas conquistas anônimas e invisíveis, colocar-se como produtora de um projeto com nome próprio?

Nos mapas há sempre *"assinaturas complicadas (ou simples e esguias) [...] (tinta remota e desbotada aqui presente para além da morte)"*. Há um autor do desenho e do sonho que deixa seu nome marcado nele. O desejo talvez também seja marcado pela necessidade de uma identidade. Necessidade de infinitude?

Os monitores possuíam seu projeto escrito em um papel. Ele tinha um nome: *"Criança. Natureza: um futuro promissor"* e uma assinatura: AMAI. A escola ao relacionar-se com uma instituição direcionada por projetos via-se também estimulada a desenvolver os seus? Poderia ser também uma maneira de dar respostas aos pedidos de resultados da diretoria de ensino e de fazer valer às pressões de que a escola se faça direcionada por projetos? E poderia ser um desejo de que todos, monitores, pesquisadora e professores se direcionassem de uma vez por todas e um projeto único? *"Temos que vestir a camisa da escola"*, um dia nos falou Marta. Lembrei-me também da sua fala na avaliação do *"Barra Tour"*: *"E u tenho certeza de que nós vamos ter uma vitória juntos e o sabor desta vitória vai ser muito bom para todos nós."*

Tudo isso pode morar neste ato. Mora em mim, uma dificuldade de narrar o que aconteceu. Havia este desejo de Marta, que entendido como uma indicação de que desenvolvêssemos juntos um projeto único, leva-me à imagem de um caminhar por ruas largas e bem iluminadas. Uma imagem leva-me a outras.

Lembrei-me de um dia, em que andava no interior da Juréia em direção a uma roça de mandioca, ouvindo a boa história de uma moradora. Tinha dificuldade de ouvi-la e tentava andar com ao seu lado pela trilha estreita. E la vendo meu caminhar atrapalhado

solta uma risada e me diz: "*Você está igual o povo da Juréia que quando vai para Barra anda tudo uma atrás do outro na rua, como na trilha*". E eu lá, caminhante urbana, fazendo-os rir, divertidos como são.

Pelas largas ruas poderíamos andar lado a lado para um destino único, direcionado por um mesmo desejo. No entanto, havia outros desejos que se faziam na escola, às vezes silenciados, e que não deixaram de traçar percursos outros durante o semestre que acompanhei a escola. Vejo que o entrelaçar de desejos fez com que andássemos por trilhas tortuosas, como as do centro da vila. Os caminhos ora se encontravam e formavam outros, ora se distanciavam. Eram guiados por mapas diversos, com assinaturas várias, que por vezes se misturavam e me confundiam.

Por estas trilhas, serpentes retorcidas, segue-se uma outra lógica. Segue-se aquela de quem as faz com suas caminhadas diárias, a lógica da necessidade e da vontade. Por elas não há um único caminho para chegar aos lugares, há partes pouco iluminadas, há buracos, e há curvas íngremes que causam encontros inesperados. Por elas vamos às vezes passando por entre os quintais... dá para espiar o que o outro está fazendo! Mas às vezes as casas são muradas e não vemos nada. Há também fronteiras que se fazem fixas nos territórios destes caminhos, há lugares que querem ser conquistados.

Os diferentes projetos ganhavam nomes, ganhavam identidades e criavam às vezes fronteiras dentro da escola, encontram-se com outros, às vezes havia espaço de negociação, às vezes não. Há jogo de forças.

Não há como negar que a educação que se vem construindo na escola, na formação de professores, nos programas de governo, nos currículos, nas formas de gestão estabelece-se em um embate de "*interesses, dominação, exploração revelando a existência do poder e seu exercício sobre os indivíduos, grupos, sociedades tidos como diferentes. Um educar que muitas vezes, tem sido o meio pelo qual o diferente deve ser transformado em igual para que se possa submeter, dominar e explorar em nome de um modelo cultural que se acredita natural, universal e*

humano" (GUSMÃO, 2000:17)¹⁵⁹. Há jogos de força que querem fazer valer saberes, valores, regras, hábitos e discursos. Não há como negar que isso estava refletido nas relações que se estabeleciam, nesta situação em que a diversidade já inerente ao espaço escolar se fazia mais complexa com a entrada destes educadores outros, projetos outros, saberes outros.

Como caminhar por entre estas diferenças na escrita? De novo a pergunta: como me entender como narradora de fronteiras e pontes?

Nestes campos em que andava pela escola e via os diferentes espaços de desejos sendo construídos dentro dela, encontro na sua biblioteca o livro de Roland Barthes, "A Aula" e leio-o durante uma tarde. Chama-me a atenção um trecho:

"Por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos grupos de opressão ou de pressão: por toda parte vozes "autorizadas", que se autorizam a fazer ouvir o discurso de todo poder: o discurso da arrogância. Adivinhamos então, que o poder está presente nos mais finos mecanismos do intercâmbio social: não somente no estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações, nas relações familiares e privadas, e até nos impulsos libertadores que tentam contestá-lo: chamo de discurso de poder todo discurso que engendra o erro e, por conseguinte, a culpabilidade daquele que recebe." (BARTHES, 1978:11).¹⁶⁰

Entender que as relações de poder atuam em diferentes direções e forças foi algo que me ajudou a olhar para as situações. E vendo a escola como campo de forças múltiplas, o poder deixa de ser algo que chega e aniquila todas as outras possibilidades de expressão. Apesar de forças desiguais, prefiro olhar para a escola como um espaço em que muito se cria e movimenta.

A continuidade da leitura de Barthes desvelava também um desafio. Para Barthes combater os poderes e "*transformar o mundo é transformar a linguagem*" (BARTHES,

¹⁵⁹ GUSMÃO, Neuza. Desafios da Diversidade na Escola *Revista Mediações*, Londrina, vol.5 n.2, p. 9-28, jul/dez, 2000.

¹⁶⁰ BARTHES, Roland. *A Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. 89p.

1978:58)¹⁶¹. Neste discurso ele diz ainda: "*se é verdade que por longo tempo quis inscrever meu trabalho no campo da ciência, literária, lexicológica e sociológica, devo reconhecer que reproduzi tão-somente ensaios, gênero incerto onde a escritura rivaliza com a análise*" (BARTHES, 1978:7)¹⁶². Para ele rivalizar a análise é uma maneira de combater o discurso de poder da academia.

O desafio: não narrar as situações conflituosas da escola, "mundo do que realmente é", com os olhos do "mundo do deveria ser". Olhos puros e claros que se tornam duros e ressecados na busca dos culpados deste descompasso entre o ideal e o real. E que caminhos tomar, então? Como me relacionar com as situações que vivenciei? Encontro em Sueli Rolnik identificações e dicas, aproximando o ofício do pesquisador ao de um cartógrafo:

"A tarefa do cartógrafo é dar língua para afetos que pedem passagem, deles se espera que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, decore as que lhe parecem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias. O cartógrafo é antes de tudo um antropófago [...] A prática do cartógrafo diz respeito, fundamentalmente, às estratégias das formações do desejo no campo social [...]. O cartógrafo absorve matérias de qualquer procedência. Não tem o menor racismo de frequência, linguagem e estilo. Tudo o que der língua para os movimentos do desejo, tudo o que servir para cunhar matéria de expressão e criar sentido, para ele é bem vindo. Todas as entradas são boas, desde que as saídas sejam múltiplas. Este é o critério de suas escolhas: descobrir matérias de expressão, misturadas a quais outras, que composições de linguagens favorecem as passagens das intensidades que percorrem seu corpo no encontro com os corpos que pretende entender. Aliás, 'entender', para o cartógrafo, não tem haver com explicar e muito menos com revelar. Para ele não há nada em cima dos céus da transcendência - nem embaixo - brumas da essência. O que há em cima, em baixo e por todos os lados são intensidades buscando expressão. E o que ele quer é mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, intentar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. Vê-se que linguagem, para o cartógrafo, não é um veículo de mensagem e salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. Tapete voador... Veículo que promove a transição para novos mundos; novas formas de história" (ROLNIK, 1999)¹⁶³.

¹⁶¹ *Ibid.* p.58.

¹⁶² *Ibid.* p.7.

¹⁶³ ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Cortez, 1999.

Direciono-me a outro desafio, intuo que já o buscava, só não sabia caber-lhe palavras: encontrar matérias de expressão, que favoreçam *"passagens das intensidades que percorrem meu corpo no encontro com os corpos que pretendo entender"*. Um entender que não é analisar, explicar, compreender e concluir, que é mais um *"mergulhar nas geografias dos afetos"* para depois submergir repleta de outras reflexões, perguntas, intensidades que me levem ao desejo de novos mergulhos.

Invento *"pontes para fazer minha travessia"*. A travessia, como nas palavras de Certeau, é o relato que *"'muda' a fronteira em ponto de passagem, e o rio em ponte [...] a paliçada em um conjunto de interstícios por onde escoam os olhares"* (CERTEAU, 1994: 214)¹⁶⁴.

E que intensidades percorrem-me no encontro com aqueles corpos movidos por múltiplos desejos na escola da Barra?

Instiga-me buscar as aproximações e distanciamentos dos projetos - nomeados e não nomeados - dos professores e monitores ambientais nos percursos tortuosos que se traçaram. Buscar as novas rotas de desejos e identidades que se faziam nestes encontros e desencontros. Entendendo que estes desejos e identidades se fazem também nas relações de força, que *"os poderes que comprimem e subjagam o desejo, fazem já parte do concatenateamento do desejo"* (DELEUZE, 1980 *apud* MAY, 1989:23)¹⁶⁵ e, arrisco a complementar, assim como das configurações em que vão se dando as identidades.

Mergulhando em algumas destas situações intenciono submergir com reflexões a respeito das relações marcadas pela diferença e das identidades que se constroem a partir delas. Busca direcionada por uma intensidade que pulsa: entender a diferença como uma fértil possibilidade de relação.

E vou assim tentando fazer minha travessia, *"criando mundos"*.

¹⁶⁴ de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁶⁵ MAY, Todd *Pós-estruturalismo e anarquismo* Tradução: Gustavo Steinberg. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d. (texto extraído de *Philosophy and Social Criticism*, XV, n.2, 1989, Lawrence, Kansas, USA).

Na trilha de espelhos: passagens de olhares e identidades

Pelas trilhas tortuosas do cais, além dos mapas/projetos cada um traz também um espelho nas mãos. Ou melhor, os próprios mapas poderiam ser pensados como espelhos, como na fala de Pedro "O projeto diz muito do que a gente quer. Reflete muito...é um espelho do nosso objetivo". O projeto reflete desejos. E o que mais poderia refletir-se nele?

Ao caminhar pelas trilhas um espelho/mapa/projeto encontra-se com outros, às vezes inesperadamente em uma curva abrupta, às vezes numa aproximação lenta. Nestas horas refletem-se nele outros olhares e seu próprio olhar no encontro com o olhar do outro. O que acontece quando estes reflexos se inter cruzam?

Busco algumas imagens refletidas no espelho que eu trazia. Arrisco a trazê-las como cenas que quebram a linha do tempo e abrem possibilidades de pensar.

Entre a leitura que fazia de Barthes na sala dos professores toca o sinal. Marta entra para apresentar-me três alunas que faziam parte da nova gestão do grêmio. Havia anos que o grêmio estava desativado e a movimentação dos alunos, apoiados pela coordenadora, diretora e professores para a sua revigoração era mais um dos projetos que percorriam as trilhas da escola. Marta um dia havia me contado com satisfação: "nós adiamos as primeiras atas e lá estava o nome dos monitores, foram eles que ajudaram a fazer o primeiro grêmio! E les vão ser os padrinhos do novo grêmio". E no dia da eleição Miguel e Antônio foram, então batizar o grêmio revivido.

A fala das alunas era ansiosa e recheada de idéias de projetos: fazer horta (uma observação: era a terceira vez que a horta aparecia como desejo na escola, primeiro na fala dos monitores, depois dos professores e agora na das alunas), fazer coleta seletiva, arrumar a biblioteca, consertar o portão de entrada, pintar a quadra, montar uma rádio comunitária e fazer festas para levantar recursos. Havia também pautas de reivindicação: mesas para merendar, toucas para as merendeiras e lixeiras para as salas de aula. Percebi que buscavam com dificuldade encontrar seus espaços entre os alunos e a administração

da escola. Conversávamos sobre as possíveis maneiras de fazer com que os alunos participassem destas discussões, quando uma das alunas trouxe um acontecimento:

"A gente estava falando para os alunos que queria deixar uma urna no pátio para cada um colocar nela a sua sugestão para o grêmio. A urna ficaria lá durante toda semana, é um jeito de todo mundo poder participar, né? Aí um menino veio e disse. 'E depois, e se a história der certo quem vai saber que a idéia foi minha?' "

Na urna escura as idéias tornam-se anônimas e as histórias que elas instigam podem correr sem as marcas de quem as gerou. Esta passagem me faz pensar sobre a necessidade que temos de vermos nossos desejos, nossas marcas e nós mesmos refletidos em um olhar outro. *"Trata-se de uma imperiosa fascinação, de um desejo inesgotável de continuar olhando aquilo de nós-outros que vejo no outro; necessito simplesmente de seu olhar, necessito de um mundo no qual não se apague o olhar do outro"* (FERRÉ, 1998: 187).¹⁶⁶

Esta reflexão sobre o olhar exterior, traz-me a lembranças de muitos outros instantes ocorridos em torno daquela mesma mesa da sala dos professores, onde passava tardes conversando ora com um, ora com outro. Conversas em que uma viajante estrangeira ouvia as histórias de conquistas e de derrotas dos barcos que tinham o cais como rotas diárias. Entre os intervalos das aulas e "janelas" dos professores fluíam interessantes narrativas.

Margarida, professora nova na escola, contou-me um dia sobre o seu primeiro trabalho com os alunos. Como não os conhecia passou-lhes a tarefa de escreverem um "auto-retrato". Quando leu ficou assustada com as repetidas menções dos alunos em buscarem um futuro fora da Barra e lhe marcou também o texto de um aluno, que já havia despertado sua atenção pela expressão de tristeza. No "auto-retrato" do menino aparecia o conflito entre os pais pela sua guarda e a preferência por estar com a mãe na Barra. Na semana seguinte, Margarida fica sabendo que o texto ganha um destino,

¹⁶⁶ FERRÉ, Núria Perez de Lara. *Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica*. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p.180-192.

ajudara a mãe na defesa pela guarda do filho, depois dele ter sido levado pelo juiz ao pai. A irmã havia lido a carta e a pediu à escola diante da situação. Margarida conta-me esta sua história com felicidade, talvez por ver uma marca imediata de seu trabalho na vida de um aluno.

E há a história de Fernando que fez também um belo trabalho com os alunos. Organiza com eles uma expedição para descobrir o que se estava fazendo em educação ambiental na cidade. Não havia transporte, desdobra-se, empresta a kombi de seu sogro e segue com os alunos aos órgãos do governo, às escolas, à prefeitura. Era também uma maneira de ele aproximar-se do tema. Inspira-se no *"Barra Tour"*, leva máquinas fotográficas. Traz para o HTPC as fotografias tiradas pelos alunos em um álbum em que cada um escreveu suas impressões sobre os lugares visitados. Ao contar-nos sobre esta sua experiência, diz: *"não criei nada, fiz igual ao que você fez conosco naquele dia da avaliação do 'Barra Tour' "*. Eu tentava dizer-lhe que não havia repetição possível, que havia muito de sua criação. Intriga-me esta dificuldade de Fernando ver-se refletido em seu trabalho, de ver-se como autor.

Chamaram-me a atenção, nestas e em muitas outras narrativas, as tantas conquistas anônimas (por vezes anonimadas) dos projetos cotidianos daqueles professores e professoras. Projetos que por vezes não ganhavam nomes e nem assinaturas, preciosos papéis em uma urna escura.

Histórias que me fazem pensar nos descompassos entre as políticas educacionais que direcionam a atuação na escola para o desenvolvimento de projetos e a prática diária do professor, permeada por tantos sutis e importantes projetos sem nome. Um descompasso que também poderia estar refletido na dificuldade de relação entre os monitores ambientais e os professores no ano de 2000. Neste ano a AMAI tinha seu projeto próprio com rotas de atividades semanais bem estabelecidas. Rotas que permeavam com dificuldade o trabalho cotidiano dos professores. O projeto quando surge ganha nome, surte efeitos de acontecimento e de visibilidade para a comunidade,

para os pais, para os alunos e para tantos outros olhares que miram a escola; e por vezes pode deixar à sombra outros acontecimentos "invisíveis" do dia-a-dia escolar.

"Necessito de um mundo no qual não se apague o olhar do outro". Esta necessidade do olhar do outro parece também estar ligada a valorações que ele gera. Lembro-me de duas falas. Uma de Marta aos alunos enquanto me apresentava em uma das salas no início da pesquisa: *"vejam como o lugar de vocês é importante, ela veio de longe, de Campinas para estudar a nossa escola, isso é para a gente dar mais valor"*. E uma fala de Miguel, em uma entrevista feita no final da pesquisa: *"A escola passou a nos valorizar mais depois que vocês começaram a trabalhar aqui"*. Novamente o "olhar turístico" a que se referia Miguel aos alunos no "Barra Tour", a nossa necessidade de uma *"visão anonimamente habitada"* (PEIXOTO, 1993: 238)¹⁶⁷. Na mesma entrevista, Miguel complementa, trazendo os reflexos que via no professor ao final do trabalho:

"a partir do momento que a gente se propôs a estar começando esse trabalho no HTPC, este ano, que a gente participou umas duas ou três vezes junto com os professores; não sei se você pôde perceber, o professor lendo mais a sério e dando credibilidade para o serviço do monitor na escola. Eu vi isso bem claro, bem nítido, eu percebo que os professores quando encontram comigo me tratam de forma diferente, de uma forma que respeita mais a minha postura hoje como monitor"

A relação com as fotografias não deixa de ser um contato material que se faz com um olhar outro. Um dia, Miguel vendo as fotografias tiradas por mim em atividades da AMAI na escola e na Juréia, diz: *"parece que a gente faz pouca coisa, mas olha só, até que não"*. E lembro-me do efeito que surtiu entre os professores quando lhes entreguei o caderno de registro do "Barra Tour" com as fotografias ao lado das narrativas de cada um no dia da avaliação. Havia um grande interesse em ler suas próprias falas transcritas, em ver-se de um outro jeito, em palavras marcadas em um papel. Ver-se de um jeito tão diferente que parecia até outra pessoa. Carlos lendo sua própria fala, brinca: *"Você me chamou de cético aqui!"*.

Reflexos que vão se inter cruzando num jogo infinito e imprevisível. Em um outro dia, Marta nos conta que o supervisor ao ver o caderno de registros do "Barra Tour" e os diferentes projetos em movimentação na escola, faz refletir em seu olhar finalmente o primeiro elogio à escola da Barra.

E há em mim também o sentimento de valorização ao ver-me em algumas atividades desenvolvidas com fotografias pelos professores e nas aproximações entre os professores e monitores ambientais.

Vejo novamente a imagem da trilha de espelhos em que cada um busca no reflexo do projeto/mapa/espelho do outro a imagem daquilo que pensa ser, deseja ser e quer ver marcado nas paredes cálidas da escola e na vida dos que a habitam. A necessidade de reconhecermo-nos de maneira "dara e nítida" no outro, talvez nos revele narcisos admirando-nos nesta "poça inexplorada de luz líquida", o olhar (CLAUDEL, s.d *apud* BACHELARD, 2001:33)¹⁶⁸.

Estas situações abrem para a discussão sobre o papel da alteridade em nossa conformação e na que vamos dando aos outros com nossos olhares. "Os outros não são outra coisa que aquilo que nós fizemos e vamos fazendo deles. Justamente isto e não outra coisa é o que nós somos: aquilo que os outros fizeram e estão fazendo de nós" (FERRÉ, 1998: 186)¹⁶⁹. Um processo de fazer-se na alteridade.

"A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e porquê. Depende também das considerações que o outro tem sobre isso e a respeito de si mesmo." (GUSMÃO, 2000: 12).¹⁷⁰

¹⁶⁷ PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da Imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).

¹⁶⁸ BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução Antônio de Pádua Danesi 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202p. (Coleção Tópicos).

¹⁶⁹ FERRÉ, Núria Pérez de Lara. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p.180-192.

¹⁷⁰ GUSMÃO, Neuza. Desafios da Diversidade na Escola *Revista Mediações*, Londrina, vol.5 n.2, p. 9-28, jul/dez, 2000.

Fico a princípio com um pedaço destas palavras de Neuza Gusmão: "*O jogo de imagens é múltiplo e diverso*".

Buscava um dia na escola os ângulos e enquadramentos de uma foto perfeita. Ao fundo, na parede, havia um desenho de criança de morros que me remetiam aos da Juréia, havia o mar, o arco-íris e uma cachoeira. À frente dele três pessoas: avô, neto e sobrinho de uma das famílias da Juréia. Os olhares atentos ao jovem que brinca com a rabeça - instrumento confeccionado por seu irmão - transmitem-me a paciência e atenção que estas famílias dão uns aos outros. "Pedagogia caiçara" dentro da escola da Barra na comemoração do "*Dia do Meio Ambiente*"¹⁷¹. Evento organizado pela AMAI e encerrado com a dança do fandango da Associação dos Jovens da Juréia.

A fotografia, além de querer falar destas famílias, que eu já conhecia e me relacionava em outras situações em campo; e da felicidade de vê-las na escola, também conversava com o cartaz "*SOS Caiçara*" feito pelos professores no ano anterior, pois era esta família que aparecia na maior parte das fotografias que ilustravam este painel denúncia.

Estava tudo preparado para registrar este olhar tão cheio de significados e no exato instante do clique surge uma figura que contrasta, um colorido berrante, uma menina azul. Alguns segundos depois, um clique consecutivo satisfaz o desejo do registro. No entanto, ao revelar as fotografias, a primeira chamou-me mais a atenção que a outra. Morava no perfil esfumado e azul da menina um desafio para pensar; guardei-a.

Às vezes nos percursos de espelhos encontramos-nos com imagens estranhas, desfiguradas, desbotadas, estremecidas, esfumaçadas, sem delineamento preciso de margens. Como a menina azul, são imagens do inesperado, do que foge à ordem das nossas vontades e previsões. Há um outro que nos interpela e nos desestabiliza. São os instantes de encontro deste "*jogo múltiplo e diverso*" que nos abrem ao desconhecido: os acontecimentos.

¹⁷⁰ Evento realizado no dia 05 de julho de 2001



O outro surge como "*um puro enigma que nos olha face a face*" (LARROSA, 1998:74)¹⁷² e neste olhar às vezes refletem-se imagens outras de nós mesmos, não mais aquelas em que nos reconhecemos e admiramos, mas as imagens da diferença, também transfiguradas, disformes, embaçadas. E elas podem fazer muita coisa conosco: nos assustar, revoltar, machucar, suspender, desafiar, questionar, transformar. Vão então aparecendo na "*superfície do tempo decorrido*" (WORDSWORTH *apud* BACHELARD, 1997:55)¹⁷³ algumas destas imagens.

Numa tarde, vendo dois alunos cuidando do jardim lateral da escola em um período em que não tinham aula, achei interessante e perguntei-lhes sobre o trabalho, um deles responde: "*um dia a coordenadora nos perguntou se a gente não queria ajudar a cuidar do jardim, para ser assim, como os monitores, 'amigos da escola'. Aí a gente topou*". Assustei-me em ver um trabalho de iniciativa de jovens da comunidade, os monitores, com as preocupações e anseios políticos que tinham, simplificado dentro de um projeto do governo federal, que a mim tinha ares de abstenção de seu papel dentro da política educacional, como em outras de suas iniciativas de estímulo ao trabalho voluntário. Seria uma maneira de a escola estar refletindo as imagens requeridas pelo governo por meio do trabalho da AMAI? Seria uma relação feita por Marta apenas como forma de convencer os alunos? Teria sido uma relação feita pelos próprios alunos a partir das propagandas do "*Amigos da Escola*" que se fazem na televisão e pelas paredes da escola? Perguntas sem resposta.

Um outro dia a diretora mostra-me o relatório feito pelo supervisor, após sua visita mensal. Era nele que estavam registrados os raros elogios à escola. Ao final dizia: "*estão sendo desenvolvidos diferentes trabalhos de educação ambiental, o 'Projeto Água' pelos professores, o Projeto da AMAI e um projeto da Unicamp*". Senti-me aliviada, os monitores não estavam como "*Amigos da Escola*". Um professor que estava ao meu lado, leu em voz alta o final

¹⁷² LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis:Vozes, 1998. p. 67-86.

¹⁷³ BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução Antonio Pádua Danesi. 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001.

do texto e depois completou: "*é, seja lá qual for o seu projeto!*" . Que imagem estaria refletida nesta frase? Que ele não reconhecia minha atuação na escola, por não ter uma configuração de projeto? Esperava de mim uma outra forma de atuação? Seria apenas um comentário simplesmente confirmando que não via minha atuação como um projeto? Perguntas sem resposta.

Um dia os monitores vêm as fotos do "*Barra Tour*" em um painel na escola, feito para o "*Dia da Família na Escola*" e ficam desconcertados com o título dado ao acontecido. Era um nome que não lhes fazia sentido: "*Passeio Ecológico*". Seria uma falta de reconhecimento de seus trabalhos pela escola? Seria o painel uma maneira, sim, de reconhecimento deles, por estar exposto no dia do evento? Novamente, perguntas sem resposta. O mesmo cartaz surte outro efeito em mim, ao vê-lo semanas seguintes nas paredes da sala dos professores, a uma altura em que nenhuma criança poderia enxergar. Para quem havia sido feito aquele painel? Depois fico sabendo que tinha sido colocado inicialmente no pátio, mas uma foto havia sido tirada por alguém e agora estava longe de dedinhos que queriam ter para si suas próprias imagens.

Estas e outras situações iam refletindo imagens inesperadas, conflituosas que não cabiam nas previsões dos mapas de desejos que cada um trazia. Situações em que as imagens refletem-se confusas, que não nos dão a possibilidade de responder com nitidez ao que elas nos questionam. Abrem-se a partir delas reflexões sobre as relações que se estabelecem na diferença e não na semelhança e reconhecimento. Tellez traz "*a proposição de um novo modo de relação através da assunção da dessemelhança, da diferença*". Faz-se assim necessário também aceitar os processos de identificação que se dão pelo estranhamento, pelo o que excede ou falta em relação ao que se deseja:

*"Há sempre 'demasiado' ou muito pouco - uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade [...], a identificação opera por meio da **différance**, ela envolve um trabalho discursivo, o fechamento e marcação de fronteiras*

simbólicas, a produção de 'efeitos de fronteira'. Para consolidar o processo, ela requer aquilo que é deixado de fora - o exterior que a constitui" (HALL, 2000a: 106).¹⁷⁴

E há ainda vezes em que aparece na superfície do espelho imagens tão desestabilizadoras quanto estes perfis esfumados do outro: um túnel infinito de reflexos prateados... um profundo vazio. Houve situações em que isso aparecia em meu espelho.

Em uma reunião de HTPC, após a realização do "Barra Tour" e depois de um mês de início do "Projeto Água", os professores e professoras foram narrando as experiências que estavam tendo dentro do projeto. Margarida, Flávio, Mauro e Carlos haviam realizado uma saída a campo com os alunos no lixão da Barra e Carlos desenvolvia o tema da relação dos resíduos sólidos com a poluição dos rios dentro do "Projeto Água", Mauro desenvolvia um trabalho sobre a importância econômica do Rio Ribeira e o projeto da praça lateral da escola, juntamente com os dois alunos, Ângela fazia com os pequenos da 2ª série um levantamento dos peixes da região, Fernando, sua experiência com a visita aos órgãos ambientais. As falas eram cheias de vida e entusiasmo. E o vazio? Via-o ao colocar estes trabalhos em relação à AMAI. Nenhum destes trabalhos de educação ambiental fazia menção a possíveis entrelaçamentos com os trabalhos dos monitores ambientais. Esta falta na narrativa dos professores contrastava-se com a sensação de aproximação que o "Barra Tour" parecia ter gerado.

"A abordagem discursiva vê a identificação como construção, como um processo nunca completado - como algo sempre "em processo". E la não é nunca, completamente determinada - no sentido de que se pode, sempre, "ganhá-la" ou "perdê-la"; no sentido de que pode ser, sempre, sustentada ou abandonada... a identificação é ao fim e ao cabo, condicional, ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência. Uma vez assegurada, ela não anulará a diferença" (HALL, 2000a: 106).¹⁷⁵

¹⁷⁴ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p.103-131.

¹⁷⁵ *Ibid.* p. 106.

O processo continuava em perdas e ganhos. Miguel participava da reunião com intuito de trazer aos professores o planejamento feito pela AMAI para o "*Dia do Meio Ambiente*". Suas atuações semanais estavam suspensas por causa da falta de apoio financeiro, haviam definido no início do ano que estariam realizando este evento e outras possíveis atividades em contribuições com os projetos dos professores, caso fossem requisitados. As participações dos monitores nos HTPC eram pouco frequentes pela dificuldade de locomoção, já que ocorriam no centro de Iguape. Miguel participava esporadicamente, pois tinha aulas a noite em Iguape, faltava de algumas delas para poder estar lá.

Junto com as narrativas íamos discutindo possíveis direcionamentos a cada projeto. Apesar de estar presente por outros motivos, Miguel participou das discussões, trazendo informações sobre as questões ambientais da região e sugerindo pessoas, instituições, materiais que conhecia, onde os professores poderiam buscar mais informações. Foi uma situação de interessante troca que trazia outra possibilidade de entendimento além do vazio.

No "*Dia do Meio Ambiente*" senti novamente o vazio entre a escola e a AMAI. Inicialmente pelo evento ter sido planejado pelos monitores, em diálogo com Marta e Carmen, a diretora, sem participação dos professores. Eu tinha como imagem ideal a organização coletiva do evento, entre professores e monitores, já que todos estavam desenvolvendo trabalhos de educação ambiental; idealizava uma identificação totalizante entre eles. No dia do evento era como se a escola estivesse habitada por outros, os monitores. E por seus percursos traçados: coleta de garrafa PET na praia, oficina de papel reciclado, apresentação do fandango da Associação dos Jovens da Juréia. Os professores pareciam querer desabitar a escola. Eram poucos os que seguiam as rotas das atividades, em contraste com a participação ativa de muitos alunos. Via um vazio. No entanto, uma pequena inclinação do espelho pode fazer surgir outras imagens. Ouvindo um outro relato, emergiam figuras por entre o túnel prateado. Miguel, em entrevista ao final, avaliando o "*Dia do Meio Ambiente*":



Alik: *É, eu achei que no 'Dia do Meio Ambiente' não teve muito movimento dos professores, e você?*

Miguel: *É, tem os dois lados da moeda, você tem a da participação direta e física do professor no movimento e você tem o lado do incentivo do professor no antes e no depois, então, umas coisas que eu tenho reparado também, uma coisa importante que eu achei do nosso trabalho nesse primeiro semestre foi o 'Barra Tour', ele desencadeou em um monte de coisas e se os alunos, colaboraram, se participaram e se teve uma cobrança da escola na participação deles numa atividade de educação ambiental, foi porque os professores de repente trataram isso com um pouco mais de seriedade.*

Alik: *Você acha que se os alunos participaram do 'Dia do Meio Ambiente' por causa do trabalho dos professores?*

Miguel: *Por causa dos professores que colocaram isso de uma forma mais importante para eles dentro da parte das matérias, dentro da parte escolar mesmo [...] eu acho que esse ano a educação ambiental está fazendo parte do contexto pedagógico."*

Para além do encontro físico entre os monitores e professores, Miguel vê a aproximação entre eles representada na participação dos alunos das atividades da AMAI no "Dia do Meio Ambiente". Uma outra forma de encontro que meus olhos não haviam conseguido ver. Parece que a participação de Miguel nos HTPC, vendo os movimentos dos professores nas atuações do "Projeto Água" trazia-lhe esta outra visão. Vê também nestas atuações os reflexos dos seus projetos, ao relacioná-las como possíveis conseqüências do "Barra Tour". Antônio, que por problemas de locomoção pouco esteve nos HTPC, ao ouvir parece não concordar muito e completa: *"É, mas não são todos os professores que estão fazendo"*. Vê, como eu, os vazios. Esta situação mostra-me que no relato entre fronteiras e pontes é o olhar do narrador que as constrói, da maneira que pode, pela sua localização, e que quer, pelos seus desejos.

As identificações pareciam estar relacionadas com os sentidos que cada um ia dando às suas experiências. Cada acontecimento surtia um efeito de identificação, em cada um, uma "face da moeda" ou uma imagem no espelho, nítida, distorcida, visível, vazia, agradável e conflituosa, que aproximava e distanciava. A cada acontecimento e a cada sentido dado a ele uma forma diferente.

"Quando Derrida afirma que não existe 'difference' sem alteridade, nem alteridade sem singularidade, nem singularidade mais do que no 'aqui e agora'; ou quando sustenta que 'a heterogeneidade abre ao contrário, deixa-se abrir pela própria fratura daquilo que aflui, vem ou fica por vir - unicamente outro' (Derrida, s/p.) o que ele nos diz, entre outras coisas, é que a diferença entendida como uma relação de alteridade com a singularidade de outro e do outro é uma relação com o que vem ou fica por vir, como acontecimento. E ele está nos dizendo que o pensamento da diferença é o da singularidade do acontecimento, da experiência do adoir que acontece a partir do outro e o outro da experiência irreduzível ao previsível ao programável, pois remete ao outro e a outro que não posso e não devo determinar de antemão, ao outro que não pode nem deve permitir que se o determine de antemão" (TÉLLEZ, 2001: 61).¹⁷⁶

Nestes processos de reconhecimento de semelhanças e de diferenciações de cada acontecimento, identidades vão também sendo construídas e desfeitas. Busco um entendimento de identidades que se fazem a partir de relações de diferença. *"O que está realmente em jogo é a natureza e a forma das relações que unem estas diferenças e das quais elas retiram seu significado. É em suas relações mútuas que as identidades são formadas. Se o significado é relacional, assim também o é identidade" (MCROBBIE, 1995:51)¹⁷⁷.*

A identidade como significado relacional é marcada pelas contingências dos encontros e tem assim seu caráter temporário e fluido, como na perspectiva de Hall:

"Utilizo o termo "identidade" para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos "interpelar", nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode "falar". As identidades são pois ponto de apego temporário." (HALL, 2000a: 111).¹⁷⁸

¹⁷⁶ TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-*vir*. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.45-78.

¹⁷⁶ MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.39-60.

¹⁷⁷ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p.103-131.

O tempo. Em novembro de 2000 havia feito uma pergunta aos monitores ambientais, a Miguel e Antônio: "*Vocês diferenciam o papel de vocês do papel do professor?*" Suas respostas traziam um interessante jogo de reconhecimento e diferenciação em relação ao professor e pareciam fazer parte de suas constituições como educadores naquele primeiro ano de trabalho dentro da escola. As reflexões que se deram a partir delas aproximaram-me aos teóricos da filosofia da diferença e identidade que vinha estudando no curso de pós-graduação.

Talvez, como um resquício de meus tempos de bióloga, quando buscava os resultados dos experimentos na comparação entre as observações e medidas do antes e do depois, retornei a pergunta a eles em julho de 2001, a fim de perceber possíveis resignificações de seu papel como educadores, de suas identidades temporárias.

Alik: E u fiz uma pergunta para vocês em novembro que eu queria ver como é que vocês estão pensando hoje. Qual é a diferença do trabalho de vocês, o que diferencia vocês de um professor? Hoje.

Antônio: A matéria, eu acho.

Alik: Qual matéria?

Antônio: Bom, cada professor tem uma específica e a minha matéria [a educação ambiental] é uma só para todo mundo [...], então a diferença eu acho que é essa aí ..

Miguel: E u acho que o que diferencia e o que trouxe os monitores para escola quando foi pensado esse projeto de educação ambiental foi o conhecimento popular e tudo o que está em torno dessas comunidades hoje, a importância do lugar onde a gente está vivendo e todo o contexto que isso gera e que as pessoas não têm noção do lugar onde elas moram.

Alik: Você acha que vocês, os monitores tem esse...

Antônio: Essa função.

Miguel: ... de conhecimento popular, do conhecimento... de fazer a transição.

Alik: Qual a diferença disso para os professores?

Miguel: Então, o professor, ele é treinado nas universidades, ele aprende todas as formas pedagógicas mas infelizmente ele acaba caindo na questão educacional do país, tem todo esse sistema educacional que bem dizer, está falido e que os professores são obrigados a aderir e aí muitas vezes não dão valor a esse tipo de conhecimento.[...] O monitor não está competindo na forma pedagógica com o professor ele está para assimilar os temas que o professor aborda pedagogicamente com os alunos e depois ele vai avaliando isso; o monitor está para assimilar essa forma pedagógica com a realidade local, é nisso que o monitor está, para saídas para campo para mostrar aonde aquilo do livro se encaixa com a realidade local. Quando você fala em derretimento dos pólos, do nível da água, do buraco

da camada de ozônio, quando você fala da extração de recursos naturais, quando você fala de reciclagem, é nisso que está o monitor para escola, na realidade nossa que se encaixa com os padrões de bibliografia que ele tem.

Alik: Mas o professor não é só o que o livro... ele traz outras coisas. Você não viu isso?

Miguel: Consegui ver e é por isso que eu digo que a gente consegue obter alguns resultados do projeto que começou o ano passado, se você pegar os mesmos trabalhos que eles passaram o ano passado você consegue identificar isso que eu estou falando [...] o nosso projeto de educação ambiental também tem por objetivo trazer isso [...] ele está dando resultado porque o professor já está começando trabalhar isso entendeu?

Alik: Legal, isso é uma coisa que você viu o monitor despertando no professor, agora o que a escola ou o professor despertou em você?

Miguel: Em mim?

Alik: É!

Miguel: O interesse de buscar o acadêmico.

Alik: É?

Miguel: É! Porque assim, um complementa o outro porque o professor, ele é o professor embora a classe tenha sido desvalorizada, mas para mim da maneira que eu fui ensinado nessa mesma escola aqui, é que o professor é o professor, ele é uma pessoa dentro da comunidade que tem uma postura, ele tem um lugar definido já de respeito. O monitor nunca vai ser o professor, só se ele já tem um curso de professor.

Alik: O que mais que identifica um professor? O respeito, o que mais? O conhecimento acadêmico...

Miguel: O conhecimento acadêmico, a gente procura se basear no professor até na forma de vida, a gente acha que o professor é o certinho então assim, no professor...

Alik: É o modelo.

Miguel: É o modelo do professor, no caso estou falando, o professor é o sempre certo a gente foi ensinado assim na escola. É, tem alguns que não são.

Alik: E você?

Antônio: Eu?! (tempo pensando) Percebi que a responsabilidade é uma coisa fundamental, que você percebe quando começa a trabalhar com os alunos a gente não é um professor, a gente tenta fazer um trabalho como se fosse um professor, mas não é um professor entendeu? E não você percebe que a responsabilidade é o fator principal em tudo isso aí, eu aprendi que você tem que ter responsabilidade. Foi uma coisa que o professor passou assim para mim que eu percebi que quando ele estava com esse grupo na sala então, ele é responsável por aquele grupo que estava ali, ele está passando todas as informações certas e eu senti isso também, percebi isso, que eu tive uma responsabilidade.

As identificações com o professor pareciam trazer imagens de outros tempos e não somente dos oito meses que marcaram a pesquisa. Surgiram imagens de ensinamentos sobre ser professor do tempo em que eram alunos naquela própria escola. Nas falas há

um movimento constante de aproximação e reconhecimento e de distanciamento e diferenciação, a partir das diferentes imagens que vão trazendo de si e deste outro, o professor. Por vezes querem ver-se próximo daquele professor que ocupa um lugar definido de respeito na comunidade e que representa o modelo a ser seguido, a responsabilidade e o conhecimento acadêmico. Características arrastadas dos contatos que tiveram com professores enquanto alunos, moradores da Barra e monitores ambientais, e que parecem despertar algo dentro de suas buscas como educadores.

E o que os diferenciam: a educação ambiental como uma "*matéria*" não específica, para Antônio e o conhecimento popular da comunidade para Miguel. Diferenças que ao meu olhar também trazem semelhanças. Na fala de Antônio, por aproximar seu conhecimento a um formato escolar, ao de uma matéria e na fala de Miguel ao colocar o conhecimento popular como um complemento ao "*bibliográfico*", o conhecimento dos livros, tendo o monitor o objetivo de encaixar neles seus saberes sobre a realidade local. Mas por outra perspectiva pode-se ver na fala de Miguel uma demarcação da diferença entre o professor e o monitor, quanto à natureza dos saberes. O professor traz o que está nos livros e o monitor os saberes ligados à realidade. E na relação entre estas diferenças aparece uma falta constitutiva. Há um vazio a ser preenchido que movimenta buscas, para Miguel, o interesse pelo acadêmico. No entanto, nesta fala também pode estar nem a diferença, nem a semelhança, mas um entre, como ele mesmo diz uma "*transição*". Miguel parece ver-se como um educador que transita entre um conhecimento e outro, auxiliando na complementação de ambos.

Ao aproximarem-se e diferenciarem-se destas diversas imagens de professores trazidas em suas narrativas os monitores parecem buscar suas posições como educadores. Vão, ao meu ver, transitando por "*entre-lugares. Um tecido de conjunção e... e... e... [...] uma justaposição ilimitada de conjuntos*" (PEIXOTO, 1993: 238)¹⁷⁹ Dentro da mesma lógica dos saberes errantes, poderíamos aí pensar em identidades errantes, que nos aproxima à perspectiva de Hall:

"O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidade que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.[...] à medida em que os sistemas de significados e representação cultural se multiplicam, somos confrontados com uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente" (HALL, 2000b:13).¹⁸⁰

Nas situações vivenciadas na escola, os monitores foram atuando em diferentes papéis, experimentando diferentes maneiras de ser. Como padrinhos da nova gestão do grêmio, participando de algumas de suas reuniões, eram os ex-alunos trazendo suas experiências e para Miguel: "*estava mesmo como membro da comunidade*".

Como participantes da AMAI, nos contatos com alunos e professores, traziam seus saberes da experiência da atuação política local e regional, dos cursos de formação de monitores e da relação que estabeleciam frequentemente com os "*olhares turísticos*", um outro jeito de valorizar a Barra do Ribeira.

Como moradores locais traziam, permeadas em suas atividades, narrativas e saberes das suas rotas pela pesca, pela agricultura, pelos caminhos da Barra, pelas leis de restrição ambiental, pelas buscas por maneiras menos impactantes de sobrevivência, pela Juréia e por São Paulo em suas empreitadas atrás de novos horizontes. Como atuantes políticos da comunidade traziam seus desejos para aquele lugar e viam na escola um espaço de compartilhá-los e fortalecer os sonhos de conquista.

Distintos papéis que se imbricavam sem esta separação cristalizada que a escrita pode lhes dar. E havia também seus posicionamentos dentro de um vasto espaço: o de ser educador. Faziam-se educadores entre os papéis de atuantes políticos, moradores, ex-alunos, monitores e outros. Escolhiam a escola como espaço prioritário para a sua atuação educativa e assim aproximavam-se dela. Entravam nela buscando um educar diferente, o "*despertar*", como na fala de Antônio. Ao mesmo tempo em que buscavam

¹⁷⁹ PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da Imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).

¹⁸⁰ HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

isso na diferenciação em relação ao professor, por vezes, deixavam-se habitar por este jeito de ser. Nas salas de aula experimentavam as vestes deste outro papel, o professor, o que não significava tomar o seu lugar, mas transitar por suas fronteiras, um estar sendo...

Na transição entre experiências diversas as identidades como educadores vão fazendo-se fluidas e contingentes. Identidades, por vezes dúbias, constituídas na conjunção, na incompletude, na fragmentação e na pluralidade, o que nada resulta em um enfraquecimento de suas forças de ação. Para Hall, "*as diferentes narrativizações do eu, a natureza ficcional deste processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política*" (HALL, 2000a: 109)¹⁸¹, trazem ao meu ver uma outra maneira plural de atuação educativa e política.

Os monitores vão constituindo-se neste entre meio da escola e da comunidade, dos saberes populares e dos acadêmicos e escolares, da educação formal e da não-formal, do monitor e do professor, do ensinar e do "*despertar*". E no trânsito por diferentes espaços de saberes e identidades arrastam ora coisas de um ora de outro. Há então, uma mistura que transforma, faz surgir uma outra coisa híbrida sempre possível a se conformar de outro jeito... saberes errantes, identidades errantes.

Estes novos educadores que não se formam em cursos superiores ou nos magistérios parecem não ter lugar fixo a se encaixar. Vão experimentando espaços de atuação. Ao entrarem na escola, lugar já fixado como o de educar, desestabilizam e causam estranhamento. O que fazem estes outros na escola? Que papel atuam? Que textos trazem? Como contracenar com eles? Abre-se um desafio: como estabelecer uma relação com este diferente que não possui fronteiras definidas? Como esta relação de diferença pode significar algo que não seja simplesmente a tolerância, aquela que diz "*faça sua parte eu faço a minha e nós não nos atrapalhamos*"?

A princípio o efeito do enigma gerado pelo encontro com um outro inclassificável constrói fronteiras dos dois lados. No processo elas vão fazendo-se e desfazendo-se

¹⁸¹ HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a. p.103-131.

sempre: "*de dentro para fora, de fora para dentro*"¹⁸², movimento que parece desestabilizar formas de ser e de olhar.

Na aproximação com escola a aparente fixidez dos saberes e identidades do professor ganha um movimento no olhar dos que vêm de fora. De longe o cais parece estar sempre parado. Vê-se então, que nele há barcos com suas histórias, seus saberes, seus mapas de desejos sempre em navegação.

Os diferentes barcos seguem. Por vezes compartilham seus mapas, redefinem rotas, mudam a direção dos desejos, abrem visibilidade de horizontes, arriscam-se em novas conquistas. Carlos sempre se mostrou resistente ao discurso da educação ambiental, vendo-a representante daquele preservacionista que diminui as possibilidades de renda e acentuam os problemas sociais como o desemprego, êxodo aos centros urbanos e prostituição. Falar em educação ambiental para ele era alimentar este discurso. Durante o tempo da pesquisa, parece que passou ver um outro alimento possível na educação ambiental, algo que pudesse caminhar com as suas intensas preocupações com o destino de seus alunos. Redefiniu seus percursos, traçou outras linhas em seus mapas.

O inicial desconforto dos monitores por verem a escola trabalhando com este tema, a educação ambiental, de maneira diferente da deles, com o tempo ganha um outro olhar: Miguel: "*eu vejo assim, quando a gente auxilia um professor no HTPC para os seus projetos é o 'Criança.Natureza.'* É uma atuação do nosso projeto também." Mais do que a aceitação dos projetos de educação ambiental da escola vê-se espelhado nelas e no percurso do outro parece fazer-se também o seu.

Fernando um dia traz uma nova idéia de projeto. Falou primeiro da lembrança que tinha de acompanhar seu pai no trabalho de transporte do pescado de Iguape à São Paulo. Seu pai fazia isso há 20 anos e neste tempo foi percebendo a diminuição do volume da pesca. A partir de sua história traz a inquietação: "*gostaria de fazer uma pesquisa com os alunos sobre isso. Por que isso aconteceu?*" Fernando foi buscar em suas experiências de vida rumos para um projeto, acredito que neste ele não deixaria de ver-se refletido.

¹⁸² Trecho de uma música de Valter Franco.

E tantas outras mudanças de rotas de desejos fizeram-se nos percursos, rotas que olhos viram e não viram, que vinham sendo traçadas há anos ou que surgiam daqueles encontros. Qual a origem destes novos desejos e percursos? Do encontro entre monitores e professores? Das nossas discussões sobre os projetos nos HTPC? De tantas outras experiências possíveis? Que marcas arrastam-se em cada novo desejo?

Há sempre a vontade de identificar cada marca, de fixá-las dentro de uma lógica de causa e efeito, sentimento direcionado talvez pela ânsia de mudança ao decidir por uma metodologia de pesquisa-intervenção educativa. Mas há também a sensação constante de um fracasso inevitável nesta busca pelas marcas.

Foram nos raros momentos da pesquisa em que consegui deixar de querer definir os rumos das rotas dos barcos, ou encontrar minhas marcas nelas, em que senti-me mais atuante. Foram nestes momentos em que, esquecida de minhas rotas, deixava-me permear por outras. Talvez, esteja aí um indicativo que nos leve na direção de relações com os diferentes que vão além da simples tolerância: "*deixar de ser aquilo que somos, desprender-se de si mesmo.*" (FOUCAULT, s/d. *apud* PLACER, 1998: 138).¹⁸³

"Talvez, para responder ao Outro seja necessário repensar e desentender-se de si mesmo [...], se tenha de deixar de continuar de ser da maneira como somos, se tenha de deixar de continuar nomeando e olhando como o fazemos. Talvez, para sentir o Outro se tenha de contribuir a desgastar este nosso mundo, permitindo que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras - que não necessariamente conceitos - reveladoras. Talvez, para poder receber o Outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações nem limites." (PLACER, 2001: 89).¹⁸⁴

¹⁸³ PLACER, Fernando González. Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.135-151.

¹⁸⁴ PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 79-90.

E, talvez para deixar de ser da maneira como somos temos que aceitarmo-nos como devir, em nossa incompletude de saberes e identidades. Precisariamos exercitar um outro olhar sobre o outro e sobre nós mesmos aberto às imagens pouco nítidas, pouco coesas e pouco coerentes que nos surgem. Aceitando aquela menina azul que nos interpela... menina que é passagem. Os encontros são também passagens. Talvez temos que aprender a passar por eles "*dispostos a transformar-nos numa direção desconhecida*" (LARROSA, 1998: 85).¹⁸⁵

¹⁸⁴ LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis:Vozes, 1998. p. 67-86.



Foto: Alessandra Buonavoglia Costa Pinto





*"E quando o navio larga o cais
 E se repara, de repente, que se abriu um espaço
 Entre o cais e o navio,
 Vem-me, não sei porque, uma angústia recente
 Uma névoa de sentimentos de tristeza
 Que brilha ao sol das minhas angústias reatadas"*
 (Ode Marítima - Fernando Pessoa)

Ficam as lembranças de coloridos muitos vistos nos muros, nos mapas, nos espelhos, nos projetos de cada barco que por mim passou. Afasto-me da escola, momento de outras navegações pelos mares das leituras e escrita. O descompasso dos tempos da Barra e da academia traz-me tristeza.

Volto à Barra, foram-se quase seis meses, volto aos seus tempos. Meu olhar parece colher mudanças, nos lugares, nas pessoas, na escola, em mim. Observo o mar. Está "grosso", como dizem os pescadores. Hoje é o vento que o rege e transforma suas águas em um líquido marrom-dourado. Ondas arrebentam forte na areia. Que marcas deixam? Formam espumas leves e esvoaçantes que correm ao gosto do vento.

Carmem e Marta já não mais administram a escola. Há uma nova diretora, não há mais o cargo de coordenadora. As crianças e os professores do ensino fundamental estão em outro prédio, na nova escola da prefeitura. Encontro-me com os professores Carlos, Margarida e Fernando. Eles estão iniciando suas novas rotas de conquista por este cais que já é outro e há desejos de reencontros. Os monitores também não estão lá, mas há em suas falas sempre a intenção de continuarem o trabalho nas escolas. Estão envolvidos com o curso de formação de novos monitores ambientais e com reestruturação da AMAI, continuam com as suas valentes lutas para transformar a Barra em um lugar onde se possa viver, sonhar e construir um futuro promissor.

Procuro pelas paredes os cartazes com as fotos do '*Barra Tour*' e aquele feito pelos professores, o '*SOS Caiçara*', que sempre estiveram por lá. Não os encontro. Procuro por pedaços em que eu me reconheça. Não encontro. Onde moram as marcas da escola? Que forças não as deixam durar? Quais as forças necessárias para mudar isso?

Nos muros as cores também se vão. Um primeiro olhar colhe com angústia as marcas de um tempo colorido, um outro depois busca ver nas cores tênues marcas de um tempo novo e não daquele que passou. E que outras cores virão? Que novos mares? Que novos barcos? Que conquistas? Os barcos continuam por seus ricos percursos pelo cais, as lutas por deixar marcas e sentidos neste espaço não param. Saio agora por estes mares de azuis mais claros, sigo outra viagem. Outros mares se abrem numa partida.

*"Giram-se as luas
 vazam-se as marés
 finda-se um tempo
 escorrego-me deste cais
 minha cara içã velas
 caravela segue em frente
 a lembrança está atrás
 embarcada na memória
 novos ventos me acolhem
 os espelhos estão no rio
 que me leva por um fio
 no coração da Juréia
 na Escola Caiçara
 este porto me desembarca
 nos olhos dos homens, mulheres e crianças
 sorrisos de novos desafios."
 (João Mendes)¹⁸⁶*

¹⁸⁶ João Mendes, poeta que acompanhou este trabalho, viajou pelo rio da Juréia e de sua leitura deste texto nasceu o poema.



Festa de São João na comunidade da Cachoeira do Guilherme-Juréia, Julho de 2001. Foto: Allan Monteiro

O poema manuscrito, na tela, ganha espontâneos contornos, instigantes como os da "*E scola Caiçara da Juréia*": uma escola comunitária de moradores - alguns pais de alunos da escola da Barra - da Estação Ecológica Juréia-Itatins, idealizada por eles como uma maneira de manterem-se, ou retornarem, ao local de origem.

Esta escola, situada no centro da Estação Ecológica, além de suprir uma necessidade básica das crianças e jovens que lá ainda moram, tem também objetivos mais amplos. A idéia que move a sua criação é a necessidade que estas famílias estão sentindo de retornarem à Juréia e de verem seus filhos aprendendo, não só os conhecimentos escolares, mas também aqueles locais, relacionados à pesca, agricultura, arte, culinária, cura, enfim aqueles conhecimentos que se construíram e constróem na relação com a natureza.

Participo, desde o último ano da pesquisa de mestrado, auxiliando na criação de um plano pedagógico coletivo (ver Anexo 5). Dúvidas e desafios acompanham este sonho: como dar sustentabilidade a esta escola? Qual o papel do estado? Como gerir uma escola coletivamente? Como criar um currículo próprio? Quem será o professor ou a professora desta escola? Qual será o seu papel? Como formá-lo? Como os saberes das experiências dos pais, alunos, professores, pesquisadores e outros apoiadores podem perpassar-se no cotidiano desta escola? Como construir nestes encontros identidades caiçaras que estejam abertas aos devires das novas gerações e de novos tempos?

As buscas dos barcos continuam e há sempre os esboço de uma ilha desconhecida que nos direciona. Onde ela estaria?

Nos encontros entre a escola pública e a comunidade? Nos encontros entre crianças, jovens, velhos e adultos da Juréia na busca de manterem algo da cultura caiçara por meio de uma escola? Nos rumos da pesquisa participante que se propõe a envolver-se com outros desejos, saberes e linguagens? Pelos caminhos da construção coletiva do conhecimento dentro e fora da universidade? Na busca de uma educação ambiental em áreas preservadas que respeite os saberes das comunidades locais? Nos saberes errantes que perpassam-se nas narrativas? No olhar o outro e a si mesmo de maneira menos

nítida e coerente? No deixar-se permear e transformar em um sentido desconhecido? No escrever como quem aprende? Nos interstícios entre a escritura e a fotografia? Na aproximação entre a ciência e a arte? No transitar por "*entre-lugares*"? Nas palavras que se abrem a novos destinos? No expectante silêncio que se segue a um pergunta sem resposta¹⁸⁷? Tantas ilhas a serem descobertas.

Há uma história, que nos conta Saramago¹⁸⁸, de um homem que um dia pede um barco ao rei. Quer com ele encontrar uma ilha desconhecida. Todos duvidam de sua empreitada, não há mais ilhas a serem descobertas. Entre sonhos e realizações o homem consegue o barco e navega por mares em sua busca. Movimenta o barco com a força dos braços, levando uma tripulação de homens e mulheres, de mudas de árvores frutíferas, de animais e de tudo que acredita necessário para habitar a ilha. A tripulação humana depois de um tempo de navegação pede impaciente que a deixe em qualquer ilha marcada dos mapas. O homem, em silêncio, deixa-os sair e continua na companhia das flores, pés de trigo, árvores e trepadeiras que ficaram. O tempo passa. As raízes e as copas das árvores vão tomando o barco, as eras crescem, vêm os pássaros, vêm os ninhos. "*Uma floresta navega e se balanceia sobre as ondas*". O homem continua a navegar ... "*a Ilha Desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.*"

¹⁸⁷ LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1973. 118p.

¹⁸⁸ SARAMAGO, José. *O Conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 62p.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michel.W. *Conhecimento Oficial: educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Editora Vozes, 1997. 267p.

ARRUDA, Deise R.; GACHET, Fábio F.; ANTINORO, Marlene A. C.; PEREIRA, Marta R. A. *Entre filosofia e textos: uma trama de imagens em busca de leituras singulares*. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2001 (Monografia de conclusão de curso).

AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; OLIVEIRA, Vivian Gladys de; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; NONATO, Rita de Cássia; SAMPAIO, Shaula; SPEGLICH, Érica; WUNDER, Alik. In: Relatório do Projeto Temático (FAPESP): "Floresta e Mar": Uso de recursos e conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul do Estado de São Paulo": Campinas, SP: Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais - Unicamp, 1999. (*mimeo*).

AVANZI, Maria Rita; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia; OLIVEIRA, Vivian Gladys de; OLIVEIRA, Caroline Ladeira de; NONATO, Rita de Cássia; SPEGLICH, Érica; WUNDER, Alik Reflexões Metodológicas sobre construção Coletiva de Conhecimentos em Educação Ambiental. In: da MATA, Speranza França *et alli* (Org.) *Educação Ambiental: Projetos do Século*. Rio de Janeiro: MZ Editora, 2001. p. 7-13.

AZZOLINO, Adriana A. P. 'Projeto Resgate': a utilização da fotografia no ensino com pesquisa em Ciências Sociais. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 1993. (Tese, Mestrado em Educação).

BACHELARD, Gaston. *A Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. Tradução Antônio de Pádua Danesi 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 202p. (Coleção Tópicos).

BACHELARD, Gaston. *O Ar e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento*. Tradução Antonio Pádua Danesi. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2001. 275p. (Coleção Tópicos).

BARTHES, Roland. *A Aula*. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978. 89p.

BARTHES, Roland. *A Câmara Clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BEGOSSI, A.; FERREIRA, L.C. (coord.). *Floresta e Mar: Uso e Conflitos no Vale do Ribeira e Litoral Sul, SP*, Projeto Temático, Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais, Unicamp, Campinas, 1997. (Projeto de Pesquisa) (*mimeo*).

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas Vol.1*. Tradução Sérgio Pouanet 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p.197-221.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do Olhar. In: NOVAES, Aauto (Org.) *O Olhar*, 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.65-85.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, Marilena. Janela da Alma, Espelho do Mundo. In: NOVAES, Aauto (Org.) *O Olhar*, 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p.31-63.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.) *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.136-161.

de CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano I - artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves, Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, Susana de Oliveira Quando o conhecimento encorpa em tela: imagens de um encontro entre a escola e a universidade. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp. (Tese, Mestrado em Educação).

DIEGUES, Antônio Carlos. *O Mito Moderno da Natureza Intocada*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. 159p.

FERRÉ, Núria Perez de Lara. Imagens do outro: imagens, talvez, de uma outra função pedagógica. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 1998. p.180-192.

FLÜSSER, Vilém. *Filosofia da Caixa Preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. São Paulo: Hucitec, 1985. 92p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p. (Coleção Leitura).

GRIGNON, Claude. Cultura Dominante, Cultura Escolar e Multiculturalismo Popular
In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.178-189 (Coleção Estudos Culturais na Educação).

GAUTHIER, Jacques. A Sociopoética - caminho pela desconstrução da hegemonia instituída na pesquisa. In: GAUTHIER, Jacques; FLEURI, Reinaldo Matias; GRANDO, Beleni Saléte (Org) *Uma Pesquisa Sócio-poética : o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação* Florianópolis: UFSC/NUP/CE D, 2001. p.15-32.

GUSMÃO, Neuza. Desafios da Diversidade na Escola *Revista Mediações*, Londrina, vol.5 n.2, p. 9-28, jul/dez, 2000.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e Diferença: perspectivas dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.. p.103-131.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.281-295.

LARROSA, Jorge. Narrativa, Identidad e Desidentificación. In: LARROSA, Jorge. *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura e formación*. Barcelona: Laertes S.A., 1996. p.461-482.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência *Leituras da Secretaria Municipal de Campinas, Campinas, SP, n.04, julho de 2001. s/p.*

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis:Vozes, 1998. p. 67-86.

LARROSA, Jorge. Os Paradoxos da Autoconsciência: um conto com prólogo, epílogo e moral, segundo alguns fragmentos das Confissões de Rousseau. In: LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 21-43.

LISPECTOR, Clarice. *Água Viva*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1973. 118p.

MAY, Todd *Pós-estruturalismo e anarquismo* Tradução: Gustavo Steinberg. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d. (texto extraído de *Philosophy and Social Criticism*, XV, n.2, 1989, Lawrence, Kansas, USA).

MCROBBIE, Angela. Pós-marxismo e estudos culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.39-60.

ORTEGA, Francisco. *Para uma Política da Amizade - Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000 117p.

PAIS, José Machado. Nas Rotas do Quotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.37, junho de 1993. p.105-114.

PEIXOTO, Nelson Brissac. Passagens da Imagem: pintura, fotografia, cinema, arquitetura. In: PARENTE, André (Org.) *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. Rio de Janeiro: ED, 1993. p. 237-252. (Coleção TRANS).

PESSOA, Fernando. *Obras E escolhidas de Fernando Pessoa - Poemas de Alberto Caeiro*. 5. ed. Lisboa: Ática, 1974. 115p.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Álvaro de Campos*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 300p.

PESSOA, Fernando. *Tabacaria e outros poemas*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. 112p. (Coleção Clássicos de Ouro).

PLACER, Fernando González. Identidade, diferença e indeferência: o si mesmo como obstáculo. In: LARROSA, Jorge e FERRÉ, Núria Pérez de Lara (Org.) *Imagens do Outro*. Tradução de Celso Márcio Teixeira 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.135-151.

- PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 79-90.
- POE, Edgar Allan, *O homem da multidão*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Editora Paparaula, s/d.
- QUEIROZ, R. C. de. Atores e reatores na Juréia: idéias e práticas do ecologismo. Campinas, SP: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, 1992. (Tese, Mestrado em Antropologia).
- RAJCHMAN, John. Lógica do Sentido, Ética do Acontecimento. Tradução Ana Sacchetti In: ESCOBAR, Carlos Henrique (Org.). *Dossier Deleuze*. Rio de Janeiro: Hólon, 1991. p.56-61.
- ROCKWELL, Elsie & EZPELETA, Justa *Pesquisa Participante* 2.ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- ROLNIK, Sueli. *Cartografia Sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SANTOS, Boaventura Sousa A queda do Angelus Novus: para além da equação entre raízes e opções. *Novos Estudos*, CEBRAP, p.103-124, n.47, Março de 1997.

SARAMAGO, José. *O Conto da Ilha Desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 62p.

SAWAIA, Bader. Reflexões teórico-metodológicas: uma contribuição ao debate sobre a Pesquisa Ação Participante, Parte III, s/d. (*mimeo*).

TASSARA, E. O. Intervenção Social e Conhecimento Científico: questões de método na pesquisa social contemporânea, 1996. (*mimeo*).

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Org.) *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.45-78.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia de Pesquisa Ação*, São Paulo: Cortez, 1986.

ANEXOS



ANEXO 1



TABELA - SÍNTESE DE ATIVIDADES REALIZADAS

| <i>CAMPO/DATA</i> | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | Novos Atividades d |
|--|---|---|--|
| <p>1</p> <p>17 a 23 de abril de 2000</p> | <p>Escolha da escola:</p> <p>1.reunião com diretores e professores da escola do bairro do Guaraú (Peruíbe) e da escola da Barra do Ribeira (Iguape), para apresentação da proposta de pesquisa e intervenção e verificar possibilidades de parcerias.</p> | <p>1. Escolha da escola da Barra do Ribeira, apesar da sua desestruturação administrativa (a escola estava desde o início do ano sem direção e coordenação). O encontro com a Associação de Monitores Ambientais de Iguape (AMAI), iniciando um projeto de educação ambiental na escola, tendo como um dos objetivos a inserção da discussão dos conflitos da Juréia na escola; e o interesse de alguns professores, motivaram esta escolha</p> | <p>1.Redação de</p> <p>2. Início das : pesquisa a pa pós-graduaçã pesquisa se d os objetivos e passam a con importantes agentes na in escola.</p> <p>3. Levantame metodológica</p> |
| <p>2</p> <p>10 a 14 de Setembro de 2000</p> | <p>Diagnóstico inicial da escola:</p> <p>1.encontro com nova diretora da escola da Barra do Ribeira;</p> <p>2.participação na reunião (3h) com professores das escolas da Barra do Ribeira e monitores ambientais para avaliação parcial do projeto da AMAI. Apresentação oficial da nossa proposta de parceria;</p> <p>3.convivência com o cotidiano escolar: conversa com professores e funcionários e acompanhamento do trabalho dos monitores.</p> <p>4.participação na IV Mostra Interdisciplinar de Educação Ambiental do Vale do Ribeira em Juquiá junto com professoras da Barra do Ribeira.</p> | <p>1.A direção da escola mostra-se aberta e a disposição da realização da parceria.</p> <p>2. Apesar do interesse dos professores em discutirem e trabalharem com a questão ambiental, percebemos que havia uma grande dificuldade de diálogo entre os monitores ambientais e os professores e conseqüentemente suas práticas educativas não se interrelacionavam.</p> | <p>- Redação de Apresentação disciplina Ati</p> <p>- Levantamer metodológica</p> <p>- Reformulaç pesquisa para A pesquisa g entender a di que provém e culturais: a A direciona-se r entre profess Assim, o obje grupo de pes amplia-se, co dos monitore trazendo suas moradores d</p> |

| Campo/ data | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | Novas Atividades de |
|---|--|---|---|
| <p style="text-align: center;">3</p> <p>31 de outubro a 04 de novembro de 2000</p> | <p>Diagnóstico Inicial:</p> <p>1. participação no HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) com professores da Barra do Ribeira e monitores ambientais para propor formação de um grupo de trabalho para 2001 e início de um planejamento.</p> <p>2. realização de entrevista com monitores ambientais</p> | <p>Houve participação de poucos professores neste HTPC, assim definiu-se a importância de um novo encontro entre professores, monitores e grupo "Intervenções e Educação Ambiental" para avaliação conjunta do projeto da AMAI durante o ano de 2000, como subsídio para o planejamento de uma atuação conjunta em 2001. Ficou ao encargo do nosso grupo organizar a avaliação participativa.</p> | <p>Dentro da experiência conjunta entre pesquisadora e pesquisaria a entanto, ainda uma expectativa ambiental. Começo a pe um grupo de pesquisadora por motivos docentes e os monitores e p - Levantamer metodológica</p> |
| <p style="text-align: center;">4</p> <p>01 de dezembro de 2000</p> | <p>Diagnóstico Inicial:</p> <p>1. Participação do evento de encerramento de ano do projeto dos monitores ambientais na escola da Barra: mesa redonda sobre os conflitos gerados com a implantação da Estação Ecológica Juréia-Itatins, com a participação de moradores da Estação- Ecológica e diretor da Unidade de Conservação.</p> | <p>1. A direção da Estação Ecológica não esteve presente no debate. Participaram da discussão: um representante dos moradores, uma representante do Grupo Iguapense Pró-Moradores da Juréia, um representante da Ing.ong, organização não governamental que trabalha na formação de monitores ambientais e eu, como representante do grupo "Intervenções e Educação Ambiental". O debate foi assistido pelos alunos. Chamou a atenção a pouca participação dos professores e coordenação da escola nesta atividade.</p> | <p>- Levantamer metodológica</p> |

| Campo/ data | Atuações em campo | 1.1 Direcionamentos dados em campo | Novos atividades |
|--|--|--|--|
| <p>5</p> <p>11 de dezembro de 2000</p> | <p>AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA COM PROFESSORES:</p> <p>1. Organização e realização de uma avaliação participativa do projeto dos monitores ambientais com professores e diretores da escola da Barra do Ribeira</p> <p>- gravação da reunião em áudio</p> | <p>1. A avaliação foi um momento importantes discussões sobre a relação da escola com o projeto da AMAI. O usos de metodologias participativas auxiliou a maior dinamização do encontro. Os monitores ambientais não puderam estar presentes e isso foi um aspecto negativo do encontro.</p> <p>Ao final sistematizamos alguns pontos considerados importantes pelos professores a serem superados no próximo ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criar uma parceria entre professor e monitor para melhor aplicação e aproveitamento dos saberes, tendo como elo o aluno: planejamento de atividades em conjunto nos HTPC's - Incluir o projeto no Plano Pedagógico da escola: participação dos monitores e membros do grupo "Intervenções e Educação Ambiental" na reunião de planejamento do início do ano. - Melhor relação dos professores das diferentes disciplinas no projeto para uma educação ambiental interdisciplinar. - Maior participação da comunidade nas atividades desenvolvidas - Adequação das metodologias para as diferentes séries - Utilização das aulas dos diferentes professores!¹⁴ | <ul style="list-style-type: none"> - Realização partir dos ca e registro de retornado à importância pesquisa. - Elaboração Component Intervenções Mar": usos Litoral Sul, - Levantame metodológic |

¹⁴ Trecho retirado da sistematização do encontro (ver anexo 3)

| Campo/ data | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | Novos direcionamentos e atividades d |
|--|---|---|--|
| <p>6</p> <p>01 a 05 de março de 2001</p> | <p>PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO:</p> <p>1. Organização e realização do planejamento conjunto das atuação da AMAI, escola e pesquisadoras durante o planejamento escolar. O encontro teve duração de 3h e participação do corpo docente e coordenação da escola da Barra e dos monitores ambientais. Neste encontro houve:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentação do projeto dos monitores aos professores novos; - levantamento de expectativas dos presentes e busca de novos encaminhamentos a partir da avaliação conjunta realizada com professores em dezembro de 2001 - gravação em áudio <p>2. Encontro com AMAI para firmar a parceria, e discutir possíveis contribuições do nosso grupo.</p> <p>3. Participação e apoio na reunião de apresentação dos projetos da AMAI à Secretaria de Meio Ambiente e Educação Municipal para buscar apoio financeiro e material.</p> <p>4. Acompanhamento do cotidiano de trabalho dos monitores no Costão da Juréia (monitoria na trilha do Imperador)</p> | <p>1. Apresentei ao grupo minha expectativa de formação de um grupo fixo de professores e monitores para desenvolver um estudo sobre um problema ambiental a ser definido, no entanto a sugestão não obteve repercussão. O trabalho ganha novos rumos, o que é condizente com a proposta de pesquisa participante. Tendo em vista que muitos professores não conheciam a Barra do Ribeira e o trabalho dos monitores, o grupo considerou mais importante a realização de um reconhecimento do bairro e da Juréia ("Barra Tour"), tendo os monitores como guias, para 12 de abril. Os monitores ficaram responsáveis em organizar o roteiro.</p> <ul style="list-style-type: none"> - professores com a tarefa de ler relatório AMAI e buscar relações possíveis com seu planejamento curricular; <p>2. Monitores decidem manter trabalho na escola mesmo sem financiamento neste início de ano, mas com atuações mais pontuais, não mais semanal. O apoio do nosso grupo será na busca de financiamento e acompanhamento do trabalho na escola da Barra a cada 15-20 dias a princípio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de planejamento e gravação em campo. O relatório AMAI e teve dados às pe - O fato de j de pesquisa pensados, le perguntas de intervenção. experiência com monitores, p sua organiza melhor ente criadas entre - Levantame metodológic |

| Campo/ data | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | Novos direcionamentos atividades d |
|--|--|--|---------------------------------------|
| <p>7</p> <p>21 a 24 de março de 2001</p> | <p>1. Encontro com professores para planejamento da saída de campo ("Barra Tour") do dia 12 de abril e levantamento de suas algumas expectativas.</p> <p>2. Encontro com monitores para discutir a saída de campo e o projeto da AMAI a ser mandado para financiadores.</p> <p>3. Encontro com dirigente regional da diretoria de ensino de Miracatu para oficialização do projeto da AMAI na escola e buscar apoio</p> <p>4. Acompanhamento do cotidiano escolar: realização de registros fotográficos e conversas informais com professores.</p> | <p>1. Confirmação da participação de cerca de 10 professores e discussão sobre quais seriam os 15 alunos a acompanharem o "Barra Tour".</p> <p>3. Recebimento de apoio institucional, mas sem garantias de apoio de recursos e materiais</p> | <p>- Levantamento metodológico</p> |

| Campo/ data | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | Novos direcionamentos atividades de campo |
|---|---|---|--|
| 8 10 a 23 de abri de 2001 | <p>1. Acompanhamento do cotidiano escolar: observação do planejamento do "Barra Tour"</p> <p>2. Acompanhamento do "Barra Tour": - observação, gravação em áudio e registro fotográfico - Realização de registros fotográficos feitos também pelos alunos, professores, monitores e pesquisadoras.</p> <p>3. Entrevista com monitores ambientais</p> <p>4. Acompanhamento do cotidiano escolar: conversa com alunos de 5^a-8^a e ensino médio para a apresentação do projeto de pesquisa de mestrado na escola.</p> <p>5. Participação no HTPC: Avaliação do "Barra Tour" com professores / metodologia participativa utilizando a leitura das fotografias tiradas no "Barra Tour" como ponto de partida</p> <p>6. Reunião com monitores para esclarecimento de nossa parceria com a AMAI</p> <p>Outras atuações ligadas ao grupo "Intervenções e Educação Ambiental" :</p> <p>7. Apoio a outro trabalho ligado ao grupo "Intervenções e Educação Ambiental" na comunidade de Pedrinhas - Ilha Comprida: realização de uma reunião com agricultores para realização de um mutirão de plantio.</p> <p>8. Participação do planejamento da Escola Caiçara da Juréia junto aos moradores da Estação Ecológica. Local: Morro do Grajaúna - apoio no planejamento pedagógico.</p> <p>9. Participação de reunião na Associação dos Jovens da Juréia com diferentes instituições parceiras que apoiam o projeto Escola Caiçara da Juréia.</p> | <p>1. Sugestão da diretora para que conversássemos com alunos sobre a nossa participação no projeto.</p> <p>2. Percebemos o quanto o "Barra Tour" auxiliou no envolvimento dos professores com os monitores ambientais. Momento de grande motivação com relação ao desenvolvimento de um projeto de educação ambiental na escola pelos professores.</p> <p>5. A utilização da leitura das fotografias mostrou-se como um recurso importante na busca dos diferentes olhares e sentidos dados por cada professor ao reconhecimento da Barra do Ribeira e da Juréia, no "Barra Tour". Os professores motivam-se a utilizar-se da fotografia em suas aulas.</p> <p>6. melhor esclarecimento de nossa parceria: atuação dos monitores na escola de uma maneira mais esporádica e pontual, pelas dificuldades financeiras.</p> <p>8.e 9.: Definição da nossa contribuição ao projeto "Escola Caiçara da Juréia": registro da reunião (escrito e fotográfico), apoio institucional do NEPAM e participação da próxima reunião do dia 04 de junho para aprofundamento do projeto pedagógico. Ao encargo das pesquisadoras o registro do encontro da Escola Caiçara da Juréia</p> | <p>2. e 5.: Realização de atividades com fotografias e gravação de áudio e vídeo (3). Entrega de material para as disciplinas para as disciplinas de saberes sobre a força e entrada de metodologia</p> <p>- Redação de artigos</p> <p>- Levantamento de dados metodológicos</p> |

| Campo/ data | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | Novos direções atividades d |
|---|--|---|---|
| <p>9</p> <p>02 a 04 de maio de 2001</p> | <p>1.Participação do HTPC: buscar em conjunto - professores, monitores e pesquisadoras - os novos direcionamentos para o projeto. Quais as conexões possíveis entre as diferentes práticas do professor e do monitor? Outras atuações ligadas ao grupo "Intervenções e Educação Ambiental" :</p> <p>2.Participação, junto com um monitor ambiental, da reunião organizada pela Secretaria do Meio Ambiente do Estado, com diferentes representantes do Vale do Ribeira (prefeitos, ONG's, associações, sindicatos, funcionários da SMA) para apresentação e discussão do "Programa Gestão Integrada de Ativos Ambientais" - investimento financeiro do Banco Mundial para a região do Vale para a questão do desenvolvimento sustentável e geração e renda.</p> | <p>1.Apresentação de um novo projeto de educação ambiental na escola , o "Projeto Água" pela coordenadora pedagógica e alguns direcionamentos para conexões entre as práticas do monitor neste projeto. Diferentemente do que eu vislumbrava no projeto de pesquisa, a formação de um projeto único entre escola e AMAI, o que ocorre é que a escola, cria o seu projeto que passa a correr paralelo ao projeto dos monitores. Pode-se considerar que a atuação da AMAI na escola acabou por incentivar os professores a criarem um projeto próprio da escola. Buscamos fazer conexões entre os projetos, mas com dificuldades. Os monitores são chamados para auxiliarem na formação do grêmio da escola, neste momento contribuem como ex-alunos.</p> | <p>- Levantame metodológico</p> |
| <p>10</p> <p>31 de maio a 06 de junho</p> | <p>1.participação no HTPC para avaliação parcial do Projeto Água e planejamento das atividades do Dia do Meio Ambiente na escola juntamente com os monitores ambientais.</p> <p>2.Acompanhamento do cotidiano da escola: conversa individual com professores sobre seus projetos dentro do Projeto Água e com monitores sobre o projeto da AMAI; observação e participação da organização e das atividades do Dia do Meio Ambiente; registro fotográfico das atividades do Dia do Meio Ambiente.</p> <p><i>O UTRAS ATUAÇÕES LIGADAS AO GRUPO "INTERVENÇÕES E EDUCAÇÃO AMBIENTAL" :</i></p> <p>3.Participação de reunião na comunidade da Cachoeira do Guilherme - Juréia para organização da a tradicional de São João. participação da reunião para organização do plano pedagógico da Escola Caiçara da Juréia com moradores da EEJI..</p> | <p>1.Apresentação individual dos professores de seus projetos dentro do Projeto Água/ discussão conjunta entre monitores, professores e pesquisadora sobre as possibilidades de continuidade dos projetos/ monitores apresentam o planejamento do dia do Meio Ambiente.</p> <p>2. Registro fotográfico do Dia do Meio Ambiente. A organização do evento ficou ao encargo da AMAI e teve pouca participação de professores em sua organização. Houve uma coleta de garrafas PET feita por alunos, alguns professores e monitores, apresentação de fandango pelo grupo da Associação dos Jovens da Juréia e oficina de papel reciclado. Diferentemente do "Barra Tour" este evento não motivou a participação da maior parte dos professores.</p> | <p>- retorno de Meio Ambie</p> <p>- Levanta metodo</p> <p>- Redação resultados p Atividades I</p> <p>- Redação c levantadas p Plano Pedaç</p> |

| Campo / data | 1.2 Atuações em campo | 1.3 Direcionamentos dados em campo |
|---|--|---|
| <p>11 24 e 25 junho de 2001</p> | <p>1. Entrega de registros fotográficos do dia do Meio Ambiente e de textos teóricos solicitados pelos professores. 2. Conversa com professores sobre o <i>Projeto Água</i> 3. Conversa com monitores ambientais sobre continuidade das atividades das atividades do dia do Meio Ambiente.</p> | <p>1. Confirmação do dia de avaliação do semestre sobre o <i>Projeto Água</i> e do <i>Projeto Criança.Natureza</i> da AMAI com monitores, professores, coordenadora e pesquisadora no dia 05 de julho.</p> |
| <p>12 05 e 06 de julho de 2001</p> | <p>1. Avaliação final do semestre juntamente com professores e coordenadora sobre o <i>Projeto Água e Criança.Natureza</i> e direcionamentos para o próximo semestre. Entrega e leitura do registro das observações da pesquisa aos professores. 2. realização de entrevista com monitores ambientais e avaliação do projeto da AMAI. Entrega e leitura do registro das observações da pesquisa aos monitores.</p> | <p>1. Reflexão sobre os sentidos das parcerias entre professores, monitores e pesquisadoras. Continuidade do <i>Projeto Água</i> no segundo semestre e apontamento das possíveis atividades de continuidade. Alguns professores interessam-se em realizar um projeto de troca de correspondências entre alunos da escolada "Barra" e alunos da escola do "Bairro da Serra", bairro que fica na divisa do Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira em Iporanga - Vale do Ribeira, onde se realiza um dos projetos do grupo "Intervenções e educação Ambiental" Definição de um afastamento momentâneo (agosto/setembro/outubro) da pesquisadora devido a necessidade de escrever relatório e texto de qualificação. 2. Avaliação da parceria da Amai com a escola e com pesquisadoras e definição do apoio na reelaboração de um projeto de Educação Ambiental na escola para mandar aos financiadores.</p> |

| Campo/ data | Atuações em campo | Direcionamentos dados em campo | |
|--|--|--|-------------------------------------|
| <p>13</p> <p>10 à 12 de agosto de 2001</p> | <p>Outras atuações ligadas ao grupo "Intervenções e Educação Ambiental" :</p> <p>1. Participação da reunião na comunidade da Cachoeira do Guilherme - Juréia para apresentação do projeto Escola Caiçara da Juréia ao diretor do Instituto Florestal e ao diretor regional de Unidades de Conservação do Vale do Ribeira.</p> | <p>1. Agendamento de um novo encontro com moradores para aprofundar o projeto pedagógico da Escola, buscar parceria com secretaria de educação e prefeitura e agendamento de novo encontro geral para apresentação do projeto sistematizado aos apoiadores.</p> | <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> |
| <p>14</p> <p>5 a 9 de setembr o de 2001</p> | <p>1. Participação do "Encontro Intercultural "Povos do Vale do Ribeira, em Ilha Comprida, SP.</p> <p>2. Encontro com coordenadora pedagógica da escola da Barra e direcionamento do projeto de troca de cartas com o "Bairro da Serra"- Iporanga</p> | <p>1. Foi bastante importante a apresentação do trabalho "Criança.Natureza um futuro promissor: escola, associação de monitores ambientais e universidade... parcerias possíveis" em conjunto com os monitores ambientais. Foi uma maneira de sistematizarmos o trabalho e divulgarmos seus resultados. A apresentação foi gravada e será utilizada para a pesquisa.</p> | <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> |

ANEXO 2

*AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA DO PROJETO DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL
DA ASSOCIAÇÃO DE MONITORES AMBIENTAIS DE IGUAPE
(AMAI) NAS ESCOLAS DA BARRA DO RIBEIRA E DE ICAPARA
DURANTE O ANO DE 2000**

Registro feito por Alik (equipe de educação ambiental do Projeto Floresta e Mar/ NEPAM)

- ? Data: segunda-feira, 11 de dezembro de 2000
- ? Local: Escola Estadual "Veiga Neto" - Iguape
- ? Duração: 2h30min (18:30 às 21h) - horário de HTPC
- ? Pessoas presentes (20): Escola de Icapara: Prof. Irvandro, Prof^a. Roselene, Prof^a. Regina, Prof^a. Edna, Prof^a. Marilza e Duda (secretário); Escola da Barra: Prof. Benedito, Prof. JD (também professor em Icapara), Prof^a. Sandra, Prof^a. Eliana, Prof^a. M^a Lúcia, Prof^a Eliane, Prof^a Sebastiana, Prof^a Hortência, Prof. Edson, Prof^a Vilma (diretora); Unicamp: Alik, Maria Rita, Rita e Caroline.

1. Como surgiu a idéia da avaliação?

A idéia de uma avaliação coletiva (com professores, diretores e monitores) do projeto de educação ambiental dos monitores ambientais surgiu no HTPC de 30 de outubro de 2000, onde estavam presentes representantes dos monitores, dos professores da Barra do Ribeira e da equipe de educação ambiental do projeto "Floresta e Mar" /UNICAMP. Pensamos que esta avaliação conjunta poderia ser um momento das pessoas conversarem e trocarem suas visões sobre o projeto, pensando num melhor planejamento dele para o ano de 2001. A organização desta avaliação, conforme combinado naquele HTPC, ficou ao encargo da equipe da UNICAMP.

No dia da avaliação os monitores ambientais não puderam estar presentes, pois estavam participando de um trabalho de pesquisa nas cidades vizinhas. A ausência deles foi muito sentida por nós, no entanto as principais discussões e direcionamentos levantados na avaliação estão aqui registrados e poderão ser compartilhados com eles e com os outros professores que não puderam estar presentes naquele dia.

Buscamos fazer aqui uma síntese do encontro a partir dos cartazes confeccionados, registros escritos e uma gravação em áudio (não muito boa!), porém como todo ato de registro, algumas escolhas foram feitas, sendo assim um olhar sobre o que ocorreu. Qualquer sugestão de mudança ou inclusão a este texto é bem-vinda.

2. O que é avaliar e porque avaliar?

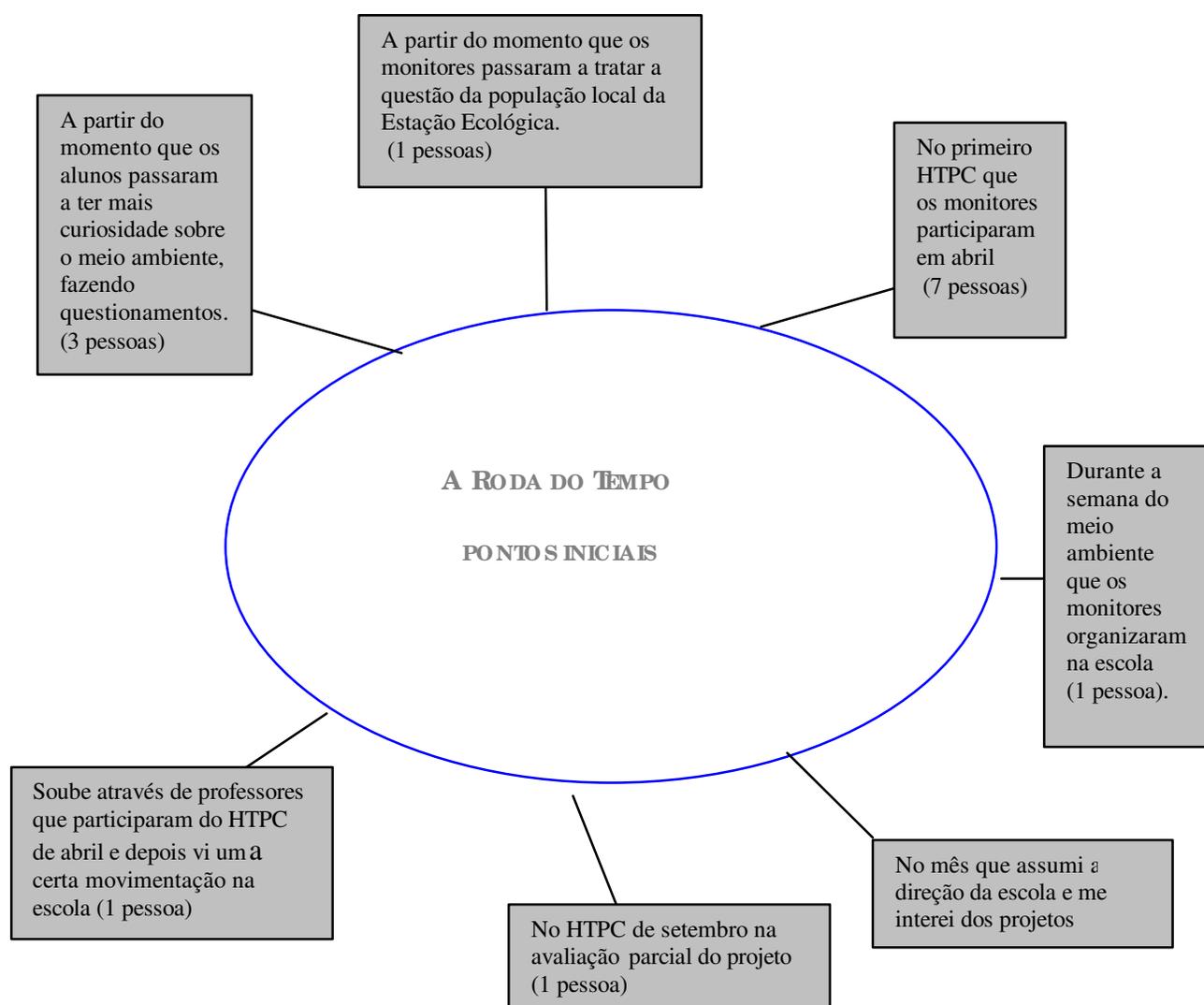
Começamos nosso encontro discutindo, inicialmente em duplas e depois no geral, sobre o que cada um entende por avaliar e o porquê disso. A idéia era de que neste primeiro momento pudéssemos perceber as diferentes maneiras de se compreender avaliação e de buscarmos alguns consensos em relação a isso para iniciarmos o trabalho. A baixo estão algumas palavras que nos remetem ao ato de avaliar, que foram tiradas das falas durante a discussão:

- Confirmação
- diagnóstico
- analisar nossos erros e acertos
- verificar aprendizagem
- definir caminhos e meios
- aperfeiçoar
- conteúdo
- alcançar objetivos
- mudar comportamentos
- continuar processos coletivos
- mudar maneira de interagir
- conferir /checar
- tornar mais ciente o trabalho realizado na aprendizagem

Após esta discussão iniciamos o encontro apoiados numa idéia de avaliação que ia no sentido de dividir olhares sobre algo que foi vivido por todos, percebendo o que deu certo, o que não deu e buscando juntos novos direcionamentos para o trabalho. Assim, chegamos a um consenso de que não era nosso propósito analisar apenas se os monitores fizeram ou não um bom trabalho, cabendo a eles os méritos e erros, mas sim de trocar como cada pessoa percebeu e incluindo-se neste trabalho, buscando uma reflexão sobre as ações de todos os que de alguma forma participaram dele para o seu melhoramento.

3. "Roda do Tempo" e as expectativas iniciais

Este momento foi uma forma de puxarmos a memória. Cada pessoa colocou o seu "**ponto inicial**" em relação ao projeto dos monitores ambientais na escola isto é, o momento em que se deu conta da existência do projeto. Não era objetivo identificar quem sabia ou não ao certo a data do início do projeto, mas sim perceber como um único fato, no caso o projeto, pode ser percebido diferentemente por cada pessoa. Cada um escreveu em um cartão seu "ponto inicial" colocando também as **expectativas** que teve em relação ao projeto neste momento inicial. Cada pessoa depois colocou-se para todo o grupo amarrando seu cartão a um cordão maior que chamamos de "roda do tempo". A baixo está uma representação dela, com os "pontos iniciais":



Enquanto isso, Caroline e Alik foram elaborando um cartaz com as **expectativas iniciais** apontadas por cada professor:

| <i>Quanto aos objetivos e temas desenvolvidos</i> | <i>Quanto à organização e metodologia do trabalho</i> | <i>Quanto à relação monitores alunos</i> | <i>Quanto à relação monitores professores</i> |
|--|--|---|--|
| 1. discussão de temas como: - questões sociais relacionadas com os moradores da Juréia; - razões da degradação/ preservação ambiental - cultura local 2. conscientização e problematização da questão ambiental e resgate dos valores locais 3. relação dos temas com conteúdos programáticos das diferentes disciplinas 4. que o projeto trouxesse outras pessoas da comunidade para dentro da escola | 1. utilização das aulas dos diferentes professores. 2. utilização de diferentes metodologias para as diferentes faixas etárias de alunos 3. projeto como parte do plano pedagógico da escola 4. organização dos trabalhos com planejamento anterior 5. atividades combinadas com antecedência 6. realização de trabalhos extra-classe e realização de palestras | 1. Participação e envolvimento dos alunos 2. mudança de comportamento em relação ao meio | 1. Professor acompanhar trabalho do monitores e vice-versa. 2. Trabalho conjunto e complementar na atuação do professor e do monitor com planejamento conjunto. |

4. O que foi alcançado em relação às expectativas? O que não foi alcançado?

O que fazer para mudar?

Após o levantamento das expectativas nos dividimos em 3 pequenos grupos cada qual com o objetivo de responder a estas perguntas, levando em consideração às expectativas iniciais acima apontadas. Cada grupo discutiu os pontos de uma coluna do mural acima. Depois disso os grupos apresentaram um cartaz com suas discussões e houve um debate final muito rico, de onde saíram bons direcionamentos para 2001. A baixo estão alguns pontos avaliados, tanto nos pequenos grupos como no debate geral.

A) QUANTO AOS OBJETIVOS E TEMAS:

1. Em relação ao desenvolvimento dos temas:

- **questões sociais relacionadas com os moradores da Juréia:** Alguns professores pareciam mais preocupados com este tema. No início do projeto alguns não visualizaram este tipo de abordagem, mas durante o ano de 2000 perceberam que os monitores também tinham o objetivo de problematizar a preservação ambiental.

- **razões da degradação/ preservação ambiental:** Foi considerado um ponto bem desenvolvido. Alguns professores enfatizaram o bom conhecimento dos monitores possuem em relação a este tema.

- **cultura e valores locais:** bem desenvolvido e de diferentes formas. Citou-se principalmente a realização da Semana do Meio Ambiente com as atividades culturais, como a apresentação do grupo de fandango.

2. Em relação à conscientização e problematização da questão ambiental: alguns professores perceberam maior interesse por parte dos alunos em relação às questões de meio ambiente e perceberam também algumas mudanças no comportamento neste sentido. Houve também professores que acreditam que a educação ambiental poderia ser mais problematizada com as questões sociais da região, trazendo mais os problemas de falta de renda, dos moradores da Juréia e do turismo exploratório.

3. Sobre a relação dos temas com conteúdos programáticos das diferentes disciplinas: este foi um ponto bastante discutido por ter sido uma expectativa de muitos professores. A maior parte concordou que houve pouca relação entre os temas levantados pelos monitores e os desenvolvidos em sala pelo professor. Alguns professores buscaram individualmente fazer esta ligação com os alunos. Houve uma reflexão interessante em que percebeu-se que o maior entrosamento entre professor e monitor pode minimizar este problema, o professor contribuindo com sua experiência em educação na escola e o monitor com seus conhecimentos do trabalho de educação ambiental fora da escola. Esta discussão está muito ligada a relação entre o trabalho do monitor e o do professor, discutida no ítem D. A falta de interação das diferentes disciplinas na escola foi também um dos fatores levantados que dificultaram a relação entre os trabalhos do professor e do monitor.

4. que o projeto trouxesse outras pessoas da comunidade para dentro

da escola: falou-se da importância da Semana do Meio Ambiente por ter trazido pessoas da comunidade e da maior integração entre sociedade e escola devido ao projeto. Não foi citada a mesa-redonda ocorrida no dia 01 de dezembro, com pessoas do movimento pró-moradores da Juréia.

B) QUANTO A METODOLOGIA/ ORGANIZAÇÃO

1. utilização das aulas dos diferentes professores: muitas vezes houve utilização de aulas dos mesmos professores, prejudicando-os.

2. utilização de diferentes metodologias para as diferentes faixas etárias de alunos: foi elogiado o fato dos monitores utilizarem-se de diferentes materiais pedagógicos, no entanto houve a crítica de alguns professores quanto ao fato das atividades desenvolvidas serem as mesmas tanto para 1^a à 4^a, como para 5^a à 8^a e colegial. Foi destacada a importância de se adequar as atividades à cada faixa etária. Isto seria também uma das possíveis contribuições do professor ao projeto no caso de uma elaboração conjunta.

3. projeto como parte do plano pedagógico da escola: não ocorreu

4. organização dos trabalhos com planejamento anterior: Muitos falaram da boa organização do trabalho e da regularidade e presença semanal dos monitores, apesar de ser um trabalho não remunerado. Foi colocado que como falha o fato dos professores não terem conhecimento prévio do que seria trabalhado a cada semana pelos monitores.

5. realização de trabalhos extra-classe e realização de palestras: foram vistos como positivos, sendo as atividades da Semana do Meio Ambiente bastante citadas.

C) QUANTO À RELAÇÃO ENTRE MONITORES E ALUNOS

1. Participação e envolvimento dos alunos: houve um bom envolvimento dos alunos, principalmente dos mais novos e uma maior dificuldade com os mais velhos, principalmente do colegial.

2. mudança de comportamento: uma professora colocou a importância do desenvolvimento dos trabalhos em grupo no projeto dos monitores e que isso surtiu efeito, melhorando este tipo de trabalho em suas aulas.

D) QUANTO A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E MONITORES:

1. Professor acompanhar trabalho dos monitores e vice-versa: foram poucos os professores que acompanharam de perto o trabalho dos monitores. Alguns disseram não sentirem-se a vontade de participar por não terem sido convidados outros disseram que poderiam ter participado mais.

2. Trabalho conjunto e complementar na atuação do professor e do monitor com planejamento conjunto: foi um ponto bastante discutido, pois foi considerado um dos mais falhos. Foi um consenso que uma aproximação do trabalho do professor e do monitor melhoraria o projeto e poderia sanar com muitos dos problemas relativos a metodologias

pedagógicas e a maior interação com os conteúdos de cada disciplina. Boa parte dos professores tem o interesse desta maior aproximação.

PRINCIPAIS PROPOSTAS DE MODIFICAÇÃO PARA 2001

1. Criar uma parceria entre professor e monitor para melhor aplicação e aproveitamento dos saberes, tendo como elo o aluno: planejamento de atividades em conjunto nos HTPC's*
2. Incluir o projeto no Plano Pedagógico da escola: participação dos monitores e membros da equipe da Unicamp na reunião de planejamento do início do ano.
3. Mais relação dos professores das diferentes disciplinas no projeto para uma educação ambiental interdisciplinar.
4. Maior participação da comunidade nas atividades desenvolvidas
5. Adequação das metodologias para as diferentes séries
6. Utilização das aulas dos diferentes professores.

* sobre a proposta de parceria entre professor e monitor surgiu uma discussão sobre a disponibilidade dos monitores em estarem participando dos HTPC's, isto é de como fazer este trabalho sem sobrecarregá-los ainda mais.

Ao final propusemos que cada um fizesse uma reflexão individual de como se vê neste trabalho e como pode em suas ações cotidianas melhorar esta parceria entre os professores e os monitores no projeto. Decidimos que os próximos direcionamentos seriam dados em fevereiro de 2001, durante o planejamento escola.

ANEXO 3



**REGISTRO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO
ENTRE PROFESSORES, MONITORES AMBIENTAIS E PESQUISADORAS**

MARÇO DE 2001

| Expectativas levantadas | | |
|---|---|---|
| Monitores | Professores | Alik |
| <ul style="list-style-type: none"> ? Fazer horta comunitária* ? Levar alunos para a Juréia e outras Unidades de Conservação ? Trabalhar problemática do ? Lixo ? Discutir problemática sócio-ambiental | <ul style="list-style-type: none"> ? conhecer a realidade local ? Continuar discussão sobre problemática sócio-ambiental (projeto " SOS Caiçara") | <ul style="list-style-type: none"> ? formação de um grupo que pesquise coletivamente e que se reúna periodicamente ? trabalhar com fotografia |

| Algumas idéias de como se realizar o intercâmbio professor e monitor |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação de um grupo de professores para conhecer a Barra/ Juréia 2. Grupo realizar pesquisa conjunta . 3. Adequar atividades realizadas pelos monitores (já listada) com o planejamento de cada professor. 4. Acompanhamento dos professores nas saídas organizadas pelos monitores, sendo que o professor pode preparar roteiros de observação. |

| Direcionamentos |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ? saída com monitores no dia 12 de abril para mostrarem seu trabalho e apresentarem a Barra aos professores. ? próximo encontro no dia 15 de março no HTPC para darmos novos direcionamentos para o trabalho e planejar dia 12. Até lá professores irão ver listagem de atividades dos monitores e relacionar com seu planejamento. |

ANEXO 4



Campinas, 05 de julho de 2001

FOTOGRAFIAS DE MOMENTO S...
OLHARES DE UMA VISITANTE NA ESCOLA

Aos professores, professoras, coordenadora e diretora da escola da Barra do Ribeira ;

Aos monitores ambientais da AMAI;

Sinto-me aqui como uma visitante. Busquei não ser uma visitante que observa afastada, quis envolver-me, trilhar caminhos juntos, compartilhar idéias. Desde abril de 2000 até hoje foram 12 visitas, umas mais longas outras mais curtas. A cada visita uma sensação, uma impressão, um pensamento, dúvidas... fotografias de momentos. Gostaria de deixar aqui um pedacinho disso tudo na forma de imagem e texto sobre alguns destes momentos que foram importantes para mim. Gostaria que fosse entendido como uma, dentre muitas, formas possíveis de se olhar. Um olhar de uma visitante que certamente não capta as inúmeras riquezas que ocorrem no dia-a-dia da escola. Este foi o meu trabalho dentro do Projeto Criança.Natureza da AMAI, do Projeto Água da escola, ou simplesmente do projeto maior que faz cada um de nós, professores, professoras, coordenadora, diretora, pais, mães, alunos, monitores ambientais, pesquisadores, pesquisadoras lutarmos por uma escola, ou por que não, por um mundo, que faça mais sentido a nós... cada qual com seus sentidos.

Chegando a Barra... Abril de 2000

"A Barra do Ribeira é um bairro de Iguape. Um pedaço de terra ilhado pelo mar, pelo Rio Ribeira e pela mata da Juréia.. De hora em hora uma balsa nos leva até a Barra. Nesta travessia avista-se o mangue que margeia o rio, os maciços da Juréia ao fundo e o porto da vila. Os barcos descansam atracados, coloridos, alguns homens pescam, as gaiótas movimentam-se mansas na mesma sintonia calma de segunda-feira. A balsa nos deixa no pequeno centrinho comercial. Nesta rua está a escola, bem em frente a um grande campo de futebol. Muros altíssimos e portão pesado. Me pergunto: Porque num lugar aparentemente tão calmo a escola segue este padrão urbano?" (caderno de campo, setembro de 2000)

Entramos na escola. Vi os livros da biblioteca no chão, os funcionários, professores e alunos confusos, percebo que estão com dificuldades, não havia direção.... e neste mesmo dia os monitores ambientais estão iniciando seu projeto na escola. Um deles me diz "Nós estudamos aqui e gostaríamos que a escola volte a ter um papel forte na comunidade O que a gente quer é levar esta nossa experiência de viva para a escola, como moradores, ex-alunos, monitores ambientais." Encontro também professores e professoras preocupados com o futuro da Barra, uma delas me diz: "Está ocorrendo aqui um fluxo muito forte de turistas para a Barra e parece que a única opção das

peças aqui é virar empregado de turista e ganhar uma miséria. Existem pessoas aqui buscando outras formas diferenciadas de renda. Estes grupos que existem aqui e que lutam pelos moradores são muito pouco ouvidos, é muito importante estar fortalecendo isso, engrossando este grupo." A partir daí começo a pensar em pesquisar a relação da escola com a AMAI, que representa para mim uma maneira de relação entre a escola e a comunidade.

5 meses se passam e retorno a Barra... setembro de 2000...

Logo que entrei na escola senti que as coisas estavam mais organizadas. Os espaços melhor distribuídos... biblioteca sendo organizada em um espaço maior, a direção e secretaria também em outra sala. Fui recebida por D. Wilma a nova diretora. Acompanho algumas atividades dos monitores ambientais, estão tratando com os alunos sobre os conflitos sociais gerados pela criação da Estação Ecológica da Juréia. Eles estão bastante empolgados e estão semanalmente na escola trabalhando com todas as séries. Acompanho os professores numa Mostra de educação ambiental em Juquiá, onde apresentam um bonito painel fotográfico com o mesmo tema que os monitores estão trabalhando: o SOS-Caiçara. Monitores e professores tratando do mesmo tema separadamente como os mesmos alunos. Percebi a dificuldade de diálogo entre eles. Fiquei com uma dúvida: Quais são os muros que impedem este diálogo? Como professores e monitores, a escola e a AMAI assumindo-se como diferentes poderiam trabalhar em conjunto?

Dezembro de 2000...

Pela primeira vez sinto-me uma visitante mais ativa. Organizo, junto com outras pesquisadoras do nosso grupo, uma avaliação conjunta do projeto dos monitores com os professores da escola. Foram muitas discussões, reflexões, avaliações e auto-avaliações e ao final decidiu-se que o projeto da AMAI era muito importante para a escola e que seria bom que para o próximo ano ele fosse incluído no plano pedagógico e discutido no planejamento escolar para que os professores e os monitores aproximassem suas práticas...

... e lá vamos nós então para o outro milênio...

Março de 2001... planejamento escolar...

"A fachada da escola mudou. Aqueles muros de um branco cálido estão mais vivos e coloridos, foram pintados por alunos da escola em um trabalho de educação artística. Os desenhos do mural simbolizam para mim o conflito cultural que vivem os jovens da Barra: em um lado do muro desenhos de grafiteagem fazendo referências ao movimento hip-hop, típico dos grandes centros urbanos; o outro lado duas reproduções de quadros de Tarsila do Amaral: um pescador, palmeiras e dois desenhos de autoria dos alunos, o mar, golfinhos e a mata... a vida calma da Barra.." (caderno de campo, março de 2001).

Percebo a escola com um ar de revigoração, de recomeço... professores, funcionários, coordenadora e diretora na busca de coletivamente melhorar a escola. Preocupações com maior ordenamento da escola e de criação de vários projetos que envolvessem a comunidade. Muitos projetos... terão pernas para tanto?

Percebo os monitores um pouco desanimados em recomeçar um trabalho semanal na escola sem apoio financeiro e tristes por terem que parar com o projeto.

Decidem manter um vínculo com a escola com atuações mais esporádicas. Encontramo-nos todos no planejamento escolar no qual pensamos juntos como aproximar as práticas do professor e do monitor. Jussara coloca: "Acho difícil nós professores que não conhecemos a Barra pensarmos em um projeto de educação ambiental para cá". Rosa coloca que como professora nova não conhece o trabalho dos monitores, ficando difícil pensar em como trabalhar juntos. A partir disso e outras colocações conseguimos fechar algo: monitores ambientais preparariam uma saída à Juréia e à Barra com os professores para apresentarem a eles seu trabalho e o lugar onde vivem. Marcamos para abril o chamado "Barra Tour".

Abril de 2001... o "Barra Tour"

Momento de aproximações e de possibilidades. Difícil simplificar em palavras tudo o que aquele maravilhoso passeio à Juréia, à costeira e à Associação dos Jovens da Juréia nos proporcionou. Foi um momento de aproximação entre professores, monitores ambientais e alunos e também de mim com todos. A fotografia entra em cena... sai das minhas mãos, vai aos professores, aos alunos, aos monitores.... todos fotografam o que viram. Na avaliação do "Barra Tour" as fotografias transformam-se em lindas falas, que transformam-se depois em texto no livrinho: "Barra Tour": fotografias e relatos". Percebi o quanto o "Barra Tour" sussitou discussões e reflexões sobre a relação de cada um com o meio ambiente e também sobre o futuro da Barra do Ribeira e as possibilidades para transformá-lo.

"Elas sorriem para uma coisa que a gente não sabe o que é mas vê a verdade deste sorriso. A janela aberta, com o sol entrando, a gente não sabe o que tem fora, mas a janela para mim simboliza sempre momentos de possibilidades, de abrir novos horizontes, eu enquanto pesquisadora, vocês professores, os alunos, os monitores. Um momento de abertura, de possibilidades, em que muitas coisas podem acontecer" (minha fala na avaliação a partir de uma fotografia).

Maio e junho de 2001

Entre estes meses muita coisa acontece. Na escola inicia-se o Projeto Água... cada professor inicia seu projeto buscando focar um aspecto da água: as águas subterrâneas, o rio Ribeira com sua história e importância econômica, os estados da água e seu ciclo, a água e as passagens bíblicas, os peixes do rio e do mar... Além disso, ocorrem atividades como saídas a campo: ao lixão da Barra, aos órgãos ambientais de Iguape e a fotografia sendo usada com um recurso para a continuidade das atividades. Vejo o coletivo de professores trabalhando... vejo muita produção. Outras coisas acontecem: o dia da família na escola, a venda de cozinhas para a APM, mães na escola "literalmente" pondo a mão na massa, ocorre a eleição do grêmio, discussões sobre políticas educacionais como a municipalização e mudanças no ensino médio... e muito mais.... No dia 06 de junho comemoramos o dia do meio ambiente na escola. A AMAI organiza o dia... coleta de garrafa PET na Barra e na praia e oficina de reciclagem de papel e a apresentação de fandango dando início ao projeto de reciclagem dentro do Projeto Criança.Natureza.. Enquanto na porta da escola a montanha de garrafas PET espera por um destino, no pátio ouvimos e dançamos o fandango animado pela AJJ, formada por alguns alunos e seus pais. A tradição caçara dentro da escola e os resíduos da modernidade jazem em sua porta.

Observando todas estas atuações procuro perceber as aproximações da escola e da AMAI, entre professores e monitores... Vejo os monitores envolvidos nas eleições do grêmio, nas discussões sobre o Projeto Água nos HTPC's, no "dia da família na escola", no dia do meio ambiente... Vejo alguns professores se envolvendo no dia do meio

ambiente. Muitas idéias de aproximação surgiram nos HTPC's. Fico pensando em outras possíveis inter-relações que pudessem enriquecer tanto o Projeto Água quanto o projeto Criança.Natureza?

Nesta luta pelo trabalho coletivo da escola que vá além dos seus muros como podemos pensar a relação com outras instituições: AMAI, universidade, família? Como recriar relações, inventar novas situações para trocarmos os diferentes sentidos que queremos das a escola e ao mundo?

Estas são minhas perguntas de pesquisa que compartilho com vocês.

Por fim deixo aqui algumas palavras que escrevi logo que cheguei a Barra:

"E stive hoje observando o mar. A praia estava vazia coberta por uma neblina leitosa, úmida e fria. O mar imperava solitário e, eu ali solitária inteiramente imperada por ele. Experimentei o exercício de observar uma onda só A acompanhar uma única onda, ver o seu percurso, desde o momento que ela nasce até seu destino a beira mar. A onda vem e cresce lentamente... logo encontra uma outra força que vem de lado e outra de outro... e já não consigo mais ver minha onda. Então, ela reaparece, segue transformada e chega a beira. Seu refluxo dá força a uma outra que vinha cansada e a mesma água mantém o contínuo movimento que, nunca, nunca, nunca cessa. Pensei nas histórias das pessoas que já passaram pelo mundo, pelos lugares, pelas escolas... as inúmeras "vozes dissonantes" que dançaram e dançam seu movimento-onda na história. Movimento que se enfraquece, fortalece, uni-se a outros ora convergentes, ora divergentes...vai assim fazendo seu percurso e nutrindo-se da força do refluxo de outras ondas, de histórias transcorridas de pessoas que passaram e chegaram a beira mar. Lembrei-me de Paulo Freire, de Luíza Alonso e de outros que nunca saberei o nome, nem a sua história, mas que marcaram os lugares, este lugar... Barra do Ribeira... Ondas que vem e vão... nutrem e nutrem-se. Fico feliz por seu uma ondinha chegando aqui, fundindo-me a outras e percebendo-me como parte destes vasto e misterioso mar. (Barra do Ribeira, 12 de setembro de 2000)

com carinho

Alik Wunder

ANEXO 5

Escola Caiçara da Juréia

primeiros encaminhamentos da construção participativa do plano pedagógico

Neste documento estão sintetizados os primeiros encaminhamentos do plano pedagógico da Escola Caiçara da Juréia construído coletivamente pelos moradores da Estação Ecológica Juréia-Itatins, membros da Associação dos Jovens da Juréia e outras instituições apoiadoras. Os pontos aqui levantados trazem idéias e reflexões sobre a Escola que vêm sendo desenvolvidas em reuniões conjuntas pelos moradores e apoiadores desde o início de 2001. No entanto, na reunião realizada no dia 04 de junho de 2001 (5ª encontro) houve maiores aprofundamentos sobre o plano pedagógico especificamente. Neste documento estaremos esclarecendo, além dos pontos definidos nesta reunião, também a dinâmica realizada isto é, como ocorreram estas definições, tendo em vista a importância do registro desta rica construção participativa da Escola Caiçara da Juréia.

O que significa pedagogia?

Iniciamos a reunião do dia 04 de junho esclarecendo o significado de se falar em pedagogia e importância disso para se pensar em uma escola. Definimos pedagogia como as diferentes maneiras de se responder a 3 perguntas principais: **O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?**

As respostas para estas três perguntas já vinham sendo respondidas nos últimos 4 encontros realizados sobre a Escola Caiçara, tendo como referências as pedagogias próprias dos moradores da Juréia, isto é as suas maneiras de educar seus filhos ensinando seus conhecimentos sobre as relações com a natureza e os homens, e alguma idéias iniciais do que seria uma boa escola para crianças e jovens do interior da Juréia. No entanto colocou-se a importância de se estar conhecendo também outras pedagogias alternativas e outras experiências de criação de escolas para fortalecer idéias já levantadas sobre a Escola Caiçara e conhecer também novas possibilidades. Decidimos que não adotaríamos uma pedagogia única mas construiríamos uma própria, buscando o que há de bom em outras experiências e na própria forma de educar das famílias da Juréia.

Buscando outras experiências...

Na reunião foram trazidas 5 experiências pedagógicas diferentes e enquanto elas eram apresentadas, na forma de vídeo e cartazes, buscávamos pensar: **O que destas pedagogias pode contribuir para nossa escola?**

Abaixo estão resumidos os pontos que foram levantados no grupo como possibilidades de contribuição de cada uma destas pedagogias para a Escola Caiçara da Juréia:

Pedagogia do MST

1. a importância de ensinar fazendo, isto é pela prática
2. ensinar realidade local e geral
3. perceber que os alunos sabem, o professor sabe, mas são saberes diferentes. É no coletivo da escola que estes saberes são trocados
4. preocupação com a educação física e artística.
5. Pais, alunos e professores participam da organização da escola e de sua avaliação constante.
6. Investir na capacitação do professor

Pedagogia da Ate mância

1. dar condições ao aluno permanecer e trabalhar em sua comunidade a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que ele é capaz de gerar.
2. alterna períodos que o aluno permanece na escola em regime internato e períodos que ele permanece em sua comunidade, onde realizam atividades de pesquisa da sua realidade, para depois serem compartilhadas na escola.
3. Envolve a família no processo de formação do jovem e na construção da escola
4. Formação de jovens social, comunitária e culturalmente, interessados em permanecer na zona rural.

Pedagogia Waldorf

1. desenvolvimento das habilidades artísticas e práticas dos alunos como música instrumental e canto, dança, artesanato, marcenaria e culinária.
2. participação ativa dos pais em reuniões mensais junto com os professores
3. desenvolvimento de atividades e brincadeiras simples com materiais naturais.
4. Desenvolvimento de cursos profissionalizantes
5. As disciplinas escolares são dadas em módulos, isto é cada uma em um período, como temas de estudo.

Escolas Indígenas

1. assegura e fortalece a cultura do povo do lugar
2. faz o diálogo entre os conhecimentos da sociedade indígena e de outros conhecimentos
3. discute os pontos polêmicos da vida da sociedade não-indígena para que os alunos possam criticar e conhecer os problemas dela.

Outras referências citadas que necessitam de maior aprofundamento foram as Unidades Escolares de Ação Comunitária (UEAC's), que são experiências de escolas rurais comunitárias da década de 70 no Vale do Ribeira e a Cooperativa Mangueira em Minas Geras, escola administrada por pais e professores.

Estes foram os primeiros contatos de muitas das pessoas presentes com estas outras formas de educação, decidiu-se então que seria importante posteriormente estarmos nos aprofundando em algumas experiências trazendo pessoas e visitando escolas. Além disso estas discussões deveriam estar sendo ampliadas entre os outros moradores que não estavam presentes nesta reunião.

PLANO PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA CAIÇARA DA JURÉIA... ..
DECISÕES INICIAIS

Para que ensinar?

Na Escola Caiçara da Juréia pretende-se ensinar para:

1. Valorizar e fortalecer os conhecimentos, a sabedoria e as práticas tradicionais das comunidades da Juréia;
2. Dar uma boa formação escolar aos jovens;
3. Manter os jovens próximos aos seus parentes, trocando conhecimento, experiências e sonhos;
4. Agregar a comunidade e promover a participação de todos;
5. Proporcionar a permanência das comunidades na Juréia e desenvolvimento da mesma em seu meio;
6. Proporcionar a construção de conhecimentos e especialização em práticas que estimulem o desenvolvimento sustentável.

O que ensinar na Escola Caiçara da Juréia?

1. Os conhecimentos, a sabedoria e as práticas tradicionais

"acho importante a valorização das coisas simples, trazer as coisas simples para a escola, as coisas do dia-a-dia como algo educativo"
(fala de um monitor ambiental, apoiador do projeto)

São conhecimentos construídos a muitas gerações pelas comunidades da Juréia, que não tem sido valorizados pelo ensino escolar público e que são considerados essenciais pelos moradores para a valorização e fortalecimento de sua cultura local e para dar condições ao aluno permanecer e trabalhar em sua comunidade.

Foram apontados os conhecimentos relacionados a:

- **pesca:** aprender sobre o mar e os rios, o clima, os peixes, a confecção dos instrumentos de pesca, a navegação;
- **plantio:** aprender sobre variedades de plantas cultivadas, sobre horta, sobre roça de mandioca, sobre a confecção da farinha de mandioca ;
- **floresta:** aprender sobre os tipos de madeira, sobre as espécies animais e vegetais e o manejo dos recursos naturais baseados na tradição de suas famílias;
- **músicas, danças e festas tradicionais:** aprender a compor modas de viola, a confeccionar instrumentos, a dançar o fandango, participar das festas tradicionais e conhecer suas histórias.

Como ensinar?

*".. eu fiz até a quarta-série não sei muito, mas desta mata sei tudo que meu pai me ensinou.
Na cidade fica difícil a gente ensinar as crianças"
(fala de um morador da Juréia)*

Entendendo que são os moradores que possuem estes conhecimentos e que é no coletivo que estes conhecimentos são trocados, na Escola Caiçara da Juréia o professor estará em constante diálogo com eles, seja nas atividades de sala de aula como em atividades práticas como: confecção de hortas, de roça de mandioca, de farinha, de artesanato, saídas à mata... Assim, alguns pais, mães e outros moradores estarão na escola desenvolvendo com os alunos estas atividades, ensinando fazendo, isto é pela prática. A participação ativa da comunidade na educação escolar dos jovens passa também pelo desenvolvimento de atividades artísticas ligadas à cultura caiçara como: aulas de música (viola, rabeca...) e de dança, bem como o aprendizado das histórias ligadas a estas expressões artísticas.

2. Conhecimentos escolares, científicos e sobre o mundo

*"mas acho importante as crianças conhecerem também as coisas da cidade"
(fala de um morador da Juréia)*

É importante que além do conhecimento sobre a realidade local, os alunos também aprendam sobre os conhecimentos escolares e científicos, além de conhecerem outras realidades, como as cidades e outras de localidades rurais, principalmente na região do Vale do Ribeira. A escola faz o diálogo entre os conhecimentos da cultura caiçara com os outros conhecimentos. O diálogo com o conhecimento científico é necessário principalmente para o desenvolvimento de técnicas de manejo sustentável dos recursos naturais.

Apesar da Escola Caiçara estar formando os jovens para continuarem vivendo em suas comunidades consideramos importante que eles também conheçam a realidade urbana, sabendo conviver com ela e percebendo seus problemas.

Como ensinar ?

Estes outros conhecimentos estariam sendo ensinados pelo professor e também por estagiários provenientes de universidades, bem como monitores ambientais. Os estagiários e monitores teriam uma participação específica na educação do alunos, realizando cursos práticos de manejo sustentável, educação ambiental, computação e outros que poderão ser considerados importantes pelos alunos, pais e professores.

Levando em consideração a importância das crianças saberem o que ocorre no restante do mundo e saberem o que acontece na cidade serão realizadas com os alunos saídas para que estes conheçam outras realidades, como cidades e outras comunidades em Unidades de Conservação no Vale do Ribeira, segundo um morador: *"como as crianças de fora vêm para a Juréia as crianças daqui podem ir para lá também para aprender como se virar"*.

3. Ensinar a organização coletiva e a participação

Este é um ensinamento aos alunos, aos pais e mães, aos moradores e aos professores que estarão juntos participando da organização da escola, planejando-a tomando decisões e avaliando o seu funcionamento. Todas as decisões serão tomadas no conjunto por esta comunidade de pessoas, assim os professores deverão respeitar esta construção conjunta, sendo para eles também uma aprendizagem. É importante que o professor desta escola esteja disposto a este tipo de organização, que respeite os conhecimentos e as demandas dos alunos e moradores, e que seja capacitado para isso.

Como funcionará a escola?

A Escola Caiçara da Juréia atenderá a princípio 5 alunos das comunidades da Juréia, e também envolverá adultos destas comunidades nesse processo educacional e cultural. A escola funcionará na comunidade da Cachoeira do Guilherme em regime de internato, atendendo alunos de ensino fundamental e médio. Os alunos ficarão 15 dias na escola, 3 dias em casa e entre este período de 15 dias o aluno receberá visita dos pais, momento que ocorrerão as reuniões conjuntas de planejamento e de avaliação da escola. Levando em consideração a experiência da Pedagogia da Alternância, existe também a possibilidade dos alunos permanecerem período mais longos nas suas comunidades fazendo coleta de dados para discussões posteriores em sala de aula.

A idéia é de que se tenha também em longo prazo, cursos profissionalizantes ligados a manejo sustentável de recursos naturais para jovens e adultos, bem como cursos de alfabetização e supletivo aos moradores.

Estes são os primeiros encaminhamentos dados para o plano pedagógico da Escola Caiçara da Juréia. Ainda há muito a ser construído e transformado. A construção de uma pedagogia para a Escola Caiçara da Juréia se dará principalmente na prática diária como na fala de um morador:

" a gente vai fazendo e aí vendo o que dá certo o que dá errado e vamos vendo o que precisa mudar..."