

## *O círculo hermenêutico da compreensão*

Conforme exposto acima, compreender está atrelado a um processo de comunicação, a uma  *fusão de horizontes*. A idéia de horizonte trazida apresenta nossas possibilidades compreensivas a partir de onde nos lançamos para apreender o objeto. A situação hermenêutica, portanto, se circunscreve pelos limites de onde nos inserimos. Nós, intérpretes, compreendemos a partir da tradição à qual pertencemos, de modo que a historicidade é condição de nossa compreensão, precede e antecipa nossa reflexão. A compreensão se dá no acontecer da tradição, no qual passado e presente estão em constante mediação, estabelecendo os vínculos do intérprete com o mundo. Não há compreender fora de um contexto, de uma cultura. Cabe ressaltar que, para a hermenêutica filosófica, considerar a tradição não significa cristalizar-se no passado, mas pensar o acontecer da tradição como um horizonte constitutivo de nosso presente e futuro. A historicidade atua sobre nós, pois nos encontramos imersos na tradição, no interior da situação que queremos compreender.

“Uma hermenêutica filosófica chegará à conclusão de que a compreensão só é possível se o sujeito põe em jogo seus próprios preconceitos. O aporte produtivo do intérprete é, inexoravelmente, parte do sentido da compreensão” (Gadamer, 1994: 111)<sup>15</sup>.

Com isso Gadamer apresenta-nos o  *círculo hermenêutico* em que toda compreensão estaria inserida, aqui também em consonância com as idéias de Heidegger. O sujeito que compreende não pode escapar da história e estar na história pressupõe que o sujeito é ocupado por preconceitos, os quais podem ser modificados no processo da experiência, mas não podem ser totalmente liquidados. Parte-se da pré-compreensão sobre determinado tema, em que se projeta, a partir de seus pressupostos e preconceitos, o sentido do que se busca compreender. Esse primeiro sentido manifesta-se porque já levamos conosco certas expectativas prévias. A compreensão que se dá a partir da perspectiva da hermenêutica filosófica

---

<sup>15</sup> Tradução minha de parte do texto “Hermenêutica clássica e hermenêutica filosófica” publicado na versão espanhola *Verdad y Método II*. Consultei também a edição brasileira publicada pela Ed. Vozes.

não buscará confirmar simplesmente suas antecipações, mas terá que trazer à luz os preconceitos que orientam a compreensão. Assim, o projeto está sempre sujeito a um redesenho que resulte em um aprofundamento de sentido. Cada revisão do projeto pode abarcar um novo projeto de sentido.

“Não será possível desvelar um preconceito enquanto ele agir continuamente por trás, sem que saibamos, mas somente quando ele for, por assim dizer, suscitado. (...) O melhor modo de esclarecer o próprio preconceito é experimentá-lo. Desse modo, ele contrastará com outro preconceito e permitirá que este se explicita” (Gadamer<sup>16</sup> In: Almeida, Flickinger & Rohden, 2000: 149-150).

O que a hermenêutica filosófica propõe é “*uma consciência atenta em que a história actua constantemente*” (Palmer, 1989), o que foi também traduzido por *consciência da história efetual*. Nadja Hermann procura mostrar como a consciência da história efetual está relacionada à noção de experiência, que na língua alemã expressa “*uma vivência pela qual aprendemos*”. A consciência é aqui tratada como sendo capaz de “*produzir limites na realidade diante da onipotência da reflexão*” (Hermann, 2003: 54).

A experiência do ponto de vista hermenêutico é aquela na qual se toma consciência da finitude do ser humano, em que se “*conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano*” (Gadamer, 2002a: 527). A compreensão para hermenêutica se dá num movimento de circularidade, em que os conceitos de *pré-compreensão*, *historicidade* e *aplicação* inter-relacionam-se de maneira dinâmica. A experiência é ontológica do ser em seu relacionamento imediato com o mundo, sendo que, segundo Flickinger (In: Almeida, Flickinger & Rohden, 2000), a filosofia gadameriana suspeita da fundamentação teórica do saber que negligencie a experiência.

“A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é através das experiências, mas também alguém que está aberto

---

<sup>16</sup> “Sobre o círculo da compreensão”, texto escrito em 1959 e publicado em *Verdade e Método II*. Consultei também a tradução publicada pela Ed. Vozes.

a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele que chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais do que ninguém. (...) A dialética da experiência tem sua própria consumação não num saber concludente, mas nessa abertura à experiência que é posta em funcionamento pela própria experiência” (Gadamer, 2002a: 525).

A noção de experiência hermenêutica, segundo Gadamer, distingue-se da experiência científica, a qual desconsidera a historicidade por ser reduzida a elementos rigorosamente metódicos e ao buscar a generalização. Como pudemos acompanhar na citação acima, o conhecimento em Gadamer não se reduz a um corpo de dados conceituais, também não se refere a um fluxo de percepções, mas é um acontecimento, um encontro.

“A tarefa primordial da hermenêutica como teoria filosófica consiste em mostrar (...) que só pode ser chamada de ‘experiência’ a integração de todo conhecimento da ciência ao saber pessoal do indivíduo” (Gadamer, 2002b: 137).

Faz-se presente novamente a proposição de uma ciência dialógica em contraposição a uma ciência monológica. Vejo uma possibilidade de abordagem hermenêutica na busca do grupo-pesquisador em construir uma educação ambiental dialógica, que considere a maneira que educandos/as compreendem e relacionam-se com seu ambiente, ou seja, sua experiência frente ao que lhes acontece. Tal abordagem também pode ser vista no próprio processo do grupo-pesquisador, a partir da consideração da inserção de cada uma de suas integrantes na compreensão do que foi experienciado, relacionando pré-compreensão, inserção na historicidade, aplicação dos conceitos à experiência vivida, redesenhando a compreensão do que lhe acontece e mesmo re-elaborando os conceitos.

Flickinger (1994) argumenta que a abordagem hermenêutica para a questão ambiental leva-nos a *“revincular as questões ambientais ao agir humano que as originou”*, defendendo ainda que tal revinculação *“teria que recorrer a postura científica não mais*

*objetificadora, portanto, não mais ao modelo de explicação causal de fatos*” (Flickinger, 1994: 205).

Uma educação ambiental dialógica, portanto, parece se construir a partir dos sentidos que assume o ambiente para moradores e moradoras no Valé do Ribeira e, em outras localidades, considerando que esta relação é permeada pela linguagem e, portanto, pela história e pela cultura desses grupos. Em seu contexto/horizonte quais são os sentidos que a realidade assume, como a cantam/nomeiam? Nesta concepção, dialogar sobre o ambiental é considerá-lo inserido na história e linguagem, no processo dinâmico de instauração de sentidos e de revisão dos mesmos.

Nos projetos de conservação que chegam como imposição de um conceito de ambiente elaborado na esfera técnico-científica, permanece um estranhamento que não parece solicitar aqueles moradores e moradoras à nova compreensão, pois não se abrem a dialogar com os sentidos já projetados ao seu espaço de vivência e de trabalho. Sendo assim, *meio ambiente* é associado ao órgão de fiscalização, ao controle e à coerção de suas práticas locais. Então uma educação ambiental que vem lhe dar explicações destes conceitos seria uma educação emancipatória? Mas quais seriam os limites e alcances desta postura dialógica no sentido da emancipação?

Marisa Vorraber Costa (1994, 2002) problematiza o potencial emancipatório atribuído ao diálogo e à pesquisa-ação. Partindo de uma abordagem foucaultiana, a autora desenvolve a idéia de que *“quem tem o poder de narrar pessoas, coisas ou processos, expondo como são constituídos (...) é quem estabelece o que tem ou não estatuto de realidade”* (Costa, 2002: 104). Daí não basta dar voz a estes grupos para garantir a emancipação, pois são outros discursos que falam por trás de sua fala. Vejamos como compreendem o processo emancipatório autores como Habermas, Gadamer e Paulo Freire.

## *Hermenêutica e dialética: o debate entre Gadamer e Habermas*

Dentre os contrapontos entre a teoria gadameriana e a de Jürgen Habermas, que moveram debates entre os dois autores entre as décadas de 60 e 80 do século passado<sup>17</sup>, interessa para o tema desta tese acompanhar suas reflexões a respeito do papel desempenhado pela *reflexão* no processo do conhecimento, e mais, na possibilidade de desencadear a emancipação do sujeito conhecedor.

Segundo Ernildo Stein (1987), tanto a filosofia crítica como a hermenêutica procuram apreender a realidade pela reflexão. Citando Bubner (1970<sup>18</sup>), Stein apresenta a estrutura da reflexão, que está na base do conceito de consciência, tendo “*como propriedade ser em si enquanto se relaciona com o outro*”. A consciência de algo é, ao mesmo tempo, consciência de si e a consciência humana de maneira geral. Assim, ela só se sustenta e mantém sua unidade relacionando-se com conteúdos estranhos a ela. Unidade e oposição, diferença e mediação são elementos que subsistem inseparados na reflexão. Daí a abordagem dada pela filosofia crítica e pela hermenêutica ao ato da reflexão. Se a primeira se afirma na diferença e no contraste com aquilo sobre o que reflete, a segunda visa primeiramente a mediação e a unificação com o mesmo. No entanto, é importante lembrar que a crítica não recusa inteiramente a mediação, nem a compreensão hermenêutica elimina a instância crítica (Bubner, 1970 *apud* Stein, 1987: 103).

Assim, enquanto a hermenêutica procura tornar-se consciente dos condicionamentos que vêm do passado e que abrangem o intérprete e o contexto do que está a compreender, para a filosofia crítica a reflexão é uma possibilidade de modificar o que é transferido pelo histórico pré-dado, à medida que recorda o caminho da autoridade que está presente nas regras de concepção de mundo e do agir, transmitidas pela linguagem. Se Habermas (1987: 18) afirma que “*Gadamer desconhece a força de reflexão que se desenvolve na compreensão*” é porque, como ressalta

---

<sup>17</sup> Sobre este debate foram consultadas as obras: Habermas, 1987; Grondim, 1999 & Ferraris, 2000. A primeira é uma edição brasileira, em que Álvaro Valls compila textos de Habermas, escritos no período de 60 a 80 do século XX, a respeito da teoria gadameriana.

<sup>18</sup> Bubner, Rüdiger. *Hermeneutik und dialektik*. Tübingen, 1970, vol. 1.

Maurizio Ferraris (2000), as ciências sociais críticas reafirmam o poder emancipatório da reflexão, ou seja, crêem ser possível sair do círculo da tradição, visto como uma pré-compreensão que orienta o intérprete.

“Gadamer vê fundidas num único ponto as tradições vivas e a investigação hermenêutica. (...) A isto se opõe a noção de que a apropriação refletida da tradição rompe a substância naturalística da tradição e modifica a posição dos sujeitos nela.” (Habermas, 1987: 15)

Outra objeção feita por Habermas refere-se ao que denomina “*otimismo confiado do diálogo da hermenêutica filosófica*” por não enfrentar as coerções ocultas tanto no plano individual como no plano das relações sociais, o que seria possível de se empreender pela análise psicanalítica e pela crítica da ideologia (Habermas, 1987: 60-64).

No entanto, ressaltando a réplica de Gadamer às críticas habermasianas, Ferraris (2000) procura mostrar que a tradição para aquele não é um acontecimento pacífico e, portanto, pressupõe a crítica. A relação com o passado em Gadamer é diálogo, porém nesta conversação não se assiste simplesmente a uma auto-certificação do sujeito, mas a uma fusão de horizontes que ultrapassa a idéia de centrar a compreensão na capacidade auto-reflexiva do sujeito do conhecimento.

“Minha tese é (...) que a hermenêutica nos ensina a revelar o caráter dogmático da contraposição entre tradição viva, ‘natural’, e apropriação reflexiva da mesma. Aqui debaixo se oculta um objetivismo dogmático que deforma igualmente o conceito de reflexão. Quem compreende, inclusive nas ciências da compreensão, não está projetado fora do contexto histórico-efetual da própria situação hermenêutica, de modo que sua compreensão escape a esse acontecer” (Gadamer *apud* Ferraris, 2000: 385).

Gadamer critica o pretense objetivismo da crítica à ideologia, argumentando que a consciência emancipatória terminaria por visar a dissolução de qualquer coerção de poder, o que só seria possível reconhecendo a própria inserção do sistema de pensamento em foco na sua condição histórica e, portanto, nos

preconceitos inerentes à tradição, ou seja, inseridos em um horizonte de compreensão hermenêutico.

Da leitura de Jean Grondim (1999), podemos apreender o próprio caráter dialógico, no sentido gadameriano, que teve o confronto entre Habermas e Gadamer, quando o autor afirma que ambos com a interlocução aprenderam.

“Estimulado por Habermas, podia Gadamer elaborar mais decididamente do que antes o potencial crítico de sua hermenêutica. Sua hermenêutica não se esgota num giro de finitude sobre si mesma, ela aspira um ‘saber-crítico-reflexivo’, que comprova sua eficácia lá onde a correção de auto-equívocos objetivistas significa um acréscimo de liberdade para o indivíduo. (Grondim, 1999: 219).

Grondim (1999: 216 e 220) procura mostrar como Habermas também se beneficia do debate, à medida que o paradigma da psicanálise deixa de ocupar posição central em seu pensamento filosófico. O autor procura mostrar ainda que a própria teoria do agir comunicativo de Habermas bebe da compreensão hermenêutica da abertura e flexibilidade da linguagem.

### ***Paulo Freire: um encontro com o diálogo hermenêutico?***

A afirmação de Gadamer em sua conferência datada de 1999 de que “*só através do diálogo é possível aprender*” convida-me a buscar uma aproximação entre seu pensamento e a teoria freireana. Uma vez que Paulo Freire tem como fundamento o materialismo dialético, poderíamos encontrar entre as duas teorias contrapontos semelhantes ao apresentado acima, situados no debate entre Habermas e Gadamer. Paulo Freire aposta também na reflexão sobre realidade, buscando o desvelamento do que há nela de opressor; e na ação transformadora sobre o mundo como caminhos para a emancipação do sujeito. Na teoria freireana, o sujeito do conhecimento desempenha papel central, enquanto na concepção gadameriana o sujeito também se constrói no objeto (os signos, as obras de arte, os textos, o mundo) dentro de um horizonte em que se constituem sentidos. Estarei retomando esses contrapontos mais adiante.

No entanto, visualizo pontos de convergência entre as proposições freireanas e a hermenêutica filosófica, na medida em que, na elaboração de sua proposta teórico-prática, Paulo Freire refletiu sobre a importância de conhecer como educandos e educandas interpretavam o mundo, compreendendo em sua busca a necessidade de aprender a semântica da linguagem dos grupos populares, sem o que para ele não haveria comunicação (Antunes, 2003). O conceito freireano de *leitura do mundo* procura justamente abarcar a interpretação que o educando faz de sua realidade, a qual precede a leitura da palavra, daí que a leitura da palavra não pode estar desvinculada da leitura do mundo. “*Linguagem e realidade se prendem dinamicamente*” (Freire, 1989<sup>19</sup> *apud* Antunes, 2003).

A partir das reflexões de Ângela Antunes, arrisco pensar numa aproximação entre a perspectiva freireana e a hermenêutica à medida que o conceito de *leitura do mundo*, central em sua teoria, consiste em construir um sentido do mundo a partir de uma interação com o outro e com o próprio mundo.

“A perspectiva freireana se aproxima da posição epistemológica interpretativa. O estudo da realidade parte do pressuposto de que as pessoas criam e associam seus próprios significados subjetivos e intersubjetivos quando interagem com o mundo que as cerca” (Antunes, 2003: 195)

Ângela Antunes (2003) mostra-nos também como na *leitura do mundo* está implicada a própria apreensão crítica da realidade, de apropriação crescente pelo educando de sua posição no contexto em que vive e da *re-escrita* deste contexto, de sua transformação. A afirmação do indivíduo como sujeito, através do conhecimento, só pode ocorrer na medida em que, atuante na ação transformadora, ele opta e decide. Conhecer requer sua ação transformadora sobre a realidade (Freire, 1975).

É esta concepção que irá orientar o processo de construção de conhecimento em Paulo Freire, ou seja, partindo de temas relacionados ao contexto do/a educando/a e à compreensão inicial que tem do problema, busca-se estabelecer um

---

<sup>19</sup> Freire, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 23ª edição, 1989.



processo dialógico visando a ampliação daquela compreensão inicial, e a própria intervenção na realidade. Este processo implica acessar o que está encoberto através da apropriação crítica do mundo.

Como se sabe, a noção de diálogo é central na teoria pedagógica de Paulo Freire e, assim como em Gadamer, o diálogo pressupõe a abertura ao outro, o exercício da escuta paciente e crítica de sua visão de mundo.

“Escutar (...) significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”  
(Freire, 1998: 135)

Na perspectiva freireana, ser dialógico é não invadir. Sendo o diálogo próprio da existência humana, o mesmo está excluído de toda relação na qual alguns sejam transformados em “*ser para o outro*” (Freire, 1975: 43). No entanto, isso não significa omissão de uma opinião contrária em nome do respeito ao educando. O diálogo não se resume à busca de unidade, mas configura-se dialeticamente entre unidade e oposição de contrários. Aparece, dessa forma, o conflito como uma outra dimensão do processo dialógico (Gadotti, 2000). O conflito entre diferentes é, no entanto, compreendido como um “*conflito superável*” (Freire, Gadotti & Guimarães, 1995: 17).

Tanto em Freire como em Gadamer, educar implica em educar-se, no sentido de rever suas próprias opiniões e crenças. Isso se fundamenta em Paulo Freire na idéia de *incompletude* e *inacabamento* do ser humano. A incompletude denota o caráter relacional de nossa existência, somos incompletos porque “*sem o outro não existimos*” (Antunes, 2003: 66); e o inacabamento, nossa inserção num processo histórico que está em construção, põe-nos em “*permanente processo social de busca*” (Freire, 1998: 61). Em Gadamer é a interpretação “*que está sempre a caminho, que nunca conclui*” (Gadamer, 1983 *apud* Hermann, 2003: 52), implicando na noção de finitude do ser humano. O que podemos aprender desta reflexão de ambos é a inserção na historicidade, desconfiança em nossas certezas e o otimismo do encontro com o outro como possibilidade de estabelecer a comunicação.

Encontro-me situada entre Freire e Gadamer para pensar a proposta dialógica que o grupo-pesquisador intentava construir. Por um lado, identifico-a com Paulo Freire e sua crença no potencial que desempenha a reflexão crítica na *tomada de consciência* dos mecanismos de poder que oprimem o sujeito e também na vocação ontológica do ser humano para “ser mais”, para fazer a história. Por outro, parece-me haver um contraponto entre Freire e Gadamer no tratamento da reflexão como possibilidade de *desvelar a realidade*. Vejamos abaixo.

“Quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra na essência fenomênica do objeto a ser analisado (...) Por isso a conscientização não pode existir fora da *práxis*, isto é, fora da ação-reflexão como unidades dialetizadas permanentemente constituindo a forma de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.” (Freire, 1971 In Torres, 1979: 96)

Segundo Carlos Alberto Torres (1979: 51-54), a pedagogia freireana trata o conceito em três dimensões: *consciência de si, consciência do outro e consciência da história*. *Tomar consciência de*<sup>20</sup> pressupõe, num primeiro momento, “*tomar distância do mundo e da realidade da coisa distante*” (Freire, 1991 In Torres, 1979: 95) e então a inserção crítica na história para refazê-la. No entanto, conforme estive apresentando anteriormente, na perspectiva da hermenêutica gadameriana, o sujeito conhecedor encontra-se inserido na realidade que se propõe a conhecer. Não se trata de desvelar o real, pois o que se tem são realidades construídas a partir da linguagem na sua relação com a posição histórica que o sujeito ocupa, lembrando com Gadamer a não possibilidade de esgotar a amplitude dos muitos sentidos possíveis.

Se Freire compreende a crítica como possibilidade de emancipação do sujeito frente à dominação, Gadamer, como vimos no debate com Habermas, não

---

<sup>20</sup> Segundo Ângela Antunes, Paulo Freire considera três níveis de consciência: a ingênua, a crítica e a consciência em trânsito. A primeira está “*imersa na natureza, percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se à distância para julgá-los. (...) a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de “humanização”*”. Sobre a consciência crítica, Antunes traz a seguinte contribuição: “*seres humanos ao objetivarem o mundo, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao serem capazes de decidir sobre suas atividades, em suas relações com o mundo e com os outros seres humanos tornam-se capazes de ultrapassar as situações-limites*”. (Antunes, 2003: 79-80). Sobre a noção de transição ou de transitividade, vejamos uma citação de Freire: “*Na medida em que o sujeito amplia seu poder de captação e de resposta às sugestões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de dialogação não só com o outro homem, mas com seu mundo, transitiva-se.*” (Freire, *Educação e atualidade brasileira*, apud Antunes, 2003: 80)

desconsidera a importância da crítica, mas argumenta que a razão, mesmo a razão crítica, “*não está projetado[a] fora do contexto histórico-efetual da própria situação hermenêutica, de modo que sua compreensão escape a esse acontecer*” (Gadamer *apud* Ferrarís, 2000: 385).

No entanto, há em Gadamer a proposição de uma elaboração da consciência hermenêutica, que seria buscar pelo horizonte da tradição reconhecendo valores e preconceitos que podem ser modificados no processo da experiência. Ainda que Gadamer considere que estes preconceitos não possam ser liquidados, não seria esta busca também uma possibilidade de emancipação do sujeito no sentido epistêmico?

Sobre este possível contraponto entre os autores, reconheço o olhar que lanço para a trajetória do grupo-pesquisador a partir de uma perspectiva hermenêutica porque compreendo intérpretes e interpretados (educadores/educandos e mundo) intrinsecamente relacionados na dialética da compreensão/interpretação, em que ambos os pólos se reformulam no processo da compreensão. No entanto, posiciono-me em consonância também com as proposições freireanas em sua busca por uma educação política, “*com objetivo de proporcionar as condições adequadas que ajudem aos educandos, enquanto sujeitos no processo de aprendizagem, a se tornarem partícipes da criação e transformação do mundo.*” (Garcia, 2004: 9).

### ***Rumo às comunidades interpretativas***

A noção de *incompletude* e de construção do conhecimento como prática social e política possibilita-nos o encontro das proposições de Boaventura de Souza Santos. Como veremos no capítulo seguinte, uma vez que considera o silenciamento do conhecimento presente nas diversas práticas sociais pela hegemonia de um conhecimento validado cientificamente, o autor reconhece a importância da comunicação entre essas práticas diversas. Assim como a hermenêutica filosófica compreende que a interpretação está sempre a caminho, o que traz a impossibilidade de uma síntese final, Santos (2002b) tem proposto o procedimento da *tradução* como alternativa a uma grande teoria, por entender que cabem no mundo “*muitas totalidades, todas necessariamente parciais*” (Santos, 2002: 29).

O *trabalho de tradução* tanto entre saberes hegemônicos e não hegemônicos como entre diferentes saberes não hegemônicos toma a forma, segundo o autor, de uma *hermenêutica diatópica*. Trata-se de uma interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que oferecem a essas preocupações. A *hermenêutica diatópica* parte do suposto de que todas as culturas são incompletas, entendendo que é justamente na idéia e na sensação de incompletude que reside a motivação para o *trabalho de tradução*. Podemos pensar as *comunidades interpretativas* como um dos *locus* para se constituir este trabalho de tradução. Atrelada à *tradução de saberes* está a tradução entre as práticas. O propósito é construir uma inteligibilidade entre elas que amplie sua capacidade de articulação com outros movimentos, compreendendo suas formas de organização e objetivos de ação.

No capítulo seguinte, procuro relacionar a proposta das *comunidades interpretativas* à busca por uma educação ambiental dialógica na experiência do grupo-pesquisador.

011104

*Verdadeiramente, a natureza sob o olhar humano*

1994



Foto: Caroline Ladeira de Oliveira



---

## CAPÍTULO 4

### *Mirando a educação ambiental sob a perspectiva das comunidades interpretativas*

*Queremos saber o que vão fazer  
Com as novas invenções  
Queremos notícia mais séria  
Sobre a descoberta da antimatéria  
E suas implicações  
Na emancipação do homem  
Das grandes populações  
Homens pobres das cidades  
Das estepes, dos sertões*

*(...)*

*Queremos saber, queremos viver  
Confiantes no futuro  
Por isso se faz necessário prever  
Qual o itinerário da ilusão  
A ilusão do poder  
Pois, se foi permitido ao homem  
Tantas coisas conhecer  
É melhor que todos saibam  
O que pode acontecer*

*Gilberto Gil*





Há um tempo venho procurando rotas que me ajudassem a desconstruir os valores de verdade que se ocultam e os que se expressam nas intervenções denominadas educação ambiental. No contato direto com as práticas, nos debates em encontros, fóruns e grupos de trabalho sobre o tema, via emergir de trás de um consenso construído em torno de uma identidade “*educação ambiental*”, uma diversidade de posturas educacionais, metodológicas e conceituais, além de posturas políticas e ideológicas de diversos matizes. Essa diversidade tem sido tratada por vários autores e autoras em suas elaborações teórico-metodológicas sobre a educação ambiental.

Ainda que o aprofundamento nessas diversas posturas não seja o objetivo deste estudo, pareceu-me importante refletir sobre essa polissemia para trazer o que é o propósito deste capítulo: a concepção de educação ambiental que foi sendo tecida no processo do grupo-pesquisador.

Na construção da proposta de pesquisa-intervenção, estivemos dialogando direta ou indiretamente com essa multiplicidade de sentidos que assume a educação ambiental. Na realidade do Vale do Ribeira era muito presente um sentido do ambiental ligado a práticas coercitivas. Inserido nesse contexto e em diálogo com outras leituras do *ambiental*, o grupo-pesquisador realizou suas opções, buscando delinear uma concepção de educação ambiental dialógica. Podemos pensar a construção desta concepção como processo dinâmico a projetar um sentido que se reconfigurava no momento seguinte do trabalho, ampliando a compreensão sistematizada anteriormente, como nos ensina a hermenêutica.

Assim, o capítulo tece um dos primeiros momentos em que o grupo-pesquisador sistematiza a concepção de educação ambiental que embasa sua prática. Essa concepção, que moveu as fases posteriores do trabalho, é apresentada na segunda seção como um processo que, imerso na *incompletude e inacabamento*, está sempre em construção, procurando mostrar como cada projeto em particular redesenhou esta proposta e trouxe-lhe contribuições próprias.

As três últimas seções relacionam a busca por uma educação ambiental dialógica com a noção de *comunidades interpretativas* (Santos 1999, 2001), uma das urdiduras que inspirou o trabalho do grupo e que recebe aqui alinhavos próprios em relação ao que foi produzido coletivamente.

### ***Educação Ambiental: diferenças que compõem um “nós”***

Trazer a educação ambiental para o debate é um convite a expor diferenças que transitam nas entrelinhas de uma expressão que nos acolhe sob um “nós” – educadores e educadoras ambientais. Na trajetória do grupo-pesquisador, em vários momentos, uma ou outra de suas integrantes repensávamos a inserção neste “nós” mais amplo, enquanto uma outra buscava tecer pontos de consonância de nossa prática com a educação ambiental, ora fiando, ora desfiando o que estava sendo tecido. E os questionamentos permaneciam. Mas a própria heterogeneidade que caracteriza a educação ambiental re-situava-nos num movimento de estranhamento e familiarização, indicando que nossa ação também fazia parte daquela amplitude de sentidos de um campo em constituição.

Conforme já apresentado, o que busco é olhar a partir do que transcorreu nas experiências de pesquisa-intervenção do grupo-pesquisador, pensando-as como possibilidade de trazer contribuições teórico-metodológicas para a educação ambiental, uma vez que contam a trajetória do grupo em sua elaboração de significados a respeito da prática educativa desencadeada junto a grupos do Vale do Ribeira. Essa elaboração de significados tanto se insere no histórico da educação ambiental e do ambientalismo como os nega. Desta relação recursiva entre afirmação e negação, o grupo-pesquisador procura reinventar sentidos a partir das experiências vividas.

A leitura dos trabalhos de Isabel Carvalho tem me ajudado nestas formulações (Carvalho, 2001, 2003). A partir de suas considerações, fui buscar fundamentar as argumentações acima na noção de ação simbólica apresentada por Sahlins, uma relação que se dá dialeticamente entre estabilidade e mudança.

Na ação simbólica estão implicadas a *tradição* - que atua no processo de apropriação dos eventos por conceitos elaborados *a priori* em seu sistema cultural, e a *experiência humana* - que sujeita os significados culturais a reavaliações práticas. Assim a ação simbólica é encarada como um composto duplo, no qual atuam "*um passado inescapável e um presente irreduzível*" (Sahlins, 1990: 189). O "*passado inescapável*" se dá porque os conceitos através dos quais a experiência é organizada e comunicada procedem do esquema cultural preexistente. Ao mencionar o "*presente irreduzível*", por sua vez, o autor faz referências à singularidade do mundo em cada ação, o que coloca as pessoas, responsáveis pelas suas ações, como autoras de seus conceitos.

Implica afirmar que na ação os conceitos são colocados em risco, seja pela contradição que se estabelece entre o mundo e os sistemas simbólicos que o descrevem, seja pela "*revisão dos signos pelos sujeitos ativos em seus projetos pessoais*" (Sahlins, 1990: 187).

Como se configuraria esta relação entre tradição e mudança na constituição da educação ambiental como formulação conceitual e como prática educativa? Em que tradição se fundamenta a educação ambiental, o que desta tradição é negado no processo de ação cultural de seus sujeitos?

Se retomamos brevemente o histórico da composição do que hoje denominamos ambientalismo, podemos encontrar, em finais do século XVIII e início do XIX na Inglaterra e EUA, um ramo de suas raízes que provém das ciências naturais. Daí, possivelmente, advém a forte presença de uma tradição naturalista e científica no campo ambiental.

Acompanhando a trajetória de cinco entre as sete integrantes do grupo-pesquisador, podemos traçar pontos de confluência com o próprio histórico de configuração do ambientalismo, uma vez que percorremos um caminho que nos trouxe das ciências biológicas para a educação ambiental. No entanto, trilhando rotas diversas de aproximação à educação ambiental, algumas pela via das ciências sociais, outras através do movimento ambientalista, outras ainda percorrendo caminhos da educação, cada integrante do grupo-pesquisador a seu tempo passou a assumir uma postura crítica em relação ao reducionismo das ciências biológicas, o

que muitas vezes se acompanhou de um processo de negação da mesma e do que identificávamos de predominantemente biológico na própria educação ambiental. Quais seriam então os pontos comuns que poderiam nos reunir sob este “nós”, educadores e educadoras ambientais?

Em sua tese de doutoramento, Isabel Carvalho (2001: 45) apresenta as trajetórias de educadores e educadoras ambientais em diálogo com a instituição do campo ambiental<sup>1</sup>, marcado por uma tensão constitutiva, em que “*disputam legitimidade os diversos sentidos do ambiental*”. Apresenta-nos, portanto, o campo ambiental como sendo instável e contraditório, com interpretações multifacetadas acompanhadas de um amplo leque de ações.

Se, por um lado, a autora visualiza indícios de uma politização da natureza pelos movimentos sociais e lutas ambientais de cunho emancipatório, à medida que os “*destinos da vida conquistam um espaço crescente como objeto de discussão política da sociedade*” (Carvalho, 2000: 62); por outro, nota um risco de naturalização da política que pode ser identificada na marca fortemente naturalista presente no campo ambiental, “*que subsume o meio ambiente à natureza e esta como espaço do natural em contraposição ao mundo humano*” (Carvalho, 2001: 46).

Poderíamos acompanhar com Mauro Grün (1995), em um exercício de leitura foucaultiana sobre o discurso da educação ambiental, o cruzamento de uma prática discursiva eco-matemática e de outra eco-catastrófica. Na perspectiva por ele apresentada, a prática eco-matemática provém de sua estreita relação com as ciências naturais, especialmente com a ecologia natural, que, desde a primeira metade do século XX, vem se configurando sobre uma matriz quantificadora. “*Levar ‘em conta’ o meio ambiente sob forma de análise e contabilidade – essa é a principal característica das práticas discursivas eco-matemáticas*” (Grün, 1995: 166). A partir da segunda metade do século XX, o discurso ecológico assumiria uma configuração que cruza a prática eco-

---

<sup>1</sup> Apoiando-se no conceito de *campo social* de Bourdieu, “conjunto de relações sociais, sentidos e experiências que configuram um universo social particular”, a autora propõe o *campo ambiental* como “espaço estruturado e estruturante (...) [que] inclui uma série de práticas políticas, pedagógicas, religiosas e culturais, que se organizam de forma mais ou menos instituída seja no âmbito do poder público, seja na esfera da organização coletiva dos grupos, associações ou movimentos da sociedade civil; reúne e forma um corpo de militantes, profissionais e especialistas; formula conceitos e adquire visibilidade através de um circuito de publicações, eventos, documentos e posições sobre os temas ambientais” (Carvalho, 2001: 28).

matemática com a eco-catastrófica, sendo que esta última, segundo Grün, “é definida e constantemente atravessada pela questão da sobrevivência humana”. Assim, discorre sobre as obras de Rachel Carson, sobre os trabalhos do casal Erlich e do Clube de Roma como uma “produção discursiva eco-matemático-catastrófica” que influencia a educação ambiental desde sua criação (Grün,1995:166-7).

O autor traz exemplos desse hibridismo na configuração que o discurso ambiental ganha atualmente, em que a eficiência e o grau da complexidade das modelizações matemáticas trazem informações “devidamente calculadas” sobre os danos causados ao meio ambiente que podem ser acompanhados ano a ano. Sob a disseminação e trivialização da situação de crise, Grün identifica uma vontade normalizadora, um desejo de voltar a um estado de equilíbrio e harmonia e a produção de uma impotência política.

Se é possível reconhecer em muitas práticas educativas ambientais esses traços discursivos eco-matemático-catastróficos propostos por Grün, podemos reconhecer, também com ele, que há outros elementos que vêm compor a educação ambiental, essa “prática discursiva complexa, polimórfica e multifacetada” (Grün,1995:172).

Então, à busca de mais elementos em composição ao campo que congrega educadores e educadoras ambientais, encontramos nas rotas de sentido traçadas por Isabel Carvalho (2001) outras raízes do ambientalismo, os movimentos de contracultura no contexto dos anos 1960. Alimentados por um sentimento romântico<sup>2</sup> e contramoderno, os movimentos ecológicos contraculturais combinam o repúdio ao caráter instrumental da razão, ao individualismo racionalista e à lógica do mercado com uma crítica social de caráter emancipatório. Para a autora, à medida que conduz a crítica ecológica à esfera pública, estes movimentos representam um momento fundador da história política no campo ambiental. E ainda, acompanhando suas rotas, podemos acessar outros elementos que

---

<sup>2</sup> Citando autores como Guinsburg (1978) e Nunes (1978), Isabel Carvalho refere-se ao Romantismo como visão de mundo, como um evento sociocultural que, situado historicamente entre as últimas décadas do século XVIII e a primeira metade do século XIX, configura-se como reação ao capitalismo nascente e à uniformidade da razão iluminista. Para o Romantismo, a natureza é vista como espaço de liberdade e criatividade, configurando uma ruptura com a concepção iluminista de um cosmos organizado, uniforme e racional (Carvalho, 2001).

contribuíram para a configuração do ideário ambiental, as propostas libertárias que alguns denominam de *política em primeira pessoa*. Trata-se da compreensão da dimensão pessoal como espaço de transgressão e de recusa à normatização, que toma a forma de questionamento radical a quaisquer poderes e autoridades constituídas, de onde decorrem as propostas das comunidades alternativas.

Esta composição multi-ramificada presente na gênese do ambientalismo amplia-se em outras facetas a partir de meados da década de 1980, e especialmente a partir da Rio-92, com o debate internacional em torno de conceitos como *desenvolvimento sustentável, sustentabilidade, biodiversidade*. Estes termos, mais especificamente *desenvolvimento sustentável e sustentabilidade*, passaram a fazer parte de discursos dos mais diversos matizes e tendências políticas.

Nas interpretações de Viola e Leis (1995), o ambientalismo assume, a partir da década de 1980, uma configuração multissetorial. Economistas, planejadores de desenvolvimento, agências internacionais, acadêmicos, ambientalistas, organizações não governamentais (ONGs), políticos e o público em geral são atraídos em torno do conceito de *desenvolvimento sustentável*, que assume um caráter polissêmico.

Se há um consenso a respeito da diversidade de matizes presente no campo ambiental, as interpretações e abordagens dadas a ela não são consensuais. José Augusto Pádua, por exemplo, identifica diferenças entre ambientalismo, ecologismo e conservacionismo. O conservacionismo, para o autor, é um movimento ligado ao campo científico, destinado a proteger a natureza em si, enquanto o ecologismo propõe uma mudança radical na cultura e na forma de viver. O ambientalismo, uma postura intermediária entre os dois, fortalece-se a partir de meados de 1980 com a idéia de que *“o conservacionismo não basta, pois são necessárias mudanças econômicas e sociais, menos radicais, porém, do que os ecologistas pregavam”* (Pádua, 1999 *apud* Carvalho, 2001).

No que diz respeito à conservação de florestas, tema de especial interesse para pensarmos a realidade do Vale do Ribeira, podemos reconhecer esse conservacionismo a que se refere Pádua, no entanto aqui ele assume uma posição de contraponto com outra vertente, o preservacionismo. O debate entre preservacionistas e conservacionistas vem desde o início do século XX nos EUA,

num movimento de valorização das paisagens naturais, que se contrapunha à crescente urbanização. Enquanto os preservacionistas, imbuídos da noção de “natureza intocada” (*wilderness*), buscavam preservar áreas naturais de qualquer uso que não fosse recreativo ou educativo, os conservacionistas defendiam a idéia de uso racional dos recursos naturais. No espírito de *wilderness* são criados os Parques Nacionais nos EUA como áreas isoladas da ocupação humana, os quais se disseminaram pelo mundo a partir de 1950 (McCormick, 1992; Diegues, 2000).

“A importação do modelo de parques nacionais para países tropicais pobres, entretanto, trouxe uma série de conflitos inesperados. Muitas das florestas consideradas virgens a olhares externos eram ocupadas, há mais ou menos tempo, por grupos humanos variados que tinham em comum a característica de utilizarem técnicas simples, na maioria das vezes estando pouco inseridos na economia de mercado” (Silveira, 2001: 7)

Recentemente, na discussão sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), lei que regula e integra as Unidades de Conservação no Brasil, pudemos acompanhar um debate acirrado a respeito do polêmico tema da presença de populações humanas nessas áreas. Aparece aqui mais uma nuance do campo ambiental, o socio-ambientalismo, que neste caso esteve representado pelos que defendiam o direito de populações, que historicamente ocupavam aquelas áreas, permanecerem e utilizarem os recursos. De outro lado, estavam os preservacionistas, que apregoam que qualquer ação humana é comprovadamente destrutiva, sendo portanto incompatível o reconhecimento dos direitos territoriais dessas populações com a conservação dos recursos naturais. De um a outro extremo deste debate há diversas tonalidades e posturas. Dentre elas, reside aquela que procura despolarizar a dicotomia entre preservação da natureza e qualidade de vida, buscando tratar da relação entre conservação e direitos sociais e humanos da população residente sob o enfoque dos conflitos socioambientais, reconhecendo a importância de que os atores sociais em conflito participem da busca de soluções.

O enfoque da questão ambiental a partir da noção de *conflitos socioambientais*<sup>3</sup> pode contribuir para ampliar a discussão para além da relação entre meio ambiente e escassez, como frequentemente é tratado, especialmente por focar a relação desigual que se estabelece na distribuição dos danos ambientais entre diferentes grupos sociais.

É esta a abordagem trazida a partir do *movimento de justiça ambiental*<sup>4</sup>. Os primórdios deste movimento estão na articulação entre lutas de caráter social, territorial, ambiental e de direitos civis nos EUA que, desde o final dos anos 1960, denunciavam a distribuição espacialmente desigual da poluição segundo a raça das populações a ela mais expostas. A denominação *movimento de justiça ambiental* aparece a partir da década de 1980, quando do fortalecimento dos argumentos a partir de pesquisas que mostravam a relação entre contaminação química e discriminação racial, o que mobilizou discussões nas organizações de base a respeito da relação entre raça, pobreza e poluição. Se as pesquisas apontavam como fatores explicativos, dentre outros, a falta de oposição da população por carência de recursos políticos associada à sub-representação nas agências governamentais responsáveis por decisões de localização dos rejeitos, tratava-se de postular que *“aquilo que os trabalhadores, grupos étnicos e comunidades residenciais sabem sobre seus ambientes deve ser visto como parte do conhecimento relevante para elaboração não-discriminatória das políticas ambientais”* (Acselrad, 2004: 27).

No Brasil, a interpretação dada à *justiça ambiental* amplia-se para além da temática da contaminação química e do aspecto especificamente racial, trazendo à

---

<sup>3</sup> Cabe esclarecer que não é propósito desta tese aprofundar o debate teórico a respeito do tratamento dado aos conflitos socioambientais. Esta referência tem o intuito de situar o debate sobre a questão ambiental a partir da noção de ambiente como bem social comum, o que implica, portanto, reconhecer a questão ambiental situada na esfera pública, considerando-a como disputa de interesses, individuais e coletivos, no uso deste ambiente e na distribuição dos danos ambientais. Esta abordagem está em consonância com aquela trazida por autores como: Acselrad, Herculano & Pádua, 2004; Scotto, 1997. Para uma reflexão mais ampla sobre o campo teórico dos conflitos sociais, pode ser consultado Barbanti Jr, 2002.

<sup>4</sup> Por justiça ambiental, entende-se *“o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional de degradação do espaço coletivo. Complementarmente, entende-se por injustiça ambiental a condição de existência coletiva própria a sociedades desiguais onde operam mecanismos sóciopolíticos que destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, segmentos raciais discriminados, parcelas marginalizadas e mais vulneráveis da cidadania”* (Acselrad, Herculano & Pádua, 2004: 10).



tona inúmeros casos de injustiça ambiental “na apropriação elitista do território e dos recursos naturais, na concentração dos benefícios usufruídos do meio ambiente e na exposição desigual da população à poluição e aos custos ambientais do desenvolvimento” (Acsegrad, Herculano & Pádua, 2004: 10). São, portanto, incorporados os movimentos de resistência de comunidades extrativistas, mais especificamente os que acontecem no Norte do País, contra a expulsão progressiva que sofrem de seus territórios de uso comunal, pelas restrições estabelecidas por regras ambientais e pelo avanço das relações capitalistas nas fronteiras florestais.

Com esta breve passagem pelo ambientalismo, apresentando alguns dos sentidos que o *ambiental* recebe sem a pretensão de mapeá-los todos, pretendo refletir sobre a própria heterogeneidade que assumem as práticas de educação ambiental. Podemos pensar a educação ambiental configurando-se a partir das relações entre esses diversos sentidos do ambiental de maneira complexa e tensionada. É neste contexto multifacetado da educação ambiental que gostaria de situar os questionamentos do grupo-pesquisador. Chegar às localidades do Vale do Ribeira e apresentarmo-nos aos moradores e moradoras como educadoras ambientais representava o quê? Na maioria das vezes, associava-se à ação normativa dos órgãos de fiscalização, mas também, em alguns casos, a uma possibilidade de um projeto de coleta seletiva de lixo com turistas ou com a comunidade. Seria uma continuidade daquela ação fiscalizadora que viria dizer o que pode ou não ser feito nestas áreas em nome da preservação das florestas?

Tendo como foco a realidade em que se desenvolveriam os trabalhos do grupo-pesquisador e a amplitude do campo ambiental, muitas poderiam ser as abordagens da educação ambiental. Na heterogeneidade que assumem as práticas, podemos encontrar algumas características que têm sido motivos de crítica para vários autores e autoras: foco na resolução de problemas pontuais, tratamento técnico do problema a partir de conceitos provindos exclusivamente das ciências naturais, desenraizamento da relação ambiente-sociedade do contexto sócio-histórico, dicotomia entre sociedade e natureza, foco exclusivo em mudanças de comportamento individuais (Crespo, 1997; Layrargues, 1999; Loureiro, 2000; Lima, 2002).

A despolitização dos espaços educativos, o perfil organicista e funcionalista no trato do humano e um sentido normativo e informativo às ações educacionais são elementos que se configuram a partir do próprio contexto de constituição da educação ambiental no Brasil. É o que nos aponta Carlos F. Loureiro (In Layrargues, 2004) ao tecer reflexões que retomam o fato de sua entrada no Brasil ter se dado via secretarias e órgãos governamentais sob o signo da ditadura militar na década de 1970.

“Assim a educação ambiental ganhou visibilidade como instrumento de finalidade exclusivamente pragmática (em programas e projetos voltados para a resolução de problemas enquadrados com ambientais) e como mecanismo de adequação comportamental ao que genericamente chamou-se de *ecologicamente correto*” (Loureiro In Layrargues, 2004: 76)

Cabe, no entanto, somar a essas, outras críticas endereçadas aos projetos de intervenção nesta área que tem marcada tendência conservadora do ponto de vista político (anti-humanistas, autoritárias, segregadoras sociais), em que os proponentes se vêem imbuídos do poder de decidir sobre o que poderia ou não vir a ser feito pelos sujeitos e grupos sociais que interagem em determinado ambiente.

No que diz respeito especificamente à educação ambiental realizada em Unidades de Conservação, as marcas da educação conservacionista<sup>5</sup> são bastante evidentes. Durante o desenvolvimento dos trabalhos do grupo-pesquisador, Rita de Cássia Nonato realizou uma pesquisa de iniciação científica a respeito das concepções que os administradores de duas das Unidades de Conservação (UCs) em foco, EEJI e PETAR, tinham a respeito da educação ambiental. Encontrou características que são criticadas pelos autores citados acima. O público privilegiado nas práticas estudadas é o turista, raramente as atividades destinam-se ao morador do interior ou entorno destas UCs. No entanto, independente do público, as ações educacionais recebem uma abordagem informativa e normativa, objetivando

---

<sup>5</sup> Segundo as colocações de Loureiro (2004:74), a educação conservacionista, existente desde os anos 1950, “era o resultado das práticas de organizações e intelectuais preocupados com ações focadas na manutenção intacta de áreas protegidas e na defesa da biodiversidade, dissociando sociedade e natureza”. Frederico Loureiro aponta a educação conservacionista como um dos constituintes, e não o único, da educação ambiental.

mudanças de comportamento individuais. A temática ambiental é abordada em seu componente naturalista, com pouca ou nenhuma referência à sua relação com aspectos da sociedade contemporânea (Nonato & Avanzi, 2001).

O privilégio dado a um público composto por turistas em programas de educação ambiental promovidos por UCs é também uma crítica feita por alguns dos que trabalham com a educação conservacionista e que têm como desafio *“envolver e motivar as pessoas que moram no entorno e/ou interior de UCs, usando seus próprios conhecimentos, para conservar a natureza”* (Silva, 2003: 25). No entanto, um caminho fortemente apontado nas propostas da educação conservacionista é a adoção de uma espécie-bandeira<sup>6</sup> que dará o tom do trabalho educativo.

Essa abordagem é também compreendida por seus idealizadores como uma postura de não-verticalização entre saberes científicos e populares; difere, no entanto, da proposta construída pelo grupo-pesquisador na medida em que aquela desenha como propósito do trabalho educativo uma conformidade entre posturas e comportamentos dos grupos locais e uma proposta de conservação construída a partir de um conhecimento técnico-científico. Em que medida os conhecimentos das comunidades, sua cultura, seus anseios são de fato considerados, de modo horizontal, no momento de se tecer as narrativas sobre conservação? Em que esses programas educativos contribuem para a melhoria das condições de vida dos sujeitos que residem nas proximidades das UCs, considerando-os agentes transformadores de sua realidade?

Gostaria de buscar elementos, mais uma vez, no movimento de justiça ambiental. A discussão a respeito do reconhecimento da legitimidade de outras formas de significar o ambiente encontra-se com a compreensão que Henri Acselrad (2004) lança sobre a ação coletiva em torno da temática ambiental. Discute essa ação, baseando-se em Bordieu, a partir de dois planos. Um plano objetivista, que relaciona a distribuição dos efeitos ambientais à diferença de poder sobre os

---

<sup>6</sup> *“consiste na identificação de espécies carismáticas – geralmente animais ameaçados ou raros – que são trabalhadas dentro de estratégias específicas para atrair e/ou despertar o interesse, simpatia, apoio, e até mesmo o envolvimento público e político para sua conservação e de seu habitat”* (Silva, 2003: 26)

recursos ambientais entre os distintos grupos sociais; e outro subjetivista, que diz respeito ao aspecto simbólico, à representação que os agentes fazem do mundo social. Portanto, concomitante a uma luta que denota relações de poder na apropriação do ambiente, temos um embate por reconhecer a legitimidade das formas de significação deste ambiente e sua incorporação no estabelecimento das normas que regulam seu uso. A partir destas múltiplas significações, pode-se pensar um trabalho educativo que contribua para ampliar os elementos que compõem a significação da questão ambiental.

Compreendo as proposições que vão sendo tecidas durante as experiências desenvolvidas nos cinco anos de trabalho do grupo-pesquisador como um composto da negação de certos sentidos assumidos pela educação ambiental, mas ao mesmo tempo sua afirmação. A negação referia-se, num primeiro momento, aos sentidos de uma educação ambiental que se fundamenta em conteúdos e procedimentos normativos. No entanto, ao ser pensada como possibilidade de desencadear trabalhos educativos emancipatórios, em que se considere a manifestação dos desejos dos sujeitos envolvidos no processo e o diálogo desses desejos na reflexão da relação consigo, com o outro e com o ambiente, a educação ambiental é afirmada pelas experiências de pesquisa-intervenção do grupo-pesquisador.

### *Em busca de uma perspectiva dialógica*

#### *para a educação ambiental*

No tratamento autoritário dado ao conflito que se configura na relação entre as comunidades residentes no interior e entorno das Unidades de Conservação no Vale do Ribeira, colecionam-se casos de expulsão dessas comunidades, de enquadramento de suas práticas em uma situação de clandestinidade, ou ainda de apropriação das técnicas que desenvolveram ao longo de seu processo histórico-cultural remodelando-as para que se enquadrem no chamado mercado verde.

Essas práticas têm em comum o fato de não incluírem no debate os destinatários das diferentes propostas. Mas há casos em que se busca essa inclusão. São aquelas iniciativas chamadas participativas, mas que, muitas vezes, assumem a

forma de uma reunião conduzida por técnicos ou representantes políticos que dominam um conhecimento não familiar para aquela população, mas dotado de legitimidade no estabelecimento das regras que irão regular as atividades daqueles que residem na área.

Um dos muitos exemplos da apropriação de práticas culturais locais para inserção no chamado mercado verde sob o rótulo de *manejo participativo* pode ser trazido a partir da prática de extração de samambaias em Ilha Comprida, acompanhada por Vivian G. Oliveira como um dos sub-projetos do grupo-pesquisador. Uma característica cultural do caiçara é desenvolver mais de um tipo de atividade como fonte de renda<sup>7</sup>. Portanto, a extração de samambaia, que as moradoras de Ilha Comprida rememoram a existência desde as primeiras décadas do século XX, é uma dentre suas atividades. Essa maneira de fazer é compreendida como incompatível com a comercialização da extração por parte da poder público municipal, que argumenta necessitar de uma produção mínima que compense investimento no transporte e comercialização. Na negociação entre as diferentes práticas, aquela que expressa elementos da cultura caiçara e a outra regida por uma economia de mercado, predomina a segunda como regra comunicada à associação. Onde está o participativo?

“A ‘participação’ nesse caso está única e exclusivamente condicionada ao aumento de produção. O extrator participativo é aquele que reproduz aquilo que lhe é imposto, e aquele que assim não atua está em desarmonia com os demais.” (Oliveira, 2002: 87)

Então permanece uma imposição, a epistemológica. O conhecimento que chega é validado por uma verdade empírico-racional que se sobrepõe a outras formas de se interpretar e modificar a realidade e, portanto, à maneira que aquela população a nomeia e a comunica entre si.

---

<sup>7</sup> Tanto Vivian G. Oliveira como Alessandra B. Costa-Pinto realizam esta reflexão a partir de suas observações de campo e em diálogo com alguns autores, especialmente com Antonio Carlos Diegues (2000) e Celina Carvalho (1999).

Acompanhando a experiência do Parque Estadual da Ilha do Cardoso no âmbito do Projeto de Preservação da Mata Atlântica (PPMA), conduzido pela Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo, Carmen Lúcia Rodrigues (2001) problematiza o *caráter participativo* atribuído aos planos de manejo e gestão ambiental. Princípiã discutindo a respeito do caráter *fashion* que assumem as propostas participativas na contemporaneidadẽ, em que a *participação comunitária* passa a ser um dos requisitos para encaminhamento de projetos ambientais a bancos e agências financiadoras<sup>8</sup>.

Trazendo elementos da experiência prática de implantação do referido projeto, Rodrigues (2001: 138-9) aponta para os limites das propostas de gestão ambiental ditas participativas: tomam como ponto de partida diagnósticos sócio-ambientais realizados exclusivamente do ponto de vista técnico e instrumental; envolvem metodologias participativas que visam neutralizar conflitos; ignoram outras leituras possíveis do ambiente, como aquelas que expressam conhecimentos da chamada *população tradicional*; desconsideram a diversidade cultural e as formas particulares de linguagem e de expressão destas populações.

Revisitando a trajetória do grupo-pesquisador, visualizo esses impasses no tratamento do complexo conflito que se configura no Vale do Ribeira como questionamentos a mover seu processo de produção coletiva. O que estarei apresentando nesta seção é, ao mesmo tempo, uma concepção de educação ambiental resultante dos dois primeiros anos de atividade do grupo-pesquisador, como uma perspectiva do que seria sua atuação com os grupos no Vale do Ribeira. A dinâmica do trabalho nos anos seguintes reconfigura e ressignifica essa proposta.

No processo do grupo-pesquisador, as proposições da educação ambiental vão sendo *postas em risco* (Sahlins, 1990) a partir do diálogo com elementos da pesquisa-ação, da educação popular, das idéias trazidas por autores como Boaventura de Souza Santos e Eda Tassara, dentre outros. Também são arriscadas na ação junto aos grupos do Vale do Ribeira e, mais tarde, nas narrativas que são tecidas

---

<sup>8</sup> Cita, dentre outros, o Banco Mundial, o banco alemão Kfw, este segundo o responsável pelo financiamento do PPMA.

individualmente sobre o processo vivido no coletivo. O que apresento abaixo são os sentidos projetados pelo grupo-pesquisador após dois anos de trabalho conjunto, em que as primeiras sistematizações de uma concepção dialógica de educação ambiental foram tecidas. Em capítulos subseqüentes estarei trazendo recriações desta proposta inicial a partir do diálogo mais cotidiano com os grupos do Vale do Ribeira e com as narrativas individuais que cada pesquisadora construiu em suas dissertações, artigos, relatórios ou trabalhos de conclusão de curso. Com isso, procuro aplicar a noção de círculo hermenêutico<sup>9</sup> às experiências do grupo-pesquisador.

Após dois anos de atividade, o grupo assim sistematiza o que compreende como princípios comuns de sua proposta de trabalho:

- “• reconhecimento do papel ativo do sujeito no processo do conhecimento;
- a preocupação com a democratização de saberes (científico e popular);
- a relação entre teoria e prática no processo do conhecimento.” (Costa-Pinto *et alli*, 2001: 2)

O artigo citado foi uma das produções coletivas em que o grupo-pesquisador colocou suas idéias em diálogo com outros/as educadores/as ambientais, encontrando consonância com algumas propostas e, portanto, re-afirmando as possibilidades de um trabalho de educação ambiental. Nessa como em outra produção do grupo, procuramos destacar o conteúdo político de nossa pesquisa-intervenção.

“Partimos do pressuposto de que a educação ambiental está imbuída de um conteúdo político e de que a ação educativa situa-se numa ampla e complexa relação de conflitos histórica, social e culturalmente condicionados. Estas idéias estão em sintonia com autores como Gadotti (2000) e Santos (1996) que compreendem que o processo educativo que se propõe a transformar a

---

<sup>9</sup> A respeito da conceituação de círculo hermenêutico, ver Capítulo 3, em que o mesmo é apresentado sob a perspectiva da hermenêutica filosófica; e Capítulo 5, em que o conceito embasa a metodologia de trabalho desta tese.

realidade é conflitivo, pois estará necessariamente lidando com uma ruptura com algo ." (Avanzi *et alli*, 2001: 8)

O traçado que o grupo assumiu como orientador de sua proposta de pesquisa-intervenção foi a relação entre educação popular e educação ambiental. Nesse sentido, a concepção freireana de diálogo moveu os trabalhos do grupo em sua busca por acolher as diversas formas de compreender a realidade e as linguagens em que elas se expressavam. A idéia de promover uma reflexão sobre esta compreensão da realidade também era um traço marcante da proposta do grupo-pesquisador. Dentre os autores e autoras da educação ambiental que contribuíram para a delimitação de nossa proposta, destaca-se Marcos Sorrentino, que participou ativamente da trajetória do grupo-pesquisador.

"Com base nestas reflexões, procuramos direcionar nossas diferentes atuações educativas neste trabalho no sentido de *'contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização individual e comunitária e para a auto-gestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida'* (Sorrentino, 1998: 193). Entendemos que este objetivo se aproxima daqueles da educação popular comunitária, fundamentada no reconhecimento da diversidade cultural, no desenvolvimento da autonomia das pessoas, grupos e instituições e na promoção da cidadania. Seu motor é a melhoria da qualidade de vida, partindo do princípio que nos educamos na medida em que participamos ativamente dos processos sociais e sobre eles refletimos coletivamente." (Costa-Pinto *et alli*, 2001:3)

Portanto, o propósito não era *"estender o conhecimento técnico"* (Freire, 1975) àquelas populações do Vale do Ribeira, assumindo uma postura explicativa. O que nos movia era a possibilidade de diálogo entre as diversas interpretações da realidade e desse encontro/confronto ampliar a compreensão dessa realidade. Uma educação ambiental interpretativa, não explicativa, conforme apresentada no capítulo anterior.

"a educação ambiental proposta por este grupo consiste em compreender a comunidade local como parceira das instituições de pesquisa na busca por modelos de desenvolvimento que congreguem os objetivos da conservação e a melhoria das condições de vida destas populações." (Costa-Pinto *et alli*, 2001: 6)



Vinham compor com os olhares acima as colocações de Boaventura de Souza Santos (1999), especialmente o conceito de *comunidades interpretativas*, o comprometimento da ciência como *prática social do conhecimento*. Trata-se de uma ciência em busca de conhecimentos que façam sentido e sejam apropriados por aqueles com quem são partilhados.

Poderíamos então compreender que esses foram os sentidos projetados para a prática do grupo-pesquisador, que foram se reconfigurando com o aprofundamento dos trabalhos. O processo construiu-se como uma rede tecida a muitas mãos, com fios entrecruzando-se por todos os lados. E espaços vazios entre os fios, lacunas que não se preencheram e para as quais não se tinha pretensão de preenchimento.

### *Pontos dispersos trançados sobre a rede do grupo-pesquisador*

Hoje, as contribuições que Eda Tassara (1992) traz para o debate da temática ambiental são algumas das lentes através das quais revisito as opções do grupo-pesquisador. Refiro-me especialmente a sua proposição de que a crise ambiental é um palco de lutas e conflitos em torno do poder de locução. A crise ambiental é compreendida por essa autora como uma projeção da crise do Ocidente civilizatório, cultural, técnico, que tanto construiu a problemática ambiental como o discurso que a aponta como tema.

Os que estão inseridos no debate são os que dominam as regras lógicas do racionalismo que se impôs como *modus*<sup>10</sup>, expandindo e abarcando outras formas de saber. Os grupos sociais e indivíduos descrevem ou explicam algo através de suas narrativas ou discursos, portanto, quem tem o poder de produzir estes discursos e narrativas irá estabelecer o que tem ou não estatuto de verdade. Sob essa perspectiva, o discurso ambientalista seria produzido em culturas de consumo que

---

<sup>10</sup> Citando Umberto Eco (1987), Tassara traz a reflexão sobre o *modus ponens* que caracterizou o modelo da lógica ortodoxa em que se estabelecem as verdades no Ocidente. É composto de três princípios centrais: o da identidade, o da não contradição e o do terceiro excluído. Estes princípios, ao lado do princípio ético e de costumes firmado por Horácio, prevêm um contrato social: "A norma lógica é *modus*, mas o *modus* é também limite, e, portanto, circunscrição" (Eco, 1987: A-36).

estabelecem referências que são difundidas mundialmente, ofuscando um processo de dominação. Recorto duas das facetas apresentadas pela autora: a divisão da humanidade entre os que têm e os que não têm poder de gerar discursos competentes e eficientes e a negação das “*diferenças de necessidades e desejos que imprimem dinâmica à vida psíquica e social*” (Tassara, 1992).

A disseminação do conceito de *biodiversidade*<sup>11</sup> poderia ser pensada sob esta proposição de Tassara. Esta noção elaborada no contexto do racionalismo ocidental e negociada internacionalmente entre grupos que dominam a elaboração do discurso, configura-se sobre um imaginário de que a América do Sul e, particularmente, o Brasil são o lugar do natural, o reservatório de biodiversidade do planeta (Carvalho, 2001: 97). Este e outros conceitos, como *sustentabilidade*, *meio ambiente*, *crise ambiental*, chegam às comunidades, como as do Vale do Ribeira por exemplo, como imposição de uma concepção de ambiente que é alheia à compreensão que estes grupos sociais têm de seu meio. Tanto que expressões como “*Depois que o meio ambiente chegou, nossa vida virou um inferno*”<sup>12</sup>, “*O meio ambiente prejudicou a gente*”<sup>13</sup> são freqüentemente ouvidas naquelas localidades.

Percebo implícita uma tentativa de uniformizar desejos, regulando o uso de recursos naturais nestas áreas em nome do “patrimônio da humanidade”. Em nome do universal, silencia-se a particularidade de vontades e necessidades de cada indivíduo e cada grupo que ali reside.

Tassara tece suas reflexões a partir de uma compreensão de ambiente fundamentada na teoria de Milton Santos que o conceitua como organização humana no espaço total, o que significa “*compreender seu território enquanto suporte da produção em todas as instâncias*” (Santos, 2001). E é sob esta perspectiva que hoje compreendo os trabalhos do grupo-pesquisador.

---

<sup>11</sup> Silveira (2001), citando Lewinshon (2001), comenta o caráter “nome fantasia” do conceito, uma popularização do conceito de diversidade usado em ecologia.

<sup>12</sup> Depoimento de morador da EEJI a integrantes do grupo-pesquisador, em 1999.

<sup>13</sup> Título da dissertação de mestrado de Luis Afonso V. Figueiredo, 2000.

Milton Santos parte da concepção de território como extensão apropriada e utilizada por grupos sociais, portanto, a partir de uma abordagem histórica. Sob este ponto de vista, quando vamos definir qualquer pedaço de território devemos considerar a interdependência e inseparabilidade entre materialidade, que inclui natureza e o seu uso, que inclui ação humana e, portanto, trabalho e política.

As configurações territoriais são, sob essa perspectiva, o conjunto composto por sistemas naturais, herdados por determinada sociedade, e por sistemas de engenharia, sendo que estes agregam os aspectos técnicos e culturais, historicamente estabelecidos, o que define usos diferenciados pelos diversos grupos sociais e em diferentes momentos históricos. A atualidade das configurações territoriais, bem como sua significação advêm das ações realizadas sobre o território, imprime-se então uma intervenção cultural sobre o mundo natural, transformando-o. Portanto, ambiente é tratado como uma construção: cada grupo decodifica o ambiente a partir de recortes apreendidos e criados de acordo com sua situação histórico-cultural.

Podemos focar a produção dos discursos na área ambiental a partir desta indissociação entre ambiente-técnica-cultura, tal como nos sugere Milton Santos. Alfredo Almeida (2004), estudando a relação entre os diversos grupos identitários e os recursos naturais na Amazônia, argumenta sobre a importância de se empreender um esforço de reconceituação da chamada *questão ambiental*, bem como de um de seus instrumentos, o zoneamento ecológico-econômico. O recurso natural em si, o conceito geográfico de bacias, os critérios de propriedade e posse do Incra ou Ibge não definem o que os grupos de seringueiros, quebradeiras de coco de babaçu, ribeirinhos, castanheiros, pescadores, dentre outros que têm um fazer diário naquele ambiente, reconhecem como suas territorialidades. Estas, portanto, não correspondem às conhecidas “zonas” que servem de base para os zoneamentos ecológicos.

Alessandra B. Costa-Pinto, no trabalho desenvolvido junto aos agricultores e agricultoras de Pedrinhas, aborda essa relação entre território, relações simbólicas e de sociabilidade e discute sobre as diferentes concepções de natureza, território e lugar entre os caiçaras e os princípios técnico-científicos da conservação. A maneira

descontínua que os caiçaras têm de se apropriar do território confere peculiaridades no uso dos recursos naturais, no estabelecimento dos espaços vivenciais de uso coletivo, o que se choca com as propostas das Unidades de Conservação.

“Há uma dimensão relacional em jogo que não pode ser descartada. Por meio dela é que tais territorialidades entram em colisão com políticas governamentais e com estratégias empresariais concebidas para florestas tropicais.” (Almeida, 2004:173)

O zoneamento, portanto, lida com conflito no acesso e uso de recursos naturais. Retomando as práticas no Vale do Ribeira, é o que Vivian G. Oliveira também apreende a respeito da proposta de se estabelecer áreas de extração de samambaia, um conflito entre o modo de fazer caiçara e as regras estabelecidas pela prefeitura municipal com base no volume a ser extraído.

“só que eles acham que nós não temos razão, acha que nós não olha a nossa área, então é difícil pra gente. Até mesmo eles próprios trouxeram pessoal para tirar samambaia daqui. Vem o caminhão, leva embora, como o que a gente faz?” (Extratora 1 In: Oliveira, 2002: 83)

Visualizo a proposta do grupo-pesquisador como um exercício de pensar possíveis rotas para trabalhos de educação ambiental, em que a compreensão do ambiente não estaria restrita à elaboração de uma leitura objetivada, que pretende descrever suas leis, mecanismos e funcionamento. Seria a busca por sentidos histórico-culturais que, ao mesmo tempo que configuram as relações de determinado grupo social com o meio, são por elas configurados. Os sentidos do ambiente são, ao mesmo tempo, pontos de partida e de chegada de um trabalho educativo conduzido nesta perspectiva, uma vez que serão configurados pelo processo de compreensão que implica considerar a história agindo sobre a construção dos conceitos e a ação pondo-os em risco no processo de abertura ao outro que desestabiliza o que nos é familiar.

Neste contexto, o grupo-pesquisador procura pensar uma educação ambiental comprometida com a política e gestão do ambiente, o que requer a re-composição de espaços de interlocução para que as diferentes possíveis leituras de ambiente e os

desejos desses diferentes grupos e indivíduos sejam expressos e venham compor um projeto de *"construção planejada do espaço futuro"* (Tassara, 1992).

O grupo-pesquisador buscava os contornos de uma educação ambiental que não se afinava com a idéia de que poderíamos pensar alternativas sustentáveis para o Vale do Ribeira, descoladas da realidade e das possibilidades que já se configuravam no local. Não queríamos um conhecimento pronto a ser exposto aos que lá residiam. Buscávamos um conhecimento permeável a outros, numa rede articulada de diversos olhares e tecida a muitas mãos.

Quando pensamos, por exemplo, na prática de extração de samambaia dos/as caiçaras na restinga do Litoral Sul de São Paulo, podemos percebê-la permeada pelo próprio meio em que se inserem e pela linguagem que codifica sua prática. Assim, a ação, socializada com códigos próprios àquele grupo, é parte do ambiente em que vive e este, recursivamente, está vinculado à teia de significados que aquele grupo lhe atribui. Nesse ambiente, portanto, está implicada a história daquele grupo, sua linguagem, sua cultura.

Gostaria de trazer algumas considerações sobre o conceito de cultura a partir do diálogo com autores da antropologia para podermos ampliar esta proposta de construção de uma educação ambiental sob a perspectiva das comunidades interpretativas. Num primeiro momento cabe esclarecer que para correntes da antropologia, com as quais dialogo neste trabalho, as dimensões do social e do simbólico não estão separadas. Significa dizer que a noção de cultura não é um produto feito à parte da vida social, mas a unificação entre a ação social e a significação da ação, que tornam dinâmica a vida social. O que se complementa nesta citação de Marilena Chauí: *"ordem simbólica que exprime o modo pelo qual homens determinados estabelecem relações determinadas com a natureza e entre si e o modo pelo qual interpretam e representam estas relações"* (Chauí, 1979 *apud* Brandão, 1985:98).

Com Geertz, podemos acessar uma perspectiva semiótica do conceito. As idéias culturais são significados veiculados através dos símbolos e, como tudo o que significa, são intersubjetivas:

“As idéias não são, e já não são há algum tempo, substância mental não observável. Elas são significados veiculados, sendo os símbolos os veículos (ou em algumas interpretações, signos), sendo um símbolo tudo o que denota, descreve, representa, exemplifica, rotula, indica, evoca, retrata, exprime - tudo o que de uma maneira ou de outra significa. E tudo o que de uma maneira ou de outra signifique, é intersubjectivo, donde público, donde acessível a uma interpretação em *plein air*, manifesta e corrigível. Argumentos, melodias, fórmulas, mapas e retratos não são idealidades para serem pasmadas, mas sim textos para serem lidos; como o são os rituais, palácios, tecnologias e formações sociais.” (Geertz, 1980: 169-70)

Podemos compreender o conceito de cultura como uma rede complexa de significados, alicerçados num sistema social e político que contextualiza e situa historicamente os indivíduos e seu grupo social. Algo que à primeira vista aparenta ser um produto cultural isolado – que na realidade cultural do Vale do Ribeira pode ser uma prática de coivara, uma dança como o fandango ou uma prática extrativista – existe como um complexo sistema de valores e significados, contextualizado em estruturas sociais de produção cultural daquele referido grupo. Como nos lembra Carlos R. Brandão, “*não há ali apenas uma cultura pronta a ser respeitada em seus valores, mas uma estrutura social popular de trabalho cultural que é a própria trama da cultura e de cuja realidade se deve partir*” (Brandão, 1985:75).

Há alguns pontos presentes nessa abordagem que podem contribuir para a compreensão e construção de elementos de uma educação ambiental que se pretenda dialógica. Pensar a educação como uma prática cultural é considerar que o encontro com a cultura do outro não se dá pela promoção de manifestações culturais como folclore a ser admirado, seja pela produção de artesanatos ou de danças e festas. O encontro depende de olhar o fazer-sobre-o-mundo daquele grupo como manifestação dos significados que atribui à transformação do meio, a qual, por sua vez, representa as trocas sociais e simbólicas que se dão no interior do grupo.

Neste contexto, a intersubjetividade, o encontro com o outro, passa a ser uma das urdiduras da trama de significados que se constrói num grupo social. Se com

Geertz acessamos a inerência da noção de intersubjetividade à própria construção dessa rede de significados, uma vez que estes se estabelecem como código compartilhado no grupo, temos também que considerar que conceber um processo educativo sob este ponto de vista requer o reconhecimento de que “há formas próprias e endógenas de transmissão de saber e significados” (Brandão, 1985: 77) no grupo ou comunidade que está envolvido/a no processo.

É sob esta perspectiva que hoje compreendo a relação do trabalho do grupo-pesquisador com o conceito de comunidades interpretativas de Santos (1999, 2001) e com a hermenêutica gadameriana.

### *As comunidades interpretativas*

Para poder trazer a noção de *comunidades interpretativas*, aproximo-me das proposições teóricas e metodológicas de Boaventura de Souza Santos. As *comunidades interpretativas* inserem-se na proposta do autor de contribuir para constituição de um paradigma emergente<sup>14</sup>, o que tem implicações não apenas epistemológicas, mas também políticas, sociais e culturais.

Suas reflexões teóricas e o trabalho de investigação que vem desenvolvendo em países como Moçambique, Brasil, Portugal, Colômbia, África do Sul e Índia têm como um dos propósitos problematizar o conceito de emancipação social e escavar à busca de pistas - saberes e práticas sociais - em diferentes contextos, lugares e circunstâncias que possam ampliar a noção de emancipação<sup>15</sup> para além da concepção utilizada pelas ciências sociais assentes na ciência moderna.

“O que é, afinal, a emancipação social? É possível ou legítimo defini-la abstratamente? (...) Todas as lutas contra a opressão, quaisquer que sejam os

---

<sup>14</sup> A teoria de Santos busca refletir, com referência a autores como Koyré (1986) e Kuhn (1970), sobre o período de transição paradigmática que enfrentamos, em que o paradigma da modernidade deixa de poder renovar-se e entra em crise final (Santos, 2001: 15). No entanto, contemporaneamente, o paradigma emergente não se configura ainda como um paradigma de fato, mas como um conjunto de fragmentos pré-paradigmáticos que têm em comum a idéia de que o paradigma da modernidade exauriu sua capacidade de regeneração e desenvolvimento. “Têm também em comum o saberem que só é possível pensar para além da modernidade a partir dela” (Santos, 1999: 327).

<sup>15</sup> Sem desconsiderar o importante debate em torno da noção de emancipação, tão cara à tradição iluminista e marxista, trago neste texto uma abordagem com base nas proposições de Boaventura de Souza Santos a respeito do conhecimento-emancipação, conforme estarei tratando adiante.

seus meios e objetivos são lutas pela emancipação social? É possível a emancipação social sem a emancipação individual? Emancipação social para quem e para quê, contra quem e contra quê? (...) Se falamos de reinvenção da emancipação social, quer isto dizer que houve outras emancipações antes daquela por que lutamos?” (Santos, 2002: 23-4)

Estes questionamentos vêm como desdobramentos de uma proposta de se reavaliar o *conhecimento-emancipação*. A concepção de conhecimento apresentada pelo autor -a de que “cada forma de conhecimento reconhece-se num certo tipo de saber a que contrapõe um certo tipo de ignorância” (Santos, 2001: 78), sendo que a ação de conhecer constitui-se numa trajetória que vai de um ponto de ignorância para um ponto de conhecimento - procura justamente opor-se à idéia de que a ciência moderna é uma prática social privilegiada porque produz a única forma válida de saber. Em contraposição ao conhecimento científico moderno que se valida pela demonstração e é aspirante a uma verdade intemporal, Santos apresenta-nos a proposta de um *conhecimento-emancipação* que se assume incompleto e local, sendo criado e disseminado através do discurso argumentativo (Santos, 2001: 95). Seu caráter local e argumentativo apresenta as *comunidades interpretativas* como possibilidade de um espaço de interlocução para se construir o *conhecimento-emancipação*.

Entretanto, a inserção histórica do *conhecimento-emancipação* não pode ser percorrida desconsiderando seu reverso, o *conhecimento-regulação*. Se o *conhecimento-regulação* considera o caos como ponto de ignorância e como ponto de saber a ordem, o *conhecimento-emancipação*, por sua vez, tem o colonialismo como ponto de ignorância e a solidariedade como ponto de saber. Segundo o autor, ainda que estas duas formas de conhecimento estivessem presentes na matriz do projeto de modernidade, o *conhecimento-regulação* dominou o *conhecimento-emancipação*<sup>16</sup>. Daí a configuração de um conhecimento hegemônico regido pelo princípio da ordem e

---

<sup>16</sup> O paradigma da modernidade assenta-se sobre dois pilares: a emancipação e a regulação. O primeiro compõe-se de três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva, a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade moral-prática. O outro pilar que sustenta o paradigma da modernidade, o da regulação, é composto, por sua vez, pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade. Segundo as proposições do autor, o pilar do mercado e a lógica da racionalidade cognitivo-instrumental sobrepujaram-se aos demais, incentivados pela conversão da ciência como principal força produtiva, o que fez com que a emancipação moderna deixasse de ser o outro lado da regulação para converter-se no seu duplo (Santos, 1999: 76-78; 2001: 56-57).



pelo colonialismo. Uma rota sugerida para re-construção do *conhecimento-emancipação* seria transformar a solidariedade em forma de saber, em contraposição ao colonialismo, que se constitui como incapacidade à reciprocidade e a conceber o outro a não ser como objeto.

“A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade.” (Santos, 2001: 81)

Está acima apresentada a noção de *incompletude* e *inacabamento* que reside em toda forma de conhecimento, o que, como vimos no capítulo 3, traz em si a possibilidade do diálogo, da abertura ao outro, da busca pelo encontro/confronto entre diversas formas de interpretar a realidade. Assim, a comunidade insinua-se como campo privilegiado para se construir conhecimento emancipatório. Santos aborda a comunidade como:

“conjunto de relações sociais por via das quais se criam identidades colectivas de vizinhança, de região, de raça, de etnia, de religião, que vinculam os indivíduos a territórios físicos ou simbólicos, a temporalidades passadas, presentes ou futuras” (Santos, 1999: 315).

A noção de comunidades interpretativas encontra-se permeando a obra do autor, não encontramos propriamente uma conceituação do que sejam elas, mas elementos que as caracterizam em vários de seus textos. Em *Pela Mão de Alice*, ao propor a “*aplicação edificante da ciência*” como um compromisso da universidade, Santos destaca:

“À universidade compete organizar esse compromisso, congregando os cidadãos e os universitários em autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito.” (Santos, 1999: 224)

Para o autor, a universidade não poderá promover a criação de comunidades interpretativas na sociedade se não as souber criar no seu interior, fala-nos então de

comunidades internas à universidade e comunidades em que a universidade dialoga com grupos da sociedade. O papel da universidade deixa de ser a transmissão de um saber hegemônico para ser a utilização deste saber para “recuperar e possibilitar o desenvolvimento autônomo de saberes não hegemônicos, gerados nas práticas das classes sociais oprimidas ou estratos socialmente discriminados” (Santos, 1999: 228).

Noutro momento, propõe a horizontalidade entre diferentes formas de conhecimento como ponto de partida para reinventar alternativas de prática social: “horizontalidade como ponto de partida, e não necessariamente como ponto de chegada (...) Esse ponto de chegada depende do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas” (Santos, 1999: 329). O objetivo principal, segundo Santos, é “garantir e expandir a democraticidade interna dessas comunidades, isto é, a igualdade do acesso ao discurso argumentativo” (Santos, 1999: 330). Em *A Crítica da Razão Indolente*, assim argumenta:

“as comunidades interpretativas são comunidades políticas. São aquilo que chamei 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 intersubjectividades e a dominação, e cujo desabrochar emancipatório consiste numa interminável trajetória do colonialismo para a solidariedade própria do conhecimento-emancipação” (Santos, 2001: 95).

Ao propor a comunidade como princípio a se construir o *conhecimento-emancipação*, Santos (2001) não a compreende como um bem absoluto da humanidade, mas como portadora de um valor relativo que depende da profundidade e do alcance do *conhecimento-emancipação* que conseguirá produzir, ou seja, que depende da trajetória a ser percorrida do colonialismo à solidariedade.

Esta possibilidade de saberes que se constróem no encontro, na abertura ao outro, no estabelecimento de relações intersubjetivas deu o tom ao trabalho desenvolvido pelo grupo-pesquisador. A busca por uma educação ambiental dialógica era compreendida como vivência da reciprocidade, da horizontalidade. Buscávamos a possibilidade de exercitá-las internamente em nossa construção

acadêmica, permeando este exercício por outro similar junto a grupos no Vale do Ribeira.

Vale ressaltar que as *comunidades interpretativas* não são tratadas como artefato cognitivo, mas são também comunidades políticas. Em seus trabalhos mais recentes, Santos sugere um diálogo não apenas entre pesquisadores/as e grupos locais, mas também uma busca de inteligibilidade recíproca entre experiências de diversos lugares do mundo, pertencentes a diferentes culturas ou ainda a diferentes movimentos sociais dentro de um mesmo contexto cultural (Santos, 2002a,b). Caberia então dizer que as configurações de saber em que estão assentes as proposições do autor são sempre configurações de práticas sociais. Aspira-se assim a uma ciência compreendida como *prática social do conhecimento*, envolvida com a construção de um conhecimento em que indivíduos e coletividades se reconheçam e do qual possam se apropriar como alternativas de realização pessoal ou coletiva (Santos, 1999: 328).

As *comunidades interpretativas* de Santos, portanto, contextualizam-se em sua reflexão a respeito da construção de uma ciência fundada em uma dupla ruptura epistemológica (Santos, 1999, 2001). Inspirado em Bachelard, compreende a primeira ruptura epistemológica como aquela que se deu entre a ciência moderna e o senso comum, que propiciou um salto qualitativo do conhecimento científico. A segunda ruptura que propõe consistiria em romper com a primeira, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Se a primeira ruptura permitiu o desenvolvimento científico por um lado, por outro expropriou grupos sociais de participar do “*desvendamento do mundo*” e da “*construção de regras práticas*” para conviver com o mesmo (Santos, 1999: 224). Para o autor, o lado prático da dupla ruptura epistemológica seria a “*aplicação edificante da ciência*”:

“O conhecimento-emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.” (Santos, 2001: 109)

Uma das condições para que se dê esta dupla ruptura seria o reconhecimento que existem muitas outras formas válidas de saber além do saber científico hegemônico. Para o autor, não reconhecer estas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais a elas atreladas e, portanto, promover a exclusão social de classes e grupos que as constroem: “Um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa” (Santos, 1999: 228).

Queremos saber, queremos viver  
Confiantes no futuro  
Por isso se faz necessário prever  
Qual o itinerário da ilusão  
A ilusão do poder  
Pois, se foi permitido ao homem  
Tantas coisas conhecer  
É melhor que todos saibam  
O que pode acontecer  
(Gilberto Gil)

Esses versos de Gil, interpretados por Cássia Eller, entrelaçavam-se como música de fundo às proposições de Santos que me solicitavam a partir do texto que ali se comunicava. Para podermos “viver confiantes no futuro”, como reivindica Gil, para termos o futuro como possibilidade, Santos (2002b) propõe-nos o que tem chamado *sociologia das ausências* e *sociologia das emergências*, a primeira com o propósito de expandir o presente e a segunda contrair o futuro.

A expansão do presente consiste em escavar sobre o que foi produzido como não-existência, por se desviar do que tem *status* de verdadeiro, de acordo com os critérios do *modus ponens* de que nos falam Tassara (1992) e Eco (1987). A produção da não-existência, segundo Santos (2002b: 11-14), se dá através de cinco lógicas: a) *monocultura do saber* - que tem na ciência moderna os únicos critérios de verdade; b) *monocultura do tempo linear* - que considera residual tudo aquilo que é assimétrico em relação ao progresso, à modernização, produzindo assim a não-contemporaneidade de muitas práticas contemporâneas por serem tratadas como primitivas, pré-modernas, tradicionais, obsoletas, subdesenvolvidas; c) *lógica da classificação social* - que produz a distribuição da população por categorias que naturalizam hierarquias; d) *lógica da escala dominante* - que determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas que não sejam aquela adotada como primordial, o que na modernidade

ocidental é representado pela escala universal e pela escala global; e) *lógica produtivista* – que compreende crescimento econômico como um objetivo racional inquestionável, tornando também inquestionável o critério de produtividade que conduz a este objetivo.

Tornar presente, expandir o presente é, portanto, o intuito da *sociologia das ausências*. Significa escavar sobre o que foi silenciado, sobre o que não foi feito, sobre as alternativas que deixaram de se efetivar. Relaciona-se, no meu entender, com o que em outro lugar Santos (1999) chama de *arqueologia virtual presente*, uma escavação orientada para os silêncios e os silenciados, “para as tradições suprimidas”, “para as experiências subalternas”, “para os começos antes de serem fim”. O objetivo é revelar a diversidade e multiplicidade das práticas sociais, credibilizar este conjunto para que possa ser discutido e argumentado e para que suas relações com as experiências hegemônicas possam ser objeto de disputa política (Santos, 2002b: 14).

A expansão do presente relaciona-se com a contração do futuro. Essa última entendida como intuito da *sociologia das emergências*. Futuro como “tempo homogêneo e vazio”<sup>17</sup>, construído por uma história que tem direção e sentido determinados – esta é a *monocultura do tempo linear*, a que sua sociologia das emergências se contrapõe. No lugar desse vazio do futuro, Santos propõe um futuro de possibilidades plurais e concretas que resultam do cuidado e da ampliação daqueles saberes e práticas identificados pela *sociologia das ausências*, de modo a notar as tendências de futuro que daí emergem e sobre as quais é possível atuar. Trata-se de conhecer melhor as pistas e sinais das condições possíveis e fortalecer estas pistas e sinais. As pesquisas que o autor tem desenvolvido nos países acima citados buscam por essas pistas e sinais, seja no diálogo de saberes - entre agricultura industrial e agricultura camponesa, entre medicina ocidental e medicina tradicional africana, seja nas práticas de produção – economia solidária, produção eco-feministas, para citar alguns.

---

<sup>17</sup> Expressão de Walter Benjamin citada por Santos (2002b: 20).

## *Um possível diálogo entre saberes*

Poderíamos compreender as *comunidades interpretativas* como aplicação da proposta de “*comunidade intercultural de argumentação*”, utilizada como metodologia de pesquisa na antropologia comunicativa. As comunidades de argumentação, propostas por Roberto Cardoso de Oliveira, são criadas entre grupos e indivíduos portadores de culturas distintas inseridos em uma situação intercultural, sob a hipótese de que, num confronto de argumentações e refutações, o conhecimento da realidade que se constrói é mais verdadeiro do que o procedimento “*monológico*” de investigação, em que se estabelece uma conversa unilateral: o pesquisador interroga e o informante responde. A situação dialógica que se deflagra estaria sujeita aos princípios da ética argumentativa de Habermas e Apel: participação livre e igualitária de todos os interessados e livre exame por todos de todos os argumentos (Rouanet, 1993).

Tanto Rouanet como Boaventura de Souza Santos ressaltam que não se trata de assumir uma postura relativista, o que para o primeiro corresponderia a reificar<sup>18</sup> as opiniões e códigos da outra cultura por considerar que “*todas as culturas são válidas a priori*” (Rouanet, 1993: 277). Por outro lado, não se trata de compreender a mudança como sendo algo determinado por uma cultura hegemônica, o que se configuraria como etnocentrismo. O etnocentrismo desqualifica os membros da outra cultura porque são definidos de saída como inferiores e, portanto, incapazes de argumentação. Para a antropologia argumentativa, a mudança é passível de acontecer e a mesma deve ser conduzida de modo a levar plenamente em conta a autonomia das populações interessadas.

No entanto, caberiam algumas palavras também sob as possibilidades de desencadear mudanças a partir do processo educativo, olhando-as sob esta

---

<sup>18</sup> Apresento algumas reflexões a respeito da noção de reificação a partir da obra de Carlos R. Brandão (1985). Citando Marilena Chauí, o autor apresenta a noção de reificação como sendo “*o esforço para elevar ao universal o ponto de vista particular de uma região do saber, dando-lhe o estatuto de fundamento de todas as outras e do próprio real*” (Chauí, 1979 *apud* Brandão, 1985: 109). Brandão discute ainda a idéia de “*reificação científica do social*” que consistiria em aplicar, sobre universos diferentes de cultura, um mesmo padrão de análise para que o todo se explique: *Reificar significa eleger um particular como explicação do universal, justamente pela impossibilidade de compreensão do modo como a particularidade se integra para produzir o universal*” (Brandão, 1985:109).

perspectiva da interculturalidade inerente às comunidades interpretativas. Acima pudemos acompanhar, com Sahlins, a relação entre estabilidade e mudança nos sistemas simbólicos como duas facetas em constante recursividade, uma vez que na ação dos sujeitos as idéias culturais são reproduzidas como sistema estruturante, mas também são postas em risco. Podemos considerar então que o princípio de mudança e o de continuidade estão em íntima relação: *“Toda reprodução da cultura é uma alteração, tanto que, na ação, as categorias através das quais o mundo é orquestrado assimilam algum novo conteúdo empírico”*. Mas o autor considera também, citando Saussure (1959), que *“Aquilo que predomina em toda mudança é a persistência da substância antiga. (...) É por esta razão que o princípio da mudança se baseia no princípio da continuidade”* (Sahlins, 1990: 190).

No encontro ou confronto intercultural há, portanto, esta relação complexa entre estabilidade e mudança a desenhar as possibilidades de transformação de um projeto educativo. Cabe então perguntar sobre a intencionalidade deste projeto. Trata-se de uma educação que se propõe a promover no indivíduo a internalização de regras sociais<sup>19</sup>? Se assim a compreendemos, cumpre ao educador o papel de contribuir com o processo de transmissão de narrativas ou discursos daqueles grupos quem têm o poder de produzi-los como estatutos de verdade. Como nos ensinam Tassara e Ardans (2003: 18), à medida que estas verdades baseiam-se em *“afirmações cujas premissas são desconhecidas ou deliberadamente escamoteadas, impedindo o conhecimento da argumentação e impossibilitando, por consequência, a crítica”*, estamos frente a um processo de racionalização.

Ainda acompanhando a argumentação destes autores, uma educação como busca pela transformação destas racionalizações requer uma reflexividade rumo à racionalidade, que exige tornar transparente, pela via argumentativa, a relação lógica entre a afirmação e suas premissas, tornando possível a crítica. Para os autores, por este caminho é possível construir uma *participação emancipatória*:

---

<sup>19</sup> Esta é a concepção de educação proposta por Emile Durkheim e que me parece subjacente às práticas conservadoras de educação ambiental. Cabe destacar que Heloísa Fernandes (1994) compreende a concepção durkheimiana de educação como um processo de moralização infantil, em que se dá a internalização do Outro (a sociedade e suas regras) na subjetividade da criança.

“entendida como a ação de ser (fazer) parte de processos de transformação social que suponham não uma passividade dos atores (convocados de cima e de fora, meros receptores das consequências das políticas públicas), mas, pelo contrário, uma ação enquanto agentes do processo em todas as suas fases e para todos os efeitos.” (Tassara & Ardans, 2003: 17)

Podemos retomar, com Boaventura de Souza Santos, a busca por uma sociologia das emergências em resposta à sociologia das ausências, ou seja, escavar sobre o que foi silenciado dos saberes e fazeres de grupos sociais, dada a dominação de seus significados por grupos e saberes hegemônicos. Colocando suas proposições em diálogo com as colocações acima, as contribuições importantes para uma educação ambiental dialógica viriam da busca por conhecimentos que se relacionam com práticas concretas, múltiplas, presentes mas muitas vezes subestimadas, consideradas menores, silenciadas e de sua relação com um processo de escavar também sobre o que se oculta atrás das afirmações a respeito da chamada crise ambiental.

Uma educação ambiental compreendida sob o prisma das comunidades interpretativas requer a explicitação das diferentes concepções de ambiente para que se possa partir para um diálogo entre elas. Diálogo como abertura, como uma relação de estranhamento-e-familiaridade, conforme propõe a hermenêutica gadameriana.

Lembrando que, no processo argumentativo a ser desencadeado, há relações desiguais entre uma cultura hegemônica, a científica que tem maior domínio das regras argumentativas, e outras culturas que por essa têm sido silenciadas. O diálogo a ser desencadeado tem que buscar uma horizontalidade no ponto de partida, conforme sugere Boaventura S. Santos. Há, no entanto, um esforço de tradução que carece ser empreendido entre o saber hegemônico que fundamenta as propostas de conservação e as outras tantas formas de saber. É o que Boaventura S. Santos denomina *hermenêutica diatópica*, um diálogo entre culturas, buscando identificar diferentes respostas que são oferecidas no âmbito de seus sistemas próprios ao que se coloca como desafio.



Portanto, o que buscamos não é uma educação que, de antemão, dirija-se a estes grupos com o intuito de transmitir o sentido que o conceito de ambiente assume para a cultura técnico-científica, mas uma educação que se permita uma desestabilização de certezas, compreendendo que, desse encontro, resultará algo mais amplo, diferente do que se tinha como proposição inicial.

A possibilidade desta educação ambiental dialógica contribuir para vivermos "*confiantes no futuro*" demanda também um trabalho de tradução entre as muitas educações ambientais. Parece necessária uma busca por se criar uma inteligibilidade recíproca, dada a *incompletude* do humano e o inacabamento de nossa interpretação, inserida na historicidade. Sob esse mote, o de entender a incompletude de nossa experiência no grupo-pesquisador, é que consideramos que vale a pena contá-la.

Procurarei desenvolver, no capítulo seguinte, a trajetória do grupo-pesquisador no desenrolar de sua proposta de educação ambiental junto aos grupos do Vale do Ribeira e então discutir a dinâmica de alguns dos conceitos aqui apresentados em sua relação com a prática. O trabalho projeta-se como uma proposta de desencadear uma educação ambiental emancipatória, mas, ao inserir-se no processo de instauração de novos sentidos pela prática em construção, os limites, contornos e possibilidades de seu projeto inicial vão ampliando as discussões em torno dos conceitos inicialmente projetados.