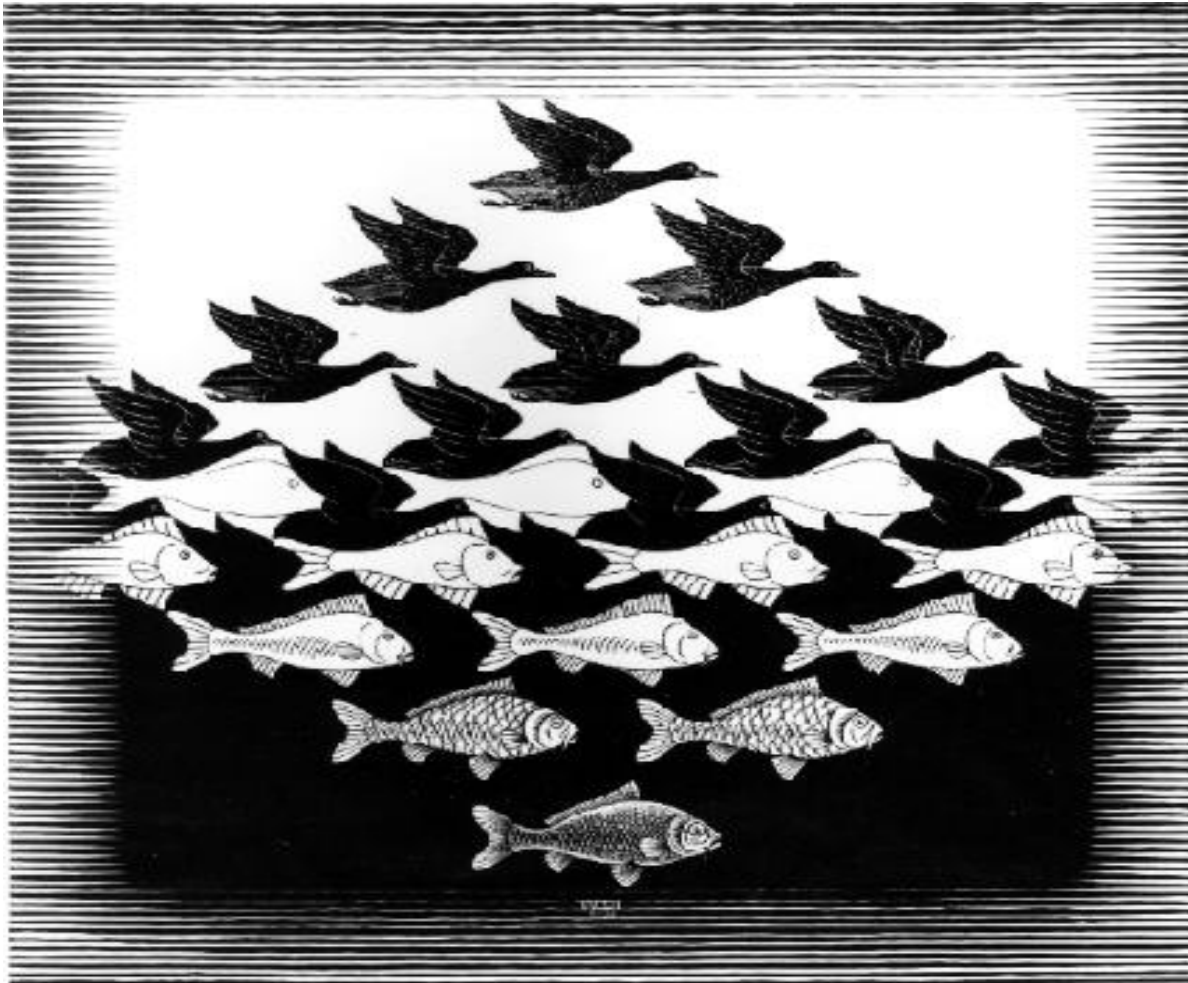


FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

RODRIGO LAUNIKAS CUPELLI



Céu e água (1938) by M.C. Escher

INVENTAR É (RE)EXISTIR:

a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais

Rio Grande
2008

RODRIGO LAUNIKAS CUPELLI

**INVENTAR É (RE)EXISTIR: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA CONSTITUIÇÃO
DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Orientadora: Prof. Dr. Maria do Carmo Galiazzi

Rio Grande

2008

C974i Cupelli, Rodrigo Launikas
Inventar é (re)existir : a produção de sentidos na
constituição de professores educadores ambientais / Rodrigo
Launikas Cupelli : orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo
Galiazzi. – Rio Grande : FURG, 2008.

124f.

Dissertação (Mestrado) – Fundação Universidade
Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

I. Resistências constitutivas. 2. Formação de
professores. 3. Pesquisa narrativa. 4. Produção de Sentido.
5. Educação Ambiental. I. Galiazzi, Maria do Carmo
II. Título.

CDU 504:371.13

Dedico esta pesquisa à Beatriz, à Isabela, à Magnólia e ao Tomás. Professores educadores ambientais que compartilharam comigo suas experiências, intensificando as minhas próprias.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Vera, por seu amor, pelos incentivos e apoio durante meus anos de estudo.

Ao meu pai Laertes, em memória e respeito, por despertar em mim o gosto pelas palavras.

Aos meus irmãos Renato, Rogério, Níves, Ricardo e Juliana, por acreditarem em seu irmão caçula.

À Ana Lúcia e Juliana, por estarem comigo nesse intenso período de transformações, e por dividirem suas (re)existências com as minhas.

À Alice e Maria Cristina, por compartilharem comigo as alegrias e angústias do Mestrado, e pela demonstração de altruísmo.

À minha orientadora, Prof. Maria do Carmo, pela intensa mediação em minha constituição de pesquisador.

Aos professores que participaram desta pesquisa, por torná-la possível no compartilhamento de experiências.

À Prof. Paula Ribeiro, por oportunizar momentos de aprendizagem com autores até então desconhecidos por mim.

À Prof. Nádia Souza, pela ajuda nas trilhas da resistência em Foucault.

Ao Prof. Marcos Reigota, pela atenção e interesse em qualificar esta pesquisa.

Ao corpo docente do PPGEA, pelas “descobertas” através das disciplinas que fiz.

Aos colegas do PPGEA, por tornarem os diálogos mais significativos e complexos.

Aos estagiários e funcionários do PPGEA, pela disponibilidade e apoio.

Ao grupo Mirar, pelo acolhimento e mediação em minha constituição de professor educador ambiental.

Aos integrantes do Projeto Ciberiências e ao Finep, por oportunizarem momentos de construção coletiva.

À Fundação Universidade Federal do Rio Grande, por oportunizar um espaço à construção do conhecimento.

“[...] as situações, as pessoas e as coisas obtêm significado na sua relação com o todo da realidade, e este todo cobra igualmente um sentido.” (WILHELM DILTHEY).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta os sentidos emergentes da interface entre o aprofundamento teórico do conceito de resistência e as experiências profissionais de um grupo composto por quatro professores educadores ambientais em formação permanente. Dentre os professores participantes, dois possuem formação inicial em Química, um em Biologia e o outro em Geografia, sendo que todos possuem envolvimento acadêmico direto com a Educação Ambiental. Para comunicar os resultados da pesquisa, foram produzidas quatro narrativas ficcionais, onde a teoria serviu de sustentação para a trama baseada nos (auto) relatos (orais e escritos) dos professores e na convivência do pesquisador com o grupo. A metodologia utilizada foi baseada nos discursos de pesquisa narrativa, na qual o objetivo de estudo é a experiência dos participantes e esta é estudada e comunicada também de modo narrativo. Em relação ao aprofundamento do conceito de resistência, buscou-se firmar um diálogo com a literatura, ressaltando a polissemia desse conceito. A aposta foi a de não conceber as resistências enquanto limite do/no outro, mas como movimentos relacionais de constituição dos sujeitos, movimentos estes intrínsecos aos espaços de (trans)formação. Logo, é a partir das resistências e com elas que se estabelecem diálogos problematizadores, levando em consideração os contextos dos sujeitos e suas histórias. As narrativas ficcionais explicitam, justamente, esta positividade das resistências, fazendo da ficção uma possibilidade de experimentação da realidade. As histórias resultaram de uma interpretação do pesquisador dos sentidos emergentes no contexto da pesquisa e contou com a participação direta dos professores. Quanto a estes, destacou-se a intensificação do sentido de pertencimento deles ao campo da Educação Ambiental, bem como o fortalecimento desse grupo enquanto uma comunidade. Como se deu em espaços formativos, esta pesquisa também teve um papel político na constituição do pesquisador, já que através dessa experiência pode (re)significar seu papel enquanto pesquisador e professor educador ambiental em formação. Disso resultou a proposição de que as ações de pesquisa e formação em Educação Ambiental nos espaços formais são mais intensas quando o pesquisador e/ou formador se encontra imerso no contexto, sendo parte intrínseca daquilo que deseja transformar. As narrativas ficcionais visam um leitor-professor em constituição na interface com campo da Educação Ambiental e podem ser utilizadas para promover debates em espaços formativos afins.

Palavras-chave: Resistências Constitutivas, Formação de Professores, Pesquisa Narrativa, Produção de Sentido, Educação Ambiental.

ABSTRACT

This research presents the emergent senses of the interface between the theoretical deepening of the concept *resistance* and the professional experiences gained by a group of four teachers/environmental educators in an in-service program. Two of them have graduated in Chemistry, one in Biology and one in Geography; all of them are directly involved in Environmental Education. To communicate the results of the research, four fictional narratives were produced; theory has supported the plot based on the teachers' (self) reports (both oral and written) and on the researcher's contact with the group. The methodology was based on the discourses of narrative research, in which the objective of the study is the participants' experience; it is studied and also communicated through narrative. Regarding the deepening of the concept of resistance, the aim was to develop a dialogue with the literature, emphasizing the polysemy of this concept. The idea was not to conceive resistance as if it were a limit concerning the others, but as relational movements - intrinsic to spaces of (trans)formation - that constitute the subjects. Thus, problematizing dialogues are developed from and with resistance, taking into account the subjects' contexts and stories. In fact, fictional narratives expose the positivity of the resistance, turning fiction into the possibility of experimenting reality. The stories resulted from the researcher's interpretation of the emergent senses in the context of the research; the teachers also participated in this process. Their sense of belonging to the field of Environmental Education was intensified, as well as the strengthening of this group as a community. Since this research was carried out in spaces for teacher education, it also played a political role in the researcher's constitution; s/he can (re)signify her/his role as a researcher and as a teacher/environmental educator through this experience. Therefore, it can be proposed that actions concerning research and education in Environmental Education in formal spaces are more intense when the researcher and/or educator is immersed in the context, being an intrinsic part of what s/he wants to change. The fictional narratives are aimed at a reader-teacher who is constituted in the interface with the field of Environmental Education and can be used to promote debates in similar education spaces.

Key words: Constitutive Resistance, Teacher Education, Narrative Research, Sense Production, Environmental Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 DO CONHECIMENTO-REGULAÇÃO AO CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO: A TRAJETÓRIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DO PESQUISADOR.....	13
3 (RE)EXISTIR: AS RESISTÊNCIAS CONSTITUTIVAS.....	36
3.1 A RESISTÊNCIA CRÍTICA EM EDUCAÇÃO.....	38
3.2 OUTRAS RESISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO.....	44
3.3 FUNDAMENTO PARA AS RESISTÊNCIAS CONSTITUTIVAS EM DIFERENTES AUTORES.....	49
3.3.1 Quadro geral das resistências constitutivas.....	65
3.4 CONSIDERAÇÕES.....	66
4 NARRATIVAS: PESQUISA-FORMAÇÃO.....	68
4.1 REFERENCIAIS.....	76
5 NARRATIVAS FICCIONAIS: BRICOLAGENS CONSTITUTIVAS.....	94
5.1 O CHACHECOL VERMELHO E BRANCO.....	96
5.2 RETRATO.....	101
5.3 O LIVRO, O BANCO E O HOMEM.....	106
5.4 MOSAICO.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

“[...] na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (MICHEL FOUCAULT)

Quando adentramos na *ordem do discurso* assumimos certas responsabilidades. Nessa ordem, as palavras não são quaisquer palavras, trazem consigo forças de pensamento e de ação. Somos uma sociedade de especialistas a dizer o que é certo e o que errado, o que é verdadeiro e o que é falso. Dessa forma, as palavras que dizemos e escrevemos podem servir para objetivar e prender o outro, a coisa, o fenômeno. Mas é também pela ordem do discurso que podemos fazer fluir novas linhas de fuga, propor idéias que representem e produzam realidades diferentes. É esse jogo duplo que jogamos.

Começarei, então, pelo título desta dissertação e as implicações decorrentes das palavras utilizadas que representam uma síntese das intenções desta pesquisa. “Inventar é (re)existir: a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais”. A palavra inventar remete a uma dupla característica metodológica desta pesquisa. Uma delas está relacionada com a especificidade do dispositivo dos (auto) relatos (orais e escritos) os quais foram produzidos pelos professores participantes. Como se tornará explícito no Capítulo III, a invenção de si é um aporte dessa metodologia, no sentido de que os relatos da experiência de si são uma *narrativa interpretativa do Self*, na qual essa invenção é tomada como uma articulação narrativa das existências humanas. A auto-descrição é uma ferramenta cultural que confere significados e sentidos às nossas experiências.

A outra intencionalidade do inventar está na criação das *narrativas ficcionais* como forma de explorar e interpretar os sentidos emergentes nos contextos desta pesquisa. Por contexto, refiro-me não só aos (auto) relatos dos professores, mas também ao compartilhamento de um espaço-tempo (trans)formativo, além das imbricações teóricas a respeito das resistências constitutivas. Assim, este “inventar” do título, configura-se nessa duplicidade complementar.

Porém, esse sentido se expande quando deparamo-nos com a continuidade que define o inventar: *inventar é (re)existir*. Aí reside, então, outra intencionalidade desta pesquisa que nos direciona para os aportes teóricos em questão. Como está explicitado no

Capítulo II, as resistências são significadas como *movimentos relacionais de constituição dos sujeitos*, em que as forças constitutivas (discursos, práticas) atuam em uma multiplicidade de movimentos intersubjetivos que fazem de um indivíduo humano um sujeito-histórico. Assim, a aposta é não conceber resistência como um *limite* do/no outro, mas pensar as resistências como movimentos intrínsecos nos espaços formativos. Assim, as resistências estão intimamente ligadas a nossa existência enquanto *sujeitos*, ou *agentes*, e conforme vamos existindo, vamos também resistindo e vice-versa. Logo, pensar as resistências de modo propositivo, é pensá-las enquanto possibilidades constitutivas que nos tornam mais fortes, em um sentido ético e político: (re)existir. É proposital, portanto, essa *ilusão fonética*. O “re”, entre parênteses, atribui ao existir um reforço, ou seja, indica uma lógica de propor e de viver o existir, que não é simplesmente um acaso. Há, então, um processo reflexivo e, por conseguinte, (trans)formativo da existência. Mas, como já foi considerado, esse processo auto-hetero-formativo se dá nas múltiplas interpretações e invenções do *ser*.

Seguido na complementaridade das palavras, o inventar é (re)existir abre-se para um novo horizonte explicativo: a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais. A palavra *produção* se refere, então, a não neutralidade da pesquisa. Produção é, portanto, assumir que o conhecimento é instituído não por “desvelar” ou “descobrir” uma realidade, mas por interpretá-la e produzi-la. Por isso, não há uma “essência” de sentido que possa ser atribuído ao ser professor educador ambiental. O que há é a constante produção, interação e interpretação de sentidos, o que qualifica a metodologia narrativa em uma pesquisa-formação. E sendo assim, não há uma intenção de objetivar os professores, há que se constituir em conjunto. Por isso, esses *sentidos* são as emergências de um processo formativo, produzidos na interação de uma comunidade interpretativa, que no caso desta pesquisa é de professores educadores ambientais.

No entanto, a ordem das palavras da identidade dessa comunidade também deve ser explicada. O fato de “professores” anteceder “educadores ambientais” expressa a temporalidade constitutiva em suas formações. Essa característica ressalta, então, que as reflexões e ações *profissionais* desses sujeitos (enquanto professores e educadores ambientais) estão locadas em espaços pedagógicos formais, como a escola, a universidade e grupos de formação permanente. Encontraremos, assim, nas narrativas ficcionais,

aproximações com as disciplinas as quais esses professores estão ligados – Química, Biologia e Geografia. Logo, é na *confluência de campos* que encontraremos a movimentação de suas forças constitutivas.

Após essa justificativa das palavras que compõe o título desta dissertação e que apontam para as intencionalidades pensadas para esta pesquisa, encaminho o leitor para uma síntese de cada Capítulo, o que tornará ainda mais explícitas essas intencionalidades.

O Capítulo I visa um posicionamento (auto) crítico para pensar e proceder a ciência ou a produção de conhecimento através de uma pesquisa acadêmica. Assim, é denominado um *capítulo epistêmico*, no qual apresento uma narrativa de minha trajetória enquanto pesquisador. Conto aí como surge a categoria *a priori* deste estudo – as resistências – e como deixei de concebê-las enquanto limites para pensá-las como movimentos relacionais de constituição do sujeito. Como poderá ser lido, o meu posicionamento enquanto acadêmico é (re)elaborado segundo a argumentação de que a solidariedade deve ser (re)tomada como forma de um (re)conhecimento mútuo, que se dá nos trâmites de uma comunidade. Assim, nesse Capítulo apresento também os professores educadores ambientais que participaram desta pesquisa.

O Capítulo II é teórico e tem por objetivo o estudo e aprofundamento das resistências na literatura, tanto na de Educação como nas de Filosofia e Sociologia. Como argumentado naquele capítulo, a resistência geralmente assume nos discursos educacionais e de formação de professores um sentido negativo, um limite do/no outro que dificultaria reflexões e práticas como, por exemplo, uma *práxis* de Educação Ambiental na escola. Encaradas dessa forma e pensando nos espaços de formação de professores, as resistências tem um tom de verticalidade discursiva; ou seja, rompem diálogos ao invés de firmá-los e aprofundá-los. Pensar as resistências como limite é desconsiderar os espaços formativos como processuais e mediados, o que deflagra uma objetivação dos discursos e ações de um outro que é diferente de mim (no sentido de alteridade). Assim, a (re)configuração desse sentido é uma aposta para professores, formadores e pesquisadores que vislumbram maneiras de mediar os espaços formativos de modo mais dialógico e (auto) crítico.

O Capítulo III se constitui em um *mosaico metodológico narrativo* no qual abordo os procedimentos práticos da pesquisa em paralelo com as teorias (ou discursos) da literatura. Considero esse Capítulo o cerne deste trabalho, pois é nele que estão

desenvolvidas as idéias que sustentam ou legitimam a produção de conhecimento em uma lógica não objetivista. Os aportes metodológicos do campo das pesquisas narrativas garantem, além da produção de (re)conhecimentos, um contexto de (trans)formações tanto do pesquisador, quanto dos participantes.

Por fim, o Capítulo IV é composto pelas quatro narrativas ficcionais que representam *os sentidos mais representativos que emergiram* nos contextos desta pesquisa. Por “sentidos mais representativos”, quero afirmar que os sentidos de nossos contextos não se esgotam naqueles contos. Por isso, as histórias se configuram também em um processo de *análise* e, nesse caso, o pesquisador é um intérprete e inventor; ou seja, minha subjetividade interferiu nos “resultados” e os qualificou e isso é assumido do modo mais explícito – *narrativas ficcionais*. Por “emergiram”, entendo um fenômeno de explicitação de um intenso processo de imersão (mergulho). Dizendo de outro modo, só existirão *sentidos emergentes*, caso o pesquisador proceda de modo intenso, não só intelectualmente (parte cognitiva), mas também sentimentalmente (parte emotiva e intuitiva). Ou seja, deve se configurar em um *pesquisador orgânico*.

Após as palavras desta Introdução, convido o leitor a percorrer o texto disposto a dialogar e a produzir outros sentidos para além desses que aqui estão postos. Mas antes, gostaria de compartilhar um poema de Alberto Caeiro (PESSOA, 2007, p. 93), para que sirva de estímulo e entrega:

Sou um guardador de rebanhos
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e com os pés
E com o nariz e a boca.

Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao cumprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

**2 DO CONHECIMENTO-REGULAÇÃO AO CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO: A
TRAJETÓRIA DE (RE)SIGNIFICAÇÕES DO PESQUISADOR**

“A possibilidade de um futuro melhor não está num futuro distante mas na reinvenção do presente” (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

A produção de uma pesquisa é um processo conflitivo caso ela esteja radicalizada na produção de um conhecimento que é (trans)formador do pesquisador, de um conhecimento que é também (auto) conhecimento, “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos une pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, 2005, p. 84). Esse é o caso de quem lhes escreve. Mas porque esse processo é conflitivo? Pois esse processo não se dá apenas no intelecto, mobiliza os sentimentos, valores e comportamentos do pesquisador.

Zemelman (2004, p. 457) faz algumas perguntas interessantes: “De onde pesamos? Para que conhecemos? Como estamos, existencialmente, no conhecimento que construímos? Será que o conhecimento nos enriqueceu enquanto sujeitos?”. Esses questionamentos servirão de base para a construção deste primeiro capítulo.

Em um primeiro momento, apresento uma narrativa das pesquisas que realizei em meu bacharelado em Ciências Biológicas, das quais emerge o tema gerador, ou categoria *a priori*¹ desta dissertação. Mas faço isso de maneira (auto) crítica buscando, assim, analisar *como* estas pesquisas foram desenvolvidas e *o quê* elas visavam produzir. Em outras palavras, busco responder de onde eu pensava e para *quê* queria conhecer, além de marcar meu *posicionamento* enquanto pesquisador.

Gostaria de explicitar que, com isso, não desmereço meus estudos anteriores, nem os contextos nos quais ocorreram, pois eles têm sua importância no fato de demarcarem esse processo (trans)formativo no qual venho me constituindo. De acordo com Santos (2005, p. 78):

Todo conhecimento implica uma trajetória, uma progressão de um ponto ou estado A, designado por ignorância, para um ponto B, designado por saber. As formas de conhecimento distinguem-se pelo modo como caracterizamos os dois pontos e a trajetória que conduz de um ao outro. Não há, pois, nem ignorância em geral nem saber em geral. Cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância, a qual, por sua vez, é reconhecida como tal quando em confronto com esse tipo de saber. Todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber.

¹ Entendo *categoria* a partir de Moraes (2005, p.92) como “aspectos ou dimensões importantes de um fenômeno que o pesquisador decide destacar”. No caso desta pesquisa, a “resistência” é tida como uma categoria *a priori*, na qual “o pesquisador deriva suas categorias de seus pressupostos teóricos [...] Nesse caso as categorias já estão definidas antes de se encaminhar a análise propriamente dita” (idem).

A visão do pesquisador e o discurso que ele constrói estão intimamente relacionados a sua trajetória, ao seu modo de conceber a ciência/conhecimento, o ser e/ou sujeito desse conhecimento e a maneira como desenvolve seu raciocínio para chegar aos seus resultados. Assim, posso encontrar nas minhas pesquisas iniciais o meu eu-pesquisador daquele período e contrastá-lo com o meu eu-pesquisador de agora, movimento que se completa e se torna mais explícito com o Capítulo III, no qual abordo a metodologia desta pesquisa.

Como estou produzindo conhecimento de dentro de um campo de saber, que é a Educação Ambiental (EA), neste Capítulo também estabeleço um diálogo com algumas idéias ou representações que me forneceram e fornecem subsídios para pensar esse campo².

Em síntese, este capítulo visa elucidar uma epistemologia³ narrativa de como fazia ou pensava a ciência e a pesquisa em Educação, daí chegando a uma categoria de estudo. Porém, essa categoria passa por (re)configurações (Capítulo II), sendo que meu entendimento de conceber e fazer pesquisa também é (re)significado.

I

Sou formado em Ciências Biológicas, licenciatura e bacharelado. Pareceu-me o curso certo a fazer, devido meu grande interesse por Biologia no ensino médio e o “desinteresse” por números, fórmulas, cálculos e etc. Na faculdade, direcionei-me para estágios com práticas educativas de Ciências e Biologia. Vontade de estar em contado com pessoas, em discutir, em problematizar. Dedicava-me também às matérias de licenciatura, muito mais do que a maioria de meus colegas. Sempre presente, uma inquietação a respeito do que poderia fazer para mudar determinadas narrativas que ia ouvindo a respeito da

² Entendo *campo* segundo Bourdieu. Para esse autor “os campos de produção cultural propõe, aos que neles estão envolvidos, um *espaço de possíveis* que tende a orientar sua busca definido o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais (frequentemente constituídas pelos nomes de personagens-guia), de conceitos em “ismo”, em resumo, todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente – o que não quer dizer na consciência – para entrar no jogo”. (BOURDIEU, 1996, p.53, grifo do autor).

³ Entendo *epistemologia* de acordo com Gamboa (2007, p. 27) como “parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente *a posteriori*”.

escola, da sala de aula, do aluno, do professor. Assim, fui traçando um caminho e criando uma narrativa a meu respeito – eu era “da Educação”. Junto a mim, uma amiga muito querida. E sendo da Educação, surge aí a EA.

Havia um projeto do qual fazíamos parte em que recebíamos as escolas de ensino fundamental e médio para dar uma “palestra” sobre as diferenças celulares. Estivemos nesse projeto a maior parte do tempo da graduação. Mas havia projetos paralelos também, como o que criamos para atender uma escola de um bairro. A gente queria mesmo era fazer alguma coisa com crianças, uma coisa mais lúdica e nesse momento parece-me que EA já estava muito presente. Penso que é por estamos na Biologia que entramos em contato com as representações e os discursos da EA. Pergunto-me se estivéssemos em outro curso haveria ou não esse direcionamento. Nesse projeto nos reuníamos com a criançada a cada quinze dias. Chegamos a fazer uma pecinha de teatro abordando a questão da reciclagem. Nessa peça, eu representava o “Lixão”, que sofria por ter de agüentar carregar todo o lixo. No final, o Lixão recebia a ajuda dos Coletores Seletivos (outros personagens), que dividiam o fardo com ele.

Eu e essa amiga fomos os únicos da turma que fizemos a pesquisa do bacharelado em Educação, o que não é nada comum na Biologia e ambos abordamos a temática da EA. Vejamos como foi que fiz isso.

II

Na primeira pesquisa procurei investigar a EA como *tema transversal* através de uma entrevista estruturada com dez professores do ensino de Ciências de quatro escolas da rede pública (CUPELLI, 2005a). Naquela época, havia o interesse em demonstrar que a EA que os professores diziam desenvolver era frágil e reducionista, e certamente obtive esse resultado, pois contrastava as falas dos professores com os ideários teóricos (críticos) da EA. Apresentei esse trabalho no III Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental do estado de São Paulo (III EPEA/SP, 2005) e obtive algumas críticas que me desestabilizaram. Lembro-me da coordenadora da sala me questionando se não estava

sendo muito impositivo com os meus resultados, ditando “normas” a serem seguidas. Hoje percebo as fragilidades daquela pesquisa, mas naquele momento me senti invadido e tomei uma atitude defensiva, *resisti* àquela situação. Concebi a realidade escolar como um produto acabado, assujeitando os professores e metrificando suas falas. No entanto, reconheço que o processo foi positivo devido a esse desconforto promovido pelas críticas que recebi.

Passado algum período, decidi que *deveria voltar a campo*, precisava de novos argumentos em relação à (não) *inserção*⁴ da EA na escola. Não desconsiderava completamente àquela primeira pesquisa, mas sentia necessidade constante de reformulação, não do problema em si – a fragilidade da EA na escola - mas da maneira em que os professores concebiam as dificuldades pedagógicas para uma prática de EA e como/se procuravam enfrentá-las.

Nesse período, estagiava em um projeto que atendia os professores dos Núcleos Regionais de Ensino em cursos de extensão para práticas de ensino em Ciências. Solicitei a esses professores que me respondessem por escrito três questões, que se referiam à maneira como concebiam e desenvolviam a EA em suas práticas pedagógicas, os limites dessas práticas e possibilidades de superá-las; trinta professores colaboraram (CUPELLI, 2005b).

Os resultados foram, novamente, *aquilo que eu esperava*: uma EA fragilizada e de espectro reduzido, vinculada aos conteúdos dos livros didáticos, descontextualizada, presa ao currículo e sendo estabelecida como um produto e não como um processo. Os professores apontaram a falta de *materiais didáticos* e de união da comunidade escolar como algumas das dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas de EA na escola. Não foi difícil “casar” esses dados com a literatura específica e construir minhas argumentações, expondo essa problemática *no papel*. Apresentei esse estudo no I Encontro de Educação Ambiental de Botucatu/SP (2005) e, pelas reformulações muito mais discursivas do que metodológicas desse meu trabalho, o público se mostrou receptivo.

Esse fato fortaleceu minha intenção de continuar a formação acadêmica na pesquisa em EA. As leituras que fazia, tanto da literatura como do mundo, as participações nos eventos, as ideologias e anseios me encaminhavam e me inquietavam. Obtive

⁴ A palavra “inserção” tem aqui a função de marcar como era meu posicionamento àquela época. Hoje, considero essa palavra impositiva e vertical. Sobre uma problematização da palavra *inserção* ver Luvielmo (2007).

informações sobre o Mestrado em EA na FURG, conversei com pessoas que já haviam passado pelo programa e dei início a proposta de pesquisa para a seleção. Meus questionamentos voltaram-se exclusivamente para o professor na escola e suas práticas. Nisso, fiz-me a pergunta: porque os professores são/estão resistentes à EA? Construí a argumentação de que a resistência do professor para desenvolver a EA era um problema que merecia uma melhor compreensão. Em um esforço de sistematização, classifiquei em duas as possíveis resistências do professor⁵: a indireta e a direta⁶. Tinha como objetivo enquadrá-lo nessa classificação de acordo com inferências crítico-reflexivas, através de observações de suas práticas político-pedagógicas, de atividades conjuntas e de entrevistas semi-estruturadas. Meu intuito com esse pré-projeto era demonstrar que pouco adiantaria ótimas proposições de EA na escola se o professor, principal sujeito condutor das atividades pedagógicas, estivesse resistindo a elas, cada qual a sua maneira.

III

As duas pesquisas narradas acima, mais o projeto encaminhado à seleção do Mestrado, estão ancorados em uma *concepção positivista* de conceber e fazer ciência. Gamboa (2007, p. 28) sintetiza essa concepção da seguinte forma:

[...] preocupação por constatar, descrever, congelar e prever fatos, comportamentos humanos e sociais ou sistemas de representações como se fossem objetos inanimados e distanciados do pesquisador por meio de instrumentos e das técnicas de pesquisa [...] pretensão de se reduzir a complexidade do real à visão simplista e superficial de uma fotografia estática. A perspectiva analítica que fundamenta o positivismo conduz à separação, por um lado, dos que são investigados para serem conhecidos e dirigidos, e, por outro lado, dos que investigam, produzem conhecimento e determinam seu uso [...].

⁵ Aqui, professor surge como uma abstração, o professor como um todo, deslocado de seu contexto.

⁶ “A resistência indireta está relacionada com a inocência dos professores de não se perceberem dentro de uma armadilha do paradigma dominante e, nesse sentido, não é uma resistência intencional, mas que os leva a uma limitação compreensiva e a uma incapacidade discursiva (Guimarães, 2004) [...] A resistência direta dos professores à educação ambiental crítico-reflexiva está relacionada ao interesse destes em não abdicar de uma educação ambiental conservadora em prol de uma educação ambiental mais crítico-reflexiva. Nesse caso, a resistência é intencional [...]” (fragmento do meu pré-projeto encaminhado à Comissão de Seleção do PPGEA em 2005).

Um fato interessante e paradoxal que cabe ressaltar é que as considerações dessas pesquisas iniciais criticavam, na essência, justamente essa concepção de racionalidade que pode ser considerado um limite para a EA na escola. Ou seja, fazia uma crítica desprovida de uma (auto) crítica. Assumia uma posição de acadêmico produtor de solução que vasculha os “erros” do professor na escola, quase como se esse fosse seu adversário; ou melhor, um objeto passivo concebido como produto, o qual se pode fragmentar e analisar.

Nesse sentido, construindo o meu pré-projeto de seleção para o mestrado, estabeleci minha categoria de análise – a resistência do professor – da maneira explicitada (e criticada) por Lima (2005, p. 116- 121), na qual:

[...] os professores resistentes são tidos pelos formadores como os que se distanciaram das propostas ideais daqueles que se especializaram em propor soluções [...] são explicados pela limitação pessoal de entendimento das propostas ideais dos produtores de solução.

E de onde derivavam as soluções que eu propunha? Em quais afãs discursivos da EA estava me posicionando? Quais narrativas me produziam e, por conseguinte, fizeram-me produzir aquelas narrativas? Antes de debater entorno desses questionamentos vale atentar que nesse *jogo* estão envolvidas as *minhas* interpretações e representações daquilo que lia e ouvia, assim como do que leio e ouço.

Posso começar dizendo que hoje reconheço que a EA funciona em vários discursos, atendendo a interesses e lógicas iguais, mas também diferentes. Houve encontros internacionais para que definisse EA. Uns tantos autores do campo da EA a vêm delimitando, conceituando-a. Porém, não só “autores” a definem. O Estado também o faz, e de forma ampla. Empresas, agora intensamente, apresentam seus conceitos de EA. A mídia conceitua implícita e explicitamente EA. Carvalho (2002, p.19) apresenta uma idéia semelhante:

[...] o campo ambiental inclui uma série de práticas e políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituída, seja no âmbito de poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade

através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais.

A EA é fomentada e fomenta representações sociais ⁷das mais diversas. Críticas, capitalistas, românticas, filosóficas, alternativas, complexas, simples... A EA pode transformar (alterar a forma) ou en-formar (por na forma). Pode ser uma dimensão da Educação. Ou nem dimensão, ser a própria Educação. A EA pode ser individual e coletiva, interdisciplinar, indisciplinar. Práxis. Só ação. Só reflexão. Pode ser síntese. Mas pode ser a anti-síntese. Antítese sem tese. Assim sendo, a EA se configura em discursos flexíveis, variáveis de acordo com quem (pessoa) ou o quê (Estado, empresa, organização) os definem ou os praticam. Disso resulta que esses discursos podem ser mais ou menos reflexivos, mais ou menos intencionais e mais ou menos políticos.

Mas voltando àqueles questionamentos. O principal autor que me subsidiou naquelas pesquisas iniciais foi Guimarães (2004). Filiado a uma EA denominada de vertente crítico-emancipatória ou transformadora, o autor se opõe firmemente à educação tradicional, classificando-a de fragmentária, simplista e reducionista. Em um fragmento que expõe sobre o “consenso” dos educadores ambientais a respeito da interdisciplinaridade consolidada com um dos princípios da EA, que consta também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o autor irá concluir:

No entanto, podemos constatar que, mesmo essa proposta consensual entre os teóricos da educação ambiental, e absorvida nas políticas públicas que versam sobre EA, sofre muitas *resistências* no cotidiano escolar. É muito comum os professores nas escolas se identificarem com a idéia da criação da disciplina de EA e de sua incorporação ao currículo escolar (GUIMARÃES, 2004, p. 37, grifo meu).

Nesse sentido, o trabalho de Guimarães consolidou em mim uma necessidade de *provar* que a EA na escola era frágil e reducionista, que segundo a categoria desse autor

⁷ Reigota (1997, p. 70) sintetiza “representação social” a partir de Moscovici como equivalente a “um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através delas compreendem e transformam a realidade” Spink (1993, p.300), argumenta que as representações sociais são “formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos – imagens, conceitos, categorias, teorias - , mas que não se reduzem jamais aos componentes cognitivos. Sendo socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuem para a construção de uma realidade comum, que possibilita a comunicação. Deste modo, as representação são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam”.

é tida como uma EA conservadora, “por não se colocar apta a transformar significativamente a realidade, portanto, conservando-a” (idem, p.41). Vejamos um fragmento das considerações finais da minha monografia:

[...] Isso indica que a educação ambiental dentro dos contextos dos professores que participaram dessa pesquisa é, consistentemente, conservadora.

Semelhante situação foi constatada por Mauro Guimarães (2004) [...] O autor, através de suas investigações, pode constatar que “a maioria dos professores está preocupada com a degradação da natureza e mobiliza-se com empenho sincero para enfrentar essa questão”; mas complementa que, apesar disso, “as práticas resultantes são pouco eficazes para mudar, de forma significativa, a realidade mais imediata com a qual estão lidando e ao mesmo tempo, com uma realidade mais ampla” (Guimarães, 2004, p. 115).

[...] a educação conservadora que norteia as atividades da maioria desses professores [da minha pesquisa] (baseado nos discursos dos mesmos) contribui de maneira pouco significativa para a transformação da realidade socioambiental vigente, pois informa e é informada pelo discurso hegemônico, reforça a fragmentação da realidade e não favorece uma reflexão e uma postura crítica e política aos alunos (CUPELLI, 2005, p.15).

Aí estava a denúncia. Porém, a facilidade de pronunciar essa denúncia deriva do fato que de eu era externo a ela. Ou seja, produzi um discurso no qual não estava inserido, nem na prática, nem na teoria. Zemelman (2004, p. 460) sintetiza esse movimento:

Tendemos a pensar a partir de uma inquietação que rapidamente transformamos em abstracção transcendental, embora nem sempre com uma convicção clara acerca do seu sentido. Temos tendência a proteger-nos em universos de significação que substituam o esforço de ascender ao não significado. É freqüente sermos prisioneiros de formas de nos relacionarmos com o externo, como é o caso da argumentação, fechadas em si mesmas sem se abrirem ao que nelas não cabe [...] Quando escrevemos, não procuramos tornar explícita a nossa profundidade de pertença que, noutras formas de expressão, como as coloquiais, se condensa na espontaneidade [...] Embarcamos na nave da argumentação sem que tenha importância sermos ou não navegantes.

Percebo hoje que ser tripulante da nave e se perceber como sujeito no processo histórico de produção de conhecimento é fazer desse espaço-tempo um movimento (trans)formador. É isso que abordo nas narrativas seguintes.

IV

Barcelos (2005, p. 69) faz seguinte indagação: “Ao reduzir o ‘problema pesquisado’ ao nosso método pré-estabelecido podemos até conseguir fazer um mapa exatamente igual ao território. A pergunta que não quer calar, no entanto, é: será que este mapa nos servirá para alguma coisa?”. Pois bem, depende do eu-pesquisador de cada um. No meu caso, a construção desse mapa possibilitou um início na pesquisa em EA e, nesse ponto não existe o *certo* ou *errado*, e sim maneiras mais ou menos *prudentes e decentes*⁸ de se pesquisar em educação. Principalmente quando desenvolvemos nossas pesquisas com pessoas, que antes mesmo de se enquadrarem em classificações, são seres *humanos* que possuem narrativas de suas vidas. Desse modo,

(...) o objetivo principal [da pesquisa] não mais é o de construir verdades e conceitos petrificados, mas, sim, estabelecer um diálogo entre os(as) participantes procurando contemplar, o máximo possível, a diversidade de opiniões, crenças, valores. Enfim, respeitando as diferentes subjetividades em convivência (Barcelos, 2005, p.72).

Lembro-me do primeiro dia em que “dialoguei” com a professora-pesquisadora-educadora ambiental que me orientou nesta pesquisa. Nunca havia conversado com ela antes, pois éramos de lugares muito distantes um do outro. Eu, lá do interior de São Paulo; ela do Sul do Sul. Mas, nesse primeiro diálogo que estabelecemos, que ao meu ver foi tanto truncado, percebi também que éramos distantes em experiência. Eu, recém saído de uma graduação, orgulhoso por conseguir entrar no Mestrado, convicto de que já sabia o que nem supunha saber. Ela, com uma fala questionadora, dizendo-me que a *resistência* que estava lá no meu pré-projeto poderia começar ser significada de outra maneira. Dizia ela: “Você já procurou em um dicionário de filosofia? Veja em alguns

⁸ Santos (2005, p.74) fomenta as diretrizes de um paradigma por ele denominado de “[...] paradigma de um conhecimento prudente para uma vida descente. Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)”.

autores, Foucault, Bourdieu...” Ela me dizia que a resistência havia também a incomodado muito, mas que havia outras maneiras de compreendê-la. “Há um autor que diz que o sujeito atravessa a rua de um jeito...Outro sobre o que o sujeito vai ser, porque o sujeito vai ser professor, ou vai costurar...”. As palavras dela transcorriam uma a outra, sem parar. “Mas aqui no seu projeto tem dialética...Mas também existem outras formas de pesquisa...”. Saí da conversa para a biblioteca. Pensava e dizia: “Mas como ela acha que vou fazer isso? Meu projeto está bom assim!”.

Ela também dizia que não seria prudente que eu fizesse pesquisa na escola, já que não tinha experiência nesse espaço. E, realmente, sou licenciado, mas não professor (ainda). Então, deveria mesmo investigar teoricamente a resistência. Depois, vem a pesquisa narrativa. Mas antes, a participação no Mirar⁹, grupo de formação de professores que se reúne às quintas-feiras à tarde. Concomitante, as disciplinas do Mestrado, a reformulação do pré-projeto. Novas amizades se firmando. Desafios que me pareciam insuperáveis. Mas aqui estou. Resta agora contar qual apoio epistêmico tenho hoje para pensar e proceder com esta pesquisa.

V

O *personagem-guia* que me fornece uma visão ampla de como pensar e proceder a ciência e a pesquisa em um período de *transição paradigmática* é Santos (2005); ou, Boaventura. Procedendo a uma crítica da *racionalidade cognitivo-instrumental* da ciência moderna, racionalidade esta que dominou as outras duas racionalidades do *pilar da emancipação*, Boaventura irá propor o *conhecimento-emancipação* como uma alternativa ao *conhecimento-regulação*. Porém, antes de prosseguir nesse raciocínio, vale abordar esses conceitos ou categorias de modo mais explícito. Logo, nada mais *prudente* do que começar apresentando o que o próprio autor tem a dizer a respeito:

A transição paradigmática tem várias dimensões que evoluem em ritmos desiguais. Distingo duas dimensões principais: a epistemológica e a societal. A

⁹ Mediar, Investigar, Refletir, Aprender e Renovar.

transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que designo por paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente. A transição societal menos visível ocorre do paradigma dominante – sociedade patriarcal; produção capitalista; consumismo individualista e mercadorizado; identidades-fortaleza; democracia autoritária; desenvolvimento global desigual e excludente – para um paradigma e conjunto de paradigmas de que por enquanto não conhecemos senão as “vibrations ascendentes” [...] (SANTOS, 2005, p.16)

O termo transição paradigmática indica, como vemos, um movimento de passagem entre o que já fora consolidado em outra época e que ainda hoje exhibe sinais de identificação – o projeto da modernidade – e aquilo que se configura no presente como suas vibrações ascendentes, do quais identificamos frágeis sinais; o que torna a transição paradigmática “semi-cega e semi-invisível” (idem, p. 15).

Santos (2005), apresenta o paradigma da modernidade em dois pilares: o da regulação e o da emancipação. O pilar da regulação tem como estrutura o princípio de Estado (Hobbes), o princípio de mercado (Locke e Adam Smith) e o princípio de comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação se assenta nas três lógicas de racionalidade definidas por Weber – a moral-prática do direito moderno, a cognitivo-experimental da ciência e da técnica e a estético-expressiva das artes e literatura. Essa base original do projeto da modernidade se configura entre os séculos XVI e XVIII e, a partir daí, juntamente com o capitalismo enquanto modo de produção dominante, vai ganhar as páginas da história¹⁰.

Porém, o que parecia ser uma forma de desenvolvimento epistêmico e social promissor para a humanidade, se transformou em um projeto que, no século XXI, nos faz temer o fim da mesma. O equilíbrio almejado entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação nunca foi alcançado, sendo que este último foi quase que por completo dominado por aquele, fazendo que se configurassem dois pilares de regulação. A modernidade passou a conviver com seus excessos e seus défices o que a torna um projeto

¹⁰ É importante notar que “a modernidade ocidental e o capitalismo são dois processos históricos diferentes e autônomos [...] os dois processos convergiram e entrecruzaram-se, mas, apesar disso, as condições e a dinâmica do desenvolvimento de cada um mantiveram-se separadas e relativamente autônomas. O paradigma sócio-cultural da modernidade, constituído antes de o capitalismo se ter convertido no modo de produção industrial dominante, desaparecerá provavelmente antes de o capitalismo perder a sua posição dominante” (SANTOS, 2005, p. 49).

em ruínas hoje, mas que ainda alimenta o capitalismo¹¹. O que prescindimos hoje por crise socioambiental, Boaventura afirma ser, portanto, o resultado dos défices e excessos das promessas da modernidade, um período de transição. Essa passagem possibilita uma visão mais concreta dessa questão:

A promessa da dominação da natureza, e do seu uso para o benefício comum da humanidade conduziu a uma exploração excessiva e despreocupada dos recursos naturais, à catástrofe ecológica, à ameaça nuclear, à destruição da camada de ozônio, e a emergência da biotecnologia, da engenharia genética e da conseqüente conversão do corpo humano em mercadoria última. A promessa de paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisão e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedentes do poder destrutivo. A promessa de uma sociedade mais justa e livre, assente na criação da riqueza tornada possível pela conversão da ciência em força produtiva, conduziu a espoliação do chamado Terceiro Mundo e a um abismo cada vez maior entre o Norte e o Sul (SANTOS, 2005, p. 56).

Na busca de um pensamento alternativo de alternativas, Boaventura propõe, então, a edificação de um *paradigma emergente*, sustentado por quatro teses¹². Aqui, detenho-me a elucidar o que me motiva a pensar e agir de acordo com um *conhecimento-emancipação*, no qual o estado de saber é a *solidariedade*, sendo o estado de ignorância o *colonialismo*. Em contraposição ao conhecimento-emancipação, está o conhecimento-regulação, a forma de conhecimento da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência moderna, no qual o saber é tido como ordem e a ignorância como caos.

Tomando por base que o conhecimento-regulação, típico da racionalidade científica moderna, sobressaiu-se e colonizou o conhecimento-emancipação, típico da racionalidade estético-expressiva, temos a seguinte situação:

[...] o estado de saber no conhecimento-emancipação passou a estado de ignorância no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento-emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (SANTOS, 2005, p. 79).

¹¹ [...] a punjança do capitalismo produziu dois efeitos complementares: por um lado, esgotou o projeto da modernidade, por outro lado, fê-lo de tal modo que se alimenta desse esgotamento e se perpetua nele (SANTOS, 2000, p. 102).

¹² As teses são: Todo conhecimento científico-natural é científico social; Todo conhecimento é local e total; Todo conhecimento é auto-conhecimento; Todo conhecimento visa constituir-se em senso comum.

Assim sendo, considero que a ênfase da produção do conhecimento deva ser conferida à solidariedade, como possibilidade de se pensar e propor alternativas ao conhecimento-regulação. Sendo que a solidariedade é

[...] uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo. O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto. A solidariedade é conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. A ênfase na solidariedade converte a comunidade no campo privilegiado do conhecimento emancipatório. (idem, p. 81).

Se antes, ao produzir conhecimento através da pesquisa, buscava portar-me verticalmente, com o objetivo de estabelecer uma ordem sobre o caos, classificar e apontar os *erros* de uma comunidade externa a minha (os professores); agora parto de uma (auto) crítica, visando promover diálogos intersubjetivos, com a intenção de produzir um conhecimento que me una a uma comunidade.

Sendo assim, segue uma breve narrativa de cada um dos professores educadores ambientais integrantes de nossa comunidade que me contaram um pouco de suas histórias¹³.

Beatriz

Professora de Biologia e educadora ambiental, Beatriz procura sempre ser coerente naquilo que propõe e faz, e isso implica em *não ser uma enciclopédia ambulante com a função de despejar conteúdos conceituais em seus alunos*. Ela procura *estabelecer o diálogo, mostrando que a Biologia é apenas uma das formas de ver o mundo, de entendê-lo, não necessariamente a mais correta e muito menos a única*. Como educadora ambiental pensa que *ao proporcionar elementos para que os alunos tenham uma visão mais complexa*

¹³ Os nomes dos quatro professores são fictícios. Os escritos em itálico (maior parte) representam aquilo que eles próprios me escreveram. O que não está em itálico diz respeito às pequenas alterações que tive de proceder ao transcrever suas narrativas em terceira pessoa do singular, além de conferir coerência, já que estas narrativas foram construídas a partir de junções de vários (auto) relatos produzidos ao longo da pesquisa.

das coisas, melhor dito, mais contextualizada, eles consigam ter uma visão mais crítica da ciência e também da sociedade e, assim, possam perceber seu papel na construção desta.

Beatriz percebe que a EA está presente não só em suas práticas profissionais, mas faz parte também de seus afazeres no cotidiano; *talvez ainda uma EA na vertente mais da ecologia, ou seja, menos politizada do que ela gostaria. Acredita ter pouca participação em ações comunitárias as quais considera que sejam importantíssimas para uma educadora ambiental – reconhece aí um limite.*

O excesso de lixo, como um dos graves problemas socioambientais sobre o qual temos responsabilidade é, para Beatriz, uma questão que não pode ser adiada e cujas ações podem ser assumidas por todos. Com relação a isso, ela tem atitudes que vão desde a diminuição do consumo de certos produtos que faz conscientemente com o intuito de diminuir a quantidade de lixo produzida, até a separação de lixo que pode ser reciclado. Mesmo quando está em férias, em um local onde sabe que não haverá coleta seletiva, Beatriz continua firme em seus objetivos, guardando todo o lixo reciclável para depois entregá-los a uma cooperativa. Esse material acumulado pode servir também para gerar problematizações com seus alunos, caso fotografe-o para poder usá-lo como material educativo – tanto lixo em 8 semanas!

Mas para Beatriz, *importar-se com o outro, seja ele próximo ou não, pautando as relações pessoais entre amigos e com a família com muito apoio, atenção, respeito, em uma atitude otimista, é parte também de ser educadora ambiental. Claro que isso não exclui atitudes coletivas e aí, vê em seu trabalho a melhor forma de concretizar isso.*

Além do que, uma educadora ambiental como Beatriz, preocupa-se em demonstrar *com atitudes que não concorda com o modelo vigente de sociedade que temos, já que esse modelo está equivocado. E apesar de muito embora não ser tão consumista, sintase incoerente quanto considera ter mais bolsas, roupa e sapatos de que necessita.*

Isabela

Isabela, além de ser professora de Geografia, é também uma educadora ambiental. Uma *sagitariana determinada, objetiva, amiga fiel, carinhosa e ao mesmo*

tempo, dura. Diz o que acha sem rodeios. Não é daquelas pessoas que estão pensando uma coisa e falando outra. É muito sacana, brincalhona e divertida, literalmente uma palhaça, com as pessoas que gosta e que convivem com ela. Porém, quem está conhecendo-a pela primeira vez, tem a sensação que ela é séria e seca.

Sua aproximação com a EA está diretamente associada com o seu processo de formação inicial na Geografia, que foi evoluindo e se constituindo ao longo da graduação e que posteriormente, com sua atuação profissional, intensificou-se e passou a fazer parte da sua vida. Acredita que a EA está impregnada nos sujeitos que apostam na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e acima de tudo sustentável, sendo uma questão de ética perante a vida. Um compromisso societário, que exige coerência, compromisso, responsabilidade, exemplo; sendo também uma prática política, por apostar na emancipação dos sujeitos e no coletivo.

Acredita no pertencimento com uma maneira de problematizar as questões cotidianas com seus alunos. Quando discute com eles, por exemplo, sobre a circulação geral da atmosfera e problematiza as questões ambientais, salientando as “síndromes de ite” (rinite, bronquite...), está contribuindo para que compreendam o espaço no qual estão inseridos e sua responsabilidade perante a configuração espacial deste.

Fora de suas práticas profissionais, Isabela não deixa de ser uma educadora ambiental, apesar de ser também muitas outras coisas. Considera que as relações sociais são espaços muito interessantes de aprendizagem. Quando está em um churrasco de família e conversa sobre uma receita de bolo, considera estar aprendendo. Quando está na praia com a família e recolhe todo o lixo que produziram, levando para casa, organizando e enviando para a reciclagem, considera estar ensinando e possibilitando que alguém aprenda. Esse, não é um ensinar de discurso, mas de exemplo, ou seja, ação que produz reflexão e talvez transformação.

Isabela acredita que quando mergulhou na EA e avançou academicamente, passou a fazer uma nova leitura do mundo, não aceitando mais as coisas embrulhadas, não conseguindo ser a-política. A partir disso, não tem mais como retornar ao papel de leiga e aplaudir as falcatruas da sociedade. Ela gosta muito daquela frase do Chaplin que diz “Não sois máquinas, homens é quem sois”.

Magnólia

Antes de ser uma educadora ambiental, Magnólia entendia-se enquanto formadora e, antes disso, professora de química; identidades que custou a reconhecer nela própria. *Um movimento da periferia para a intensidade no campo ambiental sem que isso faça com que ela perca outras facetas. É química também. Professora sem dúvida. Assim, que a EA a torna mais complexa. Não rompe. Não abandona. Continua se constituindo e resistindo*

Não raro, gosta de contar uma metáfora – a do guarda-chuva invertido. Por essa idéia, cada vareta passa a ser uma possibilidade constitutiva do sujeito. Assim, ela própria diz que em seu guarda-chuva invertido, tem a vareta da Química, da EA, da metodologia, da narrativa, das Unidades de Aprendizagem, da formação de professores...

Houve um tempo em sua vida, porém, em que *as preocupações com a crise ambiental nem de longe a preocupavam*. Mas um *convite para trabalhar metodologia em um Programa de Pós-Graduação – já que todo doutor quer trabalhar com pesquisa e pesquisa se faz com mestrando e doutorandos* –, possibilitou que ela se constituísse educadora ambiental. *As dissertações, as discussões, os encontros, o acolhimento pelos educadores ambientais, parece que possibilitaram a ela um "consumo" da idéia de educadora ambiental.*

Então, Magnólia foi assim se constituindo. Hoje, entende-se firmemente dentro da EA e diz claramente sobre seus princípios. É educadora ambiental, pois educa para o presente e isso exige um comprometimento muito político, situado. Pela Educação, pode contribuir para a produção de sujeitos problematizadores da crise atual gerada pelo capitalismo e sua relação de uso da natureza como recurso. Além do que, acredita que pela narrativa é possível ouvir sujeitos antes inaudíveis, o que transforma o global tanto quanto o local. Enquanto professora educadora ambiental, nesta ou em outra ordem, ela acredita contribuir para tornar o discurso do sujeito mais complexo e, talvez, quem sabe, contribuir para que ele venha a ser um professor.

Magnólia acredita, que pela sua ação pode mudar o mundo, mas *não precisa entender essa mudança como uma revolução grandiosa e ruidosa. A revolução pode ser*

discreta e silenciosa, em ações que são processuais. Uma dessas ações acontece nos diálogos de formação permanente de professores. Essa ação pode ser considerada de pouca amplitude se pensarmos em um processo a-histórico, mas de muita transformação considerando que a transformação do professor é por toda sua vida profissional.

Magnólia constitui-se uma educadora ambiental com amorosidade, que persegue o inédito viável, a emancipação dos sujeitos-professores, pois eles são seus sujeitos de ação em processo de mudança. E, mais do que tudo, de problematização.

Tomás

Tomás é professor-formador em Química e também educador ambiental. Gosta de dar aula, dos alunos conversando com ele e de saber que alguns não esqueceram dele. Sua atuação enquanto educador ambiental encontra-se situada no microcosmo das relações interpessoais e nos diálogos de suas andanças no fazer pedagógico.

Acredita que os princípios da EA estão presentes sempre que se manifesta a respeito dos saberes e fazeres da Educação e isso tem acontecido mais intensamente nas discussões que faz envolvendo práticas na escola. Assim, pensa que enquanto professor que atua na área de Ciência tem apostado, desde há muito tempo, na contextualização (que envolve cotidiano) e na interdisciplinaridade (que inclui a busca pelo diálogo, numa perspectiva de se contrapor à linearidade), além de, mais recentemente, assumir a aposta na formação em rede e a constituição de comunidades de aprendizagem. Tudo isso, à medida que o constitui, também tem impregnado seu discurso enquanto professor formador em formação.

Porém, Tomás reconhece suas inconsistências ambientais do ponto de vista de comportamento e atitudes. Chega a ser obsessivo em relação, por exemplo, a separação e ao descarte dos resíduos sólidos (termo adequado) ou lixo (termo inadequado, mas muito mais dialógico!). Contudo, não chega ao ponto de ficar escolhendo produto tendo por critério o tipo ou quantidade de resíduos gerados pelo descarte da embalagem. Só nessa perspectiva comportamental, portanto, ele tem uma enorme lista de prós e contras. Numa

pontuação de 1 a 10, ele se atribui uma nota 6,5, sendo que o 0,5 ficaria por conta de sua enorme dificuldade em matar aranhas e cobras (por não saber da sua periculosidade e preferir poupá-las), sem contudo hesitar em utilizar veneno spray em formigas invasoras e piolhos acabando com seus belos arbustos.

Assim, conta também que não acha ruins os lanches de uma famosa rede de fast-food, apesar de que admitir que resistiu muito, há alguns anos atrás, ao famoso lanche da rede e sua extravagância de embalagens e resíduos gerados. Seus guris pequenos foram, quem sabe, uma boa desculpa para ele experimentar - “cheio de dedos” e comentários a respeito do que representavam essas redes de fast-food espalhadas pelo mundo todo. Isso reforça sua convicção de que “não basta conhecer para preservar”. Hoje, como já experimentou, afirma que prefere mesmo os nossos X-qualquer coisa, especialmente o chouriço.

Em relação à militância como ativista da EA, sabe que sua atuação está distante das práticas junto das comunidades e seus múltiplos e complexos desafios na luta por condições de vida mais saudáveis e com dignidade. Outro dia, ele comentava em algum texto dialógico nos longos e-mails que troca com Magnólia, que no âmbito da EA as ações de intervenção e cunho intensamente social se destacam e “vendem” bem (e isso é bom!) os pressupostos da EA.

Dessa forma, foi aprendendo ao longo do tempo a perceber as complexas questões da EA para além da dimensão ecológica e antropocêntrica. Mais recentemente, no ambiente virtual da UAB [Universidade Aberta do Brasil], o exercício de discutir com o outro, sem arrogância e atropelamentos, tem sido para ele muito interessante. Conta, por exemplo, que não resistiu a um diálogo com a afirmação de um cursista, mais ou menos assim: “Temos que domar a tecnologia, assim como domamos um animal silvestre”. Foi um bom exercício dialógico para ele enquanto educador ambiental!

Assim, Tomás vai levando a vida, ou a vida levando ele. Nunca deixando de dançar e de cantar “Era um garoto que como eu...”

VI

Dizer de mim o que estou	Entranhas e suturas	E dizer é ato, verbo em
É tentativa de captar no vôo	Talhadas pela história	transição
Um pássaro fugaz	Que faz esse ser	Reconhecer-se, assim
	Estar sendo o que é	No que digo de mim
Todo movimento vadio	(ou o que julga ser)	
Constitutivo de memória		

Creio que ao escrever uma poesia consiga dizer com mais intensidade coisas que muitas vezes ficam inexpressivas em uma prosa formal, como se espera de um texto acadêmico. Mas encaro essa tarefa para contar um pouco de mim dentro da perspectiva de um professor educador ambiental em constituição.

Diferente dos professores educadores ambientais, dos quais podemos ter uma idéia muito geral pelas narrativas acima, não sou ainda professor, apesar de compartilhar de espaços de formação já há algum tempo. Meus discursos derivam, portanto, dos cadinhos formativos que foram me fazendo ser o que estou sendo. Alguém que crê nas possibilidades de construir narrativas mais otimistas para o mundo, estando envolvido em espaços educativos – escola, universidade, grupos e cursos de formação inicial e continuada -, sendo que alguns discursos da EA auxiliam-me nessa construção. Duas coisas a serem explicitadas: quais narrativas mais otimistas são estas e quais discursos da EA?

Se pretendo construir narrativas mais otimistas é porque admito que há narrativas não otimistas, ou menos otimistas, que expressam sobre uma realidade que considero estar equivocada. Em termos mais gerais, esse “equivoco” é o capitalismo.

Tomando por base que a igualdade perante a lei é uma formalidade, originada das revoluções liberais burguesas, o “todo somos iguais perante a lei”, não comporta condições de possibilidades para igualdades existenciais – a que causa maiores danos é a não igualdade material (econômica). Sendo que a matriz do capitalismo funciona na acumulação e detenção de bens materiais, no lucro da *mais-valia*, no *fetichismo* das mercadorias, no *poder* de compra da lógica consumista, esse sistema se (re)produz na produção de desigualdades desiguais, vetando e reduzindo as possibilidades de igualdade para a produção de diferenças (aqui em sentido de alteridade) (Santos, 2005). Não que as diferenças simbólicas e culturais não existam no capitalismo, a questão é que a produção

dessas (in)diferenças é de certa forma condiciona ou cooptada pelo racionalismo de mercado. De acordo com Santos (2005, p. 267):

[...] o que é mais característico das nossas sociedades é o facto de a desigualdade material estar profundamente entrelaçada com a desigualdade não material, sobretudo com a educação desigual, a desigualdade das capacidades representacionais/comunicativas e expressivas e ainda a desigualdade de oportunidades e de capacidades para organizar interesses e para participar autonomamente em processos de tomada de decisões significativas.

No Brasil, um dos países mais desiguais – economicamente falando - do mundo, chegamos ao absurdo de produzir trabalho pela indústria do medo, como alerta Galeano (2007, p.61):

Agora que se privatiza tudo, também se privatiza a ordem. A delinquência cresce a assusta. No Brasil, as empresas privadas de segurança formam um exército cinco vezes mais numeroso do que as Forças Armadas. Somando-se os empregados legais e os ilegais, chega-se ao milhão e meio.

Este é o setor mais dinâmico da economia no país mais injusto do mundo. Uma implacável cadeia produtiva: o Brasil produz injustiça que produz violência que produz medo que produz trabalho.

Dowbor (1998, p.2) expõe essa problemática brasileira em números:

Os 10% de famílias mais ricas consomem metade da renda do país, colocando-nos em último lugar no planeta em termos de justiça econômica. O pequeno grupo representado por 1% das famílias mais ricas consome 15% do produto do país, enquanto os 50% mais pobres, 80 milhões de pessoas, têm de se contentar com 12%. As medidas mais significativas para se contrapor a este processo consistem, até hoje, em contratar mais agentes para as polícias militares. Quando a panela de pressão está explodindo, em vez de baixar o fogo, reforça-se a tampa.

De fato, a elite econômica brasileira, que transita também nas instâncias políticas, soube muito bem construir um país *moderno*, com “educação para todos”, como explica Reigota (1997, p.33):

[...] a modernidade latino-americana é fruto de uma elite liberal formada através e pelas possibilidades de acesso à cultura e da elite militar, que procuraram atingir o progresso econômico, de preferência (ou impondo) com ordem política e social.

A cultura e a educação para todos são vistas como consequência do progresso econômico e não como base do mesmo. A cultura, nesse sentido, é ilustrativa, enciclopédica, procurando refletir o acesso de uma classe ao mundo civilizado e moderno.

É interessante notar o direcionamento dado aos rumos do país por essa elite, como expõe Dowbor (1998, p. 6):

Não é correto dizer que a nossa classe dirigente cumpria apenas, servilmente, o que lhe ditava a economia mais forte. Buscava sem dúvida os interesses próprios, por eles batalhava, mas nunca incluiu nesta batalha os interesses populares. De certa maneira, pode-se dizer que esta classe sempre buscou maximizar os seus interesses, mas a partir de um quadro definido de fora. E este quadro nunca incluiu uma visão integrada dos interesses nacionais. É impressionante como o país se equipou em ferrovias e telégrafos para exportar café, se equipou em indústria têxtil quando à Inglaterra interessava vender máquinas, se equipou em carros quando se expandia a indústria automobilística americana. Mudam as bases técnicas da dependência, mas não a própria dependência. Classe intermediária mais do que produtora, a classe dirigente sempre breganhou com o exterior, no seu próprio interesse, o potencial econômico que o país podia representar.

Até aqui, um pouco das narrativas não otimistas e que me desconfortam. Considerando esses fatos, não posso crer que uma possível EA e um possível educador ambiental estejam em consonância com essa ordem desigual produtora de desigualdades. Devo admitir, então, que não há neutralidade possível na EA que acredito. Ela é, acima de tudo, política, no sentido mais preciso de política, como ação geradora do social, que matem o conflito com o propósito de não estabilizar a sociedade, e sim, transformá-la.

Logo, metodologicamente, concebo que as práticas de EA devam partir de *problematizações* feitas com os sujeitos que pertencem a dada realidade. Uma alternativa possível é tomar o conhecimento como forma de (re)conhecimento do outro. Como já explicitado acima, esse conhecimento-reconhecimento é o que Santos (2005, p.30) designa por solidariedade: “Nessa forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objeto à condição de sujeito”.

Assim, percebo-me enquanto um educador ambiental, na medida em que, nos diálogos com as pessoas, buscamos alternativas de superar as dominações – aqui entendidas em sentido amplo. Dominação das subjetividades expressas nas colonizações performáticas de uma sociedade do espetáculo¹⁴, que induz ao consumismo não só de

¹⁴ Sociedade do espetáculo é um termo cunhado pelo pensador francês Guy Debord (1931-1994), em seu livro homônimo publicado em 1967, na França (no Brasil, publicado em 1997, pela editora Contraponto). Segundo Jappe (1997, p.1-3) “[...] Debord explica que o espetáculo é uma forma de sociedade em que a vida real é pobre e fragmentária, e os indivíduos são obrigados a contemplar e a consumir passivamente as imagens de tudo o que lhes falta em sua existência real [...] A imagem é uma abstração do real, e o seu domínio, isto é, o espetáculo, significa um ‘tornar-se abstrato’ do mundo. A abstração generalizada, porém, é uma consequência da sociedade capitalista da mercadoria, da qual o espetáculo é a forma mais desenvolvida. A

mercadorias, mas também de sonhos e de gente. Dominação de uma racionalidade instrumental da razão, que produz *verdades* científicas para legitimar a ordem sobre o caos. Dominação dos discursos que produzem indivíduos dóceis, os quais perdem a capacidade de indignação perante a barbárie. (Auto) dominação que nos transforma em opressores de nós mesmos.

Essas alternativas de superação das dominações são variadas e se dão em contextos muito específicos, já que dependem das subjetividades em convivência, das problematizações propostas, das representações sociais fundadas e fundantes em cada ambiente. Acredito, no entanto, que não haja somente as dominações. Se assim fosse, por exemplo, não estaria escrevendo este texto, nem esta dissertação. A frase é antiga e já utilizada inúmeras vezes – somos condicionados, mas não determinados.

Novaes (2002, p.11) defende que:

No mundo moderno, liberdade não vive sem democracia, nem democracia sobrevive sem liberdade. Se uma e outra têm o seu contraponto comum – a servidão –, a afirmação da liberdade e da democracia só se dá através da ação. O ato contra a sujeição.

Os homens são livres apenas durante o tempo em que dura a ação, nem antes nem depois, ser livre e agir são uma só e mesma coisa, ensina Espinosa. Ou, dizendo de outra maneira com Montaigne, “todo movimento nos descobre”. O homem é livre quando entra de posse de sua potência de pensar e agir.

Sendo assim, considero também uma das tarefas da EA é despertar potências de pensamento e de ação que promovam liberdades. E há uma palavra (no plural) que traz consigo possibilidades para se pensar o despertar de potências de liberdades – resistências. O Capítulo seguinte diz sobre elas.

mercadoria se baseia no valor de troca, em que todas as qualidades concretas do objeto são anuladas em favor da quantidade abstrata de dinheiro que este representa. No espetáculo, a economia, de meio que era, transformou-se em fim, a que os homens submetem-se totalmente, e a alienação social alcançou o seu ápice: o espetáculo é uma verdadeira religião terrena e material, em que o homem se crê governado por algo que, na realidade, ele próprio criou” (aspas do autor).

3 (RE)EXISTIR: AS RESISTÊNCIAS CONSTITUTIVAS

A teoria tem sua própria distância e finalidade, seu próprio elemento de prática. O elemento crucial, tanto em sua produção quanto em seu uso, não é a estrutura a que se destina, mas os sujeitos humanos que a utilizam para dar significado a suas vidas.(HENRY GIROUX)

[...] o “desenvolvimento” de uma coisa, um uso, um órgão, é tudo menos o seu progressus em direção a uma meta, menos ainda um progressus lógico e rápido, obtido com dispêndio mínimo de forças – mas sim a sucessão de processos de subjugamento que nela ocorrem, mais ou menos profundos, mais ou menos interdependentes, juntamente com as resistências que a cada vez encontram, as metamorfoses tentadas com o fim de defesa e reação, e também os resultados de ações contrárias bem sucedidas. (NIETZSCHE)

Ao pensarmos sobre a palavra resistência(s) uma série de significados podem emergir, semelhante argumentação que Novaes (2002, p.8) faz em relação à palavra liberdade, apoiado em Paul Valéry:

“As palavras de que nos servimos para exprimir nossas idéias foram criadas em épocas diferentes, nas mais diversas circunstâncias e pelos mais diferentes indivíduos ou grupo de indivíduos”. Elas são formadas não sobre “a natureza das coisas”, mas sobre necessidades instantâneas de designação – sem um acordo e um cuidado sistemático de correspondências com os sentidos [...] Ao lado desta origem imprecisa, confusa e impura, a palavra traz ainda para Valéry outro problema: o de nos impor, queiramos ou não, o pensamento dos outros. Ele diz: “A linguagem é o meio mais forte do Outro – alojado em nós mesmos”. (aspas do autor)

Devido a isso, não há como existirmos fora da linguagem, através da qual significamos nossas experiências, sendo que:

[...] para qualquer sentido novo que se queria dar a uma idéia ou a um acontecimento, é geralmente à palavra que recorremos. Significações sedimentadas convivem, pois, com significações novas que se manifestam apenas em estado de vestígios. O trabalho do pensamento consiste em desvendar estes vestígios (idem).

Assim, propomos-nos uma investigação da palavra resistência(s), já que ela emergiu de nossos contextos enquanto pesquisadores em Educação e EA¹⁵. Surge com um significado mais restrito – a de uma negação, de não aceitação, de limites do outro. Porém, percebemos que esse sentido torna-se castrador de possibilidades, se considerarmos que estamos em convivência nos espaços formativos, o qual acreditamos ser mediado e processual. Disso resultou a (re)significação das resistências, procurando em alguns teóricos os aportes que nos permitem pensá-las como movimentos relacionais e constitutivos.

Percebemos que esse conceito é freqüentemente utilizado nos discursos educacionais e de formação de professores sem maiores reflexões, com uma profundidade teórica rasa e indica geralmente um limite do/no outro. Lima (2006, p. 121) expressa essa idéia:

¹⁵ Esse capítulo é escrito na primeira pessoa do plural pois sua construção intelectual se dá conjuntamente com minha orientadora.

A resistência tem servido para responsabilizar os professores pelos mais variados insucessos no campo profissional, até mesmo por aqueles problemas que são de ordem social e econômica. O “professor resistente” não é reflexivo, não é crítico, não é pesquisador [...] Os resistentes são explicados pela limitação pessoal de entendimento das propostas ideais dos produtores de solução [...] A idéia de resistência, nesse caso, pode ser compreendida como sinônimo de atraso, aversão ao novo, anacronismo, alienação, conservadorismo, decadência ou, simplesmente, falta de entendimento (aspas da autora).

O que propomos nesse capítulo, eminentemente teórico, é um incursão pelos discursos de alguns autores que, cada qual a seu tempo e interesse, tematizaram sobre resistências e que nos permitem, hoje, significá-las como movimentos intrinsecamente associados com a constituição dos sujeitos, como movimentos de experimentação dos acontecimentos cotidianos, particulares. São autores reconhecidamente densos em suas construções discursivas, não sendo de nossa pretensão ser especialista em cada um deles, mas com eles estabelecer um diálogo para pensar as resistências de modo propositivo.

Tendo em mente uma construção histórica e mais específica, começaremos com a resistência construída a partir da Teoria Crítica em Educação, a qual fundamentamos com Henry Giroux (1986, 1997). Nessa mesma seção, traçaremos um paralelo com a pesquisa de Araújo (2006), em sua análise da resistência dos professores à escola ciclada em Mato Grosso-MT, já que autora também buscou suporte teórico em Giroux (1986).

Logo em seguida, veremos como duas autoras – Galiuzzi (2003), Galiuzzi et al (2003) e Lima (2006) – significaram as resistências em suas pesquisas com formação de professores. Por fim, abordaremos os autores – Dilthey (1992), Foucault (1995, 2003, 2004), De Certeau (1994), Bourdieu (1996) e Horkheimer (2002) – que nos fazem pensar de modo intenso as resistências constitutivas.

3.1 A RESISTÊNCIA CRÍTICA EM EDUCAÇÃO

Giroux (1986) parte da Teoria Crítica pensada pelos integrantes da Escola de Frankfurt para propor elementos sócio-educacionais de uma pedagogia crítica radical. Um de seus interesses nessa obra é demarcar um debate que supere as Teorias de Reprodução, muito em voga na época em que fomentou suas questões. Nas palavras do autor:

[...] embora tais enfoques [Teorias de Reprodução] representem uma ruptura teórica importante para com os paradigmas idealistas e funcionalistas da teoria educacional, eles ainda permanecem dentro de uma problemática que em última instância apóia ao invés de desafiar a lógica da ordem vigente. Há sérias deficiências nas teorias de reprodução atuais, e o mais importante é a recusa em postular uma forma crítica que demonstre a importância teórica e prática das lutas contra-hegemônicas. (GIROUX, 1986, p. 107).

Dando procedimento a suas argumentações, Giroux dialoga dialeticamente com alguns autores da Teoria da Reprodução, tais como: Althusser, Bowles e Gintis, Bourdieu e Bernstein. Ele procura marcar justamente o quanto estes teóricos afirmam a escola, o currículo e o espaço social mais amplo a uma determinação economicista em última instância, uma reprodução contínua da lógica do mercado capitalista. Ressalta ainda a unidirecionalidade que estas análises prestam do poder e da ideologia dominante, concebendo os “oprimidos” e as “massas” apenas como passíveis de submissão. Seguindo o raciocínio do autor, essas Teorias limitam as possibilidades de recusa e de embate, pois estariam “[...] ignorando as contradições e formas de resistência que também caracterizam os espaços sociais como a escola e o local de trabalho[...]”, além disso “[...] não consideram que a dominação nunca é total ou que o próprio poder é algo diferente de uma força negativa redutível à esfera econômica ou ao aparelho do estado” (GIROUX, 1986, p. 119).

Giroux (1986, p. 137) passa, então, a dar visibilidade aos estudos neomarxistas, considerando que nestes trabalhos:

[...] a cultura não se reduz a uma análise estática e superdeterminista do capital cultural dominante como a linguagem, o gosto cultural e maneiras. Ao invés disso a cultura é vista como um sistema de práticas, um modo de vida que constitui e é constituído por um jogo dialético entre comportamento específico de classe e circunstâncias de um determinado grupo social, e os poderosos determinantes ideológicos e estruturais da sociedade maior.

Apoiando-se em estudos que fomentam teorias de resistência, tais como o de Paul Willis, Giroux irá marcar três pontos fundamentais. Em primeiro lugar, que as teorias da resistência dão visibilidade não só ao fator econômico, mas consideram também a classe dentro de uma perspectiva cultural, apontando seus estilos, linguagens, gostos, modos de comportamento. Assim, argumenta a possibilidade de uma análise mais detalhada de como os fatores culturais podem fazer parte de um lócus de oposição ou de reprodução. Um

segundo ponto ressaltado é que esses estudos podem fornecer subsídios teóricos para uma análise política ligada diretamente às classes e seus cotidianos, uma política concreta e que seja inteligível para seus praticantes. Por último, destaca que as teorias da resistência privilegiam um enfoque mais otimista, ressaltam as contradições na própria ideologia dominante e relativizam o “poder” desta, aprofundando o conceito de “autonomia relativa” e da ação criativa das pessoas.

Porém, o autor reconhece que as teorias de resistência apresentam alguns limites que precisam ser considerados na fundamentação de uma resistência que aponte para uma pedagogia radical. Uma dessas ressalvas diz respeito à forma de interpretar os comportamentos de oposição observados em circunstâncias muito específicas, nas quais esses comportamentos também podem estar servindo à lógica dominante de reprodução. Ou seja,

A lógica que inspira determinado ato de resistência pode por um lado estar ligada aos interesses específicos de classe, gênero ou raça; mas por outro lado tal resistência pode representar e expressar os movimentos repressivos inscritos pela cultura dominante ao invés de uma mensagem de protesto contra sua existência. A dinâmica da resistência pode não apenas ser inspirada por um conjunto radical como por um conjunto reacionário de interesses [...] por causa da incapacidade de entender a natureza dialética da resistência, o conceito tem sido tratado superficialmente, tanto em termos teóricos como em termos ideológicos, na maior parte das teorias de educação. (GIROUX, 1986, p.141).

Outro ponto ressaltado pelo autor em sua análise dos estudos de resistência é que há certa primazia em colocá-la sobre um enfoque masculino e de classe, deixando em plano secundário ou ausente resistências relacionadas às mulheres e a “raça”:

A não-inclusão das mulheres e das minorias de cor em tais estudos tem resultado em um tendência teórica bastante não-crítica de romantizar modos de resistência, mesmo quando eles contém visões reacionárias a respeito das mulheres. (idem, p. 143)

Além dessas, procede com mais três constatações. Afirma que a resistência é muitas vezes ressaltada como uma prática apolítica, havendo poucas tentativas de se situar a resistência em movimentos politizados. Ressalta também a necessidade de se ter análises mais profundas da constituição das subjetividades formadas pela escola, visto que nem sempre uma resistência expressa em “revolta” é indicativa de sua eficácia, pois pode estar

de acordo e reproduzindo a lógica social mais ampla de dominação. Ao contrário, práticas mais sutis, mais veladas de resistência, podem ser mais eficazes e com um potencial político mais promissor. Por último, enfatiza a necessidade de associar os estudos da resistência aos desejos e necessidades das pessoas já que estes são constituídos dentro da lógica dominante. Nem sempre uma ação tida por resistência corresponde a sua intenção consciente.

Após esse intenso diálogo crítico, Giroux apresenta seus argumentos fundamentais para estabelecer uma Teoria da Resistência, em que afirma categoricamente o que é resistência para a elaboração de uma pedagogia crítica radical:

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não-dircursivo [...] a resistência acrescenta nova profundidade teórica à noção proposta por Foucault (1977), de que o poder opera de forma a ser exercido sobre as pessoas e pelas pessoas, dentro de diferentes contextos que estruturam as relações interagentes de dominância e autonomia (GIROUX, 1986, p. 147).

O construto teórico “resistência” assume em Giroux (1986, p. 147) uma natureza necessariamente contra-hegemônica, na qual “a resistência tem de ser situada em uma perspectiva ou racionalidade que leve em conta a noção de emancipação como seu interesse norteador”. Um pouco mais adiante afirma que:

[...] seria central à análise de qualquer ato de resistência uma preocupação com descobrir o grau em que ela fala de uma forma de recusa que enfatiza, seja implícita, seja explicitamente, a necessidade de se lutar contra o nexus social de dominação e submissão [...] a resistência deve ter uma função reveladora, que contenha uma crítica da dominação e forneça oportunidades teóricas para a auto-reflexão e para a luta no interesse da auto-emancipação e da emancipação social (idem, p. 148).

Para iniciar nossa reflexão a respeito do que nos fala Giroux, poderíamos adiantar que o conceito de resistência utilizado muitas vezes no discurso educacional não tem esse sentido explicitado pelo autor. Ao se afirmar que “o professor resiste [...] a escola resiste [...]” à EA, por exemplo, estão geralmente utilizando o conceito de modo diferente da argumentação de Giroux. Assim, a resistência expressa no discurso do senso comum

educacional *não é* a do viés crítico. Resistir, nesses discursos, tem um sentido aproximado de uma negação ao proposto, mas é teoricamente pobre e vazio de significado. Giroux (1986, p. 149) também explicita essa idéia ao afirmar que:

[...] não se pode permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente pendurada em qualquer expressão de “comportamento de resistência”. Pelo contrário, deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva.

Em resumo, podemos atribuir à resistência um viés político, crítico e emancipatório se considerarmos essa construção de Giroux. Podemos perceber que esse conceito está muito bem assentado, marcado no embate contra-hegemônico, uma categoria dialética do discurso que aponta um movimento de superação da dominação em seus vários níveis. Assim, o dito “professor resistente”, ou o “aluno resistente” seria aquele que assumisse conscientemente seu papel político de transformador da realidade socioambiental nos embates contra-hegemônicos.

Se considerarmos ainda esse sentido de resistência, não poderemos usá-lo para enquadrar nem o professor, nem o aluno, nem escola ao nos referimos, por exemplo, a não aceitação de determinadas “inovações curriculares” ou “reformas educacionais”, a não ser que o movimento de recusa tenha uma consolidação política clara e de viés crítico e emancipatório. Assim, se esse movimento de recusa for relativamente disperso, demonstrado por atitudes sutis de negação, de um cumprimento frouxo de propostas pedagógicas, não deve ser marcado como de resistência - claro que dentro desses limites radicais das argumentações de Giroux.

Em outro texto, porém, no qual discute a formação de professores, Giroux (1997, p. 199) faz a seguinte constatação:

Sentimos que o termo “contra-hegemonia”, em distinção ao termo “resistência”, especifica melhor o projeto político que definimos como a criação de esferas políticas alternativas. Como usado com freqüência na literatura educacional, o termo resistência refere-se a um tipo de “lacuna” autônoma entre as inelutáveis forças de dominação em todas as partes e a condição de ser dominado [...] a resistência foi definida como um “espaço” pessoal, no qual a lógica e força de dominação são contestadas pelo poder da agência subjetiva de subverter o processo de socialização. É claro que *a resistência muitas vezes carece de um projeto político explícito e com freqüência reflete práticas sociais que são*

informais, desorganizadas, não políticas e não teóricas por natureza. Em alguns casos pode reduzir-se a uma recusa irrefletida e derrotista em aquiescer a diferentes formas de dominação; em algumas ocasiões pode ser vista como uma rejeição cínica, arrogante, ou mesmo ingênua de formas opressivas de regulação moral e política.

A contra-hegemonia, por sua vez, implica uma compreensão mais política, teórica e crítica tanto da natureza da dominação quanto do tipo de oposição que engendra (grifo nosso).

Giroux (1997) parece acreditar que o conceito de resistência não tem mais a radicalidade que possuía nas suas proposições anteriores, preferindo apostar agora em um conceito chave mais direto – a contra-hegemonia. Em certo sentido, suas argumentações são compatíveis com a problematização que estamos propondo. Em alguns discursos a resistência toma mesmo sentidos variados, frouxos, adquire certa flutuação e perde sua radicalidade, o que não é interessante para os objetivos de uma *práxis* crítica.

Trazendo essa discussão para um contexto nacional e mais recente, buscamos em Araújo (2006) sua qualificação para a resistência dos professores ao ensino ciclado em Mato Grosso_MT. No tópico intitulado de a “Natureza da resistência”, Araújo (idem) apresenta os autores com os quais constrói suas argumentações, dentre eles está Giroux (1986). A autora, no início, busca um sentido direto de resistência no dicionário e na psicologia, fazendo a seguinte construção:

[...] podemos observar que o conceito de resistência [...] pode ser entendido como uma *ação negativa diante de novas propostas e projetos*, quando o sujeito precisa deixar de lado suas práticas e experiências para dar ênfase a novos projetos pensados e implantados pelas políticas públicas educacionais. (ARAÚJO, 2006, p. 65, grifo nosso).

Em seguida, marca as *causas* desse sentido de resistência dos professores ao seu tema de estudo. Dentre elas, cita:

[...] o antagonismo presente nas relações de trabalho [na escola] [...] pois frente as novas propostas pedagógicas exige-se mudanças as quais, conseqüentemente, irão modificar aquilo que se tinha como sólido [...] como as mudanças ainda serão experimentadas, causam medo e apego aos velhos procedimentos, portanto, resistência (ARAÚJO, 2006, p. 72).

Prosseguindo com sua análise, pauta ainda outras causas ou possíveis justificativas para a resistência do professor, tais como: a não afinidade e o seu não preparo

para o trabalho coletivo; o desconforto de ter o olhar e o julgamento do outro (colega) sobre sua prática pedagógica; insegurança por estar assumindo riscos de uma prática diferenciada; medo de ousar; dicotomia entre teoria e prática; sobrecarga de trabalho e frustração com as “melhorias” do ensino (ARAÚJO, 2006). Dessa forma, podemos perceber que o sentido conferido à resistência pela autora é de uma recusa e esta pode ter motivações variadas, mas não são intencionalmente políticas. A autora também se utiliza de algumas argumentações de Giroux (1986), mas parece não ter incorporado o sentido que aquele autor aplica à resistência. Nesta passagem, podemos constatar até mesmo que o sentido conferido à resistência pela autora é o oposto do sentido conferido por Giroux:

É no trabalho pedagógico do professor que podem ou não acontecer as mudanças, mas no momento em que ele *se presta a comportamentos de resistência*, sem um repensar de sua prática, está oferecendo o instrumento valorativo às formas de dominação e iniciando um processo de resistência. (ARAÚJO, 2006, p. 75, grifo nosso).

No caso, o “professor resistente” que a autora problematiza é justamente o contrário do “professor resistente” das argumentações de Giroux (1986). Enquanto que para ele resistir é justamente um movimento reflexivo, de embate, de não oferta do trabalho à ideologia dominante, a autora concebe que ao resistir às mudanças, o professor exibe um comportamento não-reflexivo, subjugando seu trabalho às esferas da dominação. Pode-se notar que este é um paradoxo semântico que expressa uma variação que esse termo vem assumindo nos discursos educacionais. Se substituirmos a primeira “resistência” que aparece no fragmento acima por “comportamentos hegemônicos”, e a segunda “resistência” por “processo de acomodação”, resolve-se o paradoxo semântico obtido pela comparação dos textos.

3.2 OUTRAS RESISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

Após a fundamentação da resistência crítica e da exemplificação de uma pesquisa em Educação em que as resistências dos professores – por inúmeras *causas* - são

consideradas como uma barreira, ou limite para implementação de uma política pública, passamos a dar visibilidade às resistências sendo significadas movimentos constitutivos. Primeiramente, através também de duas pesquisas nos contextos de formação de professores.

Galiazzi (2003, p. 182), conta que

Quando em sala de aula, ao fazer pesquisa como princípio didático com um grupo de alunos e professores, fui percebendo uma sensação de desconforto, ansiedade, contrariedade, que não havia sido mencionada nas primeiras entrevistas dos professores, mas que, posteriormente, foi trazida para o corpus de análise [...] Ao conjunto de manifestações de desconforto, ansiedade e contrariedade chamei de resistência.

Como a aposta da autora é o *educar pela pesquisa*, e essa metodologia exige mudanças no ensino e na maneira de conduzir as aulas na formação inicial, fazendo com que a ênfase do processo esteja na aprendizagem, alguns limites tornaram-se evidentes no contexto onde fez sua pesquisa. Um deles é a própria estruturação dos cursos de formação de professores, como grades curriculares extensas, onde o aluno é sobrecarregado com aulas e trabalhos. O tempo é outro fator limitante, já que o período de um semestre é curso para desenvolver uma pesquisa em suas fases subseqüentes. Há também o não entendimento da proposta pelos licenciandos que estão acostumados a um ensino tradicional. Além de algumas outras problemáticas ressaltadas pela autora, isso em referência aos alunos.

Em relação aos professores formadores a autora considerou, entre outras coisas, que a proposta do educar pela pesquisa “além de tempo e trabalho [...] exige saber conviver e lidar com as inseguranças inerentes ao próprio pesquisar” (GALIAZZI, 2003, p. 190), daí resultando que o conhecimento profissional compartimentado e as teorias curriculares tradicionais são também fatores limitantes.

Porém, o que mais interessa para os objetivos desse capítulo é a compreensão que autora teve ao considerar as resistências. Em suas palavras:

O surgimento de resistências nos alunos possibilita que o professor consiga enxergar que estratégias estão sendo esperadas. Isso permite olhar para suas teorias curriculares e também para as teorias dos alunos e perceber as lacunas e suas próprias resistências para o avanço de seu conhecimento profissional. Tenho entendido a resistência com um significado profundamente dialético que

abarca dois sentidos: no limite, os desafios, isto é, a resistência representa a ação em uma fronteira que pode ou não ser superada (GALIAZZI, 2003 p. 183).

Em outro texto (GALIAZZI et all, 2003, p. 3) a autora irá explicitar de forma mais intensa sobre o sentido que confere às resistências. Fundamentada em Wertsch, irá propor que “a aprendizagem geralmente está sujeita a uma dinâmica complexa de tensões permanentes entre resistências e apropriações de significados”. Para a autora, as resistências são expressas quando os sujeitos passam a operar em seus limites de entendimento tentando, assim, manterem-se aquém das possibilidades de avançar na construção de conhecimentos.

As resistências são manifestadas em atitudes dos sujeitos envolvidos no processo do educar pela pesquisa, como a dificuldade em romper a inércia tradicional, onde o aluno custa a abrir mão de seu papel passivo de receptor de conteúdos. Daí que utiliza de *táticas*, como dizer que não compreende o que está sendo proposto, atrapalhando os trabalhos em grupo, lendo textos apressadamente na ânsia de fazer uma síntese, rejeitando as escritas e os diálogos reflexivos, evitando assumir posicionamento nos diálogos. A autora reconhece que os professores também têm dificuldades, pois “ainda estão muito acostumados a monopolizar a palavra em aula”, reforçando nos alunos a idéia de que falam *a verdade*, fazendo com que fiquem na espera da *resposta certa*. “Essa forma de resistência mostra entendimento sobre a aquisição de conhecimento arraigados à transmissão de verdades inquestionáveis por um *expert*, o professor, a um indivíduo que desconhece o assunto, o aluno” (GALIAZZI et all, p. 11- 12). Resistências que podem estar expressas também na manutenção dos processos tradicionais de avaliação.

Seguindo suas argumentações, Galiuzzi et all (2003, p. 12) elabora o seguinte construto:

Como esse processo de pesquisa em aula com professores está sustentado por teorias pedagógicas minoritárias, surge em seu desenvolvimento um conjunto de *resistências que são marcas do limite do conhecimento* do grupo. Entendemos a *emergência das resistências como altamente positivas para o processo de enriquecimento das teorias pedagógicas pessoais*, porque a emergência de uma resistência possibilita ao professor perguntar-se porque essa resistência está acontecendo (grifo nosso).

Em síntese, a autora elabora um sentido para resistência que é a expressão de manifestações do indivíduo quando este passa a operar no seu limite de compreensão do

que está sendo proposto. Esses comportamentos ou atitudes são tidos como de resistência pois dificultam o desenvolvimento do processo. Porém, essas resistências *indicam* em qual lógica os sujeitos estão funcionando, ou, em outras palavras, mostram o que os constituíram até o momento, onde os sujeitos estão situados epistemologicamente para agirem do modo que agem.

Se, por um lado, as resistências aparecem como expressões de não compreensão e, portanto, de limite no outro ao não compreender, há que se considerar que *caso* sejam problematizadas, *podem* servir para intensificar as estratégias de aprendizagem. As resistências, assim significadas, fornecem textos para que um leitor-problematizador que esteja atento a elas possa fazer um mapa epistêmico do território ao qual se encontra e, a partir daí, se movimentar com maior segurança. De qualquer forma, nessa leitura está envolvida a interpretação do leitor.

Lima (2006) também abordou como uma das categorias de estudo em sua pesquisa com formação de professores as resistências. Parte do pressuposto que a resistência considerada como fator limitante “desqualifica o trabalho docente, ao mesmo tempo que qualifica as orientações dos formadores” (LIMA, 2006, p. 121):

A rigidez das práticas vai tornando, cada um, de certa maneira, refratário às mudanças. Essas invulnerabilidades às mudanças é, muitas vezes, associada à idéia de resistência. Resistência esta que possui conotação pejorativa de como os professores vivem a docência e reagem aos projetos de formação e de revisões curriculares [...] (idem, p. 120).

A autora irá propor, então, sentidos mais dialógicos para significar as resistências, buscando demonstrar que elas são mecanismos acionados pelos professores nos momentos em que eles experimentam um conflito. No caso de sua pesquisa, esse conflito decorre das problematizações que os professores vivenciaram ao participarem de um grupo de formação continuada, o qual era norteado por uma concepção pedagógica que contrapunha àquela a qual estavam já habituados. O trecho seguinte ilustra esse fato:

Quando é preciso aceitar outra prática, cuja concepção vai contra as crenças pessoais, os sujeitos e suas práticas estão sendo negados. As concepções que nortearam a prática de quase 11 anos com *giz e quadro, cuspe e giz* estão em conflito com a concepção que orienta o projeto [...] A resistência resulta do conflito entre a professora que Eliana era e a outra que foi se constituindo. Os novos sentidos emergem confrontados com aqueles sem-sentidos próprios da rotinização das práticas. (LIMA, 2006, p. 121, grifo da autora).

As resistências, segundo a autora, são *forças* acionadas para garantir a preservação dos sujeitos, no caso, dos professores, pelo trabalho. A experiência das práticas conferem aos sujeitos certa prudência quando se trata de fazer alterações, portanto, “mais do que resistir, no sentido de negar o outro, os professores, assim como os formadores, experimentam, testam, conhecem-se” (idem, p. 122). Resistências expressas em *táticas* que, de acordo com a situação, (re)configuram-se:

A princípio, recusam-se [os professores] a ir para o grupo, quando nele, desenvolvem mecanismos de garantia da invisibilidade. Diante da eminência da perda do trabalho e do espaço coletivo de formação [...] criticam a prova do concurso, solicitam anulação de questões [...] gravam a reunião [...] mantém o grupo em vigília durante a greve, entre vários outros *mecanismos de resistência inteligente* (LIMA, 2006, p. 124, grifo nosso)

Podemos perceber que a autora não significa as resistências como limites, mas como movimentos dos sujeitos nas interações com seus conflitos e com os outros. Daí que as resistências passam a assumir um caráter constitutivo, “resistências como uma (re)existência” (LIMA, 2006, p. 121):

A atividade da docência, como qualquer outra atividade humana, por si só, demanda permanentes reajustes, rearranjos. Em se tratando de uma situação nova que implicou mudança nas justificativas, no que e no como ensinar e avaliar, na organização do espaço e dos tempos escolares, com maior razão, os professores ver-se-ão em situações de sofrimento, mas também de criação, para agir em situações que lhes são contingenciais (idem, p. 131).

Assim, as resistências podem ser significadas como *movimentos* intrínsecos à constituição dos sujeitos. Mas o que são esses movimentos? O que os caracterizam? Visando refletir de modo mais profundo sobre esses questionamentos, passamos a uma incursão teórica com autores que, em tempos e contextos diferentes, elaboram sentidos para significar as resistências. Não temos a pretensão e nem é nossa intenção sermos especialistas em nenhum deles. O que fazemos é pontuar, em determinados textos desses autores, seus construtos a respeito das resistências, retirando daí *insights* que nos servem de base para elaborarmos algumas considerações posteriores.

3.3 FUNDAMENTO PARA RESISTÊNCIAS CONSTITUTIVAS EM DIFERENTES AUTORES

Antes de adentrarmos as especificidades das resistências em cada autor, faremos uma aproximação narrativa de como chegamos a eles. Consideramos que esse foi um processo de “auto-organização” (MORAES & GALIAZZI, 2007), ou seja, esses autores emergiram em nossas trajetórias de pesquisadores pelo fato de estarmos embrenhados em contextos acadêmicos. Assim, De Certeau já fazia parte das discussões sobre resistências nos trâmites da pesquisa de doutorado de Galiazzi (2003), bem como sua sugestão de Bourdieu para aprofundar esse conceito nesta pesquisa. Foucault foi requerido justamente por ter suas idéias de “relações de poder” bem difundidas na academia brasileira, e pelo fato de no PPGEA contarmos com cadeiras que remetem as suas idéias. Chegamos a Dilthey através de um texto relativamente antigo de Morente (1930), o qual lemos “por acaso”, mas que também reflete essa contribuição do contexto acadêmico e da “auto-organização”. Horkheimer nos chegou por um conhecido, que sabia do nosso tema de estudo e nos apresentou o texto “A revolta da natureza”. Outros autores discutem sentidos de resistência? Sem dúvida. Mas, para os objetivos desta pesquisa, consideramos de grande valia estes que aqui estão presentes.

Wilhelm Dilthey

Filósofo alemão, Wilhelm Dilthey (1833-1911) elaborou uma epistemologia das ciências humanas (ou do espírito) que diferia daquelas das ciências naturais; também foi um dos precursores da hermenêutica (teoria da interpretação) e do historicismo:

Influenciado pelo idealismo alemão, e ao mesmo tempo testemunha e entusiasta das profundas transformações efetuadas pela ciência moderna sobre a realidade humana, Dilthey pensa uma fundamentação filosófica para a ciência capaz de superar a dicotomia entre ciências naturais e ciências humanas. O positivismo já enfrentara este desafio, organizando as ciências segundo uma hierarquia que tinha na base as ciências naturais. A epistemologia de Dilthey inverte esta perspectiva. Nela, são as *ciências do espírito* (*Geistwissenschaften*) que devem oferecer a base de sustentação do conhecimento científico. (LAGE, 2003, p.41, grifo do autor)

É importante notar que Dilthey colabora para a fundamentação filosófica da “vida humana”, mas o faz de modo a concebê-la enquanto produto da história:

Segundo Ortega y Gasset, a descoberta da ‘vida humana’ por Dilthey implica em que, a partir daí, a filosofia tem de assumir que o homem não tem natureza, mas sim *história*. Enquanto a filosofia moderna havia-se preocupado em apreender no homem aquilo que tivesse permanência e universalidade, Dilthey concebia a vida do homem como uma resultante das dimensões destino, acaso e caráter. Decorre daí que o homem não mais poderia ser abordado pela ciência ou pela filosofia como um ser dotado de uma razão universal. A idéia de ‘vida humana’ submete a própria razão à dimensão histórica do homem (idem, p.43).

Dilthey ocupa-se dos sistemas filosóficos, que querem para si uma validade universal, principalmente os grandes construtores metafísicos, juntamente com a religião. Porém, o que ele ressalta é que estes sistemas convivem mesmo em seus antagonismos:

Atrás de nós, ilimitada e caótica, encontra-se a multiplicidade dos sistemas filosóficos e estende-se à nossa volta. Em todas as épocas, desde que existem, excluíram-se e entre si se combateram e não se divisa esperança alguma de entre eles se poder chegar a uma decisão (DILTHEY, 1992, p. 107).

Isso é o que o motiva a investigar filosoficamente e psicologicamente como se dão estas formações – que não deixam de ser também as formações das subjetividades humanas – a fim também de estabelecer, por comparação histórica, uma classificação para estes sistemas. É aí que elabora a *Teoria das Concepções do Mundo*, na qual as resistências serão fundamentais para conferir solidez a nossa existência.

Via de regra, para Dilthey (1992), estruturamos nossa *concepção de mundo* em três etapas: apreensão do mundo, valoração das coisas e pessoas e volição, ou seja, a ação da nossa vontade; sendo que esta se depara com as resistências, fundamentais para a elaboração de Si-mesmo (Self). Disto resulta que a elaboração das concepções do mundo – ou, das *mundividências* – é um processo, que tem um desenvolvimento. Em suas palavras:

As mundividências não são produtos do pensamento. Não brotam da simples vontade de conhecer. A apreensão da realidade é um momento importante na sua configuração, mas, no entanto, é apenas um. Promana da conduta vital, da experiência da vida, da estrutura da nossa totalidade psíquica. A elevação da vida à consciência no conhecimento da realidade, na valoração da vida e na realização volitiva é o lento e árduo trabalho que a humanidade prestou no desenvolvimento das concepções da vida (DILTHEY, 1992, p. 120).

Dilthey (1992, p. 118) não fala em *subjetividade*, mas tudo dá a entender que mundividência e subjetividade são correlatos, isto se considerarmos as particularidades de ambos os termos:

Tal é a estrutura da mundividência. O que no enigma da vida se contém como confuso, como feixe de tarefas, é aqui elevado a uma conexão consciente e necessária de problemas e soluções, esta progressão tem lugar em fases por ela regularmente determinadas: donde se depreende que toda concepção do mundo tem um desenvolvimento e chega nele à explicação do quem em si está implicado: assim obtém, pouco a pouco, no decurso do tempo, duração, solidez e poder: é um produto da história.

E Dilthey não nos remete a qualquer subjetividade – mundividência – senão àquela historicamente situada no decurso e experiência da vida do Si-mesmo e suas relações inextricáveis com o outro e com o mundo externo. Experiência essa que *surge da reflexão da vida*. Dilthey aposta em um sujeito que é histórico, e seu desenvolvimento não se dá só através do intelecto – vocação do sujeito epistêmico centrado do século das luzes -, mas e, primordialmente, através dos impulsos e dos sentimentos:

O mundo está aí para nós, num nível qualquer. Mas porque toda esta engrenagem de percepção, pensamento e acção é apenas sustentada pela nossa existência individual no impulso e no sentimento, tudo se encontra sob tal referência. Aqui está a mola ou a agitação do relógio da nossa vida. Sem ela, tudo pararia (DILTHEY, 1992, p. 33).

E, como somos entes de sentimento, além de seres de pensamento, somos seres criativos, aptos a novas configurações da vida. Tal é a nossa capacidade transformadora, (re) configuradora, inventiva:

(...) dimana da valorização da vida e da compreensão do mundo uma suprema disposição da consciência: os ideais, o sumo bem e os princípios supremos em que a concepção do mundo haure a sua energia prática (...) A mundividência torna-se agora plasmadora, configuradora, reformadora! (DILTHEY, 1992, p.117).

Até aqui, buscamos explicitar alguns conceitos mais gerais do pensamento do filósofo. Passamos agora a tratar mais especificamente das resistências e sua radicalidade na constituição de nossa subjetividade. Dilthey (1992, p. 113) nos diz:

Entre estas experiências da vida, as que se baseiam na realidade do mundo exterior e nas minhas relações com ele são as mais importantes, pois restringem a minha existência, exercem sobre ela uma pressão que não posso por de lado e impedem de forma inesperada e insuperável as minhas intenções.

Nossa existência deve-se a múltiplas dependências e resistências externas. A configuração de nossa subjetividade, assim, depende daquilo que está lá, pois o todo externo nos constitui, conta-nos a nossa existência. Morente (1930, p. 55) ao situar Dilthey dentro de sua classificação filosófica apresenta uma síntese que confere ao sentido de resistência um valor substancial:

[...] Nós somos entes de vontade, de apetites, de desejos, antes que entes de pensamento. E queremos enquanto somos entes da vontade. Mas nosso querer tropeça com dificuldades. Essas dificuldades são as que não dão, imediatamente e intuitivamente, notícias da existência das coisas; e uma vez que *nossa vontade, ao tropeçar com resistências, chega a lutar contra elas, converte essas resistências em existências.*

A existência das coisas é, pois, dada à nossa intuição volitiva como resistência delas (grifo nosso).

Das resistências, pois, é que derivam as existências. Resistência que pode ser um desvio do olhar, ou até mesmo um modo de olhar que aprova ou reprova. A ausência de um sorriso quando este é esperado. A presença de um sorriso irônico quando se esperava causar tristeza. A todo instante, nessas relações, estamos sendo produzidos e produzindo alguma coisa. E porque dizer que a resistência também não é uma distração? Quantas vezes, sem nos darmos conta, perdemos o rumo da nossa vontade e depois disso nos entregamos a outros afazeres, a outros pensamentos, a outros sentimentos? Assim, devemos concordar que

O si mesmo também não existe sem o outro ou o mundo, em cuja resistência se encontra e em referência ao qual nos é, primeiro, presente toda a determinidade de sentimento, todo estado impulsivo. (DILTHEY, 1992, p. 35)

A radicalidade do pensamento de Dilthey está, assim, nas resistências que são a própria história coletiva, a cultura, os discursos a que somos submetidos. Morente (1930, p. 56) afirma:

Dilthey considera como a intuição fundamental da filosofia esta intuição volitiva que nos revela as existências. De outra parte, isto o leva, também, a considerar que na vida humana a dimensão do passado é essencial para o presente. Assim

como o que rodeia o homem se lhe apresenta, primordialmente, em forma de obstáculos e resistências à sua ação, do mesmo modo *o presente tem que se nos apresentar como o limite* a que chegam hoje os esforços procedentes do passado (grifo nosso).

Ortega y Gasset (1982 apud LAGE, 2003, p. 43) apresenta argumentação semelhante:

Dilthey dá a entender [...] que a inteligência não é uma *faculdade* de pensar ou conjunto de formas abstratas, separáveis de seu conteúdo, e que seja, portanto, igual em todos os homens de todos os tempos. Pensar é já e desde logo partir de certas idéias determinadas, de certas convicções básicas que resultam de todos os ensaios intelectuais feitos pelo passado até a data em que começamos a pensar. Como o extrato mais profundo de nossa subjetividade, formam o subsolo mental desde o qual iniciamos nossa própria obra de conhecimento. Este subsolo de nossa pessoa intelectual pertence, pois, à difusa coletividade que é a espécie humana até nosso tempo [...] Neste sentido, perfeitamente empírico e nada vago ou místico, quem pensa em mim não sou eu somente, mas também todo o passado humano.

Em síntese, as resistências, de acordo com as argumentações expostas, assumem um caráter radicalmente constitutivo, resistências que produzem as existências *nas relações*. Existir é sempre existir em relação a outra existência (pessoa, coisa, discurso, prática, linguagem, cultura) que, como vimos, podem ser significadas como resistências.

Michel Foucault

Tendo em vista que as abordagens temáticas da obra do filósofo Michel Foucault (1926 – 1984) são múltiplas, vamos pautar aqui alguns de seus textos voltados à *analítica do poder*, nos quais o autor irá pensar sobre as resistências.

Para Foucault (1995, p. 243) o poder é relação, “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre ação [...]”. As *relações de poder* funcionam nas circunstâncias mais variadas, percorrendo toda a malha social e nos inscrevendo em nossas identidades:

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que caracteriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os

outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Assim, as relações de poder constituem, marcam, direcionam, produzem os sujeitos¹⁶; isso remete a sua positividade¹⁷. Nessa perspectiva, *o poder* não emana de um único centro como, por exemplo, do Estado, acontece nas relações do dia-a-dia:

O poder: imediatamente, o que vem à mente das pessoas é o exército, a polícia, a justiça (...) quando se tem essa concepção do poder, penso que o localizamos somente nos aparelhos do Estado, enquanto as relações de poder (...) passam por muitas outras coisas. As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo (FOUCAULT, 2003, p. 231).

Machado (1992, p. XIV), sintetiza esse caráter relacional da análise do poder em Foucault:

O interessante da análise é justamente que os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa (...) o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas e relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona (...) Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação”.

Essa análise pode dar a entender que, então, estaríamos todos *presos* nas relações de poder, já que somos *sujeitos* através delas e com elas. De fato, isso tem sentido. Mas, se as relações de poder nos produzem enquanto sujeitos, isso não se dá sempre de maneira passiva. Foucault denuncia a fabricação de *corpos úteis e dóceis*, mas também irá argumentar que, concomitantemente *com* as relações de poder, funcionam estratégias e táticas de resistências:

(...) as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e

¹⁶ Para Foucault (1995, p. 235) “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (grifo do autor).

¹⁷ Positividade, não “no sentido tradicional de um juízo de um valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa” (VEIGA-NETO, 2005, p. 146).

cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse – os críticos me dirigiram essa censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda a parte, excluo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!

Quero dizer que as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem possibilidade a uma resistência, e é porque há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De modo que é mais luta perpétua e multiforme que procuro fazer aparecer do que a dominação morna e estável de um aparelho uniformizante. Em toda a parte se está em luta – há, a cada instante, a revolta da criança que põe seu dedo no nariz à mesa, para aborrecer seus pais, o que é uma rebelião, se quiserem – e, a cada instante, se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião; e é toda essa agitação perpétua que gostaria de fazer aparecer. (FOUCAULT, 2003, p. 232).

Assim, o poder só se configura enquanto *relação* porque, justamente, não é monolítico, unidirecional, total. Segundo Sampaio (2006, p. 68):

As reflexões foucaultianas acerca da resistência apontam para um poder que, em vez de ser constituído por uma potência infinita, revela uma espécie de ineficácia. A esse respeito [...] destaca-se que o poder não é exaustivo e inescapável, embora se produz a todo momento e em todas as partes, em uma estratégia complexa. Não há nenhuma exterioridade entre relações de poder e resistência, essas moram no mesmo campo de correlação de forças, o que não significa a impossibilidade de escapatória, dado o *caráter relacional* daquela correlação (grifo nosso).

Em uma situação em que não há possibilidades de resistências, de embates, de escolhas, de subversões, pode-se dizer que aí já não há mais relações de poder, mas de violência. Foucault (1995, 234) chega até mesmo a propor que “(...) para compreender o que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações”.

Logo, as idéias de Foucault nos indicam as resistências enquanto pluralidade, modos de pensar e agir que tem por objetivo *fazer funcionar as relações humanas* afim de não serem completamente subjugadas pelos outros, pelas instituições, pelos discursos de verdade. Resistir, aqui, também é existir – constituição dos sujeitos nas relações. Sampaio (2006, p. 69) afirma:

As ações de resistência, em seu variável grau de força, atingem grupos, indivíduos e, principalmente, a vida, alteram modos de agir e provocam fragmentos na sociedade, rearticulando-se não na síntese dialética, mas num afrontamento inexorável.

Produtivas, as *relações de resistência*, expressas desde um *simples* não a uma metáfora poética, por exemplo, permitem as existências humanas, possibilidades de serem mais. Cada resistência, à sua maneira, produz diversidade de existência.

Michel De Certeau

Pensador múltiplo, formado em Filosofia, Letras Clássicas, História e Teologia, Michel de Certeau (1925- 1986) é, sem dúvida, uma aposta para pensarmos as resistências constitutivas. Luce Giardi (2005, p. 18), ao apresentá-lo, conta:

Em Michel de Certeau são sempre perceptíveis um elã otimista, uma generosidade da inteligência e uma confiança depositada no outro, de sorte que nenhuma situação lhe parece a priori fixa ou desesperadora. Dir-se-ia que, sob a realidade maciça dos poderes e das instituições, Certeau sempre discerne um movimento browniano de micro-resistências, as quais funda por sua vez microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a multidão anônima.

De Certeau (2005, p. 38-42) quer fazer crer que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, em uma “rede de antidisciplina”. As práticas dos indivíduos são estabelecidas em combinatórias de operações, como por exemplo:

[...] no supermercado, a dona-de-casa, em face de dados heterogêneos e móveis, como as provisões no freezer, os gostos, apetites e disposições de ânimo de seus familiares, os produtos mais baratos e suas possíveis combinações com o que ela já tem em casa [...] (DE CERTEAU, 2005, p. 47).

Assim, para De Certeau, os sujeitos ordinários, porque estão do lado menos potente nas relações de poder – mas não totalmente a elas subjugados –, buscam maneiras de “fazem com”, de “metaforizar” a ordem dominante, fazendo-a funcionar em outro registro. Para tanto, usam de táticas¹⁸:

¹⁸ De Certeau (2005) diferencia táticas de estratégias. Estratégia seria o “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico [...] o próprio é uma vitória do lugar sobre o tempo” (p. 46, aspas

Muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores”, mobilidades da mão-de-obra, simulações polimorfos, achados que provocam euforia, tanto poéticos quanto bélicos (DE CERTEAU, 2005, p.47, aspas do autor).

Dessa forma, as resistências podem ser tidas como as táticas empregadas pelos usuários (ou consumidores) a fim de criarem para si uma idiossincrasia com os produtos (textos, imagens, lugares, etc.) que lhe são fornecidos pelos “fabricantes” de dada cultura. Assim, supõem-se “[...] que os usuários ‘façam uma bricolagem’ com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras” (DE CERTEAU, 2005, p. 40, aspas do autor).

Em silêncio, em surdina, na clandestinidade, zelando pela invisibilidade, os sujeitos atuam como (re)configuradores de produtos, de discursos, de espaços. Não rompem com a *ordem* de modo explícito, mas a burlam de modo fortuito. Esperam, tateiam, analisam e, caso vêem alguma possibilidade, agem:

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, suas clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios [...] mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos. (De Certeau, 2005, p. 94, aspas do autor).

De Certeau nos conta das resistências não declaradas, mas que funcionam, muitas vezes até, com maior eficácia que as declaradas. O silêncio é astuto. A espera, também é tática eficaz para conseguir aquilo que se quer¹⁹. De modo que as resistências,

do autor). A tática, seria “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro [...] pelo fato de seu não-lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar no vôo’ possibilidades de ganho. O que ela ganha não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ‘ocasiões’ [...] momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos, mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a ‘ocasião’”. (p. 46-47, aspas do autor)

¹⁹ Certeau (2005, p. 38), para fornecer o “tom” dos modos de operação ou esquemas de ação dos praticantes ou usuários, compara-os as “astúcias multimilenares dos peixes disfarçados e dos insetos camuflados. Assim, para procedermos a uma argumentação também “biológica” podemos dizer que, diferentemente dos

tidas como táticas, possibilitam aos sujeitos viverem operando (na prática), o máximo de tempo possível, no limiar entre o que lhe é imposto (p.e: um produto, ou um discurso de verdade) e aquilo que praz ou pode fazer. Vale notar que, o que em um momento é tática, em outro se configura em estratégia, dependendo da *posição* ocupada pelo sujeito.

Pierre Bourdieu

Filósofo e sociólogo, Pierre Bourdieu (1930-2002) é também um autor que tem suas idéias difundidas na academia brasileira, de modo geral, assim como Foucault. Não há, porém, em seus estudos, uma abordagem direta sobre resistências, como encontramos em Foucault. Porém, investigando as noções de *campo* e *habitus*, dois conceitos importantes elaborados em suas obras, podemos também encontrar fundamentos para pensar as resistências constitutivas.

Primeiro, vamos pautar de forma direta esses conceitos. Bourdieu descreve campo em vários textos, mas, para uma síntese, essa definição é apropriada:

Os campos de produção cultural propõe, aos que neles estão envolvidos, um *espaço de possíveis* que tende a orientar sua busca definindo o universo de problemas, de referências, de marcas intelectuais (freqüentemente constituídas pelos nomes de personagens-guia), de conceitos em “ismo”, em resumo, todo um sistema de coordenadas que é preciso ter em mente – o que não quer dizer na consciência – para entrar no jogo [...] Esse espaço de possíveis, que transcende os agentes singulares, funciona como uma espécie de sistema comum de coordenadas que faz com que, mesmo que não se refiram uns aos outros, os criadores contemporâneos estejam objetivamente situados uns em relação aos outros (BOURDIEU, 1996, p. 53-54).

A partir dessa e de outras leituras, podemos situar que campo é um sistema, ou um conjunto cultural nos quais atuam *forças* (discursos, práticas) que permitem aos agentes serem o que são, fazerem o que fazem. Os agentes dos campos tem incorporado em si

predadores caçadores como a onça, por exemplo, que forrageia perseguindo sua presa até conseguir capturá-la, há também o modo de forrageio “senta e espera”. Nesse caso, pode-se citar os sapos, que ficam parados, aguardando pacientemente pela passagem de algum inseto que esteja ao alcance de sua língua pegajosa.

certas “regras”, condutas de ação, que os permitem *jogar o jogo*. A noção de campo está diretamente ligada à noção de *habitus*:

Os agentes só conseguem participar do “jogo” específico de cada campo se dotados de um mínimo de capital específico²⁰; os campos, por onde os agentes circulam, levados pela necessidade de estar no jogo social, são os locus onde operam e se alteram os *habitus* em consequência da mobilização de tipos diferentes de capital. O capital específico (artístico, científico, religioso...) é a moeda própria a cada campo, cuja posse é a condição para que os agentes atuem (joguem o jogo) num determinado campo e possam, em virtude de suas jogadas, acumular capital específico. (BRANDÃO & ALTMANN, 2005, p. 5, aspas do autoras)

Nas palavras de Bourdieu (1996,p. 42):

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático* [...] de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada. O *habitus* é essa espécie de sendo prático do que se deve fazer em dada situação – o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo. (aspas e grifos do autor).

Mas como estes conceitos nos auxiliam a pensar resistências constitutivas? Caso os consideremos de forma *não* determinista poderemos, então, fazer algumas considerações a esse respeito. Brandão e Altmann (2005, p. 7) nos fornecem uma argumentação nesse sentido:

Não existe para ele [Bourdieu] um sujeito a priori, ahistórico, que não seja sempre, em alguma medida, determinado pelo social. No mundo social, há estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou impor-se sobre suas práticas ou representações. As práticas dos agentes, no entanto, não serão ações mecânicas produzidas pelas estruturas sociais, mas o resultado da relação estabelecida pelos agentes nos campos.

²⁰ “Chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as estratégias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital considerado” (BOURDIEU, 1996, p. 149).

Assim, os agentes não estariam encerrados em seu *habitus*, como se esse fosse um destino traçado. Pelo contrário, ter um *habitus*, ter o sentido do jogo, em campos diversos e no mesmo, é ser também exercer forças nesses campos:

[...] as possibilidades de transformação dos *habitus* dos agentes podem ser pensadas, por um lado, a partir da movimentação dos agentes entre diferentes campos sociais, e, por outro, a partir da movimentação e das lutas travadas dentro do próprio campo. Outrossim, a transformação do *habitus* pode ocorrer através de um trabalho de análise reflexiva (portanto racional) sobre as próprias disposições [...] (BRANDÃO & ALTMANN, 2005, p.5)

As resistências constitutivas, assim, podem ser também pensadas em termos dos conceitos de *habitus* e campo. Mas de que modo? Como aqui o conceito de resistência não está explícito no texto do autor, vamos propor uma situação (imaginada) para, depois, procedermos algumas considerações.

Imaginemos um sujeito que é professor de Biologia. Logo, foi constituído dentro de um campo e, sendo assim, possui um determinado *habitus*, apenas profissionalmente falando²¹. Agora, vamos supor que esse professor já tenha uma experiência de vinte anos de docência. Ele, supostamente, sabe jogar o jogo. Domina o conteúdo, “controla” a sala de aula, possui estratégias de avaliação determinadas e, que ao seu ver, funcionam muito bem. Porém, esse professor nunca participou de um grupo de formação continuada, mas como seus colegas estão indo a um grupo na Universidade e estão gostando, ele decide ir. Podemos dizer que o grupo de formação continuada também se constitui em um campo e, assim sendo, possui determinado *habitus* – vide a produção acadêmica, as linhas de pesquisa, os encontros que tratam sobre formação de professores. Nosso professor de Biologia passa a freqüentar o grupo assiduamente, se interessa pelas discussões propostas, participa de eventos. Porém, começa a se fazer determinadas “cobranças” que antes nem passavam pela sua cabeça. Sua aula é expositiva demais,

²¹ Silva (2005) apresenta o conceito de *habitus professoral*. Com base nos resultados de suas pesquisas, a autora afirma que a *prática* de ser professor só é mesmo apreendida quando o sujeito ingressa no curso de sua profissão, o que o ensina a ser professor: “(...) o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estrutura a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente [...] a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional” (SILVA, 2005, p. 161).

dialoga pouco com alunos, não vai muito ao laboratório. Ele, então, concebe esses fatores como limites de sua prática. Sabe, agora, que existem outras maneiras de mediar a aprendizagem e que são diferentes do modo como se constitui professor. Mas, apesar de querer “inovar”, ele ainda não se sente seguro. O professor de antes, convicto de suas certezas passa, agora, a experimentar um conflito. E ele se pergunta: porque sou resistente? Moral da história: ele não é “resistente”, mas experimenta uma resistência constitutiva pela confluência de campos e *habitus*.

Falando de outro modo, as forças constitutivas (discursos, práticas) que o fizeram ser professor durante um bom tempo, confrontaram-se com as forças do campo “grupo de formação”. Daí, que ele reconhece a importância de fazer diferente, e *sabe* disso, mas ainda não conseguiu realizar na prática o que tem em mente. A sua “resistência”, que para ele é negativa é, na verdade, constitutiva. Ela expressa a confluência dos campos. Caso não tivesse ido ao grupo de formação essa “resistência” significada por ele poderia não existir, de modo que as forças constitutivas dos campos imbricadas é que fazem resistência entre si. Assim, podemos também constatar que é mais *prudente* significar as *resistências como processos relacionais de constituição do sujeito*.

Mas essa história poderia ser contada de outra maneira e aí, o *habitus* poderia ser significado como “resistência inibidora”, acusando, assim, o limite *do* professor. Se, por acaso, algum mestrando decidisse, então, investigar a prática daquele professor? Vamos supor que isso ocorreu da seguinte maneira. Conheceram-se no grupo de formação e o mestrando acompanhou suas aulas por um tempo, e agora está finalizando sua dissertação. Nos resultados, aponta que o professor é “resistente” à proposta do grupo de formação, pois suas aulas não estão de acordo com os princípios metodológicos que eles tanto discutiam. Assim, o mestrando aponta uma série de limites à prática do professor, como dar muita ênfase ao conteúdo curricular, não dialogar com o aluno, aplicar provas objetivas. Ele aponta que o *habitus* do professor é um limite para que a proposta do grupo de formação funcione. Assim, quando “capturado” por um outro, que está externo a ele, o *habitus* pode ser significado com “resistência inibidora”, aquilo que dificultaria a realização das propostas de “inovações curriculares”, por exemplo.

Max Horkheimer

Integrante e diretor da Escola de Frankfurt, Max Horkheimer (1895-1973) foi um dos pilares de fundamentação, juntamente com Theodor Adorno (1903-1969), da Teoria Crítica. Nas palavras de Giroux (1986, p. 23):

Em termos gerais, a Escola de Frankfurt forneceu uma série de valiosos “insights” para o estudo da relação entre teoria e sociedade. Ao fazê-lo, seus membros desenvolveram um quadro de referência dialético para se entender as mediações que ligam as instituições e atividades da vida diária com a lógica e as forças dominantes que moldam a totalidade social maior. A natureza característica da forma de investigação social que emergiu desse quadro de referência foi articulada por Horkheimer quando sugeriu que os membros do Instituto de Pesquisa Social explorassem a questão da “interconexão entre a vida econômica da sociedade, o desenvolvimento psíquico do indivíduo, e as transformações no âmbito da cultura [...] incluindo não apenas os conteúdos chamados espirituais da ciência, da arte e da religião, mas também o direito, a ética, a moda, a opinião pública, o esporte, as diversões, o estilo de vida, etc”. (aspas da citação do autor)

Recorremos a um texto em que Horkheimer analisa a “revolta da natureza”, para, assim, finalizarmos esta incursão teórica e propormos algumas considerações. Apesar de fundador do discurso crítico, encontramos nesse seu texto um sentido para o “sujeito resistente” que é, também, radicalmente constitutivo. Utilizando-se de conceitos da psicanálise, pauta variadas condutas da sociedade da época que analisa, questionando a razão civilizatória²² que reprime e domina a “natureza” humana:

O ser humano, no processo de sua emancipação, compartilha o destino do resto do seu mundo. A dominação da natureza envolve a dominação do homem. Cada aspecto niilista. A sujeição, que exalta o sujeito, natureza externa, humana ou não-humana, como para fazê-lo deve subjugar a natureza em si mesmo. A dominação torna-se “interiorizada” por si mesma. (HORKHEIMER, 2002, p. 98, aspas do autor)

²² “De acordo com a Escola de Frankfurt, o resultado da racionalidade positivista e sua concepção tecnocrática da ciência representava uma ameaça à noção de subjetividade e ao pensamento crítico. Funcionando dentro de um contexto operacional livre de compromissos éticos, o positivismo aliava-se ao imediato e ‘celebrava’ o mundo dos ‘fatos’ [...] Nesse esquema, ‘O conhecimento relaciona-se apenas com aquilo que é, e com sua recorrência’ (Horkheimer, 1972). As questões a respeito da gênese, desenvolvimento, e natureza normativa dos sistemas conceituais que selecionam, organizam e definem os fatos parecem estar fora da preocupação da racionalidade positivista”. (GIROUX, 1986, p. 31)

Dando procedimento as suas argumentações da frágil condição humana em um mundo repressivo, analisa dois “tipos” de sujeito: o resistente e o submisso. Ambos reagirão diferentemente sobre a constatação de que esse distanciamento da “natureza”, essa “superioridade infinita” do humano, “oculta a regra do mais forte ou do mais esperto” (idem, p. 115). Daí que:

O indivíduo resistente se oporá a qualquer tentativa pragmática de conciliar as exigências da verdade e as irracionalidades da existência. Em vez de sacrificar a verdade pela conformidade com os padrões dominantes, ele insistirá em expressar em sua vida tanta verdade quanto possa, tanto na teoria quanto na prática. Terá uma vida conflituosa; deverá estar pronto para correr o risco de uma extrema solidão. A hostilidade irracional que o inclinaria a projetar suas dificuldades interiores sobre o mundo é superada pela paixão de realizar aquilo que o pai representava para ele na sua imaginação infantil, a saber, a verdade [...] Mas a resistência de um homem ao mundo não pode ser deduzida simplesmente dos seus conflitos não resolvidos com os pais [...] só é capaz de resistir aquele que transcendeu esse conflito. A verdadeira razão para sua atitude é a compreensão que a realidade é “inverídica” [...] ao comparar seus pais com os ideais que eles pretendem representar. (HORKHEIMER, 2002, p. 116-17, aspas do autor, grifo nosso)

Há também os indivíduos submissos que, em contrapartida aos resistentes, assumem a realidade como dada, sem contrapor a ela verdade alguma. Esses, segundo o autor, apegam-se à raça, a pátria, ao líder, às facções políticas, à tradição, vendo aí uma “realidade irresistível que deve ser honrada e respeitada”:

Em termos psicanalíticos, pode-se dizer que o indivíduo submisso é aquele que ficou inconscientemente fixado no nível da rebelião reprimida contra os verdadeiros pais. Essa rebelião se manifesta em conformismo solícito ou no crime, segundo as condições sociais e individuais. (idem, p. 116-17).

É inegável a profundidade dos argumentos de Horkheimer e deles podemos também marcar um sentido constitutivo à resistência; neste caso, dentro do discurso psicanalítico. Assim, a representação paterna da “verdade” estabelece um contraponto com uma realidade em que a “natureza” – em sentido amplo do termo – está dominada por uma razão instrumental, burocrática e tecnocrática. Expressar “verdades” é uma possibilidade do indivíduo desconstruir a realidade construída em detrimento de sua própria natureza constantemente reprimida. Nas palavras de Horkheimer (2002, p. 113):

Todo ser humano experimenta o aspecto opressor da civilização desde o nascimento. Para a criança, o poder dos pais parece avassalador, sobrenatural, no sentido literal da palavra [...] A criança sofre a submeter-se a essa força. É quase impossível para um adulto lembrar-se de todos os tormentos que experimentou quando criança para atender às inúmeras admoestações paternas de não estender a língua, não imitar os outros, não se sujar nem esquecer de limpar as orelhas. Através dessas exigências, a criança é confrontada com os postulados fundamentais da civilização.

Vale atentar que, ao dividir os indivíduos em dois “tipos” de sujeito, corre-se o risco de essencializá-los em uma certa “natureza” – resistente ou submissa. Como temos argumentado ao longo do texto, as resistências são múltiplas e constitutivas. O “sujeito submisso” o é sempre em relação, assim como o resistente. Não há submissão total, assim como não há resistência total. Dominações e resistências são mutabilidades dentro dos campos de força, de forma que um mesmo indivíduo está “sujeito” a forças de dominação e a forças de resistência, dependendo do lugar que ocupa e da experiência que possui em campos específicos. O indivíduo, apesar dos condicionantes que fazem dele sujeito, exerce também seu discurso, e o faz com maior vitalidade, com maior potência e propriedade, quanto mais experiente for e de acordo com sua posição nos campos de força. Dessa forma, resistir poderia ser considerado como um reforço da existência, uma (re)existência.

3.3.1 Quadro geral das resistências constitutivas

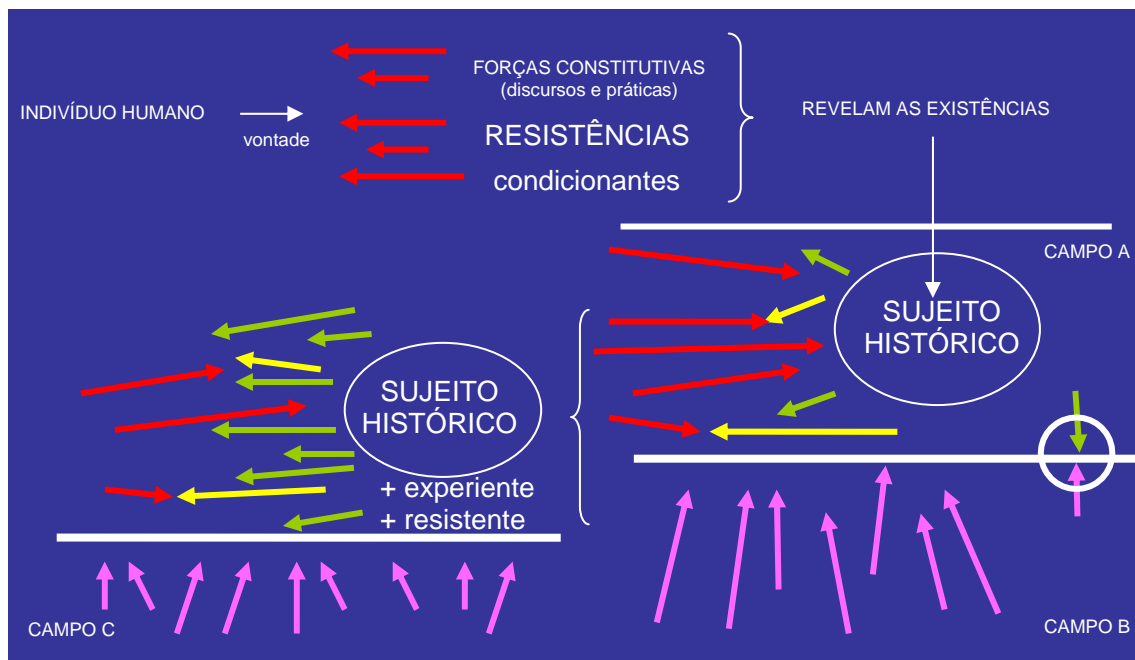


Figura 1 – Esquema representativo das resistências constitutivas

Esse esquema tem como objetivo apresentar, de um modo genérico, as argumentações teóricas para fundamentação das resistências constitutivas, de acordo com os autores discutidos. Em um primeiro momento, temos as resistências que nos “revelam” as existências, representadas pelas setas vermelhas em direção ao indivíduo humano. Essas resistências são as forças constitutivas de base, aquelas que nos fazem ser um sujeito de acordo com um espaço-tempo, ou seja, um sujeito histórico. São as forças primordiais, as resistências primeiras, como a linguagem, por exemplo, que imprimem no indivíduo a cultura da qual ele fará parte. Isso se encontra, principalmente, em Dilthey; mas, como vimos, Horkheimer também nos fornece essa noção.

Como já dito, esse sujeito é sujeito em determinado espaço-tempo ou, para usar um termo de um dos nossos apoios teóricos, em determinado campo (Bourdieu). É aí que o sujeito, ou o agente passará a ter um *habitus*, a partir das forças constitutivas que atuam diretamente sobre ele (setas vermelhas no campo A). Conforme adquire capital (simbólico)

esse sujeito também imprime força no campo, mas ainda é pouco potente (setas verdes no campo A). Nesse caso, ele está participando das relações de poder (ou de forças), ora mais ora menos subjugado a elas (Foucault) – setas amarelas imbricadas com as setas vermelhas no campo A. Se não tem força suficiente para “inverter a situação” de forma direta, utiliza-se, então, de táticas para (re) apropriar-se dos discursos, das práticas, dos espaços. Está “fazendo com” (De Certeau).

Porém, o sujeito não permanece apenas em um único campo, ou seja, não é determinado nele, sua história não se esgota aí. A confluência de campos - indicada no esquema pelo “confronto” entre a seta verde do campo A e a seta rosa do campo B – permite ao sujeito experimentar um “conflito” que o tornará mais resistente. Como pode ser visto, as setas rosas são, em um primeiro momento, verticais, ou seja, não interpelam diretamente o sujeito como as forças horizontais do campo A. Com isso queremos demonstrar que o campo B representa para o sujeito um território, ou um espaço-tempo, cujo *habitus* difere em grande parte do *habitus* do campo A. Sendo assim, para ser um agente também no campo B, esse sujeito terá de incorporar determinados princípios ou, em outras palavras, terá de acumular capital simbólico referente a esse campo.

Assim, em sucessivas experimentações de resistências, internas e externas, vamos sendo constituídos. Dessas relações, nunca diretas e imediatas, mas sempre processuais e mediadas, nos tornamos mais experientes e mais resistentes; ou seja, (re)existimos.

3.4 CONSIDERAÇÕES

Para finalizar esse capítulo, vamos assinalar como esses sentidos das resistências nos possibilitam pensar os espaços de formação de professores educadores ambientais. Para tanto, é importante recorrer a uma síntese das idéias expostas.

Partindo de Giroux, marcamos um sentido para as resistências dentro de um discurso crítico, politicamente *consciente*. Vale atentar que não estamos considerando este sentido como sendo negativo, mas que não é por si constitutivo. Para que se “resista” no sentido conferido por Giroux, isto deve implicar que antes do resistir e, logicamente, posteriormente junto com o resistir, há que se constituir politicamente numa perspectiva

crítica contra-hegemônica. Nesse sentido, resistir será o *resultado de um processo* de constituição política – que continua -, mas *não é o próprio processo* constitutivo do sujeito.

Significar a resistência como um limite que está no outro ao não fazer, ou ao não compreender determinada prática ou discurso é desconsiderar os espaços de formação como processuais e mediados, e não perceber os sujeitos como históricos. Porém, reconhecer que os “limites” indicam de onde o sujeito fala, ou seja, qual é o seu momento histórico, é tomá-los como possibilidades de (trans)formação, o que torna os espaços formativos mais dialógicos e problematizadores, como nos indica Galiuzzi.

Lima nos habilita a pensar as resistências como intrínsecas aos espaços formativos, justamente porque nesses espaços os professores (e alunos) estão se constituindo, experimentando conflitos. Resistências que são forças – discursos e práticas – inerentes às relações entre os sujeitos e suas histórias de constituição. A partir daí, as resistências podem ser significadas como movimentos constitutivos e relacionais.

Nossos aportes teóricos das resistências constitutivas (Dilthey, Foucault, De Certeau, Bourdieu e Horkheimer), permitem-nos significar as resistências como movimentos constitutivos e relacionais *presentes em todo momento* de nossas vidas. Logo, podemos dizer que é *a partir* dos movimentos de resistência e *com* eles que devemos pensar e praticar os espaços formativos.

Assim, *resistir* a determinado discurso ou prática, como o da EA (crítica ou de outro cunho discursivo) é estar se posicionando nas relações. Como já dito, resistimos sempre em relação a outra existência (ou resistência) e nessas relações vamos nos tornando mais resistentes, ou seja, vamos (re)existindo. As (trans)formações nos espaços formativos são mediadas e multidirecionais, o que os torna processuais. Dessa forma, não há “limites”, mas possibilidades constitutivas nas relações (de resistência).

Por fim, esse sentido constitutivo de resistências nos habilita a perceber ao outro e a nós mesmos em constante processo de aprendizado que se dá, justamente, no (re)conhecimento dessa relação de saberes e forças. No trabalho coletivo na formação de professores, na pesquisa conjunta entre professores e pesquisadores, na interface escola-universidade. Configuramos, dessa maneira, ações educativas resistentes, possibilitadas pela compreensão que a Educação e a EA se fazem no diálogo permanente de sujeitos e seus (re)conhecimentos.

4 NARRATIVAS: PESQUISA-FORMAÇÃO

A narrativa, da maneira como prospera longamente no círculo do trabalho artesanal – agrícola, marítimo e depois urbano – é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro “em si” da coisa, como uma informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim que adere à narrativa a marca de quem narra, como a tigela de barro a marca das mãos do oleiro. A tendência dos narradores é começarem sua história com uma apresentação das circunstâncias em que eles mesmos tomaram conhecimento daquilo que segue, quando não as dão pura e simplesmente como experiência pessoal.
(WALTER BENJAMIN)

Esta é uma pesquisa narrativa. Ao afirmarmos isso, várias paisagens podem emergir na mente de quem está lendo, e uma série de proposições podem ser validadas. A literatura sobre pesquisa narrativa é ampla e cheia de bifurcações, um amálgama, ou paisagens que se configuram conforme os contextos. Se olharmos de cima, em um sobrevôo, conforme se avança notaremos os relevos se modificando, cultivos diferenciados, cidade e depois campo. Desse modo, os discursos e práticas sobre pesquisas narrativas são heterogêneos e permitem certa mobilidade, o que dificulta a tessitura de um panorama. Logo, nossa intenção nesse capítulo é compor um *mosaico metodológico narrativo*, não um mapa. Assim, vamos contar o que fizemos e conforme as palavras forem surgindo, complementações teóricas darão as sustentações necessárias. Visando uma fluidez da narrativa, os referenciais estarão presentes em paralelo para serem lidos conjuntamente com a narrativa – os números ao longo do texto indicam os referenciais que começam a partir da página 76). O texto apresenta duas pessoas: uma em primeira do singular, no caso, eu; e uma em terceira do plural. Essa oscilação ocorre porque sou o narrador, mas há idéias compartilhadas com minha orientadora e com os professores participantes.

I

Na produção de conhecimento nos trâmites da pesquisa narrativa, a metodologia não é um caminho para se chegar a *resultados*, ela se configura na própria pesquisa (1). Este fato traz implicações de procedimentos que muitas vezes geram turbulências cognitivas. A pesquisa acontece na medida em que vai sendo produzida. Claro que existem metas, expectativas, intencionalidades. O que não existe é o conforto de saber, já de antemão, aonde irá se chegar. Fato é que este capítulo de metodologia foi produzido posteriormente aos outros. Devido a isso, tem um tom de relatório de pesquisa. Melhor contar essa história de uma vez.

II

Por meados do segundo semestre de 2006, estabelecia diálogos com minha orientadora por e-mail. Uma forma de testar um dispositivo para a pesquisa (2). O tema das conversas era o de como ela se reconhecia educadora ambiental e as resistências que percebia nela, nos outros, nos contextos. A teorização sobre resistências, àquela época, era incipiente. Os outros professores que participaram desta pesquisa, nem sequer sabiam de sua futura participação.

Concomitantemente eu buscava leituras e tentava vislumbrar maneiras de produzir algo. Até então, não imaginava a quantidade de coisas que se poderia dizer sobre pesquisa narrativa e as implicações que isso acarretaria. Um texto escrito pela minha orientadora, em co-autoria com Mello (2005), onde fazem uma tradução e interpretação do livro *Narrative Inquiry* de Clandinin e Connelly, foi fundamental nessa fase. Com essa leitura, a idéia de *pesquisa narrativa* começou a se solidificar para mim e que narrativa e experiência eram palavras muito próximas nessa abordagem metodológica:

[...] a experiência das pessoas se torna o ponto chave no desenvolvimento de estudo na pesquisa narrativa. Com a compreensão de que a Educação e estudos nessa área são uma forma de experiência, entendem a narrativa como a melhor forma para representá-la e compreende-la [...] os autores estabelecem que seu objeto de estudo é a experiência, estudada de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma fundamental de experiência e também de escrever e refletir sobre ela. Assim, a narrativa é considerada como um fenômeno das Ciências Sociais e também o método pelo qual esse fenômeno é estudado (GALIAZZI e MELLO, 2005, p. 2).

Mas a palavra experiência não é assim tão óbvia quanto me pareceu em um primeiro momento (3). Experiência implica lidar com subjetividades, tendo como correlato direto a linguagem (4). E há também o fato de que contamos nossas experiências a quem confiamos. Com pessoas não muito próximas, geralmente conversamos superficialidades. Assim, tendo por *objeto* a experiência, a pesquisa narrativa exige uma proximidade entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Essa proximidade se configurou na *ética* desta pesquisa, entendida como modo de encarar o processo, além de uma intencionalidade formativa e política (vide Capítulo I).

III

Após a qualificação, comecei a dialogar – também por e-mail - com os outros três professores, separadamente. Os questionamentos iniciais eram comuns, mas depois, se bifurcavam. Perguntas em torno de suas *identidades profissionais*, que levavam a produção de textos escritos (auto) biográficos (5). Naquele momento, não dizíamos sobre resistências. Eu é que aprofundava teoricamente essa categoria. Vale lembrar que pertencíamos a uma comunidade formativa e nossos laços se estreitavam cada vez mais.

Além dos (auto) relatos escritos, que tiveram uma *direção* por mim estipulada, quer seja, dizer sobre o *ser professor* e a relação com a Educação Ambiental (dispositivo) (6), tivemos a oportunidade de conversarmos durante um bom tempo em uma viagem que fizemos. No ônibus, que depois apelidei de *researcher bus*, o diálogo foi estabelecido a partir da formação inicial de cada um, aí sem muitos direcionamentos. Tínhamos tempo para isso, já que a viagem de ida e volta foi longa. Cada um falou por mais de uma hora. Um assunto desencadeava outro e lembranças vinham à tona. Partiam de como haviam se tornado professores daquela área do conhecimento e terminavam, depois, adentrando no discurso da Educação Ambiental. Um fato importante de ser mencionado é que, apesar de gravadas, essas falas não foram transcritas. Serviram de base – *também* – para a construção das narrativas ficcionais, onde, posteriormente, escutei-as várias vezes, em um processo de imersão naqueles discursos. Salvo as turbulências sonoras devido a ruídos no ônibus, essas narrativas orais foram fundamentais nesta pesquisa.

IV

Apesar de relativamente constantes, produzidos em sucessivas investidas ao longo de oito meses, os (auto) relatos escritos não eram extensos. Foi a partir deles,

exclusivamente, que produzi as narrativas do Capítulo I. Para isso, busquei frisar – e *não* problematizar - os elementos identitários de cada um, apenas passando para terceira pessoa do singular, e os apresentando enquanto *professores educadores ambientais*.

Os meses se passaram depressa. Entrávamos no segundo semestre de 2007, e eu percebia que, apesar de haver teorizado sobre resistências e dialogado com os professores, meu trabalho se encontrava desconexo. Qual análise faria? Faria alguma análise? A categoria resistência se tornava cada vez mais complexa teoricamente. Além do que, dei-me conta de que os próprios professores não haviam me dito explicitamente sobre elas, com exceção de minha orientadora. Novamente por e-mail - (auto) relatos escritos – solicitei que me contassem como concebiam resistências em suas vidas de professores educadores ambientais. Os textos não retardaram a chegar.

V

Penso que seja importante eu demarcar novamente, e agora de modo mais explícito, nossa característica enquanto grupo, pois esse também foi um aporte metodológico fundamental nesta pesquisa (7). Magnólia, Tomás, Beatriz e Isabela e eu, além do espaço mais amplo de formação que compartilhávamos no Mirar, tínhamos uma proximidade a mais. Convivi com esses professores nos mais diferentes espaços, formais e informais. Minha imersão nesta pesquisa não se deu, portanto, apenas através de seus (auto) relatos. Aconteceu também fora de discursos ditos e explícitos. Deu-se em risadas e angústias compartilhadas, em olhares entrecruzados. Na possibilidade de eu acompanhar Beatriz e Isabela com alunos em uma Expedição de Estudos. Na leitura de seus textos para eventos e respectivas apresentações. Folheando suas dissertações. Em conversas pessoais. Daí está nossa implicação enquanto grupo, enquanto uma comunidade (trans)formativa. A confiança mútua e o clima de descontração também permearam esta pesquisa e contribuíram para a construção das narrativas ficcionais.

VI

Recapitulando. Havia (auto) relatos escritos e orais: sobre alguns fatos de suas vidas enquanto professores educadores ambientais. Não eram relatos sobre toda a vida deles. Por isso, esta pesquisa não se enquadra sobre a terminologia de *histórias de vida*, mas compartilha pressupostos com essa metodologia (8). Dos relatos escritos que tratavam sobre identidade, produzi as narrativas os apresentando, como se encontra no Capítulo I. Mas, além disso, havia ainda muito material nesses relatos, tanto orais, quando escritos, já que agora também havia as narrativas que me escreveram sobre resistências. Através delas, pude complexificar meu entendimento e daí surgiram *insights* fundamentais que estão no Capítulo II.

Apesar desses encaminhamentos, ainda não vislumbrava de forma clara como poderia chegar a *resultados*. A (re)configuração de sentidos para resistências havia nos fornecido preciosas idéias, mas foi um texto teórico. O próximo passo era fazer *análises*. Porém, como faria para proceder análises de experiências, de vivências, de momentos, de narrativas? A idéia de uma *análise textual discursiva* nos pareceu inaplicável, justamente porque a categoria de estudo já estava pronta teoricamente e pensávamos que perdíamos em estética ao juntar (auto) relatos e teoria. Começamos a pensar, então: e se contássemos histórias? Mas como fazer isso? Realmente um momento difícil, e de muita indecisão.

VII

Fato é que havia produzido aqueles relatos identitários e, por ética, retornei a cada um deles solicitando um aval para que os textos fizessem parte da dissertação. Foi aí que algumas coisas mudaram de rumo e esta pesquisa narrativa se tornou mais interessante, porém, ao mesmo tempo, mais complexa. Como havia *montado* os relatos em terceira pessoa, como se eu os tivesse apresentando, e como fiz uma bricolagem com seus relatos de meses, houve certo estranhamento ao lerem. Magnólia, por exemplo, me disse: “Nossa,

como você me narra bonita enquanto educadora ambiental, mas talvez seria interessante que me problematizasse”. Aí disse: “Mas não, é só o que você me disse de você mesma” (9).

Percebemos, então, que esse era um fato interessante e que precisava ser desenvolvido. Assim, fizemos quatro reuniões, onde cada professor leu sua história para o outro. As narrativas foram comentadas, acrescentadas e problematizadas em grupo. (9). Decidimos manter as narrativas “originais” no Capítulo I, mas foi a partir delas que surgiram outros elementos para a construção das narrativas ficcionais. Esses quatro encontros foram gravados e depois retomei para retirar “fatos” importantes que me inspiraram a escrever.

VIII

A idéia das *narrativas ficcionais* (10) se solidificou quando percebemos que a *diversidade de sentidos* que tínhamos trabalhado ou produzido ao longo desse período, só seria mesmo traduzível se contássemos histórias. Mas, também aí existiu uma intencionalidade. Não visávamos mais apenas o nosso grupo. Começamos a pensar nas possibilidades de um diálogo formativo com um leitor-professor-pesquisador para essas histórias, que são bricolagens feitas a partir dos (auto) relatos – escritos e orais - e de sentidos constitutivos das resistências, de acordo com os autores que dialogamos. Sendo assim, em cada uma das histórias existe um pouco de cada um de nós, mas nenhum personagem existe de fato. O enredo foi pensado para dar visibilidade a cada sentido de resistência constitutivo que está presente no Capítulo II, acrescidos dos sentidos estabelecidos por nós ao longo da pesquisa. Assim, ao ler os contos, o leitor poderá chegar a algumas conclusões de que autor presente no Capítulo II inspirou aquela história.

IX

Consideramos que essas histórias, essas narrativas ficcionais, que por fim, são as análises de minha dissertação, são textos produzidos pela *interpretação de sentidos do ser professor educador ambiental*. A pesquisa não foi realizada sobre os professores, mas com os professores e com o pesquisador, visando explicitamente uma intencionalidade (trans) formativa. Além do que, nessa produção de sentidos, focamos um leitor-professor que pode, dessa maneira, ampliar essa rede de sentidos ao entrar em contato com essas histórias. Os textos *visam uma ação*, quiçá, de fortalecimento de outras narrativas de professores que estão se constituindo educadores ambientais (11). Visa também os pesquisadores que desenvolvem estudos em espaços formativos, com professores e com Educação Ambiental. Assim, as narrativas ficcionais podem ser lidas e problematizadas em outros espaços, já que não temos a intenção de que se esgotem aqui.

4.1 REFERENCIAIS

1 – O pesquisador que se aventura pelos caminhos da narrativa deve ter em mente que esta metodologia de pesquisa, ao valorizar as *experiências* dos sujeitos participantes e dele próprio, apresenta modos diferentes de procedência daqueles que são geralmente utilizados nas pesquisas em Educação. A postura do pesquisador é diferente. Ele não tem a necessidade de objetivar discursos, nem de promover verdades discursivas. Trabalha em uma perspectiva ou em uma *interação interpretativa e construtiva* de sentidos e da realidade. Isso ocorre também com a teoria, a qual deve ser experienciada pelo pesquisador. Ou seja, ele deve se permitir uma entrega aos discursos, tentando esquivar-se de preconceitos para ressaltar uma multiplicidade de sentidos prestes a emergir. A emersão de sentidos em uma pesquisa narrativa resulta da intensa imersão que o pesquisador se propõe a fazer, ou seja, ele deve se permitir experienciar sua própria pesquisa. Josso (2006a, p. 21) argumenta que:

Trabalhar sobre relatos de “histórias de vida” no campo das ciências humanas e na *interpretação interativa* com seus autores é uma revolução metodológica que constitui um dos signos de emergência de dois novos paradigmas: o paradigma de um conhecimento fundamentado sobre uma subjetividade explicitada, ou seja, consciente de si mesma, e o paradigma de um conhecimento experiencial que valoriza a reflexividade produzida a partir de vivências singulares. Trata-se, entre outras coisas, de dar legitimidade para a subjetividade explicitada (aspas da autora, grifo nosso).

Brockmeier e Harré (2003, p. 525), também apresentam argumentação semelhante:

O crescente interesse pelo estudo da narrativa sugere a emergência de um outro caminho para o movimento dos “novos paradigmas” e de um aprimoramento do método científico pós-positivista [...] De fato, o que vem sendo chamado de transformação ou virada discursiva e narrativa, na Psicologia e nas outras ciências humanas, deve ser visto como parte de transformações tectônicas mais amplas em nossa arquitetura cultural do conhecimento, que se seguiram à crise do conhecimento (*episteme*) moderno. Em grande parte das disciplinas, a filosofia positivista, que levou a sérios mal-entendidos com relação à ciência, tem sido amplamente criticada, permitindo a abertura de novos horizontes para *investigações interpretativas* que se concentram nas “formas de vida” social, discursiva e cultural, em oposição à busca por leis do comportamento humano (aspas do autor, grifo nosso).

É importante destacar que determinadas terminologias são associadas à metodologia narrativa, ou a pesquisa narrativa. Pineau (2006) apresenta um histórico desse campo de conhecimento. Ele considera, ao final de suas investigações, três modelos ou modos de proceder pesquisas de cunho “narrativo”. Um deles é o modelo *biográfico*, sendo que o pesquisador diz *sobre* o sujeito. “O sujeito é um fornecedor de informações, mas o tratamento objetivo é obra quase exclusiva do profissional” (p.341). Um outro modelo é o *autobiográfico*, sendo que o pesquisador se omite em detrimento dos sujeitos investigados, seria apenas um bom ouvinte e, então, “daria voz” ao outro. Um terceiro modelo é o modelo *interativo ou dialógico* onde há uma co-construção de sentido entre pesquisador e participante(s), sendo que “o sentido não é redutível à consciência dos autores [dos relatos] nem à análise dos pesquisadores” (idem). É nesse último modelo que situamos esta pesquisa.

2 – Os pesquisadores narrativos podem utilizar vários meios para proceder suas investigações. Um deles é a produção, por parte dos participantes, de relatos (auto) biográficos. Os parênteses em torno do auto indicam o tom de reflexividade da produção textual, já destacando, novamente, que é um relato experiencial, feito em primeira pessoa. Souza (2006, p. 137) reconhece “[...] uma variedade de fontes e procedimento de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos *documentos pessoais* (autobiográficos, diários, fotografias e objetos pessoais) e as *entrevistas biográficas*, que podem ser orais ou escritas” (grifos do autor).

3 – Na literatura que aborda a narrativa a palavra *experiência* é recorrente e indica, em última instância, uma essência de modos de pensar e proceder. Benjamin (1983), no seu famoso texto “O Narrador”, irá apontar que a narrativa é, por excelência, o modo que a humanidade encontrou de trocar experiências, procedendo uma crítica à sociedade da informação e do conhecimento, na qual os narradores perderam espaço, sendo substituídos pelos informantes - no caso os jornalistas, e pelos romancistas. Narrar, para ele, seria uma

arte de dar sentido às experiências que o narrador viveu ou escutou, sendo os relatos épicos e as fábulas bons exemplos de narrativas. Nelas, há sempre algo a ser aprendido, uma lição a ser desfrutada por aquele que ouve. Em contraponto à informação, que exige um sujeito atento e lúcido para poder assimilá-la e depois emitir opiniões a respeito, as narrativas pedem de seus ouvintes um desligamento, uma passividade de escuta, uma entrega. A informação exige um sujeito ativo, a narração um sujeito passível a ter uma experiência, ou seja, ser interpelado pela história e aí, se constituir:

Quanto mais esquecido de si mesmo está quem escuta, tanto mais fundo se grava nele a coisa escutada. No momento em que o ritmo do trabalho o capturou, ele escuta as histórias de tal maneira que o dom de narrá-las lhe advém espontaneamente. Hoje em dia ela se desfaz em todas as extremidades, depois de ter sido atada a milênios no âmbito das mais antigas formas de trabalho artesanal (BENJAMIN, 1983, p. 62).

Logo, para pensar e proceder narrativamente uma pesquisa, pensando na experiência, necessitamos de uma entrega a contextos e à pessoas. Não cabe aí, o tom utilitarista da produção de conhecimento, feito com o intuito de benefício próprio, ou com um espírito de ganância. Há que se querer escutar, escutar de novo. Ler, ler novamente, e ter prazer nessa escuta e leitura. Antes de procurar dizer “é isso”, ou “sou isso”, pensando em discursos e em verdades que aprisionam, o pesquisador narrativo prima pela entrega e passividade, caso contrário, não terá condições de ter qualquer experiência. Larrosa (2001, p. 4), faz um ensaio bastante consistente a respeito da experiência e o saber da experiência, segundo suas palavras:

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esses fatos fazem pensar: será possível, então, ter experiência e proceder a uma metodologia que tem como correlato a experiência? A produção de conhecimento vem sendo feita a um ritmo acelerado, exigindo resultados quase que imediatos. Assistimos a

uma mercadorização do conhecimento e da informação, como se esses fossem uma moeda de troca para concessão de verbas. E quem consegue dar conta de produzir e assimilar tanta informação e conhecimento? Será mesmo tudo isso necessário ou, até mesmo, sustentável? Por isso, a postura do pesquisador pode começar a ser outra. Ele deve estar intimamente ligado ao conhecimento que co-constrói. Partir de si e perceber seu contexto. Afinal, porque quero saber isso e quais as possíveis conseqüências desse conhecimento produzido? Atende e reforça qual lógica? Talvez aí, a partir de uma (auto) crítica, possamos almejar a experiência na co-produção de (re) conhecimentos em uma pesquisa.

4 – Um outro correlato da experiência é a linguagem, visto que é por meio dela que construímos e damos sentidos à nossas vidas. Então, pensar em experiência é também pensar em linguagem. Heidegger (2003, p. 214), afirma que:

Para sermos o que somos, nós, humanos permanecemos entregues ao vigor da linguagem, sem dele nunca podermos sair de maneira que pudéssemos vislumbrar esse vigor sob um outro prisma. E é por isso que só vislumbramos o vigor da linguagem à medida que a linguagem nos olha, nos guarda e de nós se apropria [...] Isso não é, contudo, de maneira alguma uma privação, sendo, ao contrário, o que favorece um âmbito privilegiado no qual nós, recomendados para a fala da linguagem, habitamos como *mortais* (grifo do autor).

Nesse sentido, a linguagem nos transcende, mas é uma transcendência imanente, ou seja; somos produzidos pela linguagem e produzimos com ela, existimos nela e, a partir daí, existimos no e com o mundo (ser-no-mundo), sendo que esse mundo, para nós, é também, em essência, linguagem. É por isso que para Heidegger nós é que habitamos como mortais para linguagem, não o contrário. E, se assim é, a experiência só existe também na linguagem ou, dizendo de outra maneira, a experiência já pressupõe a linguagem. Sem linguagem, para nós humanos, não há possibilidade alguma de existência e de experiência. Figueiredo (1995, p. 68), a partir de Heidegger, aponta que:

Ser algo é sempre ser interpretado com tal ou qual a partir do fundo de uma matriz de possibilidades languageiramente articulada. Nessa medida, antes de qualquer distanciamento teórico e contemplativo em relação à linguagem, já estamos *nela* encravados – e ela encravada em nós; melhor dizendo, existimos encontrando, sendo afetados, nos ocupando de e nos preocupando com, interpretando verbalmente ou no plano puramente pragmático antes que só se

podem mostrar como tais nos espaços abertos pelas práticas languageiras. Em outras palavras: não somos antes sujeitos para então, com toda liberdade, dispormos de uma língua: somos antes de mais nada o que o mundo languageiro dispôs para nós (grifos do autor).

5 – Há algumas implicações que devem ser explicitadas no trabalho com (auto) relatos. Como já vimos, *construímos* e damos *sentidos* a nossas experiências através da e pela linguagem, e há uma forte tendência a fazermos isso de modo narrativo, de acordo com determinado *gênero* discursivo. E esse processo envolve sempre dada *interpretação* dos fatos. Bruner e Weisser (1997) nos fornecem elementos para crer que nos *inventamos* através dos relatos que fazemos de nós mesmos, e que essa invenção é feita de acordo com nossa intenção (nem sempre consciente) na produção dos relatos (orais ou escritos):

O ato da elaboração da autobiografia, longe ser a “vida” como está armazenada nas trevas da memória, *constrói* o relato de uma vida. A autobiografia, em poucas palavras, transforma a vida em texto, por mais implícito ou explícito que seja. É só pela textualização que podemos “conhecer” a vida de alguém. O processo da textualização é complexo, uma interminável interpretação e reinterpretação (BRUNER E WEISSER, 1997 p. 149, grifo nosso).

Assim, quando nos narramos, imprimimos a essa narrativa um tom, ou um gênero discursivo que a tornará inteligível a nós mesmos, a uma comunidade, a sociedade de modo geral. Para tornar inteligível dada narrativa somos forçados a proceder a uma interpretação daquilo que somos (ou estamos sendo). Brockmeier e Harré (2003, p. 531) compartilham dessa argumentação:

[...] narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade [...].

Essas argumentações nos fazem refletir sobre o gênero de se narrar *educador ambiental*. Carvalho (2002) procedeu a sua pesquisa com auto-relatos de educadores ambientais, trabalhando com os sentidos que emergem da configuração do campo ambiental no Brasil. Para ela, o educador ambiental:

[...] seria um intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do *ambiental* em nossa sociedade. Ou, ainda, em outras palavras, um *intérprete das interpretações* socialmente construídas. Desse modo, a EA [Educação Ambiental], como prática interpretativa que desvela e produz sentidos, contribui para a constituição do horizonte compreensivo das relações sociedade-natureza e para a invenção de um sujeito ecológico [...] (CARVALHO, 2002, p 34, grifos da autora).

O sujeito ecológico a que se refere, “deve ser compreendido como um tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária” (idem, p. 71), sendo:

Um sujeito que pode ser visto em sua versão grandiosa como um sujeito heróico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão new age é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; e também em sua versão *ortodoxa*, na qual é suposto aderir a um conjunto de *crenças básicas*, uma espécie de cartilha – ou ortodoxia – epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la. (CARVALHO, 2002, p. 74, grifos da autora).

Logo, podemos prescindir que um educador ambiental, para constar como um (inclusive para ele próprio), segundo os sentidos que lhes são (auto) atribuídos, deve atender a certas expectativas. Mas, no caso da pesquisa de Carvalho, os sujeitos auto-relatados, são aqueles que fundamentaram o campo ambiental e, como tais, apresentam-se constituídos. Outro fato, é que esses sujeitos pertencem muito mais ao campo ambiental do que ao campo educacional, ou pelo menos, foram inicialmente constituídos pelo movimento ecologista. Sendo que, “[...] a EA é a ação educativa do sujeito ecológico. Isso significa privilegiar sua filiação a uma tradição ambiental mais do que uma tradição pedagógica-educativa” (CARVALHO, 2002, p. 75).

Nesta pesquisa, há um distanciamento identitário dos professores em relação ao sujeito ecológico. Isso decorre do fato de que suas constituições iniciais – profissionalmente falando – se deram anteriormente no campo educativo, depois confluindo com a EA. Porém, para uma EA em um vertente também diferente da requerida pelo sujeito ecológico, visto que lidam com espaços formais, em escolas e universidades, sem terem consigo a questão da militância ambiental e política *partidária*. Por isso, apostamos em dizer *professores educadores ambientais*.

Essa característica que possuímos de nos inventarmos quando nos contamos - inclusive nos solilóquios que fazemos a todo momento em nossas falas internas – é uma

poderosa ferramenta da mente humana para se administrar e se posicionar nos contextos. Invenção não no sentido de dissimulação, mas de manutenção de uma coerência para nossas vidas e aí se aproxima de um sentido de auto-preservação. Construimos e articulamos nossas vidas pelas narrativas que criamos e a partir delas podemos também estipular maneiras intensas de transformação. Segundo Bruner e Weisser (1997, p. 158):

A mente é formada, numa incrível proporção, pelo ato da invenção do ser, pois por meio dos prolongados e repetitivos atos da auto-invenção definimos o mundo, o alcance de nossa atuação nele e a natureza da epistemologia que governa o modo como o ser conhecerá o mundo e, na verdade, a si mesmo. A auto-invenção, devido a sua própria natureza, cria disjunções entre um ser que conta no momento do discurso e os seres esquematizadores na memória.

Nesse sentido, Brockmeier e Harré (2003, p. 533) apostam que:

O estudo da narrativa nos convida a repensar toda a questão da natureza Heraclitiana da experiência humana, porque funciona como uma estrutura aberta e maleável, que nos permite conceber uma realidade em constante transformação e constante reconstrução. Isso inclui a opção de dar ordem e coerência às experiências da condição humana fundamentalmente instável e alterar tal ordem e coerência à medida que nossa experiência – ou os seus significados – se transformam.

Trabalhar com (auto) relatos – tanto orais, quanto escritos – é, portanto, saber que ali se comunicam experiências, que não representam “verdades em si”, mas que (re)configuram sentidos de existência. Assim, é na *interpretação* muito mais sensitiva do que em uma objetificação discursiva, que se qualifica uma pesquisa narrativa. Segundo Gauthier (2004, p. 127):

[...] os dados de pesquisas qualitativas não são dados objetivos, positivos, brutos, e sim narrativas [...] entrevistas coletivas e individuais, produções artísticas, ou seja, *produções de sentido*. Os dados já são interpretações do mundo, dependentes de quadros conceituais culturalmente marcados, em que posições políticas estão em jogo, lutas simbólicas, fraturas e redes de alianças, que permitem a negociação e constituição do sentido (grifo nosso).

Assim, trabalhamos na *produção de sentidos*, juntamente porque lidamos com subjetividades explicitadas, que são históricas e narrativamente produzidas, levando em consideração que nessa produção está envolvida uma invenção de si, como argumenta também Larrosa (1994, p. 71):

A consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor. É, antes, algo que vai se fabricando e inventado, algo que vai se construindo e reconstruindo em operações de narração e com a narração.

E como trabalhamos com sentidos derivados de teorias (que são também construções sócio-históricas) e de auto-relatos, em interações discursivas e afetivas, cabe frisar que a ética desse trabalho não se fundamenta em julgar os sentidos do outro, e sim compartilhar esses sentidos, co-produzindo-os e produzindo outros, como também argumenta Josso (2006b, p. 382):

O trabalho biográfico não tem que julgar o valor do sentido construído, introduzindo uma hierarquia entre o sentido fundado sobre os laços estabelecidos entre as teorias socialmente validadas e as realidades levadas em consideração, ambas fundadas sobre as simbolizações poéticas nascidas no *ser de imaginação* (a teoria como ficção) (grifo da autora).

6 – Um dispositivo seria um mecanismo, geralmente discursivo, acionado para desencadear um processo de explicitação e transformação das experiências de si. De acordo com Larrosa (1994, p. 57):

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observa-se, julga-se, narrar-se ou dominar-se. Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo.

7 – É preciso ressaltar, que em uma pesquisa que se insere em uma abordagem narrativa, a proximidade entre pesquisador e participantes é essencial. Nesse enfoque, ambos devem comungar de confiança mútua; o pesquisador deve conhecer o local de onde falam os participantes e, não raro, pertencer a esse mesmo local, estar sendo também constituído nele. Há um entrelaçamento das vidas pelo compartilhamento das histórias narradas.

Galiuzzi e Mello (2005, p. 3), de acordo com as considerações de Clandinin e Connelly, apontam que:

[...] é fundamental que o pesquisador, como um narrador, esteja incluído como participante nas histórias relatadas e interpretadas. A produção de significados na pesquisa pode vir tanto de dados formais, como também (e talvez preferencialmente) daqueles advindos de conversas informais, histórias e relatos ou mesmo parábolas e fábulas utilizadas pelos participantes para relatarem suas experiências de vida.

8 – A abordagem de pesquisa narrativa dita como *histórias de vida*, tem uma tradição bem delimitada, como aponta Pineau (2006). Josso é uma pesquisadora que está fortemente ligada a essa abordagem, juntamente com outros nomes como Dominec :

[...] “a história de vida” tornou-se uma metodologia de pesquisa e formação tendo sua história, com seus fundadores, seus colóquios, uma abundante literatura, redes múltiplas de pesquisadores e práticas associadas a diversos meios profissionais. E também uma produ o de vídeo de oito horas para o programa satélite educativo europeu Olympus (1993), um vídeo DVD produzidos por diferentes organismos de ensino superior no Québec, redes regionais no Québec, na Bélgica, Su a, França, Brasil, Itália, Alemanha, Grã-Bretanha, Portugal e, finalmente, um grupo de pesquisa no interior de uma associa o européia (ESREA) assim como sua associa o internacional francófona (ASIHVIF) (JOSSO, 2006a, p. 22).

Esta pesquisa, no entanto, não está filiada a essa abordagem de modo intenso, visto que não desenvolvemos relatos da história de vida dos professores, mas de parte da vida deles, e não de qualquer parte, mas daquela que dizia respeito às suas profissões. Porém, ao mesmo tempo, compartilhamos algumas facetas do trabalho com relatos de histórias de vida, como estará exposto aqui, no caso da reflexão e da forma o, elementos que acompanham uma pesquisa desse cunho.

Dutra (2002), também se insere no campo da pesquisa narrativa, que diz ser uma técnica de pesquisa fenomenológica, já que lida com interpreta es e sentidos. Em sua pesquisa utilizou-se de *relatos*, denominados por ela de depoimentos. Segundo a autora:

[...] no depoimento o pesquisador dirige a entrevista em dire o ao assunto que lhe interessa, além do depoimento poder ser finalizado em apenas um encontro. Isso não acontece quando se pretende pesquisar uma história de vida, que exige

vários encontros, os quais são dirigidos, prioritariamente, pelo narrador (DUTRA, 2002, p. 377).

Mesmo sendo mais breves do que as histórias de vida, a autora aposta que os depoimentos são capazes de traduzir as experiências dos participantes e adquirem sentidos únicos, na relação pesquisador e participante:

No que respeita ao relacionamento entre narrador e pesquisador, embora o depoimento se limite apenas a uma parte da história de vida do narrador, o relato da sua experiência revela e transmite dimensões existenciais que assumem configurações próprias naquele momento, com aquele pesquisador, que também é “tocado” na sua experiência por tal narrativa (DUTRA, 2002, p. 337, aspas da autora).

Assim, os relatos dos professores participantes desta pesquisa, tanto os orais, quando os escritos, podem ser considerados breves narrativas de algumas histórias de suas vidas, daí desencadeando processos semelhantes ao que ocorre com os relatos de *histórias de vida em formação* (JOSSO, 2006a).

As implicações dos trabalhos com (auto) relatos – da vida toda, ou de parte dela – conjugam, na invenção de si, um aporte (trans)formativo. Josso considera essa característica como um *caminhar para si*. No momento em que explicitamos nossas vivências particulares, ao mesmo tempo podemos refletir sobre o que dizemos de nós mesmos, flagrando-nos em consonância com nosso Self. Segundo a autora:

Essa explicitação permite numerosas tomadas de consciência que ajudam os aprendizes a melhor situar os desafios de sua formação em curso, os procedimentos de trabalho que favorecem suas aprendizagens, seus pontos fortes e mais fracos na gestão de suas próprias aprendizagens. Ela permite um amplo inventário de aquisições no domínio da reflexão e da ação, mas sobretudo ela evidencia o caráter relativo de suas aquisições nos contextos dos conhecimentos acumulados ao longo da vida, isto é, relativos a experiências particulares, relativos a teorias mais ou menos ingênuas até então implícitas e não conscientes, de idéias herdadas ou emprestadas, sem espírito crítico (JOSSO, 2006a, p. 24).

De acordo com Galiazzi e Mello (2005, p.3), os (auto) relatos têm essa característica, segundo as pesquisas de Clandinin e Connelly, porque permitem um movimento em quatro dimensões:

[...] ao considerar uma história, entendem [os autores] que essa ocorre em um contínuo, sempre sendo transformada e transformando e, portanto, é necessário olhá-la em termos de passado (movimento para trás) e futuro (movimento para frente), além de compor significados em termos pessoais (movimento para dentro) e sociais (movimento para fora) pensando simultaneamente sobre o passado, o presente e o futuro.

Isso indica, como já vimos, que o ato de se narrar significa atribuir *interpretações* aos fatos que consideramos pertinentes e importantes em nossas vidas. Podemos constatar, assim, que os (auto) relatos, apesar de serem particulares, expressão de um Self, apontam, indicam um externo, um Outro, para relações inter-pessoais. Os relatos são auto-relatos porque explicitam um Eu, mas se configuram em *hetero-relatos*, pois ninguém é por si só, a não ser pelo Outro. E “o Outro” somos nós mesmos em processo de relação, como aponta Molon (2003, p. 112):

O eu não é sujeito, é constituído sujeito em uma relação constitutiva eu-outro no próprio sujeito, essa relação é imprescindível para a constituição do sujeito, já que para se constituir precisa ser o outro de si mesmo. É necessário o reconhecimento do outro como eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro como eu próprio, na conversão das relações interpessoais em relações intrapsicológicas; mas nessa conversão, que não é mera reprodução mas reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento como autoconhecimento e o conhecimento do outro como diferente de mim.

Bernardo Soares (PESSOA, 2006, p. 400, frag. 441) parece experienciar esse fenômeno até o extremo de sua anulação:

[...] Tudo que existe, existe talvez porque outra coisa existe. Nada é, tudo coexiste: talvez assim seja certo. Sinto que eu não existiria, nesta hora — que não existiria, ao menos, do modo em que estou existindo, com esta consciência presente de mim, que por ser consciência e presente é neste momento inteiramente eu — se aquele candeeiro não estivesse aceso além, algures, farol não indicando nada num falso privilégio de altura. Sinto isto porque não sinto nada. Penso isto porque isto é nada. Nada, nada, parte da noite e do silêncio e do que com eles eu sou de nulo, de negativo, de intervalar, espaço entre mim e mim [...].

Com isso, queremos frisar que o nosso trabalho com (auto) relatos não visou explicitar um Eu egoísta e performático, mas um Eu relacional, um Eu predisposto ao diálogo, a problematizações e ao (re)conhecimento do/no Outro, como argumenta Reigota (2003, p. 10):

Reconhecer-se, a si mesmo, como sujeito da história pode ser mais complicado e penoso do que tentar reconhecer o outro sob o mesmo aspecto. Contudo, não há verdadeiro reconhecimento de si e do outro senão por essa passagem pessoal e intransferível [...] Quanto mais me reconheço como sujeito, mais possibilidades tenho de reconhecer o outro como tal, não só como igual mas também, sob outro viés, como um diferente e oposto.

9 – Essa frase explícita, justamente, uma das intencionalidades do trabalho com (auto) relatos. Quando contamos algo, procuramos dar aos fatos dada interpretação e gênero com a intenção de fornecer uma verossimilhança que satisfaça a nós e nossos ouvintes (ou, no caso, leitores) (Bruner e Weisser, 1997). Porém, quando temos acesso ao que produzimos, pode ocorrer um conflito entre o eu-produtor da narrativa e o eu-leitor dessa mesma narrativa, como apontam Bruner e Weisser (1997, p. 144):

É particularmente interessante com relação à autobiografia o fato de podermos contar ou escrever a nossa em um modo ou gênero, e, em seguida, lê-la ou relembra-la em outro ou vários outros, como quando lembramos uma “insipidez da alma” anterior não como verdade “real”, mas como exercício de autopiedade, auto-engrandecimento ou qualquer outra coisa (aspas do autores).

Dessa forma, os (auto) relatos são formados por uma articulação narrativa do Self, passíveis de interpretações diversas, visto que o “Eu” narrado em um momento pode entrar em conflito com o leitor daquele “mesmo” Eu em outra circunstância. Larrosa (1994, p. 70) expressa essa idéia da seguinte forma:

A subjetividade, portanto, está constituída na correlação implícita e nunca saturada entre três ordens radicalmente diferentes entre si, na medida em que cada uma delas ocupa uma dimensão distinta no espaço discursivo e tem suas próprias regras: o autor, o narrador e o personagem. As narrativas pessoais, as histórias de vida, os textos autobiográficos (orais ou escritos) baseiam-se na pressuposição de que o autor, o narrador e o personagem são as mesmas pessoas (p. 70).

Isso confere aos (auto) relatos uma outra possibilidade metodológica que é a partilha dessas narrativas em um grupo, ou em uma comunidade. O “Eu” aparentemente coerente pode ser deflagrado, desestabilizado e buscar novas interpretações e sentidos a si próprio. Como argumenta Larrosa (idem):

A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em *redes de comunicação*, onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. A constituição narrativa da experiência não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre as narrativas, entre textos (grifo nosso).

Essa mesma metodologia é compartilhada por Josso (2006b), na qual a apresenta como “as figuras de ligação nos relatos de formação”, procedendo as leituras dos relatos “com olhares cruzados”. A autora expande essa perspectiva, dizendo em relações bio-psico-sociais:

O dispositivo integra, portanto, a criação de ligações consigo mesmo e com os outros participantes. Esses laços visam favorecer o trabalho de reconstrução oral, depois escrita, da história de sua formação; um trabalho de análise e se interpretação da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação das sensibilidades e das idéias; e finalmente das comparações entre relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais (JOSSO, 2006b, p. 375).

Nessa perspectiva, há inúmeras possibilidades. Essa poderosa ferramenta, assim pensada, pode suscitar debates em torno de nossas relações socioambientais. Sugerimos, como desenvolvimento para essa prática, por exemplo, um dispositivo relativamente simples como contar sobre o seu dia anterior: o que fez, o que deixou de fazer, o que comeu, onde esteve, quais foram as suas conversas e assim por diante. Esse (auto) relato estará recheado de subsídios para desencadear uma série de discussões sobre como estamos vivendo nossas vidas e as causas e conseqüências de nosso modo de viver. É um debate de conflito, essencialmente político e que favorece o estabelecimento de discontinuidades, pois levanta questionamentos sobre quem somos e qual nosso papel para manutenção ou transformação da sociedade.

10 – Em certo sentido, o termo *narrativas ficcionais* pode ser paradoxal. Como viemos argumentando, ao longo desse texto, as narrativas já se configuram como uma interpretação e invenção de si. Vale ressaltar que não há nada de pejorativo nesse fato, sendo essa a maneira que nossa “memória” se estrutura e confere um sentido inteligível às nossas vidas. Logo, poderíamos dizer que estamos imersos em *ficção*. O título do livro que reúne artigos

do “II Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) Biográfica”, já aponta para esse fato: “Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si”. Essa ficção, no entanto, denuncia o que há de mais interessante nas possibilidades dos relatos que trabalham a experiência de si, quer seja, não estarmos fadados a sermos sempre a mesma pessoa. Indica possibilidades de (trans)formação, de (re)valorização, de liberdade.

Porém, essa ficção da (auto) biografia se diferencia da ficção de um conto, de uma novela, de um romance. Naquela ficção, como já vimos com Larrosa, somos ao mesmo tempo, autores, narradores e personagens. O que os diferencia entre si é a maneira com os interpretamos, mas sempre se trata de nossa vida “real”. Nas ficções literárias, *desde que saibamos que se trate de uma*, as coisas mudam de sentido. Na maioria das vezes, somos um *leitor* de ficções e habitamos o texto como uma casa alugada. Temos sensações, sentimentos, identificações e desidentificações, podemos alterar a mobília; mas no final do livro ou do texto, saímos de lá e voltamos a habitar o espaço do qual somos donos, ou seja, a “realidade”.

Porém, não há uma linha divisória assim tão nítida entre ficção e realidade. Eco (1997) faz a seguinte distinção: narrativas naturais e narrativas artificiais. As narrativas naturais são aquelas que emanam de uma suposta realidade descrita, como um noticiário de jornal, ou mesmo de nossos (auto) relatos. Já as narrativas artificiais, seriam a ficção explícita, como um filme, uma novela ou um romance. Há que se considerar, no entanto, que essa distinção não é nitidamente estabelecida na prática:

Já se disse que a narrativa artificial é identificável por ser mais complexa que a natural. No entanto, qualquer tentativa de determinar as diferenças estruturais entre narrativa natural e artificial em geral pode ser anulada por uma série de contra-exemplos. Poderíamos, por exemplo, definir ficção como uma narrativa em que as personagens realizam certas ações ou passam por certas experiências e na qual essas ações e paixões transportam a personagem de um estado inicial para um final. Contudo, poderíamos aplicar a mesma definição também a uma história séria e verdadeira como: “Ontem à noite, eu estava faminto. Saí para comer. Pedi bife e lagosta e depois fiquei satisfeito” (ECO, 1997, p. 127).

Claro que *fatores literários* estão muito presentes nas narrativas artificiais, marcando o texto a todo momento e isso é que permite que a escrita literária, como Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, por exemplo, seja uma obra de arte. O fato é que ficção literária e realidade andam em paralelo, se esbarram, se tocam, mas também se

distinguem. Eco argumenta que, esse paralelo é imprescindível, e sem o qual seria impossível qualquer trama narrativa:

Quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala; mas quando o lobo come Chapeuzinho Vermelho, pensamos que ela morreu (e essa convicção é vital para o extraordinário prazer que o leitor experimenta com sua ressurreição). Imaginamos o lobo peludo e com orelhas pontudas, mais ou menos como os lobos que encontramos nos bosques de verdade, e achamos muito natural que Chapeuzinho Vermelho se comporte como uma menina e sua mãe como uma adulta preocupada e responsável. Por quê? Porque isso é o que acontece no mundo de nossa experiência [...] *mundo real* (ECO, 1997, p. 83, grifo do autor).

Logo, as narrativas artificiais buscam também uma verossimilhança com nossa vida “real” e aí é que podemos *crer* naquela história que estamos lendo, ao passo que sabemos, devidos aos sinais emitidos pelo autor-narrador (o mais explícito de todos talvez seja o “Era uma vez...”), que de aquela história não é real. Esses “sinais ficcionais” é que nos garantem que aquela é uma narrativa artificial e não uma natural. Porém, fora esses sinais explícitos, podemos encarar a vida como ficção e a ficção como nossa própria vida, como alerta Eco (1997, p. 131):

Na ficção, as referências precisas ao mundo real são tão intimamente ligadas que, depois de passar algum tempo no mundo do romance e de misturar elementos ficcionais com referência a realidade, como se deve, o leitor já não sabe muito bem onde está. Tal situação dá origem a alguns fenômenos bastante conhecidos. O mais comum é o leitor projetar o modelo ficcional na realidade – em outras palavras, o leitor passa a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais.

Para contextualizarmos essa situação, basta pesarmos o quanto os atores das telenovelas são “confundidos”, pelos telespectadores, com as personagens que representam nas tramas. Há casos em que sofrem agressões físicas na rua, devido a um “mal comportamento” de seus personagens na telenovela. Os *leitores televisivos* vivem a trama como se fosse realidade, ou seja, estão vivendo uma *experiência*. Claro que nem todo mundo segue essa experiência da mesma forma.

Para Reigota (1999, p. 81), que escreveu *narrativas ficcionais* para dar sentido a seus ecologistas,

As diferenças e proximidades entre a narrativa e a ficção delimitam formas de expressão do ser humano, presentes nas conversas do cotidiano, em cartas, reportagens, textos religiosos, literários, biográficos, autobiográficos e científicos, na dança, artes plásticas, música, cinema, teatro [...] O que as diferencia, qualifica e identifica, são as formas de expressão e o grau de elaboração, podendo situar-se entre a banalidade do senso comum e o anonimato do cotidiano, as obras de arte e da ciência que caracterizam e identificam uma época do período histórico .

O autor busca aporte em um estudioso da obra de Jorge Luis Borges, chamado Pierre Macherey, para sustentar o termo *narrativas ficcionais*. Segundo Reigota, foi Macherey quem cunhou esse termo pela primeira vez e que, apesar de não explicitar seu significado, subentende-se que trata do *enredo* conferido por Borges a suas histórias, dos labirintos abertos e nem sempre percorridos por ele em suas narrativas, ou seja, de uma *arte de contar*, de uma retórica. Borges tem por objetivo dizer sobre os tramites da narrativa, fundamentando uma teoria narrativa, mas faria isso de uma maneira ficcional. Esse argumento toma força se considerarmos o que De Certeau (2005) nos diz a respeito de contar histórias, narrar: “Se a própria arte de dizer é uma arte de fazer e uma arte de pensar, pode ser ao mesmo tempo a prática e a teoria dessa arte” (p. 152).

Seguindo ainda nesse paralelo, De Certeau nos indica, então, o tom dessa habilidade discursiva, dessa arte de dizer, que Macherey qualificou em Borges:

Existe com certeza um conteúdo do relato, mas pertence ele também, à arte de fazer um golpe: ele é desvio por um passado (“no outro dia”, “outrora”) ou por uma citação (uma “sentença”, um “dito”, um provérbio) para aproveitar uma ocasião e modificar um equilíbrio por uma surpresa. O discurso aí se caracteriza não tanto por uma maneira de *se exercer* mas antes pela coisa que mostra. Ora, é preciso entender outra coisa do que a que se diz. O discurso produz então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma *arte do dizer* (DE CERTEAU, 2005, p. 154, aspas e grifos do autor).

Fato é que as narrativas, qualificadas como ficcionais, relevam, então, a necessidade de dizer o dito em surdina, tática para lidar com as sutilezas e detalhes das experiências vividas. É nesse sentido que esclarece Reigota (1999, p. 84):

Em linhas gerais a narrativa tem sempre um componente verdadeiro, histórico, coletivo ou particular. A partir do momento em que ela passa a ser relatada, a ficção vai se tornando presente. Por mais próxima que seja da verdade dos fatos, cada pessoa conta a história de sua maneira, enfatizando ou eliminando elementos, deixando implícitas ou explícitas as suas representações sobre o fato concreto, suas conseqüências e desdobramentos.

Por isso, o autor faz questão de deixar claro que suas “narrativas ficcionais” são, antes de qualquer outra coisa, uma maneira ética de lidar com as experiências dos ecologistas pelo mundo, já que foi a maneira que ele encontrou de não expor suas identidades e intimidades.

No caso específico desta pesquisa, consideramos as narrativas ficcionais que compõe o Capítulo IV, como *bricolagens constitutivas*. São resultados dos sentidos que emergiram ao longo do processo, nos contextos formativos com professores educadores ambientais, nos seus (auto) relatos e nos discursos sobre resistências constitutivas. São espectros de uma realidade arquitetados em um tom literário. São ficcionais, mas qualquer semelhança com a realidade não será mera coincidência. Essas palavras de Eco (1997, p. 93) sintetizam nossa aposta:

[...] ler [e nós acrescentamos produzir] ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quanto tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contato histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana.

11 – Conceber o *texto como ação* é considerar que, através da interrogação desse texto, outros podem ser produzidos, o que seria um modo de *exploração* das narrativas (CZARNIAWSKA, 2004). Os sentidos são reestabelecidos em uma gama de possibilidades nas constantes interações feitas entre leitores e o texto, entre leitores e autor, e com os leitores entre si. A narrativas suscitam sempre novos sentidos resultantes da combinação entre textos. Dessa forma, os textos são constantemente interrogados, produzindo ações. É como se a produção de uma narrativa estimulasse a produção de outra e esta de outra e assim por diante. Como algo do gênero: “essa sua história me faz lembrar uma história”. Isso remete a questão de se pensar em comunidades interpretativas, como pode ser um grupo de professores em formação permanente. É o que argumentam Bruner e Weisser

(1997, p. 156): “O que une as pessoas em uma comunidade é esse reconhecimento compartilhado, essa sensação de `Eu sei que você sabe que eu sei o que você quer dizer”.

Esse fato se aproxima também do que argumenta Clandinin (2007) em sua pesquisa sobre pesquisas narrativas. A autora percorre um itinerário entre as possibilidades da narrativa em diferentes vertentes discursivas. Em uma delas, que situa na vertente crítica, indica que as narrativas podem favorecer o fortalecimento mútuo entre elas. Ou seja, ao lermos uma narrativa na qual nos identificamos, esse fato nos fortalece para também produzirmos a nossa narrativa. Muitas vezes, podemos deixar de contar algo por achar que aquilo que temos a dizer não encontrará respaldo. Mas, quando percebemos que a narrativa do outro também apresenta semelhanças com a nossa, ocorre um fortalecimento de ambas as narrativas. É assim que um grupo “oprimido” pode ter voz em um cenário de opressão. Ou seja, seria uma maneira de lutar contra a “grande narrativa”, ou a narrativa opressora.

Isso nos fez pensar, então, no fortalecimento de comunidade de professores, que por um viés ou outro, tentam abarcar as discussões da Educação Ambiental, ou seja, estão se constituindo nesse campo. Na literatura, como já aqui referido, podemos encontrar narrativas de fortalecimento do campo, como os *sujeitos ecológicos* (Carvalho, 2002) e os *ecologistas* (Reigota, 1999). Porém, os referidos trabalhos exercem uma ação em outras comunidades. O trabalho de Reigota e organizadores (2003), no entanto, segue pelo mesmo intuito das narrativas ficcionais desta pesquisa, quer seja, vislumbrar possibilidades de fortalecimento das narrativas de *professores educadores ambientais*. Segundo o autor:

Um tipo de conhecimento pode fazer (e faz) a diferença entre os sujeitos, da mesma forma com que os distingue a interpretação e a ação que têm da e na história. Esse segundo aspecto desestrutura a hierarquia inicial, pautada no conhecimento específico (científico) e penetra o campo da experiência. Nessa seara não há hierarquias: não podemos dizer que a intensidade do vivido de um é maior ou menor que a do de outro. Não podemos quantificar os significados do que é vivido por cada pessoa; no entanto, conhecê-lo torna-se fundamental na perspectiva da descoberta de uma história contruída/vivida cotidianamente pelos sujeitos anônimos (Reigota, 2003, p. 9).

5. NARRATIVAS FICCIONAIS: BRICOLAGENS CONSTITUTIVAS

E assim, é fácil entender por que a ficção nos fascina tanto. Ela nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstruir o passado. A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e futura. (Umberto Eco)

Os contos, ou as narrativas ficcionais que seguem tem por intenção evidenciarem os sentidos emergentes de um trabalho de pesquisa-formação. Sendo assim, como já explicitado no capítulo anterior, foram pensados e criados levando em consideração os (auto) relatos dos professores participantes, nossas vivências enquanto grupo em formação permanente, destacando em cada um deles um sentido de resistência constitutiva explicitado teoricamente no Capítulo II. Dizendo de outro modo, esses contos ficcionais representam uma junção de sentidos, uma maneira de “fazer com” e, assim sendo, representam um *jogo tático* do pesquisador: dizer de outra maneira o dito direto.

Logo, um sentido de resistência constitutiva perpassa a idéia de todas essas micro-histórias: arte de fazer ao se (re)apropriar dos discursos, astúcia de construir algo novo com aquilo que lhe é fornecido. Daí o título desse Capítulo indicar justamente para esse fato – bricolagens constitutivas. A graça, portanto, está no leitor percorrer os textos como quem vasculha uma casa, buscando por esses sentidos e produzindo outros.

Nas considerações finais deste trabalho, no entanto, o leitor poderá encontrar uma síntese de cada história que remete aos sentidos constitutivos para as resistências de acordo com os autores presentes no Capítulo II.

5.1 O CACHECOL VERMELHO E BRANCO

9 de agosto, 22:43

É interessante pensar nas possibilidades que hoje me ocorreram, que só existem porque outras coisas existiram. Sou outra, me pergunto? Ora, quem sabe....Coisas que só posso mesmo dizer neste diário, pois são palavras que não diria abertamente no grupo. Já é tarde no relógio e o vento lá fora me faz sentir a potência de meus pensamentos. Plausível seria deixar fluir todo o sentimento, permitir que a voz de meus pensamentos se torne audível, sem sucumbir a esta ânsia de sempre estar em processo. E afinal, o que querem esses pensamentos tão problematizadores?

Quando em sala, antes, muito antes disso tudo, eu sabia quem eram meus alunos, eu tinha absoluta certeza do que queriam, quando queriam e porque. Ensinava sistematicamente como uma célula dá origem à outra, como os organismos vivos interagem na cadeia alimentar, como um vírus sobrevive. Sentia que se interessavam por aquilo que tinha a dar a eles. Agora, já não sei. Não sei porque tenho de pensar se todo esse conteúdo que ensinei por anos vale alguma coisa, frente a novas demandas tão fortemente acalentadas. E ao mesmo tempo dou-me conta de que os alunos não querem saber além dos conteúdos, além das respostas que devem dar na prova. E o que é uma prova de biologia perto do mundo que temos, tão desigual, tão injusto? Assim, deixei de ser a professora competente de antes para me tornar esse amálgama de questionamentos. Fruto das leituras e discussões que venho fazendo a respeito de uma educação acrescentada de um adjetivo que faz reforçar seu peso enquanto substantivo – ambiental.

A responsabilidade de ser professora de biologia parece aumentar a cada dia. E se antes, a imagem nítida da professora, querida por seus alunos, que sabia resolver os problemas de genética até de olhos vendados, hoje verte incógnitas sobre si mesma. Alguém poderia me dizer como fazer diferente? Mas como deixar ir embora àquela professora? E daí, se peço aos alunos que formem grupos e pensem sobre os problemas da nossa escola, que busquem uma mobilização, isso está aquém ou além da biologia? Sei que isso não era da professora de antes. È mais importante que saibam eles se articularem,

argumentarem e se posicionarem ou que decorem as organelas citoplasmáticas e suas respectivas funções?

Sei que ainda tenho em mim um gosto por entender como se organiza a vida, o nome das plantas, a classificação dos insetos. E nisso, quase nada se tem a questionar, apenas algumas divergências entre um cientista ou outro, coisa pouca. Mas quando penso em todo lixo que produzimos, nessa cadeia de consumo a que todos estamos presos, na violência cada dia mais explícita, as classificações da biologia não me ajudam em nada. Daí que penso que minhas aulas não podem mais ser como eram antes, mesmo que os alunos prefiram sentar em suas carteiras, prestarem atenção na aula, copiarem a matéria. Isso eu já fiz e até certo tempo atrás não havia problema algum. Agora não me basta.

Será que, então, não sou mais professora de biologia? Claro que sou. As palavras de meus devaneios não são as mesmas de minhas práticas, apesar dos conflitos que vivo. Posso dizer que minhas aulas são sim de biologia. Eu, no quadro, fazendo meus esquemas, puxando pelos alunos, colocando perguntas. Depois, sento-me ao final do turno, olho para o quadro, para os alunos e para mim... Deveriam eles saber que a biologia é, na verdade, uma ciência humana. E por mais que os questione e os faça pensar sobre o que estou falando, isso basta para prepará-los para o mundo? Ah! E o que é o mundo? As pessoas fazendo as coisas pragmaticamente em busca de uma satisfação momentânea, um sorriso qualquer que as enalteça por alguns segundos.

Os discursos perambulam a minha volta – solidariedade, cidadania... Mas será que pensam o que essas palavras significam, ou as usam apenas para dizer de algo que está distante e que talvez um dia figure como realidade? Questiono o quanto esses discursos são práticas. Penso na morosidade de alguns, que por anos seguem desatentos a seus contextos de professores, representando uma imagem, mas que não se percebem, não se problematizam. Será que resistem a si mesmos, a olharem-se e se questionarem? O quanto eu resisti? E agora, não resisto? Claro que sim. O conforto, a segurança, a sensatez nos acalentam. E o fato de saber que agora coexiste em mim uma outra professora, não me faz sê-la por completo e a questão é – será que quero? Não posso deixar de querer, se penso todas essas palavras. Mas mesmo querendo, isso não se dá de um dia para o outro. Por isso, é que vou experimentando esses conflitos...

O fato é que olho a minha volta e está tudo organizado. As pastas, os livros, a casa, a sala de aula. Tudo estipulado e certo. Os horários, os conteúdos, as avaliações, as notas. Aí mora a professora de antes. Um pouco mais além, dobrando um pensamento torto, vem a nova professora e põe as coisas em turbulência... Será que precisas disso tudo, assim certo, para seres professora? Não seria interessante que os alunos fossem mais autônomos na aprendizagem e assim pudessem construir conhecimentos mais significativos? Pois bem! E como faço? Na prática tenho de enfrentar essa pergunta. Mas não estou também impossibilitada. O grupo de formação vem me apoiando. Na escola, apesar de minha vontade, não posso contar muito com os professores, apesar do trabalho conjunto que faço com a Marli, onde desenvolvemos os conteúdos de citologia concomitantemente; ela com a química, eu com a biologia.

No grupo, porém, sinto que tenho mais respaldo. A discussão dos textos e o compartilhar de nossas experiências em sala de aula me fortalece, apesar dos questionamentos decorrentes. Percebo que, assim como eu, outros professores tem dúvidas e dilemas de como contribuir para a que a educação não se resuma aos conteúdos das disciplinas. Percebemos que a escola pode ser um espaço de problematização da sociedade, de desconstrução de valores produzidos pela lógica do consumo e da competição, que tantas mazelas traz não só para os seres humanos, mas também para as outras formas de vida e para a natureza. Ao reconhecermos isso, surge daí também os conflitos. Alguns não os querem e se afastam. Mas tenho certeza que algo também se passou com eles. Nós, que continuamos, hora mais, hora menos fortalecidos, tentamos conciliar o que temos com o que queremos. Os alunos, a estrutura da escola, nosso tempo corrido, as cobranças de avaliações e resultados, contrastam muitas vezes com nossas vontades e anseios. Mas isso não nos impede de continuar.

Não quero afirmar a mim mesma, neste diário, que sou, então, uma heroína. Não, longe disso. Prefiro escrever que sou uma mulher em conflito, que se abala, que não sabe fazer, que reluta com suas contradições e dúvidas. Por isso, não posso dizer que sou a professora de biologia que fui. Mas, espere... Sou professora! Como não seria? Talvez, parte desse conflito é resultado de uma imagem dupla, daquela que quando olhamos para um ponto do desenho vemos um vaso e, ao piscarmos e olharmos de outra maneira, duas faces configuram-se frente a frente. Talvez, agora perceba que não preciso abandonar o que

fui, é parte de mim. O que preciso deixar de lado é a crença instituída do que é ser professora de biologia, como se todas elas fossem iguais. A imagem do que é ser uma professora-padrão não deve ser mais forte do que minha vontade de sê-la de outro modo e, ainda assim, dizer-me professora de biologia. Sou esta professora, esta educadora ambiental, mesmo que ainda frágil e, por reconhecer isso, cada vez mais forte.

Lá fora, o vento gélido aumenta sua intensidade. Deve estar muito frio. Ora, e porque não digo essas palavras ao vento? Será que outras professoras e professores não deveriam escutá-las? Talvez sim. Mas é difícil arriscar a imagem que julgamos que outros têm de nós. Muitas vezes me calo por temer que as palavras que digo denunciem minhas precariedades, meus desafetos. Um jeito de ser que muitas vezes difere daquele que exponho – afirmativa, corajosa, otimista. Qual o quê! As páginas deste diário sabem o quanto devo os minhas angústias. Mas o fato, é que sem elas, talvez continuasse sendo sempre a mesma, no conforto lascivo, entregando-me as delícias de já saber o que fazer. Daí que seria apenas um espectro da professora que agora estou assumindo ser. Quem sabe, no próximo encontro do grupo, não exponha um pouco disso que aqui escrevi?

Já é tarde. Devo deixar de cutucar meus pensamentos. Porém, quando escrevo, as coisas se tornam mais claras. Será que elas realmente são assim, ou é uma interpretação que faço de mim? A segunda opção me parece mais confiável. Pena que escrevo menos do que gostaria. E se fizesse um diário narrando minhas aulas? Hun...parece ser uma boa idéia! Pensando nisso, na turma da tarde de amanhã poderia propor para que escrevessem histórias com o tema: porque o feijão estragou em cima do fogão? Seria um bom começo para uma construção de uma aprendizagem narrativa sobre os decompositores. A partir das histórias, poderia também problematizar para onde vai o feijão que estragou, depois que o jogamos no lixo. Será que se não existissem “lixões” e aterros sanitários, e o “lixo” não sumisse tão facilmente de nossas vistas, continuaríamos convivendo passivamente junto dos detritos que produzimos? Parece que essa “mágica” é um dos aportes da sociedade do consumo.

Querido diário, temo que este seja o último parágrafo de hoje. Amanhã, quem sabe, o retomo em minhas mãos e conto, ou invento, um pouco mais de mim? Por hora, já sabes bastante e minhas pálpebras estão cada vez mais pesadas. O vento lá fora continua

forte. Bom mesmo é me aconchegar nessa coberta. Amanhã vou usar meu cachecol vermelho e branco. Recebi um elogio interessante da última vez que o usei...

5.2 RETRATO

A foto remetia para ela uma memória da negação. De certo, ela não seria professora e não moraria no interior. De certo não teria filhos. Depois se casou, mudou para o interior e teve três filhos. É professora há 25 anos. Os fiapos lançados pela foto possibilitavam que ela tecesse comentários a respeito de si, em uma voz quase inaudível:

– Aqui está... minha primeira turma. Essas coisas fogem da mente se não temos como recordar. E como era difícil...

Alice continuou olhando atenta para a imagem desgastada e um leve sorriso configurou-se. Porém, procurou não se reter demais ao passado. Buscava a foto apenas para atender um pedido de Pedro, um rapaz que compartilhava com ela um espaço de formação na Universidade e que gostaria de entrevistá-la para seu trabalho de conclusão de curso.

No dia seguinte, Pedro chegou à escola no horário marcado. Adentrou à sala de professores atento a todas as perspectivas que figurassem para ele algum respaldo para construir suas argumentações do ser professor, e mais, de um ser professor que estivesse associado a pensar a Educação como prática de transformação da realidade. Em seguida, notou inúmeras conversas paralelas, assuntos outros e dispersos, entremeados por risadas que indicavam cumplicidades. Sentada com um ar de preocupação, Alice acenou para ele. Pedro aproximou-se e ambos se cumprimentaram. Ela disse:

- Daqui a alguns instantes o intervalo acaba e poderemos conversar melhor. Quer tomar um café?

- Não, obrigado – disse ele entreolhando a movimentação da sala.

Pedro acomodou-se em uma cadeira próxima à Alice e ambos ficaram conversando sobre o evento que teria na Universidade e que estavam organizando conjuntamente com o grupo de formação. A sala foi se esvaziando lentamente. Os professores se movimentavam da mesa para os armários, com livros e cadernetas. Passado alguns instantes, Pedro e Alice estavam a sós.

Foi aí que Alice começou a falar:

- Sabe de uma coisa, Pedro? Tem horas que não sei porque insisto nisso. Olha, há quanto tempo acha que trabalho nesta escola? Faz mais de dez anos. Sempre que sei de um evento, ou de alguma discussão na cidade, exponho aqui. Simplesmente parece que

ninguém me ouve. Ainda há pouco, antes de você chegar, tentei falar do nosso encontro. Da importância do professor pesquisar sua prática. Aí dizem: “Ah, não temos tempo. Mas tem que escrever?” E desconversam, como se eu não tivesse dito nada.

- Hun... parece mesmo complicado. Mas será que ninguém daqui irá participar?

- Não sei. Depois falo com a Isabel em particular. Temos conversado mais e ela está se interessando pelo que venho dizendo, sabe? Como professoras de geografia digo que não podemos aceitar as coisas como estão. Mas, vou parar de reclamar e te deixar falar. Trouxe a foto que me pediu e estou curiosa para ver o que quer de mim.

- Então... Como te disse na semana passada, tenho que fazer meu trabalho de conclusão de curso e como sei que nas suas aulas você propõe também discussões de Educação Ambiental, pensei que pudesse me falar como é para você ser professora, sabe? Como é que você faz? Como foi ser professora?

- Ah! Ontem eu vendo a foto, já me fez pensar muitas coisas nesse sentido. Olha só a foto. Esta sou eu, bem novinha, não é? Minha primeira turma. Esta foto foi tirada porque iríamos fazer um álbum na escola, mas isso não aconteceu. Por isso tenho a foto.

- Mas é você mesma. Agora está diferente, mas dá para ver que é você. E o que pensou ontem, então? – disse Pedro ligando o gravador.

- Pois é. A primeira coisa que me veio é que não queria ser professora. Antes de vir para cá, isso não passava pela minha cabeça. Mas depois casei, mudamos para cá e eu fiz o magistério, assim, por fazer. A idéia que tinha de professora não me agradava. Naquela época, agora me lembro, pensava que ser professora era como ser uma mãe, ainda mais para as primeiras séries. Eu não queria nem uma coisa, nem outra. Fui indo sem muito parar para pensar. Quando engravidei, falei: Nossa! Agora só falta ser professora. E foi isso que aconteceu...

- Mas, então, você fez Geografia só depois?

- Sim, só depois. Fui professora das séries iniciais por um bom tempo. Aí decidi que queria fazer uma faculdade. Essa história é interessante, porque na escola, quando menina, eu detestava Geografia. Mas uma professora do magistério me fez ver que era aí que eu poderia problematizar as coisas. Isso tem haver comigo hoje e com minhas aulas. Não posso conceber certas coisas e certos tipos de professores, sabe? Talvez pelo trauma da

professora de Geografia da infância, que nos fazia decorar apenas, sem entender o assunto, sem saber que a Geografia explica e também problematiza o espaço em que vivemos.

- Mas como era ser, então, uma professora que não queria ser professora?

- Ah! Isso é difícil de responder. Era nova e com certeza muito insegura. Mas parece que com o tempo fui gostando de ser professora. Depois, veio uma vontade de estudar de novo e fui cursar Geografia, que desde o magistério me interessava. É, eu não queria ser mesmo professora e hoje não me vejo fazendo outra coisa... Engraçado, não?

- É... No meu caso eu quero ser professor, vamos ver se serei...

- Querer é um começo, talvez. Mas a vida toma rumos por ela própria. Depois, quando estamos aqui e começamos a pensar que somos professores, parece que tudo se encaixou conforme deveria. Mas não é bem assim. Quantas vezes me perguntei: será que ainda quero ser professora? Olha, não é fácil. Mas acredito no que faço, por isso não desisto...

A conversa continuou em um tom de confiabilidade. Alice gostava de estar ali, falando a Pedro, lembrando de suas histórias, rememorando aos poucos o que tinha vivido. Pedro a escutava atento, percebendo os detalhes das histórias e até se projetando nelas. Pensava que ainda teria de aprender muito sobre ser professor. Ele estava lendo sobre as práticas de professores e também sobre Educação Ambiental, tema que gostaria de desenvolver no seu trabalho. No entanto, em determinados momentos, percebia que a fala de Alice, com toda sua autenticidade, distanciava-se daquilo que ele lia nos livros, onde os autores discorriam com propriedade sobre esses temas.

A voz da professora começou a ressonar em uma cadência estranha para Pedro. Os olhos fixos nos pés da cadeira à sua frente, as mãos compondo um movimento denso e circular, e uma idéia recorrente em obter daquele discurso algo que tivesse o respaldo que ele esperava. Volta o olhar para Alice e diz:

- Mas como é que a Educação Ambiental está presente na tua vida?

- Ora, como acha? Pensei que já tinha te indicado isso, não? – respondeu Alice com uma entonação de surpresa.

- É, em certo sentido sim... Mas gostaria que me contasse isso de modo mais explícito, entende?

- Acho que estou entendendo...Você está me perguntando se sou uma educadora ambiental, não é mesmo? Te digo que sou uma professora e uma educadora ambiental sim. Mas talvez não como você imagina.

- Como assim? – surpreendeu-se Pedro.

- Pelo que estou percebendo você não vê em mim o que imagina ser uma educadora ambiental, não é mesmo? Esse fato também já me incomodou. Agora entendo que o meu papel enquanto professora é conciliável com a de uma educadora ambiental. E vou te dizer como penso isso.

Alice acomodou-se na cadeira. Sentia que Pedro esperava dela algum discurso ameno, que representasse para ele o ideário de educador ambiental que, até então, o havia constituído através de suas leituras. Lembrou-se das angústias nas aulas da Especialização, quando se contrastava com Joana e, de se certa forma, inferiorizava-se em relação a ela. Joana era uma militante, atuava em comunidades, tinha um discurso sempre crítico e contundente. Alice se via apenas como professora, ensinava com competência a Geografia, mas não se via como educadora ambiental e, menos ainda, na presença de Joana. Ao passar do tempo, porém, Alice percebeu que não poderia mesmo ser igual à Joana. Além de personalidades diferentes, de histórias de vida diferentes, eram de profissões diferentes.

Seu pensamento ia longe, quando percebeu que Pedro aguardava sua fala:

- Ah, pois é Pedro. Eu também demorei a me perceber como educadora ambiental. Quando comecei a ler e, até mesmo durante a minha especialização em Ensino e Meio Ambiente, pensava se essa identidade poderia ser minha. E veja só! Semana passada me apresentei em uma reunião como educadora ambiental. Mas é claro que não posso deixar de ser professora de Geografia. Quando te dizia das minhas aulas, era nesse sentido. Esse é meu espaço de atuação. É nele, portanto, que, apesar de certos limites, posso contribuir para problematizar a sociedade que aí está. Pois pense comigo... Não saberia atuar em comunidade, por exemplo. Para isso, precisaria ser de outro jeito. Digo no sentido de personalidade mesmo...

Pedro escutava atendo e desconfiado ao mesmo tempo. Para ele, Alice talvez estivesse usando de subterfúgios para não encarar suas fragilidades. Alice prosseguiu seu raciocínio:

- E tem mais! Muito do que se lê em Educação Ambiental é feito sobre os sujeitos. Entende o que quero dizer? Agora percebo muito isso. Outro dia estávamos olhando um trabalho de pesquisa em Educação Ambiental e dizia lá: o professor tem uma concepção conservacionista, de preservação, acha que é ensinar jogar lixo no lixo... Ora! Tudo bem que também penso que a Educação Ambiental não se resume a isso, mas o professor tem a sua realidade. Precisamos dar conta do nosso cotidiano, que é também de conteúdo, que é disciplinar. Temos pouco tempo para preparar atividades, não é simples. O discurso, muitas vezes, fica distante da prática. Por isso, é que hoje me valorizo enquanto professora e aí como educadora ambiental. Às vezes, não nos damos conta de que o que falamos e que para nós é uma verdade, para o outro pode não ter o mesmo significado.

Pedro olhou para relógio. Percebeu que se atrasaria para sua aula na Universidade. Indagou à Alice:

- Preciso ir... Será que poderíamos conversar mais um pouco depois?
- Claro. Mas acho que já te disse quase tudo.
- Sim, foi muito interessante essa conversa.
- Eu também gostei. Depois quero saber como vai usar isso no seu trabalho.
- Certo. Nos vemos no grupo, então.

Alice permaneceu sentada na sala. Essa entrevista tinha suscitado muitas coisas a ela própria. Pensou que talvez poderia ter sido um pouco incompreensível para Pedro. Mas talvez não. Como ela poderia saber? Ficou lá matutando. De repente veio em seu pensamento a última coisa que tinha dito a ele. Será que o dizemos e que para nós é uma verdade, seja assim para o outro? Alice, então, deu-se conta de uma coisa... Por que os professores da escola tinham que achar importante o que ela tinha a dizer? Não estaria sendo impositiva demais? Ora! Eles também tinham o direito de não ouvi-la. Não eram iguais a ela. Quem sabe, essa reação negativa do outro não seria o interessante da vida? Alice olhou novamente para foto e sorriu. Quis compartilhar o ensejo com Pedro, mas ele já havia ido embora.

5. 3 O LIVRO, O BANCO E O HOMEM

Ele decidiu voltar para apanhar o livro que havia esquecido no banco, apesar de Carina insistir que o livro não estaria mais lá. Estava sim, mas nas mãos de um homem. Arthur aproximou-se do banco, do homem sentado e de seu livro.

- É...por favor. Esse livro estava aqui no banco, não?
- Ah, sim! É seu? – disse o homem encarando-o seriamente.
- É, eu me esqueci dele aqui...
- Sei...sei...

O homem voltou-se novamente para o livro e desconsiderou a intervenção de Arthur, que insistiu:

- Então, o senhor poderia me devolver?
- O que? Este livro? Vai ser difícil...
- Como assim? Afinal, esse livro é meu...
- Você o escreveu? Ou o comprou?
- É...Eu o comprei.
- Certo! E quanto pagou?
- Não me lembro agora. Acho que uns trinta reais.
- Tome aqui! Trinta reais – disse o homem estendendo o dinheiro a Arthur.
- Não... Mas eu preciso do livro!
- Ah! Deixe disso! Afinal, achado não é roubado e eu ainda quero te pagar.
- Poxa! Que coisa! O senhor não vai me devolver?
- Não. Afinal esta leitura está bem interessante... Que tal você se sentar aqui?

Vamos conversar um pouco.

Arthur estava achando aquela situação muito estranha. Mas decidiu sentar-se. O homem, então, perguntou:

- Como é seu nome?
- Me chamo Arthur.
- Hun... certo! Quer saber meu nome?
- Quero.

- Vou dizer depois que me disser porque grifou esse parágrafo do livro.

- Como? – surpreendeu-se Arthur

- Sim, porque grifou este parágrafo?

- Hun... Porque achei importante.

- Ah, que resposta mais fraca essa, não? Só vou dizer meu nome depois de ouvir argumentos mais consistentes.

- Está bem, está bem! Mas promete também que me devolve o livro?

- É... Veremos isso depois. Mas então, porque grifou este parágrafo? Vou até lê-lo em voz alta. Escute: “Assim, afirmo que a Educação Ambiental seja pautada em diálogos conflitivos, porém, que respeitem o momento do outro. Os diálogos conflitivos abarcam, ao menos, dois movimentos: político e formativo. É político pois tem diretividade. Não é um diálogo sobre qualquer coisa. Visa objetivos definidos por parte daquele que o propõe. Essa intencionalidade dos diálogos conflitivos, no entanto, deve ser comensurada para não ultrapassar os limites éticos dos participantes. Conflito não para vencer e atropelar o outro, mas para compartilhar argumentos e contra-argumentos na busca de uma construção coletiva. Sendo assim, são também formativos, já que fomentam um espaço de debate que envolve diretamente a reflexão e atuação dos sujeitos participantes”.

O homem olhou para Arthur esperando sua fala.

- Na verdade, gostei de como o conflito tem aí um sentido diferente daquele que geralmente é usado. Não é conflito para vencer, mas para compartilhar, argumentar. Penso que tem também a questão de considerar o contexto das pessoas que estão falando, de respeitar isso.

- Me parece ser isso mesmo... E me diga, você estuda o que aqui na Universidade?

- Terminei licenciatura em Química. Agora quero fazer Mestrado em Ensino de Ciências e meu projeto envolve Formação de Professores e Educação Ambiental. Por isso preciso do livro, para estudar para a prova de seleção...

- Ah! Mas que coisa! Eu sou professor de Ensino de Química. Pode? Parece que você não esqueceu esse livro aqui à toa.

- Nossa! Mas não conheço o senhor. É aqui da Universidade?

- Não, sou de outra. Estou aqui para uma banca de defesa da mesma Pós que você quer fazer. E o que está pensando como projeto?

- Bem, pensei em investigar as relações entre CTS e Educação Ambiental nas práticas dos professores de Química do colégio técnico aqui da Universidade. Qual está mais presente, se tem as duas coisas e como eles percebem isso.

- Interessante. A relação CTS é bem presente nas práticas de professores de Química, mas penso que há também um diálogo com algumas proposições da Educação Ambiental. Há alguns que já dizem CTSA. Ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Acho que sua aposta é boa. E já pensou em como fazer isso?

- É nisso que estou pensando. Talvez faça entrevistas e observe algumas aulas.

- É importante ouvir os professores. E as entrevistas devem ser pensadas para que eles, ou elas possam contar suas histórias... Se fosse contar uma história hoje, contaria a minha...Quer ouvir?

Arthur sentiu certo apreço pelo homem. Mesmo não sabendo seu nome, e tendo apenas algumas informações sobre ele, sentia-se bem ali. A cor avermelhada do céu já apontava o crepúsculo eminente. Ao redor do banco onde estavam, os bichinhos da grama se eriçavam. A luminária, no poste ao lado, acendeu-se.

- Está anoitecendo... Mas podemos conversar mais um pouco. Tudo bem por você? – perguntou o homem.

- Claro que sim... Mas depois quero meu livro.

- Está bem. Prometo que te devolvo. Mas, antes, quero te contar algumas coisas.

Assim, o homem pôs-se a falar de si. Sua vida era marcada por acasos. Ele pensava em ser engenheiro químico e trabalhar na indústria. A idéia de que se poderia fazer pneus que nunca se gastavam o encantava. O desenvolvimento da ciência e da indústria, àquela época, conquistavam as mentes predispostas a crerem em um futuro de progresso. Ao mesmo tempo, gostava de se aventurar. Fervilhava nos barzinhos da capital ao som inebriante dos Beatles. Tentava vestibular para as engenharias, qualquer uma que fosse. Acabou entrando no curso de Química. Começou a dar aulas por bico, uma forma de garantir um sustendo até terminar a faculdade e poder trabalhar em alguma fábrica. Depois percebeu, em um estágio que fez, que as fábricas não eram lugar para ele. Talvez por ser

um ambiente ascético, inclusive de sentimentos. Já como professor, em suas aulas noturnas para uma turma de EJA, sentia-se acolhido, compartilhava momentos de uma aprendizagem que não era só de conteúdo. Depois se formou. Pensou em seguir com alguns colegas para outro Estado. Quem sabe montar uma banda? Não seria nada mal. Os acordes da guitarra também rendiam a ele boas conquistas. A banda durou um mês na garagem de um amigo. Era um tempo de incertezas. Os pais lhe cobravam um emprego decente. A namorada pensava em casamento. Ele tomava uma Coca-cola. Até receber um convite para lecionar Química para as engenharias em uma Universidade que recém começava a funcionar. Mudou-se de mala, noiva e cuia.

O homem contava sua vida sem pressa. Recriava outro mundo ali naquele banco. Arthur escutava com entusiasmo. Interrompia-o apenas para algum ou outro esclarecimento. Como esse:

- Mas o senhor, então, já pensava em Educação Ambiental naquela época?

- De certa forma sim. Mas não como vejo hoje. Nos cursos que oferecíamos aos professores, a intenção era contextualizar o conteúdo, não propor uma problematização da sociedade, por exemplo. Então, era no sentido de utilizar a natureza para exemplificar o conteúdo de Ciências que estávamos querendo. Me entende? Além do que, não havia naquela época, toda essa discussão de Educação Ambiental. Íamos fazendo... Visávamos um resultado mais pragmático das coisas. Quer dizer, pensávamos mesmo no conteúdo e na sua contextualização. Por exemplo, a chuva ácida. O problema era tomado para explicar como se formava o ácido, mas não questionávamos o modelo de desenvolvimento industrial e de mercado, juntamente com os valores desse tipo de sociedade. Essas coisas...

- Entendo... Mas, e agora? Como o senhor vê?

- Acredito nos espaços de compartilhamento, nas redes que vamos formando e deformando, no afeto que temos uns pelos outros. Fui percebendo, ao longo dos anos, que o que nos move são nossas vontades e afetos. O conhecimento de Química, de Ciências, está aí posto, mas não bastam por si próprios. Saber Química, só por saber, não nos faz melhores como pessoas, faz? Mas não pense que estou negando ser químico e professor. Não... A questão é saber também que temos dúvidas, conflitos, que somos incoerentes.

Arthur começou a pensar em si. Será que o que ele gostava na faculdade era da Química ou de estar próximo de seus amigos? O espaço comum, as dúvidas e conflitos

compartilhados, poder confiar. Lembrou-se de algumas festas, das risadas no grupo de estudo, das brigas e das pazes com a namorada. Os conteúdos de Química se configuravam nas imagens de seus professores, nos momentos da sala de aula, na preparação dos seminários pelas madrugadas com brigadeiro de colher. Percebeu, então, que havia amadurecido nessas relações e, que se sabia Química, sabia também muito mais de si mesmo. Será que era por isso que aquele livro de Educação Ambiental e Formação de Professores o agradava tanto? Por dizer coisas que ele, de certa forma, já entendia?

O homem olhou para o relógio. Eram sete e trinta e cinco. Os dois permaneceram alguns instantes em silêncio. O ar da noite de verão parecia deixar as coisas com infinitas reticências...

- Bem, acho que preciso ir andando... – disse o homem

- Poxa! Eu também... Nem vi o tempo passar. Tenho que estudar para a seleção que é daqui a uma semana.

- Algo me indica que você vai passar.

- Ah! Espero que sim.

- Então, boa sorte e tome aqui seu livro.

- Hun... Cumpriu a promessa, então. Mas porque não queria me devolver o livro antes?

- Ora, se tivesse devolvido logo que me pediu, não teríamos conversado.

- Isso é mesmo. Mas falta uma coisa.

- O que é?

- Seu nome...

- Vou escrever meu nome aqui na contra-capá do livro – disse o homem sacando uma caneta do bolso – Mas você vai ler só quando não estiver mais aqui, tudo bem?

- Poxa! Quanto mistério nesse nome. Mas está bem. Negócio fechado.

O homem escreveu seu nome, devolveu o livro, acenou e seguiu sua caminhada. Arthur aguardou alguns instantes. Ao notar que o homem já não se encontrava mais em seu campo de visão, abriu o livro e leu o nome escrito. Era o mesmo do autor.

5.4 MOSAICO

À sombra da pitangueira, no quintal da casa de Marta, reuniam-se nas tardes de sexta feira. Cultivavam ali um espaço de compartilhamento. Além das pitangas intensamente rubras e doces – que dividiam no mês de novembro –, também contavam anedotas que viam pelas frestas da vida. Naquele espaço, podiam comprazer de suas vivências formativas a que tanto se dedicavam, porém em uma cumplicidade que os permitia refletir de modo mais sincero e intenso sobre suas práticas e contextos.

Com o final do ano letivo, as coisas andavam turbulentas. Todos correndo para dar conta de cumprir as demandas. Notas a serem fechadas, trabalhos a serem lidos, e-mails se acumulando, projetos pedindo por relatórios. O caos era grande, mas não os impediu de estarem na última reunião do ano à sombra da pitangueira. Ainda mais que, sendo esta a última reunião do ano, como era de costume, faziam um amigo secreto.

Próximo das duas e meia, Ana e Roberto tocaram a campainha da casa de Marta. Ela conferiu o bolo de maçã que estava no formo e caminhou apressadamente até a porta. Recebeu os dois com satisfação. O aroma do bolo tomava conta do ambiente, juntamente com as três vozes que se misturavam. Comentaram o atraso de Letícia. Será que ela não viria? Marta a chama no celular. Em poucos instantes ela chegaria.

Já reunidos nos fundos da casa, Roberto tentava alcançar algumas pitangas remanescentes. Letícia comentava da possibilidade de escreverem em conjunto um trabalho para o II Encontro Regional de Práticas de Ensino e Educação Ambiental. Ela lembrava da dinâmica do evento, onde os professores discutiam seus relatos em círculos, construindo argumentações coletivas a partir de cada trabalho. Ana, muito propositiva, logo concordou com Letícia. Marta, em seguida, predispôs-se a trabalhar um bocadinho mais para dar conta da tarefa. Roberto, com uma das mãos tingida de vermelho, quis saber alguns detalhes a mais. Depois, achou que seria uma ótima idéia.

Continuaram a falar do trabalho por mais um tempo. A idéia era escrever um relato da expedição de estudos que faziam em conjunto já há alguns anos. Nessa atividade, percorriam com seus alunos determinados espaços da cidade, buscando contextualizar conteúdos, problematizar algumas questões socioambientais e intensificar o pertencimento

desses alunos à sua região. Marta, que de uns tempos para cá experimentava alguns conflitos quanto ao seu modo de ser professora, lembrou que a expedição de estudos teria de começar a ser mais propositiva.

Outras conversas seguiram. Roberto era requisitado pelo celular a cada dez minutos. Elas riam do modo como ele pendia o corpo para um lado ao falar no aparelho. Aí elas o imitavam e riam mais um pouco. A tarde seguia seu rumo. Ainda faltava o bolo de maçã e os presentes do amigo secreto. Marta passou um café e, depois de comerem o bolo e elogiarem a receita, deram início à brincadeira.

Roberto se ofereceu para começar. Havia comprado o livro “Comunidade” do Zygmunt Bauman. Direcionou-se para Marta até ela ter quase certeza de que receberia o presente. Depois, ele desviou o rumo rapidamente e entregou o pacote a Letícia. Ela recebeu com um sorriso e abraçou Roberto. Os dois já se conheciam há muito tempo. Vindos de outro lugar, recém formados, logo se encontraram em um curso de práticas para professores de Química, isso lá pelos meados de 1987. Depois, trabalham juntos na mesma escola. Seguiram o mesmo rumo na Especialização e fundaram, juntamente com outros professores de escolas e da universidade, o CIPRACEA (Centro Integrado de Práticas em Ciências e Educação Ambiental). Participam aí de inúmeros projetos, conciliando formação inicial e continuada, escola e universidade, e também a pesquisa. Partilham de ideais semelhantes, apesar de serem diferentes no modo de ser e proceder, tanto na profissão, quanto em suas vidas particulares. Sendo Letícia mais diretiva, Roberto é mais dialógico, apesar de que tanto um quanto o outro, terem muita experiência em espaços formativos.

Letícia abriu o pacote com cuidado. Sorriu quando viu que era o livro que ela havia comentado com ele naquela mesma semana. Agora, era a sua vez de presentear algum deles. Começou dizendo que admirava a determinação dessa pessoa, que mesmo contrariada pelos pais, afirmou que iria ser professora. Nesse momento, Ana já sabia que ela seria a presenteada. Porém, Letícia seguiu dizendo mais coisas. A idéia da expedições de estudos partiu do projeto de especialização de Ana, que por intermédio de Marta – já que davam aula no mesmo colégio – passou a integrar as atividades do CIPRACEA. Letícia aproximou-se de Ana e lhe entregou o presente. Era uma linda blusa em tons de azul.

Ana fazia-se de desentendida, como se não tivesse que dar um presente, ou a Marta, ou a Roberto. Todos riam de seus gracejos. Após um período de suspense, retira de

uma sacola um embrulho disforme, feito de jornal amassado e o entrega a Marta. Ao receber o embrulho, Marta sentiu-se muito satisfeita por estar sendo presenteada pela sua amiga. Não que os quatro não eram amigos entre si, mas Marta e Ana tinham quase a mesma idade e passado por muitas coisas juntas. Hoje trabalham em colégios diferentes, mas logo quando começaram dar aula, dividiam as dúvidas e anseios de como era ser professora. Agora, encontram-se semanalmente no CIPRACEA, planejam atividades em conjunto e coordenam a expedição de estudos. Além do que, Ana está querendo arrumar um pretendente para Marta e já combinaram de ir amanhã a um jantar.

Ao desvencilhar-se dos jornais que envolviam o objeto, Marta encontra uma bolsa marrom clara que iria ficar muito bem para usar no jantar de amanhã. Agradeceu mais uma vez a Ana. Bem, agora só faltava o presente dela, que como todos já sabiam seria para Roberto. Ele fazia um cara de que não sabia disso, como se aguardasse também uma surpresa. Roberto conheceu Marta quando foi ministrar um curso na escola dela. Desde de logo, tiveram uma empatia um pelo outro. Em pouco tempo, Marta estava participando das atividades do CIPRACEA. Lá, conheceu Letícia e, depois, carregou Ana consigo. Aí estava o grupo das tardes de sexta feira à sombra da pitangueira. Marta entrega um pacote discreto mas muito elegante a Roberto. Ele abre sem rodeios e segura em mãos um chaveiro.

A tarde caía. Em breve, a última reunião do ano chegaria ao fim. Despediram-se e caminharam até o portão que dava na rua. A pitangueira permaneceu ali. Alguns frutos ainda no alto que com sorte alguns passarinhos desfrutariam. Cada um foi para lado. Cada um com sua vida, mas com vidas compartilhadas. E não sendo fragmentos, desses que esvaecem no ar, há um contínuo no painel que estabelecem. Figura, assim, um mosaico que por hora é dessa forma montado. Mas sentidos que se estabelecem podem ser resignificados, de tal modo que a história nunca está terminada. Porém, isso não é mais papel do narrador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação se configurou em uma pesquisa narrativa. Pesquisa, pois foi um processo de produção de conhecimentos e, narrativa, pois essa produção esteve imbricada diretamente às significações de experiências. Foi também um exercício formativo e político, já que pela sua produção pude desestabilizar algumas certezas, (re)significando o modo de pensar e proceder os espaços formais de Educação Ambiental e o trabalho com os professores. Isso foi possível considerando, ao menos, dois movimentos de imersão que se complementaram. O primeiro está relacionado à investigação discursiva das resistências e, o segundo, ao compartilhamento de experiências no grupo de formação com os professores participantes.

O primeiro movimento de imersão me possibilitou (re)significar o conceito de resistência – de limite do/no outro, para um positividade constitutiva nas relações interpessoais. Ao entender as resistências como movimentos constitutivos intrinsecamente associados aos espaços formativos – uma sala de aula, um grupo de formação continuada –, posso construir e habitar esses espaços de maneira mais dialógica, reconhecendo o outro e a mim mesmo como sujeitos históricos. Toda (trans)formação se dá *com* resistências – internas e externas, em mim e no outro – e perceber isso é condição fundamental para evitar objetivações dos sujeitos. Assim, não é *contra* as resistências que devemos lutar, mas *a partir* delas e *com* elas. As resistências constitutivas me dão fôlego para prosseguir minha trajetória enquanto pesquisador e professor educador ambiental em constituição.

Ainda em relação às resistências, não posso dizer, no entanto, que esgotei esse conceito, apesar de minha imersão nele. As resistências devem ser para além do que está exposto nesta dissertação. Porém, esse exercício revelou a polissemia conceitual das resistências e o quanto a investigação teórica de uma palavra pode intensificar e complexificar nossa existência. Além disso, pude dar continuidade ao que já vinha sendo exposto pela academia em relação a esse conceito.

Quanto ao segundo movimento de imersão – o compartilhamento de um espaço de formação com os professores participantes –, posso ressaltar que essa possibilidade foi crucial para o meu processo enquanto licenciado que ainda não exerce a sua profissão de

professor. Nesse sentido, o grupo de professores esteve em ação no meu processo formativo, já que através de suas experiências pude intensificar as minhas. Acompanhei-os nesse período não em um “recorte” – como faria em uma entrevista pontual –, mas na continuidade de seus contextos, com-vivendo com eles. Daí que esta também foi uma pesquisa-formação. Com a escrita das narrativas ficcionais, pude proceder experimentações de contextos formativos e de pesquisas, vislumbrando modos de ação que são possíveis na “realidade”. Este fato também remete a continuidade desse processo, já que estas histórias visam um leitor-professor, ou seja, o com-texto continua em ação.

Fora essas, algumas outras implicações desta pesquisa precisam ser mencionadas e que foram compartilhadas no grupo justamente para constarem nestas considerações finais. Uma delas diz respeito à escrita dos (auto) relatos desses sujeitos enquanto professores educadores ambientais. Esse dispositivo, segundo os próprios professores participantes, possibilitou intensificar seus pertencimentos em relação ao campo da Educação Ambiental e também contribuiu para o fortalecimento dessa comunidade. Chamaram atenção para o fato de que puderam se perceber melhor em seus contextos de professores e pesquisadores, já que tiveram *insights* durante e depois das entrevistas orais, da elaboração e leitura dos relatos e também das leituras em grupo das narrativas ficcionais.

Segundo os professores, havia uma certa insegurança de como eu iria proceder as “análises” desta pesquisa, já que não estavam imersos nos discursos sobre resistência como eu estava. A produção das histórias, nesse sentido, possibilitou que ficassem mais à vontade para continuar o compartilhamento de suas experiências comigo, sendo que essa confiança mútua do grupo foi um dos aportes éticos sem o qual esta dissertação não aconteceria. Em relação ao entendimento das resistências, o grupo deixou claro que precisaria ler a dissertação para compreender com maior concretude esse conceito.

A peculiaridade metodológica desta dissertação é outro ponto que precisa ser destacado. Se é caro aos discursos de pesquisas narrativas a *não fragmentação* dos participantes, de certa forma, nas narrativas ficcionais, o que fiz foi fragmentá-los e reagrupá-los compondo um mosaico. Essa metáfora do mosaico é interessante, justamente, pois remete a idéia de que os sentidos são adquiridos no contexto do painel pela junção dos inúmeros fragmentos reagrupados. Assim, mesmo embaralhadas, as experiências dos

professores continuam únicas, embora reagrupadas. Dessa forma, as narrativas ficcionais não seriam, portanto, um *metatexto*? Creio que sim. É aí que mesmo não estando explícito ao longo deste trabalho, os procedimentos metodológicos se aproximam dos de uma *análise textual discursiva* (MORAES e GALIAZZI, 2007). Cabe lembrar, no entanto, que o “meu” processo de análise não se deu pela maneira clássica com o uso das ferramentas metodológicas da análise textual discursiva, senão implicitamente. Ou seja, mesmo não “assumindo” a análise textual discursiva como metodologia, ficou evidente, posteriormente, semelhanças entre esta e os “resultados” deste trabalho. Semelhanças que podem ser constatadas nos procedimentos de imersão, “desconstrução” dos com-textos, unitarizações *subentendidas*, emergências de sentidos e reconstrução dos com-textos.

Como dito na introdução que antecede as narrativas ficcionais, apresento aqui uma síntese de cada história explicitando os sentidos constitutivos das resistências. Assim, em “Imagem Dupla”, encontramos uma professora de biologia em uma intensa reflexão em seu diário. A noite está propícia para isso, com o vento batendo em sua janela e fortificando a sua inspiração para confissões solitárias. Ela experimenta um conflito, como a metáfora da imagem dupla deflagra. Forças constitutivas de *campos* paralelos se imbricam em sua subjetividade. Em um tom questionador e íntimo, esse conto apresenta elementos que nos fazem refletir a respeito da identificação e des-identificação que experimentamos quando pisamos na “linha da borda” (*border line*), ou seja, prestes a sermos e já sendo outra coisa daquilo que somos (ou éramos). Mas esse processo é intenso de (re)valorizações que também transformam condutas. É assim que nossa sincera professora de biologia pôde nos ajudar a refletir, entre outras coisas, sobre uma resistência constitutiva experienciada pelo *conflito de campo*.

“Lembranças e Percepções” tem um dupla intencionalidade. Uma delas é explicitar o “não” que antecede o rompimento da inércia: não querer e depois ser. Mas esse “não querer” é sempre passível de revisões, visto que as oportunidades são múltiplas e imprevisíveis. Mas, além disso, há um outro fato interessante na reação negativa: a possibilidade de um diálogo constitutivo que é intrínseca aos processos formativos. É justamente essa característica do diálogo que confere, então, possibilidades de (trans)formação. Caso haja apenas concordâncias, reina aí uma estabilidade que conforta, um monólogo. A dissonância discursiva é que o possibilita ao diálogo ser político, desde

que as argumentações respeitem o “momento” do outro. O diálogo entre Alice e Pedro traz uma série de implicações despertando sentimentos diferentes em cada um. Nessa história, então, podemos atentar para uma *resistência constitutiva de subversão de forças*, notável nos estranhamentos e em percepções de uma professora experiente e de um jovem estudante. Mas, mesmo sendo já experiente, Alice nota em si algo que Pedro a fez perceber, mesmo que ele ainda não se dê conta disso.

Acaso, destino e caráter dão as dimensões de “Diálogo Misterioso”. Podemos ler nessa história o encontro -por “acaso” -, entre, novamente, um professor experiente e um jovem estudante. Porém, a relação que se estabelece entre os dois é diferente. O diálogo, inicialmente estranho e provocativo desencadeia momentos em que as *volições sentimentais* guiam os discursos e pensamentos das personagens. Esse fato tem a intenção de nos fazer refletir que as *existências* (inclusive de ser “algo”, p.e.: existo enquanto pesquisador) dependem não apenas de nosso intelecto e razão, mas também e em grau quicá maior, das emoções e sentimentos que depositamos em nossa formação. A história sugere uma intensidade de vivência que se passa em no máximo duas horas, e as *resistências do acaso*, em um primeiro momento *externas aos sujeitos*, implicam em uma cumplicidade constitutiva.

A última história, como seu próprio nome indica – “Mosaico” – tem a intencionalidade de compor um painel formativo. O mosaico é interessante justamente porque é feito com “colagens” de fragmentos, e o sentido (ou a imagem) é conferido, então, pela união desses fragmentos em um contexto. O tom da história é de descontração pois representa uma característica do grupo focado. Esse fato, no entanto, não deve ser tomado como uma “celebração” vulgar ou descompromissada. Pelo contrário, indica que, além de *professores educadores ambientais*, a ligação entre as personagens se dá também em afeto, característica que os qualifica enquanto uma *comunidade*. Essa história foi pensada, justamente, para dar visibilidade ao sentido de pertencimento expresso na cumplicidade e reciprocidade entre os professores, mostrando, então, o quanto esse fato os fortalece, tornando-os mais *resistentes* em suas existências, ou seja, estão *(re)existindo*.

Para finalizar estas considerações finais, procuro responder, então, a pergunta: como fazer Educação Ambiental na escola e com professores? A experiência desta pesquisa me mostrou que as possibilidades são mais intensas quando partimos de onde estamos. Ou

seja, deve-se *fazer com* e não fazer sobre. Logo, estar imerso nos contextos é fundamental para desenvolver e intensificar a Educação Ambiental nos espaços formais. Com isso, não desconsidero o diálogo com os autores do campo, nem o aprofundamento dos conceitos caros à Educação Ambiental, pelo contrário. Mas, acredito que é no trabalho conjunto entre escola, professores e universidade que podemos complexificar e intensificar esses conceitos, convertendo-os em ações. Daí a importância dos grupos de formação continuada e de concretizar políticas públicas que oportunizem esses espaços.

Como estas considerações finais estão escritas em primeira pessoa, antes de finalizar, gostaria de justificar qual é esse “eu” que aqui está. Partindo do princípio que me constituo nas relações com o Outro, e esse Outro são inúmeros, incontáveis, esta “primeira pessoa” são várias. Uma delas devo ressaltar logo, pois sem ela esta pesquisa não seria possível. Falo de minha orientadora. Mas não é só. Devo também deixar claro que esse meu “eu” é composto igualmente pelas professoras e pelo professor que participaram dessa pesquisa. As suas experiências – muito mais ricas do que as expostas nesta dissertação –, são complexas e intransferíveis, mas possibilitaram que intensificasse as minhas próprias.

Esse “eu”, ainda, é um espelho na frente de outro espelho. O que seria dele sem os diálogos e problematizações com as amigas e amigos, com os colegas, com os docentes das disciplinas que fiz? E o que seria dele sem os autores que me inquietaram, desestabilizaram-me, (re)estabilizaram-me? Posso dizer que seria um “eu” mais pobre de significado. E isto, ainda, diz pouco. A esse “eu” acrescentam-se os poemas que li e escrevi, as canções que escutei e cantei, os beijos e abraços que recebi e dei, às risadas e aos choros compartilhados, às caminhadas na praia, os saraus pelas madrugadas. E isso ainda diz pouco. Esse “eu” é a multiplicidade de uma consciência que se percebe inacabada e inacabável, portanto, uma multiplicidade infinita, e aí sim, inarrável.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. Resistência docente à escola ciclada. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

BARCELOS, Valdo. Navegando e traçando mapas: uma contribuição à pesquisa em educação ambiental. IN: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (Orgs). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 63-84.

BENJAMIM, Walter. O narrador. IN: Textos escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 59-74.

BOURDIEU, Pierre. Razões Práticas. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

BRANDÃO, Z.; ALTMANN, H. Algumas hipóteses sobre a transformação do *habitus*. IN: Boletim SOCED. Rio de Janeiro, mar. 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/5915.PDF?NrOcoSis=16344&CdLinPrg=pt> Acesso em: 13 março 2007.

BROCKMEIER, Jens; HARRÈ, Rom. Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. IN: Psicologia: reflexão e crítica. v. 16, n.3, p. 525-535, 2003.

BRUNER, Jerome; WEISSER, Susan. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. IN: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy (Orgs.). Cultura escrita e oralidade. São Paulo: Ática, 1997. p. 141-161.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. 229p.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

CLANDININ, Jean; ROSIEK, Jerry. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. IN: CLANDININ, Jean (org.). Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology. University of Alberta, 2007. p. 35-37.

CUPELLI, Rodrigo Launikas; LORENCINI JUNIOR, Álvaro. Educação ambiental na escola: uma abordagem investigativa. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. 3., 2005, Ribeirão Preto. Anais. Ribeirão Preto: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, 2005a. 1CD.

_____. A inserção da educação ambiental na complexidade da escola. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE BOTUCATU: DA TEORIA A PRÁTICA CIDADÃ. 1., 2005, Botucatu. Resumos. Botucatu: Instituto de Biociência da UNESP de Botucatu, 2005b.

CUPELLI, Rodrigo Launikas. Análise da inserção da temática ambiental no ensino de ciências: tendências nos discursos e nas práticas dos professores. Monografia (Graduação).- Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

CZARNIAWSKA, Barbara. Reading narratives. IN: _____. Narratives in social science research. SAGE Publications, 2004. p. 60-75.

DILTHEY, Wilhelm. Teoria das concepções do mundo. Lisboa: EDIÇÕES 70, 1992.

DOWBOR, Ladislau. O neoliberalismo brasileiro e seus mentores. 1998. Disponível em: <<http://dowbor.org/artigos/8neoliberalismo.pdf>>. Acesso em: 5 julho 2007.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. IN: Estudos de psicologia. v. 2, n. 2, p. 371-378, 2002.

ECO, Umberto. Seis passeios pelos bosques da ficção. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

FIGUEIREDO, Luis Cláudio. Heidegger, língua e fala. IN: Psicanálise e universidade: revista do núcleo de pesquisas em psicanálise da PUC-SP. São Paulo, n.3, p. 67-76. 1995.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. IN: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Trad. Vera Porto Carreiro. 1995. p. 231-249.

_____. Poder e saber. IN: _____. Ditos e escritos: estratégia, poder-saber, (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 223-240.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. IN: _____. Ditos e escritos: ética, sexualidade, política. (vol. V). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.264-280.

GALEANO, Eduardo. O teatro do bem e do mal. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2007.

GALIAZZI, Maria do Carmo. Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. IN: Educar. Curitiba, n. 3, p. 227-241, 2003.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MELLO, Dilma. A paisagem da pesquisa narrativa IN: SEMINÁRIO DE PESQUISA QUALITATIVA, IV, 2005, Rio Grande. Oficina. Rio Grande: FURG, 2005. p. 1-22.

GAMBOA, Silvio Sánches Perez. Pesquisa em educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. IN: Revista brasileira de educação. n. 24, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 127-142.

GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. A educação de professores e a política de reforma democrática. IN: _____. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 195-212

GUIMARÃES, Mauro. A formação de educadores ambientais. Campinas: Papirus, 2004.

HEIDEGGER, Martin. O caminho para a linguagem. IN: _____. A caminho da linguagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003. p. 191-216.

HORKHEIMER, Max. A revolta da natureza. IN: _____. Eclipse da razão. São Paulo: Centauro, 2002. p. 97- 130.

JAPPE, Anselm. Resenha sobre a sociedade do espetáculo. Disponível em:
< <http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/midias/debord/>>. Acesso em: 16 março 2008.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006b. p. 21-40.

_____. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. IN: Educação e pesquisa. São Paulo, v.32, n.2. p. 373-383, maio/ago. 2006a.

LAGE, Sérgio Felipe de Lima. Dilthey e Freud: a psicanálise frente à epistemologia das ciências do espírito. Tese (Doutorado).- Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). O Sujeito da educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. IN: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, XIII, 2001, Campinas. Palestra. Campinas: UNICAMP, 2001. p. 1-8.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUVIELMO, Fátima. Ambientalização do ensino superior. Dissertação (Mestrado).- Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1998 p. VII – XXIII

MOLON, Susana Inês. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual discursiva como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. IN: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente (Orgs). Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental. Unijuí: Unijuí, 2005. p. 85- 114.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MORENTE, Manuel García. A intuição como método da filosofia. IN:_____. Fundamentos de filosofia: I. lições preliminares. São Paulo: Mestre Jou, 1930. p.47-57.

NIETZSCHE, Friedrich W. Genealogia da moral. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOVAES, Adauto. O risco da ilusão. IN:_____ (org.). O avesso da liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

PESSOA, Fernando. Livro do desassossego: composto por Bernardo soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

_____.Poemas de Álvaro de Campos: obra poética IV. Porto Alegre: L&PM, 2007.

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

REIGOTA, Marcos. Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez, 1997.

REIGOTA, Marcos. Ecologistas. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999. 1ª Reimpressão (2003).

REIGOTA, Marcos; POSSAS, Raquel; RIBEIRO, Alberto (orgs). Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. DP&A, 2003.

SAMPAIO, Simone Sobral. Foucault e a resistência. Goiânia: Ed. Da UFG, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. Da ciência moderna ao novo senso comum. IN: _____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol.1. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1-117.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. IN: Revista brasileira de educação. n. 29, maio/ago. 2005, p.152-163.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. IN: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SPINK, Mary Jane P. O conceito de representação social na abordagem psicossocial. IN: Caderno de saúde pública, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 300-308, jul./set. 1993.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZEMELMAN, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.

