

NARRANDO (RE)EXISTÊNCIAS: A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS

CUPELLI, Rodrigo Launikas* – FURG

GALIAZZI, Maria do Carmo – FURG

GT-22: Educação Ambiental

INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento em Educação Ambiental (EA) e formação de professores através de uma pesquisa acadêmica pode funcionar, ao menos, de duas maneiras. Em uma delas, até então privilegiada em certos contextos de pesquisa, os professores são tomados como objetos pelo pesquisador, que se preocupa em apontar os erros e encaminhar soluções a essa comunidade que é externa a ele. Assim, produz um conhecimento desvinculado de seu próprio contexto, que serve mais para que algum outro pesquisador dê prosseguimento a outra pesquisa deste cunho, do que aos próprios professores que “participaram” da pesquisa. Ou seja, é um conhecimento produzido pela objetivação do outro, um conhecimento-regulação (SANTOS, 2005).

A outra possibilidade está na produção de conhecimento através da pesquisa em EA *com* os professores, e não *sobre* eles. Essa é uma maneira de atenuar a dicotomia escola/universidade, consolidando nas pesquisas um caráter *auto-hetero-formativo*. Nessa perspectiva privilegia-se a co-construção do conhecimento nas interações que se dá em uma *comunidade interpretativa*. Assim, o outro é elevado da condição de objeto à condição de sujeito, primando-se pela produção de um conhecimento-emancipação que tem a solidariedade como estado de saber. De acordo com SANTOS (2005, p. 81), 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.

* Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Grupo de pesquisa CEAMECIM/MIRAR.

Dessa forma, em nossa pesquisa-formação com professores educadores ambientais, procuramos dar ênfase à produção e à interpretação de sentidos que permeiam nossa comunidade, levando em consideração as resistências como movimentos relacionais de constituição dos sujeitos. Para tanto, apostamos na metodologia de pesquisa narrativa na produção e interpretação desses sentidos e nas *narrativas ficcionais* como uma possibilidade de comunicar esses sentidos para outras comunidades semelhantes a nossa.

Nesse artigo, apresentamos primeiro nossa opção metodológica pela narrativa como modo de produzir, mediar e interpretar sentidos na constituição dos sujeitos em uma comunidade. Posteriormente, argumentamos sobre as resistências como movimentos constitutivos dos professores educadores ambientais que participaram de nossa pesquisa. Para tanto, vamos apresentar uma das narrativas ficcionais produzidas em nossa pesquisa e, logo em seguida, o referencial teórico que nos habilita a pensar as resistências como (re)existências, ou seja, como possibilidade de constituição e intensificação da existência.

NARRATIVAS: PESQUISA-FORMAÇÃO

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 de proceder em que é mister cuidar para a não objetivação de discursos, nem da promoção de verdades discursivas. Trabalha-se 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).

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).

Em nossa pesquisa optamos pelo dispositivo dos (auto) relatos (orais e escritos) e da interação dialógica entre pesquisador e participantes. Em um primeiro momento, foram produzidos relatos escritos que diziam respeito à identidade de cada um enquanto professor educador ambiental. Houve também relatos orais, que aprofundaram a formação inicial de cada participante. Por último, fizemos quatro reuniões “com os olhares cruzados” (JOSSOb, 2006) onde problematizamos e co-construímos sentidos para o *ser* professor educador ambiental de cada um.

Trabalhar com (auto) relatos – tanto orais, quanto escritos – é 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).

Há mais algumas implicações que devem ser explicitadas no trabalho com (auto) relatos. *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 nos 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 [...].

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.

Assim, em nossa pesquisa, 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 da pesquisa não se fundamenta em julgar os sentidos do outro, e sim compartilhar esses sentidos, co-produzindo-os e produzindo outros, como 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).

Considerando essas argumentações, percebemos que a diversidade de sentidos que havíamos trabalhado ou produzido no período de nossa pesquisa só seria mesmo traduzível se contássemos histórias. Adotamos, assim, as *narrativas ficcionais* como forma de comunicar nossos “resultados”. No campo da EA, Reigota (1999) é quem primeiro fez uso desse processo de comunicação. Segundo o autor:

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. 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.

No caso específico de nossa pesquisa, consideramos as narrativas ficcionais 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.

Além do que, visamos para essas histórias um leitor-professor, que ao entrar em contato com elas pode se identificar, sendo esta uma intencionalidade política de nosso trabalho - o texto continua produzindo uma ação. 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.

As 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 e Rosiek (2007) em sua pesquisa sobre pesquisas narrativas. Os autores percorrem um itinerário entre as possibilidades da narrativa em diferentes vertentes discursivas. Em uma delas, que situam na vertente crítica, indicam 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.

(RE)EXISTIR: AS RESISTÊNCIAS CONSTITUTIVAS

Após esclarecermos nossos caminhos e intencionalidades metodológicas na pesquisa com professores, passaremos aos resultados de nossa pesquisa. Para tanto, faremos uma breve introdução sobre o termo resistência, já que servirá de base para prosseguirmos as análises.

Em geral, nos discursos educacionais, a resistência indica um limite ou barreira que está ou é do outro, como por exemplo, ao não compreender determinado discurso ou prática. Desse modo, configura-se em um movimento “negativo” que precisa ser “superado” para que determinada “inovação pedagógica” funcione. Luta-se contra as resistências do professor, do aluno, da escola. Lima (2005, p. 116), também contesta a concepção de resistência enquanto limite:

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)

Porém, percebemos que esse sentido atribuído às resistências 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.

Nesse artigo, através de uma narrativa ficcional produzida em nossa pesquisa, vamos explorar esse sentido constitutivo da resistência de acordo com um autor

estudado: Wilhelm Dilthey. Para tanto, primeiramente, apresentaremos a história e em seguida traremos o aporte teórico do referido autor¹.

O livro, o banco e o homem: as (re)existências volitivas e constitutivas

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.

- Pôxa! 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:

¹ Como essa narrativa ficcional é parte da análise de nossa pesquisa, estará grafada em itálico.

- *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 Educação 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 sustento 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 descente. 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

- Pôxa! 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-capla do livro – disse o homem sacando uma caneta do bolso – Mas você vai ler só quando não estiver mais aqui, tudo bem?

- Pôxa! 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.

Acaso, destino e caráter dão as dimensões dessa história. O diálogo entre as personagens, inicialmente estranho e provocativo, desencadeia momentos em que as volições sentimentais guiam seus discursos e pensamentos. Esse fato tem a intenção de nos fazer refletir que as existências dependem não apenas de nosso intelecto e razão, mas também e em grau quiçá 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.

O autor que nos fornece subsídios para pensar esse sentido de resistência é o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) que elaborou uma epistemologia das ciências humanas (ou do espírito) para diferenciá-la das ciências naturais; também foi um dos precursores da hermenêutica filosófica e do historicismo.

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 aposta em um sujeito que é histórico, e seu desenvolvimento não se dá só através do intelecto – vocação do sujeito epistêmico do século das luzes -, mas 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).

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. Ortega y Gasset (1982 apud LAGE, 2003, p. 43) argumenta:

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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse trabalho, nossa intenção foi explicitar modos de pesquisa e produção de conhecimento na EA que leve em consideração o diálogo como maneira política de produzir e interpretar sentidos na formação de professores educadores ambientais. Como, então, fazer pesquisas de EA na escola e com professores? A experiência de nossa pesquisa nos 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 EA nos espaços formais. Com isso, não desconsideramos o diálogo com os autores do campo, nem o aprofundamento dos conceitos caros à EA, pelo contrário. Mas, acreditamos 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 permanente.

As resistências são movimentos intrínsecos aos espaços formativos, que consideramos ser processuais e mediados. Nesse sentido não há o certo a ser seguido, e nem uma única EA que possa abarcar esses movimentos. Assim, *resistir* a determinado discurso ou prática é estar se posicionando nas relações. 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).

Consideramos que os pressupostos da pesquisa narrativa são caros também à EA e formação de professores, justamente porque através dos (auto) relatos podemos intensificar nosso pertencimento a uma identidade e a uma comunidade. Sendo assim, ao produzirmos narrativas do *ser professor educador ambiental*, visamos outros professores que também estão se constituindo nesse campo e, dessa forma, esperamos

fortalecê-los. Esse é o objeto da história que apresentamos como resultado. O texto visa uma ação formativa, ou seja, se configura em *práxis*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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.

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.

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

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.

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, 2006a. 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. 2006b.

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.

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

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

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

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.

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.