



DOS (AUTO)RELATOS ÀS NARRATIVAS FICCIONAIS: AS (RE)EXISTÊNCIAS DE UMA COMUNIDADE INTERPRETATIVA DE PROFESSORES EDUCADORES AMBIENTAIS

Rodrigo Launikas Cupelli - Itaipu Binacional, Foz do Iguaçu/PR.

cupelli@gmail.com

Maria do Carmo Galiuzzi - FURG

galiuzzi@gmail.com

Resumo

Neste artigo apresentamos os sentidos emergentes de uma pesquisa que se deu na interface entre o aprofundamento teórico do conceito de resistência e as experiências profissionais de um grupo composto por quatro professores educadores ambientais em formação permanente. A metodologia foi baseada nos discursos da pesquisa narrativa, na qual o objetivo de estudo é a experiência dos participantes e esta é estudada e comunicada também de modo narrativo. Quanto as resistências, a aposta foi de concebê-las não enquanto limite do/no outro, mas como movimentos relacionais de constituição dos sujeitos. Como resultado da pesquisa, apresentamos uma narrativa ficcional que explicita a positividade das resistências nas relações de poder, fazendo da ficção uma possibilidade de experimentação da realidade. Temos por intenção, com isso, criar uma rede de significados, onde as narrativas produzidas visam uma ação formativa de (re)conhecimento para professores e pesquisadores que pensam e praticam Educação Ambiental.

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa, Resistências Constitutivas, Narrativa Ficcional.

Abstract

In this paper we present the emergent senses of a research that if gave in the interface between the theoretical deepening of the concept *resistance* and the professional experiences gained by a group of four teachers/environmental educators in an in-service program. The methodology was based on the discourses of narrative research, in which the objective of the study is the participants' experience; it is studied and also communicated through narrative. In relation the resistances the idea not conceive they as if it were a limit concerning the others, but as relational movements that constitute the subjects. To communicate of the result of the research we present a fictional narrative that expose, in fact, the positivity of the resistance, turning fiction into the possibility of experimenting reality. We have for intention, with this, to create a net of meanings, where the produced narratives aim at a formative action of (re)knowledge for teacher and researchers who think and practice Environmental Education.

Keywords: Narrative Research, Constitutive Resistances, Fictional Narrative.

Introdução

Pensar em uma pesquisa acadêmica implica também pensar em uma metodologia que possa sustentar e autorizar a maneira como essa pesquisa vai ser conduzida e publicada. Neste artigo, apresentamos o mosaico metodológico que criamos em nossa pesquisa e que culminou em um painel repleto de sentidos emergentes para nossa comunidade de professores educadores ambientais. Partindo de (auto) relatos que explicitam *identidades*, co-construímos através deles relatos coletivos que, juntamente com a complexificação do conceito de resistência, possibilitaram a escrita de narrativas ficcionais.

Primeiramente, apresentaremos nossa opção metodológica pela narrativa como modo de produzir, mediar e interpretar sentidos na constituição dos sujeitos em uma comunidade. Posteriormente, argumentaremos sobre as resistências como movimentos constitutivos dos professores educadores ambientais que participaram de nossa pesquisa. Para tanto, vamos apresentar uma das narrativas ficcionais produzidas em nossa pesquisa e, logo em seguida, o referencial teórico que nos habilita a pensar as resistências como (re)existências, ou seja, como um reforço constitutivo nas nossas existências nas relações de poder.

Nossa comunidade interpretativa de professores educadores ambientais

O primeiro movimento desse processo que devemos destacar é a possibilidade do trabalho em um coletivo, ou em uma *comunidade interpretativa* (Santos, 2005). Isso indica que estávamos (e ainda estamos) dispostos a construir e alimentar uma ciência visando um conhecimento-emancipação que tem na solidariedade seu estado de saber e no colonialismo seu estado de ignorância. Logo, buscamos validar um conhecimento que atenda, principalmente, nosso *locus* de atuação, ou seja, professores em processo de formação continuada. Não estamos preocupados em dizer verdades sobre um outro distante – objetivando assim o sujeito –, mas em criar sentidos para nossas próprias vivências, estimulando e fortificando as nossas e outras narrativas de professores que, por um viés ou outro, identificam-se e compartilham conhecimentos em Educação Ambiental. Segundo Santos (2005, p. 95):

[...] as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo que chamei de neo-comunidades, territorialidades locais-globais e temporalidades imediatas-diferidas que englobam o conhecimento e a vida, a interação e o trabalho, o consenso e o conflito, a intersubjetividade e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação.

É preciso ressaltar, que em uma pesquisa que se insere em uma abordagem narrativa, a proximidade entre pesquisador e participantes é essencial. Nesse enfoque, ambos devem comungar de confiança mútua; o pesquisador deve conhecer o local de onde falam os participantes e, não raro, pertencer a esse mesmo local, estar sendo também constituído nele. Há um entrelaçamento das vidas pelo compartilhamento das histórias narradas. Nossa comunidade é composta por quatro professores, além do “pesquisador” que também é licenciado em Ciências Biológicas, apensar de ainda não ter exercido sua profissão. Dois deles, Magnólia e Tomás, são professores-formadores de Educação Química. Beatriz é professora de Ciências e Biologia, e Isabela de

Geografia¹. A Educação Ambiental nos interliga, já que todos estamos próximos de um Programa de Pós-Graduação nessa área, entre mestrando, mestres, doutorandos, orientador e orientandos.

Inventando-se e compartilhando: os auto-hetero-relatos

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

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

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

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

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

¹ Nomes fictícios

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

Essa característica que possuímos de nos inventarmos quando nos contamos - inclusive nos solilóquios que fazemos a todo momento em nossas falas internas - é uma poderosa ferramenta da mente humana para se administrar e se posicionar nos contextos. Invenção não no sentido de dissimulação, mas de manutenção de uma coerência para nossas vidas e aí se aproxima de um sentido de auto-preservação. Construimos e articulamos nossas vidas pelas narrativas que criamos e a partir delas podemos também estipular maneiras intensas de transformação. Segundo Bruner e Weisser (1997, p. 158):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As Narrativas ficcionais

Considerando as argumentações acima, percebemos que a diversidade de sentidos que havíamos trabalhado ou produzido no período de nossa pesquisa só seria mesmo traduzível se contássemos histórias. Adotamos, assim, as *narrativas ficcionais* como forma de comunicar nossos “resultados”. No campo da EA, Reigota (1999, p. 81) é quem primeiro fez uso desse processo de comunicação. Segundo o autor:

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

Por isso, o autor faz questão de deixar claro que suas “narrativas ficcionais” são, antes de qualquer outra coisa, uma maneira ética de lidar com as experiências dos ecologistas pelo mundo, já que foi a maneira que ele encontrou de não expor suas identidades e intimidades. Fato é que as narrativas, qualificadas como ficcionais, relevam, então, a necessidade de dizer o dito em surdina, tática para lidar com as sutilezas e detalhes das experiências vividas.

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

[...] ler [e nós acrescentamos produzir] ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quanto tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa –

a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contato histórias desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana.

Além do que, visamos para essas histórias um leitor-professor, que ao entrar em contato com elas pode se identificar, sendo esta uma intencionalidade política de nosso trabalho - o texto continua produzindo uma ação. Conceber o *texto como ação* é considerar que, através da interrogação desse texto, outros podem ser produzidos, o que seria um modo de *exploração* das narrativas (Czarniawska, 2004). Os sentidos são re-estabelecidos em uma gama de possibilidades nas constantes interações feitas entre leitores e o texto, entre leitores e autor, e com os leitores entre si.

As narrativas suscitam sempre novos sentidos resultantes da combinação entre textos. Dessa forma, os textos são constantemente interrogados, produzindo ações. É como se a produção de uma narrativa estimulasse a produção de outra e esta de outra e assim por diante. Como algo do gênero: “essa sua história me faz lembrar uma história”. Isso remete a questão de se pensar em comunidades interpretativas, como pode ser um grupo de professores em formação permanente. É o que argumentam Bruner e Weisser (1997, p. 156): “O que une as pessoas em uma comunidade é esse reconhecimento compartilhado, essa sensação de ‘Eu sei que você sabe que eu sei o que você quer dizer’”.

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

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

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

(Re)existir: as resistências constitutivas

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

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

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

Porém, percebemos que esse sentido atribuído às resistências torna-se castrador de possibilidades se considerarmos que estamos em convivência nos espaços formativos, o qual acreditamos ser mediado e processual. Disso resultou a (re)significação das resistências, procurando em alguns teóricos os aportes que nos permitem pensá-las como movimentos relacionais e constitutivos.

Nesse artigo, através de uma narrativa ficcional produzida em nossa pesquisa, vamos explorar esse sentido constitutivo da resistência de acordo com um autor estudado: Michel Foucault. Para tanto, primeiramente, apresentaremos a história e em seguida traremos o aporte teórico do referido autor.²

Retrato: as resistências constitutivas nas relações de poder

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

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

Alice continuou olhando atenta para a imagem desgastada e um leve sorriso configurou-se. Porém, procurou não se reter demais ao passado. Buscava a foto apenas para atender um pedido de Pedro, um rapaz que compartilhava com ela um espaço de

² Como essa narrativa ficcional é parte da análise de nossa pesquisa, estará grafada em itálico.

formação na Universidade e que gostaria de entrevistá-la para seu trabalho de conclusão de curso.

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

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

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

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

Foi aí que Alice começou a falar:

- Sabe de uma coisa, Pedro? Tem horas que não sei porque insisto nisso. Olha, há quanto tempo acha que trabalho nesta escola? Faz mais de dez anos. Sempre que sei de um evento, ou de alguma discussão na cidade, exponho aqui. Simplesmente parece que ninguém me ouve. Ainda há pouco, antes de você chegar, tentei falar do nosso encontro. Da importância do professor pesquisar sua prática. Aí dizem: “Ah, não temos tempo. Mas tem que escrever?” E desconversam, como se eu não tivesse dito nada.

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

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

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

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

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

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

- Mas, então, você fez Geografia só depois?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Como assim? – surpreendeu-se Pedro.

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

Alice acomodou-se na cadeira. Sentia que Pedro esperava dela algum discurso ameno, que representasse para ele o ideário de educador ambiental que, até então, o

havia constituído através de suas leituras. Lembrou-se das angústias nas aulas da Especialização, quando se contrastava com Joana e, de se certa forma, inferiorizava-se em relação a ela. Joana era uma militante, atuava em comunidades, tinha um discurso sempre crítico e contundente. Alice se via apenas como professora, ensinava com competência a Geografia, mas não se via como educadora ambiental e, menos ainda, na presença de Joana. Ao passar do tempo, porém, Alice percebeu que não poderia mesmo ser igual à Joana. Além de personalidades diferentes, de histórias de vida diferentes, eram de profissões diferentes. Seu pensamento ia longe, quando percebeu que Pedro aguardava sua fala:

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

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

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

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

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

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

interessante da vida? Alice olhou novamente para foto e sorriu. Quis compartilhar o ensejo com Pedro, mas ele já havia ido embora.

As relações de força na constituição dos sujeitos

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

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

O autor buscado por nós que nos auxiliou a pensar as resistências nas relações de força foi Michel Foucault (1926-1984). Para Foucault (1995, p. 243) o poder é relação, “é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre ação [...]”. *As relações de poder* funcionam nas circunstâncias mais variadas, percorrendo toda a malha social e nos inscrevendo em nossas identidades:

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que caracteriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos (Foucault, 1995, p. 235).

Assim, as relações de poder constituem, marcam, direcionam, produzem os sujeitos³; isso remete a sua positividade⁴. Nessa perspectiva, *o poder* não emana de um único centro como, por exemplo, do Estado, acontece nas relações do dia-a-dia:

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

³ Para Foucault (1995, p. 235) “há dois significados para a palavra *sujeito*: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (grifo do autor).

⁴ Positividade, não “no sentido tradicional de um juízo de um valor positivo, aprovativo, senão como uma propriedade de um fenômeno ou de uma ação produzir alguma coisa” (Veiga-Neto, 2005, p. 146).

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

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

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

(...) as relações de poder são relações de força, enfrentamentos, portanto, sempre reversíveis. Não há relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação seja incontornável. Com frequência se disse – os críticos me dirigiram essa censura – que, para mim, ao colocar o poder em toda a parte, excludo qualquer possibilidade de resistência. Mas é o contrário!

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

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

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

Em uma situação em que não há possibilidades de resistências, de embates, de escolhas, de subversões, pode-se dizer que aí já não há mais relações de poder, mas de violência. Foucault (1995, 234) chega até mesmo a propor que “(...) para compreender o

que são as relações de poder, talvez devêssemos investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações”.

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

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

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

Considerações finais

Neste artigo tivemos a intenção de explicitar modos de pesquisa e produção de conhecimento em Educação Ambiental que leve em consideração o diálogo como maneira política de produzir e interpretar sentidos na formação de professores educadores ambientais. Como, então, fazer pesquisas de EA na escola e com professores? A experiência de nossa pesquisa nos mostrou que as possibilidades são mais intensas quando partimos de onde estamos. Ou seja, deve-se *fazer com* e não fazer sobre. Logo, estar imerso nos contextos é fundamental para desenvolver e intensificar a EA nos espaços formais. Com isso, não desconsideramos o diálogo com os autores do campo, nem o aprofundamento dos conceitos caros à EA, pelo contrário. Mas, acreditamos que é no trabalho conjunto entre escola, professores e universidade que podemos complexificar e intensificar esses conceitos, convertendo-os em ações. Daí a importância dos grupos de formação permanente.

O nosso trabalho com (auto) relatos não visou explicitar um Eu egoísta e performático, mas um Eu relacional, um Eu predisposto ao diálogo, a problematizações e ao (re)conhecimento do/no Outro. Como vimos, o ato de se narrar significa atribuir *interpretações* aos fatos que consideramos pertinentes e importantes em nossas vidas. Podemos constatar, porém, que os (auto) relatos, apesar de serem particulares, expressão de um Self, apontam, indicam um externo, um Outro, para relações interpessoais. Os relatos são auto-relatos porque explicitam um Eu, mas se configuram em *hetero-relatos*, pois ninguém é por si só, a não ser pelo Outro. E “o Outro” somos nós mesmos em processo de relação, como aponta Maldonato (2005, p. 490):

Vivendo e agindo, cada um de nós testemunha a própria vicissitude deixando para trás uma história de vida na qual a identidade não é um a priori transcendental, mas indica o tempo que deixamos para trás: alguma coisa que não pode ser planejada, pré-determinada e que só se expressa na narração. Esta identidade nunca se dá como uma autobiografia, mas como uma biografia que alguém, mais cedo ou mais tarde, de alguma forma contará. Essa identidade é, por assim dizer, relacional e se dá, justamente, em relação ao outro; o outro que observa e narra; o outro que me narra mediante uma história de vida.

Falando de relações, salientamos também esse caráter nas resistências, que são movimentos intrínsecos aos espaços formativos. Nesse sentido não há o certo a ser seguido, e nem uma única Educação Ambiental que possa abarcar esses movimentos. Assim, *resistir* a determinado discurso ou prática é estar se posicionando nas relações. Resistimos sempre em relação a outra existência (ou resistência) e nessas relações vamos nos tornando mais resistentes, ou seja, vamos (re)existindo. As (trans)formações nos espaços formativos são mediadas e multidirecionais, o que os torna processuais. Dessa forma, não há “limites”, mas possibilidades constitutivas nas relações (de resistência).

Consideramos que os pressupostos da pesquisa narrativa são caros também à Educação Ambiental e formação de professores, justamente porque através das narrativas podemos intensificar nosso pertencimento a uma identidade e a uma comunidade. Sendo assim, ao produzirmos narrativas do *ser professor educador ambiental*, visamos outros professores-leitores que também estão se constituindo nesse campo e, dessa forma, esperamos fortalecê-los. Esse é o objeto da história que apresentamos como resultado. O texto visa uma ação formativa, ou seja, se configura em *práxis*.

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

Referências Bibliográficas

Brockmeier, J.; Harrè R. (2003) Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo. *Psicologia: reflexão e crítica*. v. 16, n.3, p. 525-535.

Bruner, J.; Weisser, S. (1997). A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: Olson, D. R.; Torrance, N. (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade* (pp.141-161). São Paulo: Ática.

Carvalho, I. C. M. (2002). *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS..

Clandinin, J.; Rosiek, J. (2007) Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland sapces and tensions. In: Clandinin, J. (org.). *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 35-37). University of Alberta Press.

Czarniawska, B. (2004). Reading narratives. In: _____. *Narratives in social science research* (pp. 60-75). SAGE Publications.

Eco, U. (1997). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras.

Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H.; Rabinow, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249).

Foucault, M. (2003). Poder e saber. In: _____. *Ditos e escritos: estratégia, poder-saber* (pp. 223-240) (vol. IV). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

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

Gauthier, J. Z. (2004). A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética *Revista brasileira de educação*. n. 24, jan./fev./mar./abr. 2004, p. 127-142.

Josso, M. C. (2006). As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.32, n.2. p. 373-383.

Larossa, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In: Silva, T. T. (org.). *O Sujeito da educação* (pp. 35-86). 5. ed. Petrópolis: Vozes.

Lima, M. E. C. C. (2005). *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte: Autêntica.

Machado, R. (1998). Introdução. In: *Microfísica do poder* (pp. VII-XXIII). Rio de Janeiro: Graal.

Maldonato, M. (2005). Arquipélago identidade: o declínio do sujeito autocêntrico e o nascimento do eu múltiplo. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, v. III, 3, pp. 480-496.

Pineau, G. (2006). As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e pesquisa* v.32, n.2. pp. 329-343 .

Reigota, M. (2003). *Ecologistas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Reigota, M.; Possas, R.; Ribeiro, A. (orgs) (2003) *Trajetoórias e narrativas através da educação ambiental*. DP&A.

Sampaio, S. S. (2006). *Foucault e a resistência*. Goiânia: Ed. Da UFG.

Santos, B. S. (2005). Da ciência moderna ao novo senso comum. In: _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática* Vol.1. (pp. 1-117). São Paulo: Cortez.

Souza, E. C. (2006). Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: Souza, E. C.; Abrahão, M. H. M. B. (Orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (pp. 135-147). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Veiga-Neto, A. (2005). *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.