

# *Mapeando a Educação Ambiental e a Formação de Professores pelos Esfacelamentos da Modernidade*

*Antonio Carlos Rodrigues de Amorim\**

Desde que recebi o irrecusável convite para participar da Mesa Redonda *Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil formação de professores, currículo e movimentos sociais*, dentro do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, ocorrido nos últimos dias de julho de 2001, para que pudesse tratar das relações entre a Educação Ambiental e a Formação de Professores, algumas idéias, movidas por desejos, passaram a me acompanhar, tendo possibilidades de configurações.

Como se tratou de um Encontro sobre Pesquisa em Educação Ambiental, a palavra **pesquisa** “me saltou ao olhos” e, interessado por ela, fui garimpar possíveis questões a que gostaria de responder neste texto: *que traçados da Educação Ambiental, como uma área de produção de conhecimentos, aproximam-na das tendências mais aceitas atualmente na Academia? Como vem-se caracterizando, multiplamente, a área da Educação Ambiental? Que aproximações, distanciamentos, limites são realizados com as pesquisas educacionais e das demais ciências humanas e sociais?*

Também me instigaram reflexões que buscam indícios ou visibilidades concretas para especificar a **Educação Ambiental** - enquanto um campo de estudo - pelos resultados de teses e dissertações (em especial as que constam do Catálogo de Teses e Dissertações<sup>1</sup> organizado pelo Centro de Documentação em Ensino de Ciências da UNICAMP). E, nesse contexto, projetaram-me interesses de discutir o que vem sendo considerado *essencial, peculiar, apropriado* para este campo, passeando, é preciso que se destaque, pela própria indagação dos significados dessas palavras e as perspectivas de fixidez que buscam os campos acadêmicos incipientes.

Uma outra vontade que me aguçou foi a de percorrer a **formação de professores**, considerada também em processo de constituição epistemológica como área de conhecimento acadêmico, e a partir de locais e posi-

ções desse campo de conhecimentos lançar olhares para a Educação Ambiental, à busca de imagens especulares (à superfície e à profundidade das imagens do espelho), como, por exemplo, as narrativas que versam sobre o ausente; as armadilhas nas representações de diversas paisagens; a prescrição.

Entre ansiedades, frustrações e expectativas, fiz uma opção que buscará compreender as relações entre Formação de Professores e Educação Ambiental desafiando o objetivo de **indicar as fronteiras e os limites que territorializam essas relações**, e formam um novo espaço – *intermezzo*. A minha esperança é poder, humildemente, colocar em evidência alguns pontos de redes diversas que compõem este espaço. Considero importante destacar que, companheiro deste objetivo/desejo/esperança, trilharei um caminho que conferirá forma e conteúdo aos objetos “formação de professores” e “educação ambiental”, não controlando que outros significados povoem suas margens, desestabilizando-as.

Os territórios aqui serão considerados como rizoma, que para Deleuze e Guattari (1995), pode ser mapeado, cartografado, e tal cartografia mostra-nos que ele possui entradas múltiplas; isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros em seu território. É uma fuga ao paradigma arborescente, que remete ao mesmo ponto, uma vez que “toda a lógica da árvore é a lógica da cópia, da reprodução”. O rizoma, porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica apontada numa lógica do devir, da descoberta de novas facetas.

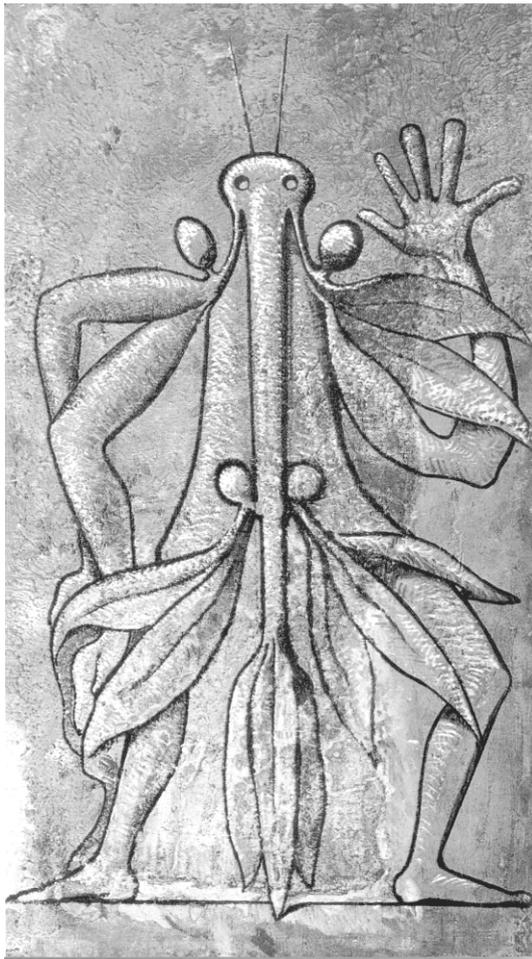
Respaldando-me nos dois filósofos franceses, quando pensar na “Formação de Professores” e “Educação Ambiental” como rizoma e árvore, os mapas podem, no entanto, ser copiados, reproduzidos; colocar uma cópia sobre o mapa nem sempre garante, porém, uma sobreposição perfeita. O inverso é a novidade: colocar os mapas sobre as cópias, os rizomas sobre as árvores, possibilitando o surgimento de novos territórios, novas multiplicidades.

Para pensar esse processo de inversão, recorro às

\* Grupo FORMAR Ciências/Faculdade de Educação / Unicamp  
acamorim@unicamp.br

<sup>1</sup> MEGID-NETO, Jorge (coord.). *O Ensino de Ciências no Brasil: catálogo analítico de teses e dissertações: 1972-1995*. Campinas, SP: UNICAMP/FE/CEDOC, 1998.

obras de Max Ernst, artista plástico alemão, que dentro da classificação de “modernista”, buscou mapas da História Natural produzindo intensidades sobre a Biologia que invertem os sentidos de serem um decalque desta ciência. Uma das obras que compõem a coleção *História Natural* deste artista é a pintura em lápis e guache denominada “*Rocha estratificada feita de gneisse de lava da Islândia de líquenes de 2 géneros de couves pulmonares 2 géneros de cortes intestinais plantas de corações*”. Nas palavras de Taschen (1993, p. 16), nesta obra não se permite ver a integração dos seres vivos numa paisagem de lavas e estratos rochosos, a não ser *como uma criação falhada*. A unidade (entre homem e natureza) da composição nas paisagens, com os seus motivos tirados de estampas de anatomia é obtida por meio de elementos incompatíveis. A fusão entre partículas contraditórias da realidade tornou-se possível através dos processos oculotos do autor: o impossível parece-nos possível. Assim, a validade da realidade, tal como a concebemos é colocada em questão e o impossível apresenta-se no mesmo *pathos* que o possível.



Para se passar por essa fase de inversão, seria interessante, como percebe que Max Ernst tenha feito “fa-

zer um gesto duplo, de acordo com uma unidade ao mesmo tempo sistemática e dela própria afastada, uma escrita desdobrada, isto é, múltipla dela própria” (Jacques Derrida, 2001, p. 48). Michel Petterson (1999, p. 53), ao realizar considerações sobre textos de Kafka, emprestamos dois sentidos à palavra “desdobramento”, com os quais posso continuar o percurso desta escrita: “o botão se ‘desdobra’ na flor, mas o papel ‘dobrado’ em forma de barco, na brincadeira infantil, pode ser ‘desdobrado’, transformando-se de novo em papel liso. Nessa segunda espécie de desdobramento (...) o prazer do leitor é fazer dela uma coisa lisa, cuja significação caiba na palma da mão”. O mapeamento pode, então, demonstrar as superfícies lisas, sem estriamento e transformações (embora resultem de ações desses dois processos), a serem realizados nas áreas de conexões ou nas que delas fogem, criando linhas de fuga, dando o sentido de serem abertas.

Fernando Pessoa (com seu codinome Álvaro de Campos) expressa assim seu fascínio pelos mapas: *E o esplendor dos mapas, caminho abstracto pela a imaginação concreta. Letras e riscos irregulares, abrindo para a maravilha*. A característica estrutural dos mapas reside em que, para desempenharem adequadamente suas funções, têm inevitavelmente de distorcer a realidade. Jorge Luís Borges, citado por Boaventura de Sousa Santos, conta-nos a história do imperador que encomendou um mapa exato do seu império. Insistiu que o mapa devia ser fiel até ao mínimo detalhe. Os melhores cartógrafos da época empenharam-se a fundo neste importante projeto. Ao fim de muitos trabalhos, conseguiram terminá-lo. Produziram um mapa de exatidão insuperável, pois que coincidia ponto a ponto com o império. Contudo, verificaram, com grande frustração, que o mapa não era muito prático, pois que era do tamanho do império.

Pontos dispersos que esboçam o mapa das relações podem ser primeiramente fotografados dos extratos de territórios que temos produzido no Grupo de Estudos de Pesquisa em Formação de Professores na Área de Ciências (FORMAR Ciências). Faço referência à fotografia, pois esta se situa em dois limites da representação, estendida às ciências: *a determinação da relevância e como identificar o que é relevante?* Para a ciência moderna, segundo Santos (2001), essas questões são respondidas pela detecção e pelo reconhecimento. Assumo-me, ao apresentar essas linhas de trabalho do FORMAR Ciências, mais nas capacidades de detecção que nas de reconhecimento, negando-me à sua classificação como ele-

mentos distintos de um sistema de explicação ou de um sistema de interpretação. São linhas da tessitura:

- As relações entre seres humanos e demais elementos da natureza (análise sob paradigmas da modernidade e da pós-modernidade) e sua expressão na organização de propostas oficiais e práticas cotidianas do ensino de Ciências;
- as concepções e práticas escolares que perpassam a Educação Ambiental como organizadora do currículo;
- o regionalismo, identidades e colonialismo na conformação dos espaços da Educação Ambiental nas escolas (as Unidades de Conservação Ambiental; o rural e o urbano);
- os conhecimentos escolares e a recontextualização das temáticas ambientais pela produção/na experiência com materiais para uso didático.

Debruçar sobre vários trabalhos acadêmicos que investigam as características da Relação entre Formação de Professores e Educação Ambiental é (re)encontrar linhas em intensidades sempre pulsáteis:

- interdisciplinaridade e a procura da visão totalizadora de conhecimentos sobre práticas escolares;
- enfoques privilegiados, essenciais, substratos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas;
- ação, intervenção, transformação no movimento dialético com as necessárias características de uma nova formação para professores e para o currículo (entremeios com modelos da racionalidade “técnica” e a “prática”; saberes tácitos do professor segundo Carr e Kemis; professor-pesquisador: hifenizado, adjetivado, submisso segundo Menga Ludke);
- crítica, política, anti-totalitarismo;
- pedagogias dialógicas, a reflexão crítica e as reorientações do ensino-aprendizagem;
- a tensão entre conhecimentos culturais (biologia/ciências sociais; técnica/ política/ ciência; objetividade/subjetividade etc.)

Nos espaços, linhas de mapas em que se produzem relações entre Educação Ambiental e Formação de Professores, percebo que se deseja, pelas produções acadêmicas, representar uma totalidade, uma solidez, uma essência. São duas áreas em que se procura, nas Universidades, a produção de sentidos dentro de configurações do conceito de pesquisa, fortemente respaldado em pressupostos da racionalidade, do empirismo e da objetividade. De forma análoga, mas não igual, à discussão, realizada por Bhaba (1998, p. 218) sobre a totalidade do conceito

de nação, há neste mapeamento entre Educação Ambiental e Formação de Professores também um confronto, neste caso com resíduos do esfacelamento dessa percepção moderna de ciência e de pesquisa, num “movimento suplementar, ambivalente que cumula e acumula presença.(...) É nesse espaço suplementar de duplicação – *não de pluralidade* – em que a imagem é presença e procuração<sup>2</sup>, em que o signo suplementa e esvazia a natureza, que podem ser transformados discursos de identidades culturais emergentes, dentro de uma política de diferença não – pluralista.”

As instituições universitárias – cujas marcas movimentam a produção dos campos de estudo - são fascinantemente focadas por Derrida (1999), em considerações como estas: “Quanto eu saiba, jamais se fundou um projeto de Universidade *contra* a razão. Pode-se, portanto, razoavelmente pensar que a razão de ser da Universidade foi sempre a razão e uma certa relação essencial da razão com o ser” (131) e “Seria a razão algo que dá lugar a troca, circulação, empréstimo, dívida, doação, restituição? Mas então quem, neste caso, seria *responsável* por essa dívida ou por esse dever, e perante quem?” (p. 132). Segundo Peterson (1999, p. 63), em nenhum outro lugar, a não ser nesta passagem do “Princípio de Razão e a Idéia de Universidade”, Derrida é tão claro quanto à sua maneira de ver, de compreender, de entender e de esperar a responsabilidade do corpo docente:

*Essa nova responsabilidade de que falo, não se pode falar dela senão apelando para ela. Seria a de uma comunidade de pensamento para a qual a fronteira entre pesquisas fundamental e pesquisa finalizada não estaria mais assegurada, em todo caso não mais nas mesmas condições de antes. Chamo-a comunidade de pensamento no sentido amplo e não de pesquisa, ciências ou filosofia, visto que esses valores estão geralmente sujeitos à autoridade não-questionada do princípio da razão. Ora, a razão é apenas uma espécie de pensamento, o que não quer dizer que o pensamento seja ‘irracional’. Uma tal comunidade interroga a essência da razão e do princípio de razão, os valores de fundamental, de principal, de radicalidade, de arquê em geral, e tenta tirar todas as conseqüências possíveis desse*

<sup>2</sup> Que intervém e se insinua *no-lugar-de...* Se ele representa e faz uma imagem é feita pela falta *anterior* de uma presença (Jacques Derrida, 1976, p. 144-145, citado por HOMI BHABHA, 1998.)

*questionamento. Não é certo que um tal pensamento possa reunir uma comunidade ou fundar uma instituição no sentido tradicional dessas palavras. Deve re-pensar também o que se denomina comunidade e instituição (Jacques Derrida, 1999, p. 148)*

Da razão, passa-se à responsabilidade. E Derrida continua:

*“ A irreceptibilidade de um discurso, a não-aprovação de uma pesquisa, a ilegitimidade de um ensino são declaradas por atos de avaliação cujo estudo me parece ser uma das tarefas indispensáveis para o exercício e a dignidade de uma responsabilidade acadêmica” (p. 144).*

Em entrelaces, permeados com o que é pesquisa, o que é produção de conhecimento acadêmico, o que são resultados legitimados pela Universidade, que quero focar os espaçamentos entre Formação de Professores e Educação Ambiental.

Como inspiração, apresentarei alguns ensinamentos aprendidos no livro de Santos (2001) *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência, para estender linhas nesse território em que Educação Ambiental e Formação de Professores tensionam-se por contingências da razão nas produções acadêmicas, universitárias. Ao produzir um vasto conjunto de argumentações e explicações que marcam uma teoria crítica pós-moderna para qual todo conhecimento crítico tem que começar pela crítica do conhecimento, o autor salienta dois aspectos em suas análises sobre os paradigmas da modernidade<sup>3</sup> e a crítica ao conhecimento, que considero muito interessantes que sejam trazidos para este texto que intercrusa formação de professores e educação ambiental: quer sejam, conhecimento-regulação (princípio de colonização da ignorância) e conhecimento-emancipação (princípio da solidariedade). No seu livro, o autor advogará a favor da opção das ciências sociais em geral pelo conhecimento-emancipação, o que, na avaliação do au-

<sup>3</sup> No projecto da modernidade podemos distinguir duas formas de conhecimento: o conhecimento-regulação cujo ponto de ignorância se designa por caos e cujo ponto de saber se designa por ordem e o conhecimento-emancipação cujo ponto de ignorância se designa por colonialismo e cujo ponto de saber se designa por solidariedade. Apesar de estas duas formas de conhecimento estarem ambas inscritas na matriz da modernidade eurocêntrica a verdade é que o conhecimento-regulação veio a dominar totalmente o conhecimento-emancipação. Isto deveu-se ao modo como a ciência moderna se converteu em conhecimento hegemônico e se institucionalizou como tal. (SANTOS, 2001, p. 29)

tor, teria três implicações (p. 30): - partir *do monoculturalismo para o multiculturalismo*, e, como a solidariedade é um forma de conhecimento que se obtém por via do reconhecimento do outro, o outro só pode ser conhecido enquanto produtor de conhecimento; esta última dimensão contém duas dificuldades na sua construção, derivadas das ações da ciência moderna: o silêncio (derivado da ação do conhecimento-regulação na destruição de muitas formas de saber sobretudo daquelas que eram próprias dos povos que foram objeto do colonialismo ocidental) e a diferença. O que conduzirá a uma postulação de *uma sociologia das ausências*<sup>4</sup> e à necessidade de *teorias de tradução*<sup>5</sup>; - *a distinção entre objetividade e neutralidade* (que dizem respeito, fundamentalmente, às condições de produção de conhecimentos); - *da ação conformista à ação rebelde*<sup>6</sup>, e nesse aspecto três grandes desafios são criados no contexto do início do milênio: a discrepância entre as experiências e as expectativas; a formuladora dicotomia entre consenso/resignação; a tríade risco/espera/esperança.

Segundo Santos (2001, p. 36), à teoria crítica pós-moderna compete, em vez de generalizar a partir de algumas alternativas (por exemplo, as experiências peculiares, singulares) em busca da alternativa, torná-las conhecidas para além dos locais e criar, através da teoria da tradução, inteligibilidades e cumplicidades recíprocas entre diferentes alternativas em diferentes locais.

As fronteiras e limites que se esboçam no território : “Relações entre Formação de Professores e Educação Ambiental”, poderiam Ter, segundo a crítica pós-moderna, entradas múltiplas, deslocadas pelas representa-

<sup>4</sup> Demanda de subjetividades desestabilizadoras, subjetividades que se rebelam contra as práticas sociais conformistas, rotinizadas e repetitivas, e se deixam estimular por experiências de limiar, ou seja, por formas de sociabilidade excêntricas ou marginais. (Santos, 2001, p. 249).

<sup>5</sup> Só existe conhecimento e, portanto, solidariedade nas diferenças e a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença. É por meio da tradução que uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível por outra cultura (Santos, 2001, p. 31).

<sup>6</sup> Tanto no domínio da produção como no domínio do consumo, a sociedade capitalista afirma-se cada vez mais como uma sociedade fragmentada, plural e múltipla, onde as fronteiras parecem existir apenas para poderem ser ultrapassadas. A substituição relativa da provisão de bens e serviços cria campos de escolha que facilmente se confundem com exercícios de autonomia e libertação de desejos. Tudo isto ocorre dentro de limites estreitos, os da seleção das escolhas e os da solvência para as tornar efectivas, mas tais limites são facilmente construídos simbolicamente como oportunidades, sejam elas a fidelização às escolhas ou o consumo a crédito. Nestas condições, a ação conformista passa facilmente por ação rebelde. E, concomitantemente, a acção rebelde parece tão fácil que se transforma num modo de conformismo alternativo (Santos, 2001, p. 33).

ções inacabadas da Modernidade, daquilo que consegue fugir aos domínios da regulação.

Na multiplicidade desses desdobramentos, encontramos palavras como experiência, práticas subjetivas e conhecimento (conceitos) transcendental (que se quer universal, sem propriedades que o marquem como local, próprio, um caso), amplamente atribuídas de valor nas discussões e interesses a respeito de educação ambiental e formação de professores.

Santos (2001, p. 62), destaca como é, em contraponto à ciência aristotélica, que a ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata. Tais evidências que estão na base do conhecimento vulgar, seriam, portanto, ilusórias.

Em um estudo sobre a ciência em Aristóteles, Pereira (2001) analisa pormenorizadamente como a experiência (que é algo particular, sensível aos potenciais da percepção) poderia significar a universalização, que a ciência moderna aposta como possibilidade da razão, controlada, objetiva, experimental. O autor extrai fragmentos da Metafísica de Aristóteles, segundo os quais é produzida a idéia de categorias, como gêneros supremos e indivisíveis:

*É certo que não se aprende o universal pela sensação, a qual apreende tão-somente um “isto”, aqui e agora. Mas o aparecimento da memória faz “deter-se “ na alma - e a cristalização do processo de repetição da memória numa experiência faz nela “aquietar-se” - o universal inteligível que se encontra nas formas sensíveis: a permanência da impressão sensorial, fixando em nós um particular, fixa, em verdade, algo especificamente indiferenciado e retém o elemento formal idêntico em todos os particulares que não diferem entre si especificamente; já tem início, assim, um processo de universalização, o que nos permite dizer, encarando sob esse prisma o funcionamento da percepção sensível, que ‘a sensação é do universal’, que percebendo o homem Cálias, eu tenho a sensação de ‘homem’ (p. 346).*

O trabalho de Pereira (2001), e o detalhamento da obra de Aristóteles que permite a que tenhamos acesso, procurando enfatizar alguns de seus elementos componentes (com a essência, a lógica, a dialética, a precisão, as sensações), suscita-nos a estranhar - e a procurar com-

preender melhor, não considerando como fato natural - por que a produção de argumentos que contrapõem as experiências à possibilidade de compreender a realidade, dentro de parâmetros da modernidade. As experiências só são aceitas como partícipes da produção de conhecimentos, quando disciplinadas, transformadas em experimento, como nos exemplos das análises de Larrosa (1996) ou na constituição da diferença e identidade do empirismo com a subjetividade e com a razão, de acordo com argumentos desenvolvidos na obra de Deleuze (2001). As dimensões de experiência trabalhadas por esses autores merecem ser consideradas em nossas análises sobre a produção de conhecimentos nos campos da educação ambiental e na formação de professores. São outras extensões de um território multifacetado, deixadas em aberto na incompletude deste texto.

A relação entre experiência, razão e produção de conhecimentos legitimados cria (ou é criada), discursivamente, o (pelo) desejo da identidade de a Educação Ambiental e a Formação de Professores serem campos de estudo<sup>7</sup>. Para Stuart Hall (2000, p. 112), as identidades são posições que o sujeito [ou um campo, uma comunidade] é obrigado a assumir, embora sabendo sempre que elas são representações e que estas são construídas ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas - idênticas - aos processos de sujeito que são nela investidos. Continua Hall (2000): “a suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada, com uma *articulação* e não como um processo unilateral” (p. 112).

O que está se destacando como questão relevante para a discussão é por que essa cisão entre pesquisa acadêmica (e seu respaldo em pressupostos da modernidade) e as experiências, essa diferença, na produção destes dois campos: Formação de Professores e Educação Ambiental?

Uma primeira entrada, para se compreender as condições de produção desta cisão, pode ser olhada nos (entre) meandros das ciências naturais, como lugar de reflexo para o estatuto metodológico das ciências sociais:

*A ciência social será sempre uma ciência*

<sup>7</sup> Em um processo que pode se aproximar da análise, que realizamos eu e Maria Helena Bagnato, sobre a questionável indissociabilidade entre pesquisa em ensino na formação do professor pesquisador. Ver Amorim e Bagnato (2001).

*subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem que compreender os fenómenos sociais a partir de atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas acções, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (...) Contudo, numa reflexão<sup>8</sup> mais aprofundada, esta concepção, tal como tem vindo a ser elaborada, revela-se mais subsidiária do modelo de racionalidade das ciências naturais do que parece. Partilha com este modelo a distinção natureza/ser humano e, tal como ele, tem da natureza uma visão mecanicista à qual contrapõe, com evidências esperada, a especificidade do ser humano (usam-se argumentos biológicos para fixar a especificidade do ser humano) (SANTOS, 2001, p.67)*

Deste primeiro lugar, posso lançar olhares para outro esfacelamento da Modernidade, na construção de Boaventura de Sousa Santos, que diz respeito à distinção entre sujeitos e objetos. Segundo esse autor, o investimento epistemológico da ciência moderna na distinção entre sujeito e objeto é uma das suas mais genuínas características. Essa distinção garante a separação absoluta entre condições do conhecimento e objeto do conhecimento. No entanto, e apesar de fundamental para a ciência moderna, esta separação contém algumas contradições que de modo algum são ocultadas pela sua aparente linearidade. Sabe-se hoje que as condições do conhecimento científico são mais ou menos arbitrárias, assentando em convenções que, entre muitas outras condições possíveis, selecionam as que garantem o desenrolar eficiente das rotinas de investigação. O objeto de investigação não é, afinal, mais do que o conjunto das condições selecionadas. Se, por hipótese, fosse possível levar até ao fim a enumeração das condições do conhecimento, não

<sup>8</sup> O tempo da reflexão, aqui, significa um lugar vazio na sorte, a invaginação de um botão interior. A sorte de uma volta às próprias condições de reflexão, em todos os sentidos dessa palavra, como se com a ajuda de um novo aparelho óptico se pudesse finalmente ver a vista, não somente a paisagem natural, a cidade, a ponte e o abismo, como também “telescopar” a vista (...) o tempo da reflexão é também um outro tempo, é heterogêneo àquilo que reflete e talvez dê tempo para aquilo que chama e se chama o pensamento.

restaria objeto para conhecer. Por outras palavras, é tão impossível um conhecimento científico sem condições como um conhecimento plenamente consciente de todas as condições que o tornam possível.

A separação entre sujeito e objeto do conhecimento é, assim, feita de cumplicidades não reconhecidas. Isso explica porque é que, nas ciências sociais, a distinção epistemológica entre sujeito e objeto teve de se articular metodologicamente com a distância empírica entre sujeito e objeto (os métodos quantitativos, o inquérito sociológico, a análise documental e a entrevista estruturada). Isso nos ajuda a reexaminar a distinção entre sujeito e objeto, que aprofunda a distinção entre o humano e o não humano (SANTOS, 2001, p. 82/83).

Um caminho interessante, para o mapeamento em que busco traçar, neste artigo, algumas de suas linhas, é seguir a sugestão de Derrida (2001, p. 48) e insistir muito e incessantemente na necessidade de uma fase de inversão (para o caso deste texto, entre conhecimentos da experiência conhecimentos do senso comum, em aproximação aos dizeres de Boaventura de Sousa Santos e conhecimentos da pesquisa acadêmica). Ainda segundo Derrida, fazer justiça a essa necessidade significa reconhecer que, em uma oposição filosófica clássica, nós não estamos lidando com uma coexistência pacífica de um *face a face*, mas com uma hierarquia violenta. Um dos dois termos comanda, ocupa o lugar mais alto. Desconstruir a oposição significa, primeiramente, em um momento dado, inverter a hierarquia. Descuidar-se dessa fase de inversão significa esquecer a estrutura conflitiva e subordinante da oposição. Significa, pois, passar muito rapidamente – sem manter qualquer controle sobre a oposição anterior – a uma *neutralização* que, *praticamente*, deixaria intacto o campo anterior<sup>9</sup>, privando-se de todos os meios de aí *intervir* efetivamente.

Perseguindo essas suas idéias, escolho um segundo desdobramento, deslocado – e que confere dimensões às condições de produção da referida cisão entre experiência e pesquisa científica/acadêmica - parte da premissa de que as práticas sociais são práticas de conhecimento. As práticas que não assentam na ciência não são práticas ignorantes, são antes práticas de conhecimento rivais, alternativos. Não há nenhuma razão apriorística para privilegiar uma forma de conhecimento sobre qualquer outra. Além disso, nenhuma delas, por si só, poderá garantir a emergência e o desenvolvimento da solidariedade. O

<sup>9</sup> No caso da discussão deste artigo, a pesquisa acadêmica.

objetivo será antes a formação de constelações de conhecimentos orientados para a criação de uma mais valia de solidariedade. É esta mais uma via de acesso à construção de um novo senso comum (SANTOS, 2001, p. 247) que é o senso comum emancipatório: discriminatório, ou desigualmente comum, construído para ser apropriado privilegiadamente pelos grupos sociais oprimidos, marginalizados ou excluídos, e, de fato, alimentado pela prática emancipatória deles (idem, p. 109).

O senso comum faz coincidir causa e intenção; subjaz-lhe uma visão do mundo assente na ação e no princípio da criatividade e da responsabilidade individuais. O senso comum é prático e pragmático; reproduz-se colado às trajetórias e às experiências de vida de um dado grupo social e, nessa correspondência, inspira confiança e confere segurança. O senso comum é superficial porque desdenha das estruturas que estão para além da consciência, mas, por isso mesmo, é exímio em captar a complexidade horizontal das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas (SANTOS, 2001, p. 108).

Segundo Derrida (2001, p. 49), ater-se, por outro lado, a essa fase de inversão significa ainda operar no terreno e no interior do sistema desconstruído. É preciso também, por essa escrita dupla, justamente estratificada, deslocada e deslocante, marcar o afastamento entre, de um lado, a inversão que coloca na posição inferior aquilo que está na posição superior, que desconstrói a genealogia sublimante ou idealizante da oposição em questão e, de outro, a emergência repentina de um novo “conceito”, um conceito que não se deixa mais – que nunca se deixou – compreender no regime anterior. Se esse afastamento, essa bi-face ou bi-fase, não pode mais ser inscrito senão em uma escrita bífida ele não pode mais se marcar senão em um campo textual que chamarei de “*agrupado*”: no limite, é impossível *localizá-lo, situá-lo*; um texto unilinear, uma *posição* pontual, uma operação assinada por um único autor são, por definição, incapazes de praticar esse afastamento.

Voltando aos conceitos de mapa e mapeamento, apresentados no início deste artigo, podemos compreender os campos da Formação de Professores e Educação Ambiental, em conexões que os configuram como agrupamentos, em que são estrangeiras as convocações para que ocupem lugares situados, posições localizadas, identidades fixas de pesquisa ou de experiência. Traçando outros desenhos destas discussões, este mesmo embate se faz presente quando se pensa produção e reprodução, frag-

mento e totalidade, permanência e mudança, híbrido e puro, enraizamento e propulsão... conceitos que tradicionalmente nos remetem a imagens excludentes, antagônicas, a idéias, posturas que se polarizam, tendendo a anular a diversidade, a heterogeneidade...uma lógica que tem a intenção de nos classificar, de nos enquadrar num ou noutro ponto, fazendo-nos indagar se somos isto ou aquilo, se participamos de um grupo ou de outro, como se não fosse possível transitar entre eles, pois um aspecto não anula o outro, mas coexistem simultaneamente de maneira antagônica, concorrente, em desdobramento que poder ser, inclusive, complementar (AMORIM e BAGNATO, 2001, p. 15).

### Referências bibliográficas

- AMORIM, Antonio C. Rodrigues e BAGNATO, Maria Helena Salgado. *Quando o ensino é imaginado e se (des)conhece pela exterioridade*. 2001. 15p. (mimeografado)
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura* (Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves). Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs-Capitalismo e Esquizofrenia*. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. *Empirismo e subjetividade – ensino sobre a natureza humana segundo Hume*. (Trad. Luiz B. L. Orlandi). São Paulo: Editora 34, 2001.
- DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. (Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis). São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. (Trad. Tomaz Tadeu da Silva). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença - A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.
- LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- PEREIRA, Oswaldo Porchat. *Ciência e dialética em Aristóteles*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Coleção Biblioteca de Filosofia)
- PETTERSON, Michel. Introdução. In: DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. (Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis). São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para um novo senso comum: ciência, o direito e a política de transição paradigmática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. V. 1 (A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência).