

As pesquisas-intervenção em diálogo

Os sub-projetos que integram a produção do grupo-pesquisador¹⁹ são desenvolvidos em diferentes espaços educativos, sendo a educação compreendida segundo a concepção apontada por Dayrell (1996:142), ou seja, numa diversidade de espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. “Neste campo educativo amplo, estão incluídas também as instituições (família, escola, igreja etc), assim como o cotidiano difuso de trabalho, do bairro, do lazer etc.” (Costa-Pinto et alli, 2001).

Em Pedrinhas/Ilha Comprida, o trabalho foi desenvolvido junto a agricultores/as, partindo de uma prática cultural freqüente no histórico do Bairro, os mutirões e ajudórios ligados a atividades agrícolas. O intuito era buscar uma ressignificação dessas práticas, procurando estimular que os agricultores e agricultoras refletissem sobre a importância da coletividade na transformação de sua realidade. Pedrinhas faz parte da Área de Proteção Ambiental (APA) e o fato de muitos moradores desconhecerem as leis que regem o uso da terra acaba por tolher suas atividades agrícolas.

Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto²⁰, que esteve à frente da pesquisa-intervenção em Pedrinhas, procurou compreender as idas e vindas que marcaram as negociações dos integrantes do *Grupo do Plantio* entre si e com as lideranças e representações do bairro, na busca da transformação de sua realidade. Aponta esta negociação como sendo permeada por diferentes entendimentos das regras, da relação

¹⁹ Além das pesquisadoras que desenvolveram os sub-projetos citados neste item, o grupo-pesquisador teve como colaboradoras: **Kellen Junqueira**, que produziu o vídeo “*Madeira tombada, canoa forte, rabeca afinada*” com moradores/as de Pedrinhas-Ilha Comprida, como parte de seu mestrado no Departamento de Mídias do Instituto de Artes da Unicamp; **Susana de Oliveira Dias**, que desenvolveu o projeto de jornalismo científico “*Puxando os fios da rede tecida pelo grupo de EA do projeto temático Floresta e Mar e introduzindo outros espaços-tempo por meio da divulgação científica*”, no Labjor – Unicamp. Em 2002, Susana produziu notícias e matérias sobre os trabalhos desenvolvidos no Vale do Ribeira. Também trouxeram contribuições no início do trabalho do grupo: **Shaula Sampaio, Fátima Motta, Allan Monteiro, Ademir Donizeti Caldeira**.

²⁰ Alessandra desenvolveu seu mestrado pelo Programa de Pós Graduação em Ciência Ambiental/USP, sob orientação do Prof. Dr. Marcos Sorrentino da Esalq-USP.

com o outro, do motivo pelo qual cada um se mobiliza para se inserir no processo participativo. Desenvolve suas reflexões fundamentadas no conceito de *potência de ação* de Espinosa, procurando um aprofundamento a respeito do desencadeamento do processo participativo com base na capacidade do indivíduo ser afetado pelo outro e na consciência que desenvolve a respeito da causa tanto de suas ações no ato dos encontros, como das regras que orientam estes encontros e relações sociais (Costa-Pinto, 2003).

A pesquisa-intervenção junto a este grupo de agricultores e agricultoras tem íntima relação com a pesquisa desenvolvida junto a extratores de plantas nativas da Ilha Comprida (Oliveira, 2002), seja pela sobreposição de parte dos integrantes que compõem ambos os grupos, seja pelo tema central dos projetos – reflexões a respeito do estabelecimento de um processo participativo a partir de práticas culturais próprias daquele grupo social. No caso dos extratores e extratoras, a pesquisa indaga sobre as potencialidades e limites do processo de participação desencadeado pela criação de uma associação de manejo participativo de samambaia, por iniciativa do poder público municipal.

Despontam, com a pesquisa de Vivian G. Oliveira²¹ (2002), as fragilidades do processo de estabelecimento de diálogo entre diferentes grupos sociais. É o poder público municipal que estabelece as regras do manejo com base em critérios científicos e mercadológicos - biologia das samambaias e quantidade mínima viável para ser encaminhada para venda. Os conhecimentos que as extratoras construíram e apreenderam do ofício de várias gerações são fundamentais no momento da atividade no campo, em que se estabelece a parceria entre as mulheres que adentram a restinga, coletam as samambaias, organizam-nas nos maços que são transportados de volta para o Bairro, equilibrados na cabeça. No entanto, no momento de estabelecer as regras nas reuniões com os diferentes atores sociais envolvidos no manejo, estes conhecimentos

²¹ Vivian desenvolveu seu mestrado no Departamento de Ciências Florestais da Esalq-USP, sob orientação do Prof. Dr. Dálcio Caron e co-orientação do Prof. Dr. Marcos Sorrentino.

silenciam. São outras as linguagens que vêm estabelecer a quantidade a ser retirada, o custo do trabalho diário, os formatos do transporte e comercialização, etc. A pesquisa ressalta a importância de um trabalho educativo a ser desenvolvido com estes extratores e extratoras para que possam reconhecer a legitimidade de seus sistemas de conhecer e manejar esta e outras espécies, para que façam valer esses seus conhecimentos no momento das tomadas de decisão e para que passem a dominar outros repertórios que contribuiriam para sua emancipação como sujeitos do processo (Oliveira, 2002).

A busca por autonomia neste grupo, “*que mostre até que ponto o grupo é capaz de se pensar criticamente e de oferecer soluções próprias*” (Demo, 1995: 49), pode ser interpretada na relação com o trabalho desenvolvido por Alessandra B. Costa-Pinto. Este último ao se voltar aos aspectos mais internos do exercício de uma cultura participativa – as relações no *Grupo do Plantio* e deste com representantes de outros grupos sociais que atuam no Bairro de Pedrinhas - poderia trazer elementos para o fortalecimento interno do grupo de extratores e extratoras, o que Oliveira (2002) vê como perspectiva. Por outro lado, o trabalho desta última coloca em cena o diálogo estabelecido com outros grupos sociais atuantes no município e inseridos no debate regional sobre sustentabilidade, o que sugere um desafio à medida que aponta para um aprendizado que vai se construindo numa relação desigual, condicionada por fatores histórico-culturais.

Entrelinhas: Chegando mais perto –

sobre agricultores e extratoras da Ilha Comprida

“o encantamento do local (...), em sua peculiar localização entre o mar, as montanhas e o canal lagunar, acolhe moradores e moradoras que nos levam a experimentar muito da cultura caiçara, com seu jeito a princípio desconfiado, mas que vai aos poucos desvelando o bom humor e os conhecimentos construídos e partilhados por muitas gerações.” (Costa-Pinto, 2003: 27)

“de mutirão mesmo eu não participava porque tinha todos meus filhos pequenos, tinha que tratar dos filhos, depois que meus filhos ficaram mais grande aí eu (...) fui homem-mulher pra fazer essas coisas, aí nós ia lá coisa, roçava nós mesmo. Eu, [cita o nome de outras 3 mulheres da comunidade] nós ia (...) de manhã cedo a gente se levantava vamo, vamo, se arrumava e ia pra roça, só vinha hora do almoço, pra fazer almoço, pra almoçar. (...) Quando era o dia de fazer farinha, nós passava o dia inteiro pra ralar e outro dia pra fornear, era o dia inteiro. Pegava um saco de farinha e levava pra casa.” (Mariinha)”

‘(...) mutirão é trabalhar durante o dia, almoço e depois de noite baile’ (Sirílo)

‘(...) mas quando tinha mutirão a gente vinha junto, vinha cavar roça de escorrer água assim pra testa assim, pinga em cima ainda junto. É, bebia pinga e enxada na areia, enxada na areia (...) e a tarde vinha que era só cinza da roça, só cinza da roça, cheio de... nariz entupido de cinza tudo. Aí tomava um banho e vinha pra cá pegava uma janta e baile de mutirão a noite inteira. É, mas comia, naquele tempo tinha panela de carne seca que sobrava até...’ (Dagoberto)

‘(...) além de mutirão tem a palavra pjuva, também é o mesmo sentido (...) só que mutirão era o dia todo, (...) pjuva quando era do meio dia pra tarde só, era meio do dia só, então chamava pjuva (...) tinha festa do mesmo jeito.’ (Ezequiel)” (Costa-Pinto,

2003:90-95) ¹

¹ Como outras integrantes do grupo-pesquisador, Alessandra B. Costa-Pinto utiliza nomes fictícios para se referir aos integrantes do grupo com o qual desenvolveu o trabalho. A utilização de nomes fictícios foi acordada com os grupos no Vale do Ribeira, o intuito é garantir que esses depoimentos e registros não sejam utilizados para prejudicar aqueles grupos e pessoas em um contexto fortemente marcado por conflitos.

“Extratores com mais de 60 anos de idade relatam que realizavam este tipo de atividade desde criança e afirmam que essa prática já ocorria antes disso: ‘Desde criança, desde que eu comecei a ficar grande, desde doze anos e até assim desde os doze anos minha mãe me chamava para tirar samambaias’ (Extratora 2) (...) ‘Era o meio de ganhar dinheiro aqui, pescaria, samambaia, os homens na pescaria e as mulheres na samambaia’ (Extratora 1)

(...) ‘Vendia aqui e quando não vendia aqui a gente levava lá em Iguape, cortava as coisas aqui e levava lá pra um tal de Seu Abílio, então cortava aqui as coisas e tinha que

levar lá’ (Extratora 2)

(...) ‘Alguns pagavam na hora, outros penduravam e teve gente que o comprador até ficou devendo pra eles né, deu calote (Ex-extratora de samambaia)’ (Oliveira, 2002: 64-65)



Foto: Alessandra Buonavoglia Costa-Pinto

Outro trabalho que contribui para a reflexão a respeito do estabelecimento do diálogo entre saberes, considerando o contato entre grupos diferenciados, é a dissertação desenvolvida por Alik Wunder²² (2002). Wunder acompanha a interação entre saberes dos professores e monitores ambientais envolvidos com situações pedagógicas num ambiente escolar da Barra do Ribeira²³.

Num primeiro momento, esta pesquisa-intervenção buscava as possíveis relações entre os saberes dos professores e monitores ambientais, tendo como foco aqueles referentes às questões ambientais locais. O amplo cenário de saberes e experiências que lhe são revelados pelos monitores ambientais leva a pesquisadora ao conceito de *saberes da experiência* de Jorge Larrosa (2001) que, nas palavras do autor, assim apresenta-se:

“o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (Larrosa, 2001)

Na perspectiva então assumida, os *saberes de experiência* não podem ser vinculados a conhecimentos e verdades universais e únicas, sendo assim passam a ser compreendidos como algo em constante transformação.

“os saberes de experiência dos professores e dos monitores ambientais entrariam em diálogo à medida que se transformassem durante, ou depois, da própria experiência de interação, já que *ninguém pode aprender a experiência de outro a menos que essa experiência seja revivida e tornada própria.*” (Larrosa, 2001)” (Wunder, 2002).

A dissertação de Alik Wunder aponta o diálogo de saberes como o vivenciar um conjunto de experiências, o "*reviver e tornar próprio*", o que traz implícita a necessidade do encontro, da interação e do deixar-se permear pelo outro e ao mesmo tempo

²² Alik desenvolveu seu mestrado pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim.

²³ Escola Estadual Sebastiana Muniz Paiva e AMAI – Associação de Monitores Ambientais de Iguape.

diferenciar-se dele. E este encontro com o outro remete-nos, ao mesmo tempo, a nós mesmos, à construção de nossa própria identidade. A pesquisa traz, também, uma reflexão de como os *saberes da experiência* são expressos na linguagem narrativa presente na cultura dos moradores locais.

Em que medida o trabalho de formação dos monitores contribuiu para a qualidade da participação em processos de gestão local/regional? Caroline Ladeira de Oliveira²⁴ (2001), em busca de recompor parte da trajetória percorrida por estes monitores ambientais em sua formação política, estuda sua atuação como educadores ambientais na região. Constata, dialogando com alguns dos idealizadores dos cursos para formação de monitores ambientais, que os objetivos centrais de formação destes monitores era, a princípio, a preocupação com sua inserção no mercado de trabalho. No entanto, acompanhando a prática dos monitores ambientais da AMAI, percebe que há em sua atuação política uma preocupação com os interesses da coletividade em que estão inseridos.

“Em alguns casos, a organização estruturada para atender ao turismo acabou contribuindo para a formação de uma coletividade com reivindicações que extrapolam a questão da geração de renda através da atividade turística. Surgiram novas reivindicações. A AMAI é o exemplo de uma organização estruturada a partir de questões relativas ao turismo, e que foi ampliando seu campo de atuação e extrapolando a problemática da geração de renda. Surgiram outras reivindicações e novas maneiras de atuação.” (Oliveira, 2001: 17)

Neste contexto, a concepção implícita em suas práticas de educação ambiental relaciona-se intimamente com sua participação política nas decisões sobre as questões do turismo, do saneamento básico e da educação em seu bairro, a Barra do Ribeira. Aparece também nesta prática um envolvimento nas negociações dos ex-moradores da Estação Ecológica Juréia-Itatins (EEJI)²⁵ com a administração da Unidade de Conservação sobre as possibilidades de retornarem para suas moradias no interior da Estação.

²⁴ Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso de Caroline, desenvolvido na Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim e co-orientação da Prof^a. Maria Rita Avanzi.

²⁵ Muitos destes moradores migraram para Barra do Ribeira, entorno da Estação Ecológica.

Entrelinhas: Chegando mais perto –

professores, professoras e monitores na Barra do Ribeira

“Nenhum professor é morador da Barra, todos viajam 20 Km de estrada de terra e atravessam o rio para chegar na escola todos os dias. Os professores vivem numa realidade urbana bastante diferenciada. Vi indícios de desvinculação dos professores com o cotidiano da vila, um deles: os HTPC não ocorrem na Barra e sim em uma outra escola no centro de Iguape.” (Wunder, 2003: 38)

“Eu trabalhei 12 anos em uma mesma escola em Pariqueira. A gente acompanhava o aluno, conhecia a história, marcava mesmo... não era que nem hoje que a gente passa pelo aluno como vento e ele também... nem grava o nome”².

“Há aqueles viajantes que há muito habitam o cais, Seu Sérgio na secretaria da escola, Dona Helena a silenciosa alfabetizadora de três gerações, Dona Kátia preparando a merenda há anos e ensinando pacientemente Maria que acaba de aportar. Todos eles, menos Helena, são moradores da Barra e chegam junto com Ricardo e Elton, os porteiros e ordeiros da escola, em barcos de viagens curtas.” (Wunder, 2003: 105)

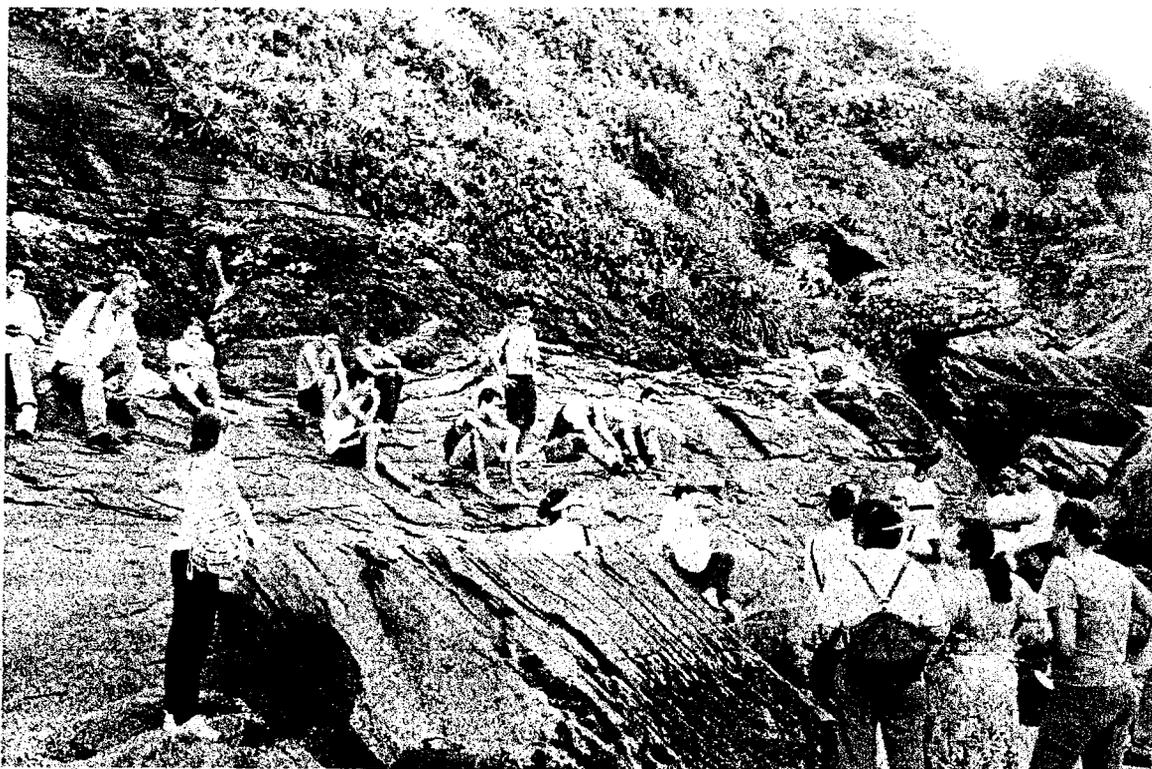


Foto: Alik Wunder

² Depoimento de um professor a Alik Wunder em março de 2001.

³ Aqui também os nomes são fictícios.

“Moram na Barra do Ribeira algumas lideranças do Movimento Iguapense Pró-Moradores da Juréia, grupo que tem organizado seminários sobre estes temas. Há também a Associação dos Jovens da Juréia (AJJ), que desenvolve atividades de produção artesanal e de valorização da cultura local. Outro grupo, do qual começamos a falar anteriormente, é a Associação de Monitores Ambientais de Iguape (AMAI), que atua na região desde 1998. Oficialmente, ela é formada por 14 jovens moradores da Barra do Ribeira, do centro urbano de Iguape e de Icapara – bairro também pertencente ao município.” (Oliveira, 2001: 17)

“É a gente está fazendo a nossa cidadania através da nossa associação. O que tá ao nosso alcance, o que a gente pode fazer para melhorar o lugar que a gente mora, a gente tá fazendo. Mas também a gente só gostaria de ser um pouco mais respeitado como cidadão e ter os direitos também respeitados. Acho que poderia ser melhor.” (Monitor Leco, abril de 2001 In: Oliveira, 2001: 28).

“É uma ótima possibilidade de renda para as temporadas, no entanto o inverno continua sendo um período de grande dificuldade financeira para eles. Eles se viram de diferentes formas: Tapico com sua máquina de cortar gramas faz limpeza de jardins, Ademir é caseiro, Major e Marcinho pescam, Malcon faz trabalhos de filmagem e Leco é o único que tem sobrevivido só da monitoria, recebendo auxílio da família que mudou-se para São Paulo no ano passado. Eles parecem sofrer pressão das famílias para estarem trabalhando em algo mais fixo e seguro. Neste sentido o trabalho nas escolas tem também um objetivo de renda associado as suas idéias de contribuição com a melhoria do local onde vivem. Leco é o ‘porta voz’ do grupo, possui um discurso muito bem articulado e acaba tendo este papel de ‘relações públicas’ da AMAI.”

(Alik Wunder – registro de campo em março de 2001)

Noutro contexto, agora em Iporanga no Alto Ribeira, da interação entre monitores ambientais e professoras delineiam-se interesses em sistematizar a história dos moradores do Bairro da Serra. A demanda surgiu das professoras da escola do bairro²⁶ e Érica Speglich²⁷ trabalhou a partir dela em sua pesquisa de mestrado (Speglich, 2003).

Qual a importância de se recontar as histórias do passado numa educação ambiental preocupada com processos dialógicos? Speglich enfrenta o desafio de pensar esta relação entre o processo temporal e a constituição de sujeitos.

“Sujeitos buscados, resgatados e atualizados nas relações com o turismo e nas tradições do bairro, em um processo temporal que vai se constituindo. Uma *‘idéia de passado passa a ser simultânea com o presente e ao mesmo tempo que há essa simultaneidade passado/presente, um passado começa a ser imaginado ainda por se fazer em um futuro que ainda está por vir’* (Amaral, 2000: 31). Não uma história, mas uma memória. E memória que também vai se constituindo. Uma memória que, quando colocada em movimento, quando lembrada, retomada, torna-se narrativa” (Speglich, 2003:59-60)

Com isto, a idéia de sistematizar a memória da comunidade pode ser vista como um movimento de procurar o passado para repensar o presente e pensar o futuro, de projetar em ações futuras olhando para aspectos do passado vistos com olhos do presente: *“Um movimento de lembrar e reconstruir as experiências do passado no momento atual e a possibilidade de, neste movimento, se reinventar a tradição de acordo com as necessidades presentes”* (Speglich, 2003: 63).

Dentre as necessidades presentes podemos encontrar a relação com o turismo crescente no Bairro da Serra, que é assumido como o “outro” no contexto deste sub-projeto. E as mudanças com ele advindas assumem nas falas das professoras um tom de receio de que a *“cultura local se perca”*, ao mesmo tempo que o turismo representa uma

²⁶ Escola Estadual Vitor Rodrigues da Mota.

²⁷Érica desenvolveu seu mestrado pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Amorim.

possibilidade de permanência dos mais jovens no local, por permitir sua inserção no mercado de trabalho.

A sistematização da memória da comunidade é, pois, tratada por estes diversos tempos em movimento. Nesta procura por reinventar a tradição, deflagra-se um processo de escavação de acontecimentos e sentimentos que revivam aspectos que possam trazer identificações com o bairro. Identificações próprias, que se configuram e se constroem na relação entre diferentes culturas, na relação com o outro. Portanto, mais uma vez, trata-se de não aceitar passivamente o que se impõe como vocação para o local, mas de construir caminhos neste diálogo passado-presente-futuro.

No processo de refletir sobre as propostas de pesquisa-intervenção do grupo-pesquisador que buscavam construir uma educação ambiental dialógica, foi importante conhecer mais de perto o que era chamado de educação ambiental pelas administrações das Unidades de Conservação em foco. Rita de Cássia Nonato²⁸, em sua pesquisa de iniciação científica, procurou acompanhar os programas de educação ambiental desenvolvidos pelas administrações do PETAR e da EEJI. Identificou uma marca acentuada de uma concepção naturalista nas práticas de educação ambiental, que se voltavam especialmente para turistas e que assumiam uma postura autoritária frente à população residente (Nonato & Avanzi, 2001). Por outro lado, os trabalhos dos monitores ambientais que acompanhou revelam uma diversidade de posturas, desde um foco exclusivo em informações técnicas sobre a mata e as cavernas até uma preocupação em situar as relações entre moradores e a Unidade de Conservação em foco, situando os conflitos sócio-ambientais.

²⁸ Rita era, na ocasião, aluna do curso de Geografia do Instituto de Geociências da Unicamp. Esse projeto de Iniciação Científica foi desenvolvido sob orientação da Prof^a. Dr^a. Arléude Bortolozzi e co-orientação da Prof^a. Maria Rita Avanzi.

Entrelinhas: Chegando mais perto –

professoras e Associação do Bairro da Serra

“Primeiro deixa eu me apresentar para sua fita. Meu nome é Cecília⁴, sou professora aqui da escola Vítor Rodrigues da Mota, no Bairro da Serra, de Iporanga. Onde você vai estar conosco no próximo um ano e meio.

(...) E tem um monte de coisa, um monte de trabalho que a gente faz, a comunidade aqui é uma comunidade carente assim em termos... Não é paupérrima, acho que aqui todo mundo tem sua casinha, tem sua geladeira, quer dizer, a gente comparando com uma grande cidade, até que tem uma qualidade de vida bem boa até... (...) Mas é uma comunidade diferente do que eu já trabalhei. Já são 4 anos que eu estou trabalhando aqui e acho que devido ao local, a questão de ser uma área de preservação e as pessoas não terem perspectivas do que fazer, porque não pode. Tinha sua plantação, tinha sua caça e tal. Agora de repente veio o parque, não pode mais mexer com essas coisas, então é uma comunidade que não tem perspectiva (...) O que eu escuto dos alunos aqui é: ‘tanto faz estudar ou não, não vou ter serviço mesmo.’ Então é essa realidade que a gente tenta mudar. Questão de segurar eles aqui, para eles não precisarem mais sair, ir embora porque não tem serviço. Então vai lá para São Paulo trabalhar na construção civil, como aconteceu muito na última década”

(Speglich, 2003: 31-35).

“Da Associação? (...) Faço parte do departamento de educação, e a ASA é uma ONG ambientalista, só que ela tem uma atuação municipal, não é uma associação de bairro. É uma associação ambientalista, pelo menos acho que foi para isso que ela foi formada, mas ela acabou se envolvendo com tudo, então, é uma associação que briga por formação profissional do pessoal aqui, problemas assim agrários, o problema do recuo do parque, estava em cima o tempo todo e conscientiza muito o pessoal. (...) Então as vezes eu me confundo um pouco, não sei se sou professora, se estou trabalhando pela associação ou se estou trabalhando pela escola, então vira, fica meio misturado.” (Speglich, 2003: 44-45)

⁴ A entrevista da profa. Cecília (nome fictício) foi concedida a Erica Speglich em 08/ago/2000. Trago aqui trechos da entrevista que aparece, praticamente na íntegra, na dissertação de mestrado de Erica.

“[no feriado] é lotado de gente, o bairro tem na média de 600 pessoas, no feriado ele fica com 4000 pessoas. O bairro é muito pequenininho, não tem estrutura mínima nem para quem está aqui, você já pensou alojar 4000 pessoas? Então é lógico que tem muita gente de olho nisso, percebe isso, percebe que pode desenvolver, que pode ser um pólo turístico, que pode se desenvolver, se acontecer o negócio da estrada, de repente começa o esgoto sai e isso aqui vai crescendo, dá para fazer um trabalho que vai ter muito campo para as pessoas trabalharem. Então se de repente o pessoal começa a vir trabalhar aqui, logicamente que vem mais especializado, vem com curso de inglês, sabendo um monte de coisa, vai tomar o lugar da criança...”

(Speglich, 2003: 54)



Fotos: Érica Speglich

Entrelinhas: Chegando mais perto –

a educação ambiental sob a óptica das UCs

“É, a medida é um programa formal de Educação Ambiental, mas o turista vai lá, ele entra na caverna ele tem toda uma postura, tem várias explicações na caverna de Santana, um roteiro turístico. Eu acho que indiretamente ele tá tendo, ele tá fazendo Educação Ambiental, ele está em contato com a natureza, ele tá em contato com o povo da região, com os nossos próprios funcionários que eles são da região, então a gente tem um trabalho mas não formal com o turista, com o visitante. E com o morador local eu acredito que através desses cursos de monitores que são voltados para o povo da região também é uma maneira de salientar a Educação Ambiental. Pois cada um que faz um curso desse ele acaba se tornando um difusor de conhecimento, mudança de hábitos, idéias novas que ele vai estar levando para as famílias (...).” (depoimento da administração do PETAR In.

Nonato, 2001: 16)

“um dos aspectos que a gente tenta trabalhar é de informar, ou deixar claro o que é uma unidade de conservação, e qual é a importância de uma unidade de conservação, de tentar fazer a pessoa refletir porque a área tem restrições de uso, a diferença, a quantidade porque que essas pessoas procuram as áreas naturais, tentar fazer esse tipo de reflexão, mas isso assim de maneira muito superficial, trabalhar com profundidade seria inviável, e o material utilizado é folder, faixas, placas, coisas assim para trabalhar né...” (depoimento da administração da EEJI

In: Nonato, 2001:28)



Esta pesquisa de doutorado é também parte constituinte deste grupo-pesquisador e intenta refletir sobre o seu processo de construção coletiva de conhecimento a respeito de uma educação ambiental dialógica. O objetivo é buscar elementos neste tecer coletivo que possam contribuir com as reflexões teórico-metodológicas que estão sendo produzidas sobre a educação ambiental, um campo que se constrói a partir de vozes múltiplas numa relação de tensionamento, como veremos mais adiante.

Apresenta-se também como objetivo deste trabalho refletir sobre o processo coletivo do grupo-pesquisador, pensando-o como um movimento a fiar, urdir, tramar, desfilar e fiar novamente os pressupostos teórico-metodológicos que, de início, fundamentaram o trabalho. Trata-se de pensar como esse coletivo mantém-se no movimento em que projeta de antemão uma proposta de educação ambiental para o Vale do Ribeira, reconhece-se como indivíduo que, ao mesmo tempo que está integrado na proposta, coloca-a em questão, redesenha-a a partir de sua trajetória própria. Um movimento dinâmico entre o individual e o coletivo que vai reimprimindo outros traços no desenho todo.



Foto: W. Eugene Smith

CAPÍTULO 2

Arte e Ciência de tecer saberes

“Os instrumentos da tecelagem e da fiação são universalmente simbólicos do devir. Os fusos e as rocas, com os quais estas fiandeiras fiam o destino, torna-se atributo das Grandes Deusas (...) Penélope é uma tecelã cíclica que todas as noites desfia o trabalho do dia a fim de adiar eternamente o pagamento. (...)

Não devemos esquecer que o movimento circular contínuo do fuso é engendrado pelo movimento alternativo e rítmico produzido por um arco ou pelo pedal da roda. A fiandeira que utiliza este instrumento, uma das mais belas máquinas, é senhora da lua e das fases. O que importa aqui, mais que o resultado, é o que é fio, tecido e destino, é o fuso que pelo movimento circular que sugere vai tornar-se talismã contra o destino (...) O tecido é o que se opõe à descontinuidade, ao rasgo e à ruptura. É a trama e o que subentende.”(Durand, 2001: 321-22)

*T*emos utilizado muitas vezes da imagem da teia e da rede para representar o trabalho coletivo do grupo-pesquisador. Reconheço nestas imagens alguns sentidos que são assumidos no nosso trabalho em grupo, um espaço de tecer ritmicamente sobre o devir, uma busca por segurança na rede tecida com o outro no contexto de um campo tão incerto e múltiplo como a educação ambiental, num ambiente tantas vezes tão solitário como o meio acadêmico.

Este capítulo parte de alguns elementos que colhi de um breve estudo realizado sobre as imagens da rede, da teia e do ato de tecer, a partir de Ana Maria Machado e seus estudos sobre textos e têxteis na literatura brasileira e mundial, além de leituras sobre imaginário na abordagem de Gilbert Durand e, ainda, de alguns elementos trazidos por Nilson Machado em sua tese sobre conhecimento como-rede. Considerarei importante alongar-me um pouco na apresentação sobre o uso desta metáfora, pois ela trouxe elementos importantes que me ajudaram a narrar características do trabalho do grupo-pesquisador que permeiam todo o texto da tese.¹

Mais adiante neste capítulo, trago algumas dessas características que hoje identifico no processo do grupo-pesquisador. A intenção não é, ainda, aprofundar o diálogo com referenciais metodológicos desta tese e do trabalho do grupo, mas trazer alguns elementos que marcaram seu fazer com o intuito de aproximar leitor e leitora da experiência vivida.

Entre redes, fusos e rocas: a beleza do ato de tecer

A princípio pensávamos sobre a disposição dos fios na trama de uma rede que nos sugeria a horizontalidade, um princípio que regia os trabalhos do grupo-pesquisador em sua proposta dialógica interna e que pretendíamos construir com os grupos no Vale do Ribeira.

¹ A este respeito ficam meus especiais agradecimentos às sugestões de Érica Speglich e Marco Antonio Malagodi (Japi), leitores da primeira versão do texto, que, por motivos bastante diferentes, me sugeriram um tópico especial para tratar sobre o ato de tecer.

“Com o desenrolar dos trabalhos fomos nos convencendo cada vez mais de que estávamos no caminho que gostaríamos de percorrer. Que a horizontalização de relações é de fato disparadora de um diálogo inovador capaz de estimular a emancipação dos sujeitos tornando-os mais autoconfiantes e conscientes a respeito do que está a sua volta.” (Costa-Pinto, 2003: 9)

Num primeiro momento de meus estudos sobre o ato de tecer, estive envolvida com a idéia de conhecimento como rede que, como me ensinava Nilson Machado (1994: 135) é “*uma imagem metafórica de importância crescente nos terrenos da epistemologia e da didática*”. O estudo de Machado aponta para o uso desta metáfora para expressar desde o funcionamento do aspecto cognitivo a partir de uma relação com o sistema nervoso, passando pela freqüente utilização desta imagem na lingüística para compreensão do significado das palavras e dos conceitos, e também a recorrência que se faz a ela no terreno das ciências físicas, “*as malhas dos circuitos elétricos*”.

No campo da construção do conhecimento, essa metáfora aparece em Popper com a idéia de malhas finas de uma rede a capturar e dominar o mundo, ou seja, a busca por um conhecimento em aproximação contínua à verdade. No entanto, não essa mas uma outra perspectiva identificada por Nilson Machado é que me inspirou e me inspira a desenvolver essa metáfora no decorrer deste texto, aquela trazida por Michel Serres:

“Imaginemos um diagrama em rede, desenhado num espaço de representação. Ele é formado, num dado instante (pois veremos que ele representa qualquer estado de uma situação móvel) por uma pluralidade de pontos (extremos) ligados entre si por uma pluralidade de ramificações (caminhos). (...) Por definição, nenhum ponto é privilegiado em relação a um outro, nem univocamente subordinado a qualquer um; cada um possui o seu próprio poder (eventualmente variável com o decorrer do tempo), a sua zona de incidência ou ainda a sua força determinante original. Por conseguinte, ainda que alguns possam ser idênticos entre si na generalidade são diferentes. (...) Trata-se pois, de uma rede, de um diagrama o mais irregular possível onde podemos fazer

variar até o máximo a diferenciação interna.” (Serres, s/d *apud* Machado, 1994: 152)

A rede como uma teia de significações, os pontos (nós) como significados, as ligações como relações entre os pontos, a não existência de um percurso necessário do ponto de vista lógico para se percorrer a rede de nó a nó, “nenhum nó é privilegiado nem univocamente subordinado a um outro, sendo sempre factíveis diversos percursos alternativos para os trajetos entre dois nós” (Machado, 1994:153) – encontro em várias dessas características, destacadas por Nilson Machado a partir de Serres, expressões do trabalho interno do grupo-pesquisador e de sua busca por uma educação ambiental dialógica. A multiplicidade de percurso, sugerida pela rede de Serres, indica que, ao narrar sobre o que foi sendo construído neste processo coletivo de produção de conhecimento, outros muitos fios poderiam ser percorridos, ligando a outros tantos nós.

Os nós poderiam também representar cada uma de suas integrantes em seu trajeto particular de construção de sentidos para a educação ambiental, cada uma com seu histórico próprio, com uma inserção acadêmica diferente (graduação, mestrado, doutorado), com os diálogos com seu orientador ou orientadora, com os referenciais teóricos colhidos em sua trajetória profissional. E o dinamismo interno da relação entre esses nós sugeria, que de cada um deles, seriam trazidas contribuições para o trabalho. Não sem confrontos, discordâncias, desestabilizações, mas sem hierarquia.

Voltarei ao dinamismo do grupo-pesquisador mais à frente, por ora queria trazer mais elementos dos meus estudos sobre o ato de tecer. Quanto mais lia a respeito das imagens das fiandeiras, tecelãs, sobre tramas, tecidos e urdiduras, mais me encantava com as possibilidades que essas metáforas traziam para o meu texto.

Incursões pela arte de tecer

“**Tear:** é uma ferramenta simples, que permite o entrelaçamento de uma maneira ordenada de dois conjuntos de fios, denominados trama e urdidura, formando como resultado uma malha denominada tecido. **Urdidura:** é

formada por um conjunto de fios tensos, paralelos e colocados previamente no sentido do comprimento do tear. Trama: é o segundo conjunto de fios, passados no sentido transversal do tear com auxílio de uma agulha (também denominada navete). A trama é passada entre os fios da urdidura, por uma abertura denominada *cala*.”²

Com Ana Maria Machado, pude acompanhar a relação entre a força da criação literária e elementos de tecelagem e tapeçaria. Em seu texto *O Tao da teia* (2001) a autora percorre vários trabalhos na literatura brasileira e mundial que versam sobre essa relação entre textos e têxteis. Dentre as belas passagens de seu trabalho, estão os encontros entre palavras que são usadas por estas duas artes: texto é variante de tecido; narrativa, na língua portuguesa, é tratada como trama, enredo, fio da meada; também há uma relação entre novelo e novela³. Encantou-me especialmente o destaque que Ana Maria Machado dá ao caráter coletivo predominantemente feminino da arte de tecer até o aparecimento do primeiro tear mecânico em 1764. Dialoga com autores que estudam o trabalho da mulher inserido no contexto histórico, destacando que o tecer e o fiar acabaram por determinar aspectos básicos da produtividade feminina tradicional, dentre eles:

“é um fazer contínuo, em permanente rotação. O que se produz logo desaparece e se transforma em outra coisa. (...) Aparentemente, é um fenômeno natural. Tudo parece mover-se sozinho, sem exigir muita assistência da pessoa ocupada. Como se o produto gerasse a si mesmo.” (Machado, 2001: 25, citando Treusch-Dieter)

Mergulhei em suas palavras e flui novamente para o fazer do grupo-pesquisador e sua composição feminina. Encontrei na referência feita pela autora a *grupos de mulheres que passavam o dia reunidas, tecendo juntas, contando histórias, brincando com*

²Retirado do texto “O tear-princípio de funcionamento”, disponível em www.tecelagemmanual.com.br, acesso em dezembro de 2004.

³ Em Durand, cuja obra estarei trazendo adiante, encontrei também referência ao termo urdir e sua influência na escrita. Citando Bréal (*Essai de sémantique*, 1904), Durand estabelece relação entre *ordiri*, que originariamente significa “dispor os fios da cadeia para esboçar um tecido”, e as palavras que dessa derivam *exordium*, *primordia*, com o significado de inaugurar, começar. Destaca com isso, a importância temporal que a terminologia trazida da arte da tecelagem imprime na linguagem escrita. (Durand, 2001: 322).

a linguagem, narrando e explorando as palavras muitos de nossos momentos de produção. E também vejo o grupo na referência à ritmicidade, ao fazer contínuo.

A obra de Gilbert Durand (2001), cujo trecho utilizo como epígrafe deste capítulo, *As estruturas antropológicas do imaginário*, trouxe-me representações das imagens do tecer, da trama, do fiar presentes em mitos e histórias de diversas culturas. Durand sugere a utilização dos mitos, elementos freqüentemente negligenciados na pesquisa acadêmica, para ampliar nossa compreensão sobre o mundo. Ainda que não tenha o intuito de realizar uma incursão aprofundada a respeito do imaginário e de seus regimes diurno e noturno, conforme nos apresenta Durand, penso ser importante apresentar um pouco da perspectiva trazida pelo autor. O imaginário é compreendido como “o conjunto de imagens que constitui o capital pensado do *Homo sapiens*” sendo para ele “o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano”. Portanto diz que, para compreendê-lo, é necessário considerar as proposições de cada uma das ciências humanas, mas ir além delas, buscando elementos “em todas as camadas culturais que a história, as mitologias, a etnologia, a lingüística e as literaturas nos propõem” (Durand, 2001: 18-19).

Aqui gostaria de retomar a metáfora do tecer e o constate fazer-e-refazer que permeou o trabalho do grupo-pesquisador. A imagem trazida a partir de Durand (2001) contém em si uma referência tanto à transformação do espaço-tempo marcada pelo devir, como a algo que busca continuidade. A ritmicidade do ato de tecer, o compasso da ação da fiandeira no movimento circular contínuo do fuso, sugere para Durand uma “*posse do acontecimento por vir*” (p.323). Daí que o tecido seja compreendido como um reparador do hiato, pois, uma vez que resulta da ritmicidade pode ser também facilitador de uma mediação entre contrários.

Nesta tese, portanto, a narrativa sobre a trajetória do grupo-pesquisador se dá a partir destes elementos: a rede, a trama, o fazer contínuo, a ritmicidade. É assim que apresento o exercício moroso de acolher expectativas, desejos e contribuições de todos os envolvidos, que esteve presente nesta *práxis*. Deste processo moroso, os pontos e remates do trabalho foram sendo criados em resposta aos questionamentos que se recolocavam a cada passo.

Em busca de contribuições para reflexão teórico-metodológica de uma educação ambiental dialógica, propósito desta tese, traço a seguir os primeiros *riscos do bordado*⁴, características que identifiquei como marcas nos cinco anos de trabalho do grupo-pesquisador. São elas: a) encontros do grupo e sua ritmicidade; b) abertura a diferentes linguagens; c) constate perguntar; d) registro como proposta metodológica.

Encontros do grupo e sua ritmicidade:

as tardes de sexta-feira, os “retiros” e as orientações coletivas

Encontros no período da tarde, mais freqüentemente às sextas-feiras. Cada integrante do grupo com seu caderno de anotação. Área externa do núcleo de pesquisa, sob uma frondosa *Sibipiruna*. Folhas em branco para cartazes, elaborados à medida que as opiniões eram expressas. No começo, cada uma ainda se arriscava timidamente. Com o passar do tempo, construímos espaço para expressão livre de idéias, opiniões, incursões teóricas, sugestões de textos para leituras.

A freqüência dos encontros, que nos dois primeiros anos de trabalho era quinzenal, trazia apoio para que cada pesquisadora e o grupo como um todo partilhasse inseguranças, contando o que estava andando bem nas experiências de pesquisa-intervenção e também dificuldades encontradas.

Parece-me que os encontros periódicos do grupo-pesquisador representavam a ritmicidade, um tecer sobre o que se desestabilizava no trabalho com os grupos do Vale do Ribeira, numa tentativa de responder aos rasgos que o acontecer dinâmico lhe impunha. Mas não com uma imunidade ao devir. Pelo contrário, em seu fazer contínuo, as tonalidades sugeridas pelos novos fios eram incorporadas transformando o tecido do grupo-pesquisador. Um constante fazer-e-transformar, como é o próprio ato de tecer e o produto que dele sai, como nos sugere Ana Maria Machado (2001).

“Objetivo central; pergunta de pesquisa/ hipótese; forma de intervenção; palavras-chave” – estes foram os itens dos quais partimos, em 1999, para organizar as primeiras idéias

⁴ Expressão também utilizada por Ana Maria Machado (2001).

de cada integrante do grupo a respeito de um projeto a ser desenvolvido nas localidades do Vale do Ribeira. Dispostas em cartazes, estas idéias preliminares eram debatidas nos encontros de *orientação coletiva*, como foram chamados os momentos de troca em que cada integrante contribuía para tecer passos, projetar caminhos, sugerir leituras ao projeto individual que estava sendo apresentado. Esta foi uma das dinâmicas internas de trabalho que contribuíram para resignificar as concepções de pesquisa e de intervenção. Trouxeram também uma autonomia na elaboração dos projetos individuais e o exercício constante de mantê-los articulados entre si e com a proposta coletiva.

"Aqui cabe uma explicação sobre meu projeto de pesquisa. O que inicialmente se delineava como uma observação sobre a forma de atuação de Organizações não Governamentais (ONGs) e escolas na construção de projetos de Educação Ambiental no Vale do Ribeira como um todo, foi se transformando em um espaço de discussão dos professores e entre professores e ONG na escola do bairro da Serra (...) em Iporanga, SP e a busca pela análise da construção da escola como um espaço da comunidade para discussão e procura de caminhos para a resolução de seus problemas (muitos deles ligados à questão ambiental). (...) Essa proposta foi fruto de nosso grupo no NEPAM e baseada em conversas, visitas, estudos e intuições durante cerca de um ano de contato com a região." (Speglich, 2000)

Quando novos integrantes se "achegavam" tentando compor o grupo-pesquisador, repetia-se o ritual. As idéias iniciais do visitante eram ouvidas e recebiam contribuições dos demais. Os encontros de *orientação coletiva* ocorreram durante os cinco anos de trabalho do grupo, com o intuito de dialogar com os referenciais teórico-metodológicos de cada projeto, de levantar questionamentos sobre seu andamento, de pensar conjuntamente os passos e encaminhamentos em momentos problemáticos, de propor perspectivas diversas de abordagem.

Desde 1999, o grupo-pesquisador realizou, uma vez a cada ano, um encontro para refletir mais detidamente sobre cada um dos sub-projetos em andamento, sempre com o intuito de avaliá-los e recuperar pontos de entrelaçamento. Foram

chamados *oficinas de integração* ou *retiros*⁵, pois na maioria das vezes ocorriam em alguma chácara, localizada em zona rural, quando o grupo convivia intensamente durante dois dias de atividades, que mesclavam discussões metodológicas, avaliação e planejamento de atividades, trabalhos com arte - modelagem em argila, desenhos, expressão corporal, música, fotografia. Transcrevo abaixo trecho de um registro feito por mim, que descreve uma atividade ocorrida no segundo *retiro*, em outubro de 2000, no Vale da Pedra Branca, em Pocinhos do Rio Verde, Caldas -MG:

“A tecedura da Colcha-de-Retalhos: Neste momento os cartazes-síntese dos projetos individuais foram unidos por fios de barbante à medida que íamos percebendo e discutindo suas interligações. Formou-se assim uma trama de relações, ora gerais ora específicas entre eles. A imagem final dos cartazes unidos lembrou-nos uma mandala ou uma rede com várias conexões. Os fios centrais, comuns a todos projetos, e os mais específicos foram então repassados para um cartaz coletivo.”

Abertura a diferentes linguagens:

*“Continuamos dizendo-nos, mas sem as palavras”*⁶

“Em vários trechos dos registros feitos por mim durante as reuniões, revela-se uma questão subjacente e que, imagino, esteja sempre pulsando para todas as pessoas de nosso grupo. De qualquer forma, é um território que nos inquieta, no qual queremos entrar mas não sabemos direito como nem por onde. É sobre nossa visão de ciência, nossa relação com a academia, sobre qual seria a nossa contribuição e a nossa inovação para esse meio... Vira e mexe alguém levanta esse assunto, a gente fala sobre um monte de coisas legais que leu sobre isso, mas ninguém se arrisca muito. É ainda um desafio: ‘aliar produção de conhecimento e compromisso social’; ‘a necessidade de embasamento teórico

⁵ O primeiro destes *retiros* foi realizado em 1999, concomitantemente a uma visita ao Bairro da Serra (PETAR), quando foram apresentadas as propostas preliminares para os sub-projetos. Em 2000, o *retiro* aconteceu em Pocinhos do Rio Verde, Minas Gerais; em 2001, na zona rural de Amparo; em 2003, em Barão Geraldo, distrito de Campinas.

⁶ Com esta bela expressão, Alik Wunder (2002:18) refere-se a uma troca que teve com Eliana Kefalas Oliveira (Lica), durante a disciplina da profa. Corinta Geraldi da FE-UNICAMP, em que Alik respondeu com um registro fotográfico ao texto encenado e dançado por Lica.

que fortaleça nossa argumentação' e 'a dificuldade de usar a nossa intuição (e assumir isso) dentro da academia.'" (Shaula Sampaio)⁷

A abertura do grupo a outras linguagens não se deu sem conflitos. A resistência a comunicar as idéias através de desenhos, fotografias, textos poéticos não era representada por uma personagem fixa no grupo, mas circulava cá e lá, manifestando-se por esta, por essa ou por aquela voz. Ou, às vezes, sem se manifestar diretamente, trazia um argumento de que "não temos tempo para isso". Abrir-se ao outro para o processo dialógico, tal qual veremos adiante a partir da hermenêutica filosófica, já requer uma dedicação de tempo, tanto mais quando se utiliza uma linguagem indireta, subjetiva.

A abertura a outras formas de comunicar começou pelos chás, bolos, pães, bolachas que uma ou outra trazia para acompanhar os diálogos nas reuniões. Foi um espaço de convívio que se construiu de início e que permaneceu ao longo dos encontros. E então, passaram a acontecer os almoços coletivos, em que cada uma preparava um prato. Eram ações consumidoras de tempo, algo tão precioso na atualidade e que, portanto, requer uma compreensão de que ali também se constrói um conhecimento, por ser um momento para se falar também das angústias, das dúvidas, existenciais ou do trabalho a ser feito, dos prazeres e alegrias, das pequenas conquistas.

"Mais tarde almoçamos todos juntos (professores, monitores e nós). Ao mesmo tempo que a escola parece fechada nas reuniões, neste momento no almoço senti um clima de familiaridade e aproximação entre todos." (Alik Wunder – registro de campo em março de 2001)

Os momentos de alimentar foram vividos no grupo-pesquisador e também com os grupos do Vale do Ribeira. Preparamos almoço para Dona Joanã e D. Benedita em Pedrinhas – tabule, lentilha – coisas que não fazem parte de seu

⁷ Shaula Sampaio participou do grupo-pesquisador nos dois primeiros anos de atividades e trouxe importantes contribuições para a incorporação dos registros ao cotidiano de nosso trabalho. Este trecho refere-se a um registro feito em seu caderno de anotações, que ela compartilhou com o coletivo em dezembro de 2000.

cardápio. E comemos das comidas preparadas por elas – arroz, feijão, peixe frito; banana e farinha de mandioca com café. Na Barra do Ribeira, experimentamos do macarrão a bolonhesa preparado pelo bom humor de Glória da Associação de Jovens da Juréia; levamos com Luiza Alonso polenta para acompanhar as manjubas fritas, pescadas e preparadas pelos monitores da AMAI; café com pão caseiro com as professoras do Bairro da Serra; além do famoso “bolo de metro” preparado para todos do bairro nas grandes festas que tem por lá.

O grupo-pesquisador alimentou-se muito deste tempo dedicado à partilha de sabores, lembrando com Marcos Sorrentino⁸ o quanto se oculta ali uma possibilidade de partilhar saberes. No diálogo que buscávamos construir, em que se encontravam e se manifestavam diferentes formas de interpretar a realidade, o alimentar-se com o outro foi muitas vezes um facilitador de nossa comunicação interna e com os grupos no Vale do Ribeira.

“A vinda do Marcos serviu para impulsionar ainda mais o nosso grupo, que, nos, últimos tempos, voltou a ser como era antes, perdeu aquela formalidade que estava pairando... Que bom! Voltou aquela alegria com o nosso potencial de trabalho.” (Shaula Sampaio – registro em 12/jun/00)

“A presença da Lica trouxe ares diferentes para nossa reunião. Porque, apesar de toda amizade e relação afetiva, temos uma grande ênfase no puramente racional. Foi bom ver a reação das pessoas se esticando, meditando no meio do Nepam, com todo mundo passando e olhando”. (Shaula Sampaio – registro em 17/jun/00)

Várias foram as experiências que nos ajudaram a impulsionar a busca pela incorporação de outras linguagens em nossa *práxis*. Alik trouxe a fotografia como uma possibilidade metodológica para o trabalho com os grupos no Vale do Ribeira; Caroline, a música, o pandeiro, os versos improvisados na roda de ciranda; Kellen, as belas imagens de vídeo e cinema, que reuniu tantos olhares nas exposições que

⁸ Citando Carlos Walter P. Gonçalves num dos encontros do grupo-pesquisador do qual participou, em junho de 2000.

organizamos em Pedrinhas e na Barra do Ribeira. Eliana (Lica), nossa consultora para registros, estimulou o trabalho com o corpo.

Elementos dos grupos do Vale do Ribeira compunham também outros sentidos a respeito de sua organização sócio-cultural e sobre saberes da experiência: a dança do passadinho na Juréia, o aprendizado dos mutirões em Pedrinhas, as histórias sobre o cabloco d'água e o saci no Bairro da Serra, o aprendizado da cestaria com Seu Lino, também em Pedrinhas, os silêncios como uma forma de expressão e, inclusive, como resistência a algo com que não concordavam nas reuniões das quais participavam os moradores e moradoras do Vale. Dessa forma, o trabalho no grupo-pesquisador tornou-se cada vez mais mesclado de discussões teóricas de textos, mutirões para finalização de trabalhos individuais, casos contados na fogueira, mímica, elaboração de desenhos para representar o grupo, costura da colcha de retalhos, trançado do cipó na feitura do cesto.

“Um momento de descoberta muito importante foi quando participei do evento *Povos do Vale do Ribeira*, em setembro de 2001, sobre a vida e a cultura das pessoas daquela região. Ali, tive a oportunidade de perceber um pouquinho mais daquela Vida. Ali, conhecer Dona Joana e Seu Lino, casal de moradores do Vale, e aprender com eles a fazer um pequeno cesto de um cipó chamado de timbopeva. Desenhar o trançado do cesto exige tempo, paciência, cuidado e tranqüilidade. E exige generosidade para refazer, quando necessário, esta trama de sabedorias... Aprendi com Seu Lino a desfazer o trançado se preciso for. E mesmo com seus anos de experiência em desenhar formas com a fibra da timbopeva (ou, talvez, por causa de seus anos de experiência...), Seu Lino não hesitava em voltar atrás, desfazendo e refazendo suas sabedorias de cesteiro. E fui, desta maneira, aprendendo que conhecimentos se constroem com as dúvidas, sem a pretensão da verdade” (Oliveira: 2001: 34).

O registro como proposta metodológica

Como registrar a experiência vivida? Como utilizar o registro para integrar as reflexões e elaborações individuais num tecer coletivo? O registro das atividades foi um tema de estudo, discussão e um exercício constante na trajetória do grupo-pesquisador. Havia momentos a relatar em que mais de uma integrante do grupo-

pesquisador estava presente: como então entrelaçar na narrativa as perspectivas diferentes que se lançavam sobre o que se experienciou? A proposta era partilhar os momentos narrados com os integrantes do grupo, presentes ou não no evento que se narrava. Sob este exercício do registro, do contar sobre o que foi vivido, exercitávamos várias perspectivas do olhar e do narrar.

Das questões suscitadas, cada uma partia para reflexões individuais, para um mergulho em suas experiências no contexto do Vale do Ribeira e em outros contextos, para diálogos com referenciais teóricos. Nos primeiros anos desse mergulho, produziam-se fragmentos de texto que circulavam e recebiam contribuições de outras integrantes do grupo-pesquisador. Também por vezes duas pessoas debruçavam-se sobre alguns questionamentos e produziam um texto reflexivo a seu respeito. Assim foram as escritas coletivas entre 2000 e 2001. Com o aprofundamento individual para produção dos textos de mestrado, iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso, ocorreu um movimento de apropriação das questões suscitadas no coletivo com diferentes percursos teóricos. Dos caminhos próprios, foram se explicitando as reconfigurações de sentido que o desenho inicial do bordado projetara, conforme estarei explicitando no capítulo 5.

Mais uma vez cabe uma referência ao dinamismo. A escrita inicia-se de maneira descritiva e buscando uma linearidade temporal ao contar o que foi vivenciado. Mas a própria trajetória do grupo-pesquisador, percorrendo caminhos rumo a outras linguagens expressivas, vai colocando em questionamento o formato de escrita do grupo, que se transforma a partir das poéticas vividas por cada pesquisadora, animadas pelas provocações que nossos visitantes⁹ traziam para os encontros e pelos múltiplos formatos de comunicação com os grupos do Vale do Ribeira.

“Estes registros traziam o desenho de um bordado, o processo da pesquisa-intervenção, e as decisões e atuações coletivas que foram se conformando durante o trabalho. Desenho que buscava alinhar pessoas-fios com suas

⁹ Para o desenvolvimento dos registros coletivos e individuais, foi muito importante o trabalho desenvolvido por Eliana Kefalás Oliveira que se deu em três dos encontros do grupo-pesquisador.

diversas idéias, pensamentos, desejos, expectativas, jeitos de fazer, conflitos, - cores, espessuras, texturas, pontos e nós - numa conformação geral, coletiva, mais ou menos coesa e linear. Mas no avesso outros desenhos se formavam, descontínuos na mudança de cores e pontos, interrompidos por espaços vazios e fios soltos, cada um apontado para uma direção diferente. A desconexão do cotidiano. Isso me pedia uma outra escrita, um segundo exercício narrativo, no qual também coubessem as descontinuidades do tempo, as circularidades da memória, os fragmentos, os acontecimentos sem antes e nem depois. Esta ânsia por uma segunda maneira de contar o vivido foi interagindo e intercruzando-se com uma terceira narrativa: a fotografia.” (Wunder, 2002: 67)

A fotografia também foi utilizada por Alik como forma de intervenção junto ao grupo com o qual trabalhou. Algumas câmaras fotográficas foram distribuídas entre o grupo de professores e monitores durante uma atividade em que estes conduziam um reconhecimento da Barra do Ribeira. O registro aconteceu na forma de um *mosaico de olhares fotográficos* (Wunder, 2003: 113) sobre a atividade realizada e, posteriormente, a avaliação como um encontro entre o vivido, as imagens produzidas e os comentários sobre a atividade.

O retorno de cenas das localidades para os grupos do Vale do Ribeira foi utilizado em vários momentos do trabalho. Eram cenas fotografadas, filmadas, narradas de forma oral ou escrita, ou ainda expostas na forma de artesanato. Às vezes eram acompanhadas de reflexões sistematizadas a respeito do fazer do grupo, às vezes deixando-se soltar em conversas paralelas entre os que recebiam aquelas impressões. Assim, tanto o retorno do registro feito ao grupo com o qual cada pesquisadora trabalhava, como o incentivo ao registro pelos que integravam este grupo foi uma prática presente.

“Um dos problemas mais citados pelos professores (...) foi a falta de documentação dos projetos e iniciativas que acontecem na escola. Muitos dos projetos realizados e idéias discutidas acabam se perdendo por falta de registro e de sistematização. Essa percepção aliada à necessidade de uma forma de acompanhamento à distância do grupo nos fez pensar sobre a utilização de ‘diários’ por todos os participantes do grupo e na troca de registros sistematizados durante os encontros. (...) o diário proposto se assemelha mais a

um diário de campo, onde são registrados acontecimentos, pensamentos, sentimentos e percepções, buscando uma forma de registro das mudanças ocorridas interiormente no decorrer do trabalho. A pouca adesão dos professores nos levou a repensar na utilização do diário como uma forma de registro e sistematização possível nesse momento e a buscar outras formas como, por exemplo, a troca de correspondência entre o grupo de professores da escola e o grupo de EA [grupo-pesquisador], o que nos permitiria, ainda, uma maior integração.” (Speglich, 2003: 27)

Então, o próprio registro e sua apreensão pelos envolvidos no processo poderiam ser pensados como uma forma de intervenção porque movidos com uma intenção de transformar aquela realidade? Retomarei esta reflexão ao tratar da metodologia da pesquisa intervenção. Cabe dizer que não tivemos a pretensão de controlar todas as dimensões daquilo que esteve a se transformar, muitos dos sentidos ficaram como fios soltos na trama que procurávamos tecer. Talvez o que estivemos a realizar fora uma apropriação do que Fals Borda (1990: 51-53) chama de *restituição sistemática*, uma técnica que pode também ser utilizada pelos pesquisadores participantes.

“Podemos dizer que no Seminário de Pedrinhas houve também uma restituição de elementos históricos e culturais à população, embora não de forma sistemática, a partir da decoração realizada exclusivamente com artefatos da cultura local, como canoa à vela, pilão, arapuca, covo, fogão a lenha, rede de pesca tecida com fibra vegetal, maquete de mundéu etc. Os convidados circularam entre objetos que um dia foram utilitários para todas as famílias do bairro. Os mais velhos mostravam e explicavam aos mais novos (filhos e/ou netos) como e para que eram usados. Os ‘comes’ compuseram-se de duas iguarias da cultura caiçara: bolo de roda e cuscuz de arroz. Uma exposição de fotos trouxe elementos culturais do bairro e do processo vivido junto ao GP [Grupo do Plantio] e, finalmente, a exibição de um filme¹⁰ protagonizado por moradores mais velhos contando e mostrando partes da ‘vida no tempo dos antigos’. Durante a exibição do vídeo, netos reconheciam os avós na tela e estes

¹⁰ *Madeira tombada, canoa forte, rabeca afinada* (vídeo). Direção e roteiro de Kellen Junqueira. Campinas, Instituto de Artes da UNICAMP, 2002. 20 min..

contavam a todos como era a 'vida de antigamente', antes da luz elétrica, da estrada, do telefone, do turismo. Falavam sobre a vida que se desenrolava em sintonia com os ciclos naturais, pois deles dependiam quase que exclusivamente. Apresentavam parte das técnicas e tecnologias disponíveis na época, que foram construídas ao longo dos tempos e que eram transmitidas de geração para geração, contavam como se relacionavam com o ambiente e mostravam seu grande conhecimento a este respeito. Os temas eram variados, pois cada um dos protagonistas era um especialista: Sr. Artur falava da pesca, Sr. Juvenal da construção de canoas, Sr. Sebastião das festas e músicas populares da região com o som de sua rabeca, e a Sra. Josefina dos inúmeros partos que realizou e como cuidava das mulheres depois do nascimento dos bebês." (Costa-Pinto, 2003: 114-115).¹¹

Os trabalhos (coletivos) de campo

"O campo muda a pergunta"¹² – esta reflexão de Alik Wunder sobre a metodologia de seu trabalho junto aos monitores ambientais da AMAI e professores e professoras da escola da Barra do Ribeira parece-me bastante reveladora da abertura e reformulação das propostas pré-elaboradas que marcou a trajetória do grupo-pesquisador. A realidade com a qual nos deparávamos no trabalho junto aos grupos do Vale colocava questionamentos profundos aos referenciais metodológicos e teóricos que nos embasavam, trazendo re-significações e estimulando o re-planejamento da proposta.

"Neste papel de mediadoras fomos até o local de trabalho dos monitores no Costão da Juréia. Chega-se lá pela praia desviando dos grandes troncos que descansam na areia. Uma neblina fina esconde os maciços da Juréia a nossa frente, à direita o mar e à esquerda a mata de restinga com alguns caminhos de entrada que são os únicos vestígios da existência de moradores por lá. São 18 Km até chegar ao costão e já estamos dentro da Estação Ecológica. (...)Passamos os dias 03 e 04 (sábado e domingo) acampadas no costão onde

¹¹ Alessandra relata um dos momentos que marcam a finalização dos trabalhos junto à comunidade de Pedrinhas, em que foi organizado um Seminário expondo os resultados das pesquisas e pesquisa-intervenção realizadas no bairro pelo projeto Floresta & Mar, em julho de 2002.

¹² Depoimento em 14/setembro/2001 – reflexão sobre metodologias de trabalho em "retiro" do grupo.

podemos acompanhar seu cotidiano de trabalho (reuniões, monitoria) e a convivência harmoniosa do grupo.” (Alik Wunder- registro de campo em março de 2001)

Estes momentos de estar no cotidiano dos moradores e moradoras da Juréia, de Pedrinhas, do Bairro da Serra, conviver com eles em suas atividades, percebê-los em outros espaços que não aquele das trocas no grupo de trabalho com cada pesquisadora, observar coisas corriqueiras que ocorriam foram muito importantes. Contribuíram para o estabelecimento das relações de confiança com os grupos do Vale e para apropriação de elementos culturais na proposta do grupo-pesquisador.

As idas coletivas a campo foram também uma forma de partilhar diversas perspectivas sobre o ocorrido. Vários foram os momentos em que duas ou mais pesquisadoras estiveram desenvolvendo atividades com os grupos do Vale conjuntamente. Noutras vezes, a integrante do grupo-pesquisador que chegava do Vale do Ribeira trazia informações sobre a região ou mesmo notícias e recados sobre o grupo de trabalho de outra pesquisadora que não havia ido a campo naquele momento.

“As muitas idas coletivas a campo foram de suma importância, pois esse era mais um momento em que podíamos refletir conjuntamente, lançando no momento em que as coisas aconteciam olhares diferenciados e, portanto, capazes de captar diferentes facetas do ocorrido(...)” (Costa-Pinto, 2003: 9).

O perguntar constante

Revisitando os registros do grupo-pesquisador para elaboração desta tese, chama minha atenção a quantidade de perguntas presentes e sistematizadas a partir das discussões nos encontros. Perguntas simples entremeiam-se a outras de cunho metodológico, conceitual, ético. Hoje o olhar que lanço sobre estas perguntas vem após minha incursão sobre a hermenêutica, portanto, com este item anuncio o próximo capítulo.

Reconheço no fazer do grupo um perguntar não para confirmar o que se sabe, mas para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o preserve

e exponha simultaneamente. Os questionamentos elaborados pelo grupo-pesquisador eram movidos por este interrogar como abertura, como desconhecimento da resposta. A relação dialética entre pergunta e resposta foi permitindo desmobilizar certezas, expondo um desafio a ser enfrentado.

Eram perguntas lançadas às teorias, a si mesmo, ao grupo-pesquisador, às proposições metodológicas dos autores que nós embasavam, mas não à busca de uma teoria estanque, em que as respostas são aceitas como válidas por sua legitimidade acadêmica. Tal postura conferia ao processo do grupo a dimensão de sua incompletude: o fio que tecemos ontem, hoje se desfez, desfiou. As respostas não vinham diretas, mas na troca das experiências vividas. Nem sempre tínhamos respostas a partilhar, mas perguntas para serem refletidas conjuntamente, entre nós e com os grupos do Vale do Ribeira.

Noto que essa foi uma das maneiras de nos apropriarmos das leituras que fizemos a respeito do planejamento incremental articulado¹³, através desse perguntar constante marcado por um avaliar cotidiano das certezas, e por um replanejar sempre.

Na busca por compreender a trajetória do grupo, deparar-me com a proposta gadameriana de diálogo foi como encontrar alento para pulsações e idéias que me percorriam e para as quais buscava canais de expressão e comunicação. Suas proposições correspondiam ao olhar que eu lançava para a trajetória interna experienciada pelo grupo-pesquisador e para a perspectiva que este projetava do que seria sua atuação junto aos grupos do Vale do Ribeira.

Desde os primeiros passos do trabalho, quando a proposta estava ainda sendo gestada, os encontros do grupo tinham este intuito de um ouvir mútuo. As tardes de

¹³ O *planejamento incremental articulado* baseia-se na premissa de que não existe um único conjunto consensual de valores que possa guiar toda uma estratégia de ação. Por isso um planejamento deve possibilitar uma certa flexibilidade para que novos valores sejam incorporados a ele. Em um planejamento incremental, os pressupostos iniciais servem como referência básica, como diretrizes e novas dimensões podem ser acrescentadas, sendo, no entanto, imprescindível uma metodologia de atuação que pressuponha a participação dos atores locais, no seu delineamento e efetivação (Costa, 1986).

sexta-feira eram reservadas para trocas de vivências e experiências sobre educação ambiental que cada integrante trazia de sua trajetória pessoal e profissional, dos textos propostos para serem lidos e debatidos no grupo, de interpretações que dávamos a estas leituras, de informações ainda preliminares sobre o Vale do Ribeira. Mais do que comunicar certezas, os encontros eram uma partilha de questões a respeito do contorno que receberia o trabalho. Nas entrelinhas dessas trocas, podia-se ler uma disposição a desestabilizar as opiniões próprias e construir a compreensão a partir do encontro com o outro. No próximo capítulo, portanto, apresento a orientação filosófica deste trabalho, a hermenêutica gadameriana.

Entrelinhas: O perguntar constante do grupo-pesquisador

O que entendemos por relação "feita-prática" que é participação política? (Set/01)

Como discutir texto no grupo de maneira dinâmica? (Mai/00)

O que é um grupo para mim? O que é desejável para que as pessoas componham um grupo? Qual imagem ou palavras eu utilizaria para representar este nosso grupo (entre nós, nós em relação ao externo)? O que eu espero de parceria no meu trabalho? Quais são minhas disponibilidades e disposição para ser parceira no trabalho do outro? (Mai/01)

QUAL É O CONHECIMENTO GERADO NUMA PESQUISA-INTERVENÇÃO? (MAI/00)

Estamos fazendo pesquisa coletiva? Estamos gerando conhecimento sobre isso? O que marca a pesquisa e a construção de conhecimento? A sistematização? A reflexão? A consciência de estar fazendo uma pesquisa? (Mar/01)

O que é pertencimento? (Fev/01)

Temos que ter produto áudio-visual? (Jun/00)

QUAIS USOS PODEM SER FEITOS DO REGISTRO? PODE SER USADO CONTRA AS PESSOAS QUE ESTIVERAM PRESENTES NA REUNIÃO? (OUT/00 E ABR/01)

O que é sustentabilidade? Sustentabilidade pressupõe participação? (Set/01)

Como EA pode contribuir para desenvolver cultura participativa? (Set/01)?

O que mudou no meu trabalho? Qual foi o fator de mudança? Como está hoje (out/00)

Como lidar com as diferenças culturais no processo de elaboração da argumentação? (Jul/01)

O que somos enquanto grupo? O que nos motiva a fazer estas reuniões? Por que produzir pesquisas coletivamente? (Jun/00)

Por que o ambiental (da EA)? (Set/01)

O recorte do registro/ da ciência/ da hegemonia do conhecimento/ do olhar de quem registra. A forma da narrativa: p/ dissertação, p/ registro. Brincar com o formato: historietas, poesias... Posso fazer isso na ciência? (Abr/01)

É necessário seguir uma linearidade temporal? Uma reflexão pode costurar fatos que não aconteceram no mesmo dia? Ou é importante seguir cronologicamente? É importante um caderno de campo como dado bruto para que possa ser revisitado em outros momentos? (Abr/01)

Por que utilizar Diagnóstico participativo? (Abr/00)

Como se dá o registro em imagem? Como relacionar o registro imagético com o escrito? (Abr/01)

Como ampliar o trabalho de EA desenvolvida com estes grupos? (Out/00)

Como o meu olhar contribui para o seu? (Set/01)

Sera que a gente tem que analisar o grupo só pelas reuniões que fizemos ou pelas outras relações que também aconteceram? (Set/01)

Como eu imaginava que seria a relação do grupo desde out/00 até hoje? No decorrer deste ano o que foi inesperado? Em que sinto-me diferente neste grupo? (Set/01)

Como estabelecer relação entre o trabalho que estamos desenvolvendo há um ano e os orientadores que passaram a nos acompanhar neste ano? (Jun/00)

O QUE É A EA QUE QUEREMOS? ONDE QUEREMOS CHEGAR? (OUT/00)

CAPÍTULO 3

*O horizonte de onde se conta esta experiência:
percorrendo fios introdutórios à hermenêutica*

Tecendo a Manhã

*Um galo sorprende o outro pela manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*É se incorporando em teia, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

A hermenêutica gadameriana foi sendo trazida aos poucos para o processo desta pesquisa, como as coisas se apresentam aos nossos olhos ao cair da tarde - silhuetas ora nítidas, ora desfocadas. Sugeria-se, em princípio, ainda como uma imagem distante da qual timidamente me aproximava.

O primeiro autor a me indicar esta rota de aproximação à hermenêutica foi Mauro Grün (1996). Em seu trabalho, Grün tem buscado apresentar possibilidades para se pensar o que chama de *“um limiar epistemológico para a educação ambiental”*, o que para ele se configura a partir da tematização da dimensão histórica dos valores que regem as relações entre as sociedades e o ambiente. Faz uma crítica, portanto, a abordagens ao tema em que estas relações aparecem desistoricizadas, visualizando a hermenêutica filosófica como um possível caminho, uma vez que não nega a história no processo do conhecimento, mas, ao contrário, apresenta-nos a possibilidade de compreensão através da situação do ser humano no mundo, na história e na linguagem.

Neste processo de compreensão da realidade, a hermenêutica filosófica propõe visualizar o sujeito conhecedor como estando inserido na realidade que se propõe a conhecer, procurando superar a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento proposta pela ciência moderna. Assim, não há a possibilidade de que o sujeito objetifique a natureza. Em uma postura compreensiva hermenêutica, como veremos adiante, não há dominação do que se quer conhecer, *“é uma postura de entrega do sujeito aos horizontes do problema”* (Grün, 1996: 103).

O ambiente é o que dá sentido à vida dos sujeitos cognoscentes, este sentido é buscado na linguagem e da cultura. São os sujeitos que estão inseridos nesses horizontes de sentido e conhecer a si mesmo é conhecer os horizontes de sentido em que se está inserido. *“O processo compreensivo se dá na interação permanente dos sujeitos com esses horizontes de sentido fornecidos pela história e pela linguagem”* (Grün, 1996:103).

O encontro com a hermenêutica, neste momento, através da leitura de Mauro Grün, mostrava-me possibilidades de pensar o processo de conhecimento intimamente ligado à auto-compreensão, a uma revisão constante de concepções e

certezas próprias a partir de uma abertura ao objeto que se propõe a conhecer. Neste processo compreensivo, reformulam-se tanto nossas concepções como o próprio objeto. Olhar para a produção de conhecimento sob esta perspectiva era reconhecer uma imagem espelhada do próprio processo que vivenciava junto ao grupo-pesquisador na construção e aplicação de sua proposta de pesquisa-intervenção com moradores e moradoras do Vale do Ribeira.

Mais uma aproximação, novamente através de autores e autoras da educação ambiental. Isabel Carvalho (2001), em sua tese de doutoramento, tem a hermenêutica como orientação filosófica. A compreensão de um fenômeno é tratada sob essa perspectiva, ou seja, como um exercício interpretativo. Assim o/a educador/a ambiental é tomado/a *“como um intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo que é um sujeito interpretado”* (Carvalho, 2001: 47).

Esses elementos trazidos pelas reflexões de Isabel Carvalho vieram me ajudar a olhar sob outra perspectiva meu papel como coordenadora do trabalho que se situa aqui como objeto da pesquisa de doutorado, assim como me ajudavam a lançar um outro olhar sobre a experiência¹ de cada uma das integrantes do grupo-pesquisador. Assumíamos, simultaneamente, os papéis de intérpretes e interpretadas, sendo que sujeitos e sentidos não estavam dados, mas iam *“se constituindo mutuamente na dialética da compreensão/interpretação”* (Carvalho, 2001: 48).

Esta postura implica, além da perda da segurança de uma consciência observadora e decodificadora de sentidos, na *“recusa da dicotomia entre o plano do pensamento e o da ação”* (Carvalho, 2001: 48). Assim como o interpretar é intrínseco ao ato mesmo de compreender, agir não é um desdobramento da reflexão, a ação também estaria implicada na compreensão/interpretação. A própria metodologia desta pesquisa e o processo vivido pelo grupo-pesquisador podem ser compreendidos nesta perspectiva, uma vez que não se partiu de uma concepção teórica de educação ambiental traçada *a priori* para se desenvolver a pesquisa-

¹ Em vários momentos no decorrer deste capítulo, estarei detalhando o conceito de experiência sob a perspectiva da hermenêutica gadameriana, por compreendê-lo como central para as reflexões desenvolvidas nesta tese.

intervenção no Vale do Ribeira. O próprio processo de ação junto aos grupos do Vale do Ribeira, junto à compreensão/interpretação de sua realidade e do processo vivido foram projetando os sentidos e rumos do trabalho, ou seja, foram delineando nossa concepção de educação ambiental.

De antemão, o que se tinha era uma proposta de estabelecer com aqueles grupos uma partilha de maneiras de se interpretar a realidade. Tratava-se de um pressuposto inicial para a educação ambiental que então buscávamos construir, encará-la não de uma perspectiva explicativa, mas de uma perspectiva interpretativa. E então a incursão por Boaventura de Souza Santos. A noção de *comunidades interpretativas*² (Santos, 1999, 2001) parecia fundir o horizonte deste autor português contemporâneo com a prática do grupo-pesquisador, dando um sentido a mais ao que fiávamos e tecíamos. A proposta não hierárquica do diálogo entre os saberes instigou-nos, parecia afinada com a prática que desenvolvíamos e/ou buscávamos construir para uma educação ambiental junto a grupos no Vale do Ribeira.

As reflexões sobre *interpretação e tradução* desenvolvidas por Santos (1999, 2001) novamente faziam-me focar e desfocar a imagem da hermenêutica gadameriana naquele movimento de aproximação e distanciamento. Vários outros escritos, debates em cursos e reuniões de estudo foram trazendo aos poucos a hermenêutica, mas foram especialmente as idéias: “*Nós somos diálogo*”³ e “*Só através do diálogo é possível aprender*”⁴ que me estimularam a mergulhar nas idéias deste autor que viveu entre 1900 e 2002, às quais fui sendo apresentada pela leitura de Habermas (1987), Hermann (2003), Flickinger (2000), Grondim (1999) e do próprio Gadamer (2002a, b).

Em busca de aproximação a uma abordagem dialógica para a educação, não poderia deixar de visitar a pedagogia freireana. A leitura de Paulo Freire moveu muitos momentos de produção coletiva do grupo-pesquisador, no entanto, um re-

² A noção de comunidades interpretativas e sua contribuição para uma proposta de educação ambiental dialógica estarão sendo tratadas no próximo capítulo.

³ Proposição de Heidegger, extraída do poeta alemão Hölderlin, que tem decisiva influência na hermenêutica gadameriana.

⁴ Gadamer em conferência proferida em 1999, “Educar é educar-se” (*apud* Hermann, 2003).

encontro com sua teoria após o contato com a hermenêutica gadameriana possibilitou-me a identificação de vários pontos comuns entre os dois autores, sem desconsiderar que existem também contrapontos entre suas proposições.

Apresento no texto que se segue uma incursão introdutória pela hermenêutica de Gadamer, procurando estabelecer pontos de confluência e divergência com os autores e autoras que fui apresentando acima.

Somos diálogo

Tal como a manhã que, no poema de João Cabral de Melo Neto, vai sendo tecida no encontro dos cantos de um e outro galo, é através da abertura ao outro que se dá o processo de compreensão. A compreensão, do ponto de vista hermenêutico, inclui o encontro com as opiniões do outro, supõe uma *fusão de horizontes* dos envolvidos no processo.

“A reflexão hermenêutica implica que em toda compreensão de algo ou de alguém se produz uma autocrítica. O que compreende não adota uma posição de superioridade, mas reconhece a necessidade de submeter a exame a suposta verdade própria” (Gadamer, 1994: 117).

O verdadeiro diálogo se dá neste encontro de pessoas dispostas a ouvirem-se mutuamente, expondo-se ao outro e abrindo-se “*ao que nunca emergira, até então, no horizonte de sua própria compreensão*” (Flickinger, 2000: 46).

*“que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos”*

O diálogo permite acessar um conhecimento que até então não estava disponível, que se tece nos olhares que se entrecruzam e se expressam através da linguagem. Mas, ao mesmo tempo em que é tecido através da linguagem, o outro – pessoa, texto, obra de arte, natureza, manhã – vem ao encontro do sujeito da reflexão e solicita-o. Traz algo de estranho, reserva uma distância e assim desestabiliza, provoca perguntas.

“Querer compreender a experiência vivida exige de nós a disposição de aceitar o alheio, o outro, o desconhecido nele mesmo, isto é, na própria ameaça nele contida e aberta na constatação da distância intransponível, presente no encontro. Só assim, também, é-nos possível reconhecer na autenticidade que lhe é própria, o que nos vem ao encontro” (Flickinger, 2000:45).

Não se trata de assumir uma postura de absorção frente ao que nos chega de fora, a compreensão hermenêutica reside numa região em que se dá a dialética entre estranheza e familiaridade. A compreensão não pressupõe que se esteja de acordo com tudo que nos chega através do distante, do outro, do passado. Ela habita justamente essa zona de tensão entre o próprio e o alheio. O encontro com o outro, com o distante pressupõe a saída de si para partilhar essa instância de desequilíbrio.

Essa zona de tensão, ou “*choque hermenêutico*” (Almeida In: Almeida, Flickinger & Rohden, 2000), deflagra-se quando o intérprete se vê diante de algo que é estranho ao seu horizonte de sentido. A distância da alteridade solicita-o, levando-o a colocar em questão seus pressupostos, suas certezas. Passa então a reconhecer o estranho naquilo que lhe é próprio, procurando uma re-familiarização (Hermann, 2003; Larrosa, 2002). No entanto, a compreensão não pressupõe dominar o que se busca compreender, nem mesmo uma auto-anulação, mas abertura e ampliação de horizontes.

No processo de compreender está, portanto, implicada a pergunta. E aqui a pergunta não é vista como mera técnica, trata-se de abordá-la como abertura que não fixa as respostas de antemão. Assim, Gadamer (2002a: 534)⁵ apresenta-nos o ato de perguntar como uma dimensão de negatividade, pois traz consigo um saber que não se sabe. Por isso o processo dialógico, se movido por questões que realmente mobilizam os envolvidos a abrir-se ao horizonte do outro, permite acessar um conhecimento até então não disponível. Isso requer, como nos lembra Flickinger (2000), o aprendizado de como perguntar, de como preservar na pergunta o outro na sua diferença.

⁵ A obra *Verdade e Método*, primeira obra do autor, foi publicada em alemão em 1960. As citações constantes neste texto referem-se à 4ª edição da publicação brasileira pela Editora Vozes, em 2002.

“O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade. Ele tem de ser colocado em suspenso de maneira que se equilibrem o pró e o contra. O sentido de qualquer pergunta só se realiza na passagem por essa suspensão, na qual se converte em uma pergunta aberta. Toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem sentido autêntico da pergunta” (Gadamer, 2002a: 535).

A concepção de diálogo em Gadamer baseia-se na maiêutica socrática e funda-se justamente na dialética da pergunta e da resposta. O perguntar, como acompanhamos acima com Gadamer, põe em suspenso o assunto com as suas possibilidades, sob as quais se orientam os interlocutores. Nesta perspectiva, o que é formulado na conversação não pertence a este ou àquele interlocutor, mas é algo que se produz no encontro como elaboração da intenção comum.

Após o encontro com a hermenêutica, revisito o tecer do grupo-pesquisador e identifico internamente uma experiência muito próxima à proposição dialógica gadameriana. Conforme tratei no capítulo anterior, percebo essa proximidade na elaboração de questões, no partilhar e reconstruir das certezas prévias de cada integrante do grupo, na disponibilidade ao encontro, a ir além do que sua visão de mundo captava. Nos depoimentos trazidos no capítulo 1, vemos a compreensão do grupo como espaço de “diálogo” (Vivian), de “auto-revisão constante” (Alessandra), onde se sabe que “vai sair diferente” (Érica), como “possibilidade de construir uma coisa que jamais imaginaria que seria possível a existência sozinha” (Caroline), “que é diferente da gente ter uma unidade” (Alik).

A proposta gadameriana de diálogo está afinada com uma idéia de expansão de nossa individualidade. O que um indivíduo capta sobre sua experiência de mundo é intransferível, segundo Gadamer, mas o que ele propõe é justamente a busca da ampliação deste “ponto de vista intransferível do indivíduo” para o encontro com outra visão de mundo, experimentando uma “possível comunidade a que nos convida a razão”.

(Gadamer, 2002b: 246)⁶. Assim, o diálogo do ponto de vista gadameriano é aquilo que nos deixou uma marca, que permitiu que viesse ao nosso encontro algo que não havíamos acessado em nossa experiência própria do mundo.

O autor apresenta- nos como formas de diálogo o pedagógico, a negociação e o diálogo terapêutico. Desenvolverei a seguir os dois primeiros por entender que interessam ao tema desta pesquisa. Gadamer vê na troca entre professor/a e aluno/a uma das formas originárias da experiência dialógica, ao mesmo tempo que aí se pode encontrar a própria incapacidade para o diálogo, quando quem ensina assume o papel de transmissor/a da estrutura monológica da ciência moderna.

Gadamer, retomando o significado da palavra *negociação*, sugere que esteja aí implícita uma situação de reciprocidade em que os participantes da *práxis* social em foco se aproximam uns dos outros. No entanto, ao considerar a negociação entre sócios e a negociação política, o autor não vê comunicação recíproca entre participantes. Se tem êxito, esta forma de diálogo define-se como acordo, mas as pessoas que dela participam não chegam a ser afetadas em si e sim como administradores dos interesses que representam. Mas também na negociação há casos que apresentam traços de capacidade autêntica para o diálogo, quando se sabe superar as resistências no outro que impedem de alcançar acordo, fazendo-se presente o pressuposto de que se saiba perceber o outro como outro: “*Neste caso são os interesses do outro que se contrastam com os próprios e que, todavia, corretamente percebidos talvez contenham possibilidades de convergir*” (Gadamer In: Almeida, Flickinger & Rohden, 2000: 137). Portanto, também no diálogo de negociação, confirma-se, para o autor, a idéia de que, para haver diálogo, é preciso saber ouvir.

Daí que considere o *não ouvir* ou *ouvir mal* como o lado subjetivo da incapacidade para o diálogo que está presente em todos nós. No entanto, pode haver também o lado objetivo da incapacidade para o diálogo, o de *não haver uma linguagem comum*. E, para Gadamer, a linguagem comum vai se degradando quanto

⁶ “A incapacidade para o diálogo”, texto escrito em 1972 e publicado em 1986 sob o título *Wahrheit und Methode II*. O texto aqui citado refere-se à edição brasileira publicada pela Editora Vozes, embora também tenha sido consultada a tradução publicada em Almeida, Flickinger & Rohden, 2000.

mais nos adaptamos à situação monológica da civilização científica e à técnica de informação de tipo anônimo.

Era justamente buscar a construção de uma proposta não monológica de educação ambiental o que desafiava o grupo-pesquisador. Os caminhos para se construir essa proposta e aquela realidade não familiar, o Vale do Ribeira, solicitavam-nos como perguntas desestabilizadoras. Sobre caminhos e possibilidades desse diálogo pedagógico, a teoria freireana trouxe-nos importantes contribuições e estarei retomando este ponto mais adiante.

Sobre a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer

Nessa busca por conhecer mais de perto a noção de diálogo proposta por Gadamer, fui apresentada à hermenêutica. Jean Grondim (1999) retoma a utilização da hermenêutica desde o século XVII, quando de sua compreensão relacionada a doutrinas universais da interpretação, que tinha por objetivo mediar determinadas regras para a exposição do verdadeiro sentido de trechos de textos. Assim, em sua acepção generalizada, foi utilizada como uma indicação metodológica de interpretação de escritos literários, jurídicos ou religiosos, referindo-se à arte de buscar uma nova compreensão das mensagens neles contidas, implícita ou explicitamente, procurando resgatar um sentido original que estava encoberto ou desfigurado.

Segundo este autor, há uma grande imprecisão na utilização atual do termo *hermenêutica*⁷. Reconstituindo sua origem etimológica, Grondim destaca as controvérsias que há a este respeito. Numa certa abordagem, o termo é relacionado ao mito de Hermes, da Antiguidade grega, o intérprete dos deuses que tem capacidade de levar mensagens entre os mundos - dos deuses, dos homens e dos

⁷ Jean Grondim comenta sobre o uso freqüente de conceitos como "hermenêutica", "explicação", "exegese" e "interpretação" como sinônimos. Recomenda que, em função da delimitação terminológica, o conceito hermenêutica seja utilizado no sentido mais restrito de "teoria da interpretação". No entanto, procura mostrar que cada hermenêutica vem tendo, também, uma concepção diversa daquilo que deveria ser esperado de uma "teoria hermenêutica", desde o uso que teve para os gregos; para Agostinho; para Lutero, que é tido como responsável pela revitalização da mesma na ocasião da Reforma; para Schleiermacher e Dilthey, no século XIX; até Heidegger, Ricoeur e Gadamer, quando assume a configuração de uma hermenêutica filosófica (Grondim, 1999). Como já comentado anteriormente, aqui ela estará sendo utilizada segundo abordagem gadameriana.

mortos. Daí estar associada a uma função mediadora, como o próprio Gadamer destacou: “a esta transferência de um mundo a outro, do mundo dos deuses ao dos humanos, do mundo de uma língua estrangeira ao mundo da língua própria” (Gadamer, 2002b: 112).

No entanto, recentemente tem-se desconfiado desta associação etimológica ao mito de Hermes, de modo que a questão sobre a origem de *hermeneúein* permanece em aberto. Ainda assim, Jean Grondim apresenta-nos as três orientações que *hermeneúein* recebe – *expressar* (dizer, falar), *expor* (interpretar/explicar), *traduzir* (ser intérprete), procurando explicitar a referência que é feita ao objeto da hermenêutica como sendo a compreensibilidade do sentido: “O tradutor deve realmente esclarecer ou tornar compreensível aquilo que um sentido estranho quer dizer” (Grondim, 1999: 52). Neste processo de tradução, a hermenêutica é, segundo o próprio Gadamer, “o saber do quanto fica sempre de não-dito, quando se diz algo”. Na busca etimológica, Grondim destaca a relação entre o interpretar, o expressar e o que fica oculto, à espreita, no que foi falado. O interpretar procura o sentido interno por detrás do que foi expresso, enquanto o expressar anuncia algo interior. No processo de interpretação está implicado também o traduzir um sentido estranho em algo compreensível.

Para Richard Palmer (1989), há seis definições modernas de hermenêutica, que se inter-relacionam e muitas vezes se sobrepõem⁸. Embora o autor diga que as seis ainda se encontrem no pensamento hermenêutico contemporâneo, identifica neste uma polarização entre os que, de um lado, consideram-na como um corpo geral de **princípios metodológicos** que subjazem à interpretação e, de outro, os seguidores de Heidegger, que vêem a hermenêutica como uma **exploração filosófica**⁹ das características e dos requisitos necessários a toda compreensão. O

⁸ a) hermenêutica como teoria da exegese bíblica; b) como metodologia filológica; c) como ciência da compreensão lingüística, tendo como representante Schleiermacher; d) como metodologia para as ciências do espírito, representada por Dilthey; e) como fenomenologia do *dasein* e da compreensão existencial, proposta por Heidegger; f) como sistema de interpretação, em que se inserem Paul Ricouer e Gadamer (Palmer, 1989: 43-54). Grondim (1999), por sua vez, conceitua de *hermenêutica filosófica* como continuidade à hermenêutica de Heidegger, sendo compreendida também como a posição filosófica de Hans-Georg Gadamer e Paul Ricouer.

⁹ Em várias das obras consultadas, são feitas referências ao questionamento que a hermenêutica filosófica traz ao estatuto do método como caminho único da verdade. Luiz Rohden (In: Almeida, Flickinger e Rohden, 2000) por exemplo, comenta que rigorosamente falando a hermenêutica filosófica não possui um método como as Ciências, sendo contraditório falar em método hermenêutico. Jean Grondim (1999:15) compreende que na obra *Verdade e Método*, Gadamer efetuará “uma crítica fundamental à obsessão metodológica.”

que interessa aos propósitos deste texto não é fazer um estudo aprofundado do histórico e das correntes da hermenêutica, mas compreender onde se insere a ótica gadameriana. Seguindo as proposições de Heidegger, o pensamento de Gadamer está relacionado ao caráter interpretativo de nossa experiência, preocupa-se com a questão mais filosófica do que é a interpretação, defendendo a compreensão como um ato histórico, como veremos mais adiante.

Recorro a uma imagem, a de um abismo que separaria pensamento ou sentenças de um lado e realidade de outro. Os primeiros seriam verdadeiros apenas se fossem homogêneos ao que se acha do outro lado. Esta metáfora¹⁰ procura fazer alusão ao debate filosófico sobre a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Segundo Rorty, Heidegger destaca a relação desta ponte, que pretende unir um e outro lado do abismo, a um desejo de dominar o que se tem a conhecer: *“A idéia de se tornar idêntico ao objeto do conhecimento, de representá-lo como ele realmente é em si mesmo, exprime o desejo de adquirir poder sobre o objeto”* (Rorty, 2000).

O cientificismo do século XIX procurou mostrar a capacidade da ciência natural predizer fenômenos e fornecer a tecnologia para produzir efeitos desejados. Assim a ciência foi associada à verdadeira compreensão, por oferecer um controle efetivo do objeto. Como contraponto, Nietzsche traz o radicalismo da dúvida ao afirmar a relativização da verdade. Para ele o conhecimento é sempre uma perspectiva, o que instaura uma ruptura entre o conhecimento e as coisas a conhecer (Grondim, 1999; Foucault, 2002).

É no contexto deste debate que se inserem as proposições trazidas pela hermenêutica filosófica. A hermenêutica filosófica apresenta-se como uma racionalidade que se opõe à pretensão de haver um único caminho de acesso à verdade, opondo-se à aceitação de que há uma verdade objetiva como correspondente de uma realidade também objetiva (Hermann, 2003). O compreender é caracterizado pela exposição e avaliação do envolvimento do ser humano no processo do saber. Daí a relação entre sujeito e objeto do

¹⁰ Proposta por Berkeley, segundo Rorty (2000).

conhecimento, em que ambos sofrem modificação na ação do pensamento que se esforça a interpretar.

“A compreensão não vem depois da vida, mas a permeia em seus momentos todos” (Nunes, 1998). Benedito Nunes, nesta frase, traz algumas das premissas da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer, em sua relação com a concepção heideggeriana de que a compreensão está vinculada à vida prática, enraizada em aspectos culturais e históricos. Assim, há uma experiência ontológica do ser que se dá desde que este é parte do mundo e se relaciona com ele. Esta experiência antecede qualquer reflexão¹¹ a respeito deste mundo: *“É a própria razão que se encontra inserida em um horizonte de experiência que a precede e não pode ser por ela objetivado”* (Almeida, Flickinger & Rohden, 2000: 8). Em nosso relacionamento com o mundo, deflagramos um processo de instauração de sentido e é este processo que a abordagem gadameriana busca.

*(...) De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo (...)*

Podemos tomar o poema de João Cabral de Melo Neto como metáfora a expressar a relação entre linguagem e pensamento presentes no conceito de interpretação tal qual nos apresenta Gadamer. É na relação entre linguagem, pensamento e mundo, no acontecer da linguagem, que se dá a instauração de sentidos.

“Poder falar significa: poder tornar visível, pela sua fala, algo ausente, de tal modo que também um outro possa vê-lo. O homem pode comunicar tudo que pensa. E mais: é somente pela capacidade de se comunicar que existe entre os homens um pensar partilhado(...)” (Gadamer, 2002b: 174).¹²

¹¹ À frente retomarei o papel que desempenha a reflexão para a hermenêutica filosófica.

¹² “Homem e Linguagem”, texto publicado originalmente em 1966 e que compõe a edição brasileira *Verdade e Método II* da Ed. Vozes. Foi consultada também a tradução publicada em Almeida, Flickinger & Rohden, 2000.

Em sua acepção, o conhecimento está atrelado à linguagem. No processo de conhecer, trilhamos o caminho que vai da palavra ao conceito. E, de volta, percorremos o caminho do conceito à palavra, ao nos utilizarmos de uma língua comum ao outro, para que possamos *“levar a falar os conceitos”*¹³. Aqui está presente outro traço de sua teoria, a aplicação do compreender à nossa própria situação, aos nossos questionamentos, ao presente. E mais: *“o retorno da linguagem da ciência para a linguagem da vida cotidiana, das ciências empíricas para a experiência do ‘mundo da vida’”* (Gadamer, 2002b: 134). Em vários textos, Gadamer comenta o papel da hermenêutica filosófica nesta aplicação das teorias científicas, na tradução de uma linguagem da ciência para a linguagem corrente.

No entanto, considera que há sempre algo que o conceito deixa escapar, é o que aparece na expressão de Gadamer para se referir à hermenêutica filosófica que citei acima: *“saber do quanto fica sempre de não-dito, quando se diz algo”*. E aqui apresenta-se a necessidade de cada linguagem expressiva¹⁴ ser exposta à interpretação, a um processo de configuração de um sentido possível, dado seu caráter não unívoco. A reflexão filosófica das experiências hermenêuticas não esgota a amplitude de seus muitos sentidos possíveis. *“Pela interpretação temos uma mediação nunca completa entre homem e mundo”* (Hermann, 2003: 51). Em contraposição a uma verdade objetificadora, configura-se uma infinitude de sentidos possíveis, o que coloca a impossibilidade de dar a última palavra, a síntese final.

“A interpretação é algo que está sempre a caminho, que nunca conclui. A palavra interpretação faz referência à finitude do ser humano e à finitude do conhecimento humano” (Gadamer, 1983 *apud* Hermann, 2003: 52).

¹³ GADAMER, Hans-Georg. “Da palavra ao conceito: a tarefa da hermenêutica enquanto filosofia”. In: Almeida, Flickinger & Rohden, 2000.

¹⁴ Para Gadamer, “linguagem não é, aliás, somente a linguagem da palavra. Há a linguagem dos olhos, a linguagem das mãos, mostrar e nomear, tudo isso é linguagem e confirma que linguagem é sempre na relação de um-com-o-outro” (Gadamer *apud* Rohden, 2000: 162).