



**“Abordagem sistêmica e sustentabilidade:
produção agropecuária, consumo e saúde”.**

06 a 08 de Julho de 2016
Universidade Católica de Pelotas/UCPel
Pelotas - RS

Um curso de gestão da água em bacias hidrográficas

Refletindo sobre uma abordagem pedagógica alternativa em educação ambiental

Elcio Oliveira da Silva; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: elcioliveira@concordia.psi.br

Cláudio Rocha de Miranda; pesquisador da Embrapa Suínos e Aves. E-mail: claudio.miranda@embrapa.br;

Cícero J. Monticeli; Engº Agrº, pesquisador da Embrapa Suínos e Aves ; E.mail:cicero.monticeli@embrapa.br

Resumo

O presente relato aborda uma experiência de educação ambiental realizada por meio de um curso de Gestão da Água em Bacias, promovido pelo Comitê da Bacia do Rio Jacutinga e Bacias Contíguas, um dos tributários do rio Uruguai, localizado na região oeste do estado de Santa Catarina, que teve como objetivo contribuir para a construção de uma comunidade de aprendizagem. Este curso faz parte de um conjunto de ações de educação ambiental que vem sendo desenvolvidas há mais de quinze anos neste território. A importância do curso reside no fato de apresentar uma reflexão crítica de todo o seu itinerário, especialmente no que se refere as principais dificuldades existentes para se construir processos de aprendizagem que superem a tradicional visão disciplinar da relação ensino-aprendizagem, especialmente quando este é organizado sob a coordenação de uma instituição de ensino.

O **Palavras-chave:** educação ambiental, meio ambiente, gestão da água, comitê de bacias, comunidade de aprendizagem

Abstract

This report addresses an environmental education experience conducted through a course of basins in water management , promoted by the Basin Committee Jacutinga River and Basin Contiguous , a tributary of the Uruguay River , located in the western region of the state of Santa Catarina which aimed to contribute to building a learning community. This course is part of a series of environmental education activities that have been developed over fifteen years in this territory. The importance of the course lies in the fact present a critical reflection of your entire route , especially as regards the main difficulties existing to build learning processes that go beyond the traditional disciplinary view of the teaching- learning , especially when it is organized under the coordination of an educational institution

Key words: environmental education, environment, water management, watershed committee, learning communit.

1. Introdução

O presente relato trata de uma experiência de educação ambiental desenvolvida por meio da realização de um Curso de Gestão da Água em Bacias, promovido pelo comitê da Bacia do

Rio Jacutinga e Bacias Contíguas, um dos tributários do rio Uruguai, localizado na região oeste do estado de Santa Catarina, destinado aos conselheiros do Comitê e outras pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o tema gestão da água. Este curso se insere numa trajetória de ações de educação ambiental que vem sendo desenvolvidas há mais de quinze anos neste território. A importância do mesmo reside no fato de apresentar uma reflexão crítica de todo o itinerário envolvido na tentativa de se avançar na construção de uma comunidade de aprendizagem, experiência esta vivenciada e refletida intensamente pelos três autores do presente relato.

Inicialmente o curso de Gestão da Água em Bacias havia sido concebido dentro de uma formatação tradicional, ou seja, em seus oito encontros (64 horas /aula), especialistas em diferentes assuntos relacionados ao tema água, bacias hidrográficas e educação ambiental abordariam em cada um dos encontros tópicos relacionados à gestão da água. Todavia, a partir do questionamento de alguns dos escolhidos para atuarem como ministrantes do curso, a proposta foi se transformando de um formato tradicional de curso para uma nova perspectiva que recebeu provisoriamente o nome de proposta alternativa, onde a reflexão, o diálogo e intenção de se avançar na construção de uma comunidade de aprendizagem tornaram-se a grande aposta.

As razões para tal transformação provinham de várias fontes, entre as quais: i) uma insatisfação com os modelos tradicionais de capacitação, onde, se prioriza a transmissão de conteúdos técnicos em detrimento aos processos reflexivos e dialógicos; ii) a constatação, pelo menos por parte expressiva dos facilitadores, de que os problemas de gestão da água demandam a combinação de medidas legais, tecnológicas e educativas, mas normalmente as atividades de capacitação priorizam as duas primeiras medidas ; ii) a necessidade de valorizar a diversificada experiência que os potenciais participantes do curso possuíam em relação às questões ambientais; iv) experiências anteriores vivenciadas por alguns dos facilitadores que estimulavam a aposta em uma proposta que valorizasse a reflexão, o autoconhecimento e o diálogo; v) o desejo de que os participantes do curso passassem a estabelecer uma relação mais próxima e colaborativa com o Comitê e outros projetos ambientais.

Ou seja, tratava-se de uma proposta que procurava fugir das tradicionais formas de capacitação, fundamentadas em conteúdos previamente definidos, conduzidas por especialistas em determinadas áreas do conhecimento e com o mínimo de espaço para as emergências que invariavelmente acontecem em situações grupais, mas que não encontram espaços adequados para o seu aprofundamento, haja vista o conteúdo a ser cumprido. Tratava-se de uma proposta audaciosa, quer pelas dificuldades operacionais para a sua realização - divulgação, seleção dos candidatos, aspectos formais para a sua comprovação junto à entidade organizadora e certificadora (no caso, a Universidade do Contestado - Campus de Concórdia) -, quer pelo próprio risco de rejeição da proposta pelo restante do grupo de professores e/ou alunos que poderiam preferir um curso dentro do modelo mais tradicional.

Na fundamentação teórica da proposta confluíam e às vezes confrontavam-se um conjunto muito diversificado de concepções e entendimento de como poderia ser desenvolvido o curso.

Nessas conversas emergiam os seguintes conceitos (ou concepções): abordagens participativas, coletivo de educadores, ação comunicativa, aprendizagem por projetos, comunidade de aprendizagem, aprender a aprender, abordagem centrada na pessoa, pedagogias não diretivas, construtivismo, coletivo de educadores, redes de aprendizagem, economia da experiência, complexidade, visão sistêmica, gestão integrada da água etc. Ou seja, existia um conjunto diversificado de temas provenientes das diferentes formações acadêmicas e experiências do grupo de facilitadores, constituído por professores do ensino superior, pesquisadores da área ambiental, extensionistas rurais, engenheiros agrônomos e pedagogos.

Este diálogo, envolvendo profissionais com formação e vivências diferenciadas, foi facilitado graças a experiências anteriores compartilhada por algum dos facilitadores, entre as quais se destacavam a participação na criação do Consórcio Intermunicipal de Gestão Ambiental Participativa do Alto Uruguai Catarinense (Consórcio Lambari), o qual havia sido o resultado de um **curso - Planejamento Ambiental Participativo em Nível de Bacias Hidrográficas-**, realizado em outubro de 2000, no município de Concórdia; participação na Câmara de Educação Ambiental do Termo de Ajustamento de Condutas da Suinocultura da Região do Alto Uruguai Catarinense, a qual, em que pese o nome possa sugerir o contrário, constituiu-se numa das mais ricas e instigantes experiências de gestão ambiental participativa desenvolvidas no âmbito regional. Além disso, também foram importantes alguns outros projetos tais como: o Projeto Tecnologias Sociais para Gestão da Água¹ e o Projeto Agricultura Familiar e Meio Ambiente no Alto Uruguai Catarinense (Projeto Filó).

Todas estas propostas possuíam em comum a ênfase no uso de uma abordagem mais integrada, participativa e menos tecnicista no trato das questões ambientais regionais. Todavia, em que pesem os avanços obtidos por tais iniciativas, constatava-se ainda uma necessidade de assegurar maiores oportunidades para o exercício do diálogo, do aprofundamento do exercício reflexivo e da atuação em rede. Assim, no âmbito do Comitê de bacia, até mesmo pelos fundamentos previstos na lei que o originou, onde a ênfase é posta na gestão descentralizada e participativa da água, tornava-se muito oportuno um curso com a abordagem mencionada.

Assim, após várias reuniões preparatórias, a equipe de facilitadores aceitou o desafio de transformar uma proposta formatada inicialmente dentro de uma concepção tradicional de capacitação, numa proposta “alternativa”, onde o conteúdo seria construído a partir das necessidades, experiências e emergências que surgissem do grupo em seus encontros mensais. No entanto, um mínimo de formalização tornava-se necessário, quer fosse para a divulgação do curso junto aos potenciais interessados (técnicos e membros do Comitê Jacutinga e de demais entidades ligadas à gestão da água e ao meio ambiente), quer para que a instituição contratada pelo Comitê para a organização do curso, ou seja, a Universidade do Contestado – Campus Concórdia, pudesse assegurar os aspectos legais, tais como certificação do aluno,

¹ Projeto patrocinado pelo Programa Petrobrás Ambiental, desenvolvido no período 2013 a 2015, liderado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), está sendo desenvolvido pela UFSC, Embrapa Suínos e Aves e Empresa de Pesquisa e Extensão Rural de Agropecuária de Santa Catarina (Epagri), sendo a gestão contábil responsabilidade da Fundação de Apoio à Pesquisa (FAPEU).

disponibilização do espaço físico, pagamento dos facilitadores vinculados à Universidade e das despesas de alimentação para os participantes do curso.

Em seu programa o curso que recebeu a denominação de **Gestão da Água em Bacias**, apresentava como objetivo geral construir um *coletivo educador*², o qual iria: i) estimular a prática reflexiva de temas relacionados à Educação Ambiental com ênfase na gestão da água, permitindo a construção coletiva do conhecimento; ii) contribuir para a construção de uma rede de diálogo e aprendizagem com foco na gestão da água em bacias; iii) promover o uso de tecnologias sociais para a gestão da água, visando o desenvolvimento regional; iv) aprimorar e atualizar os conhecimentos técnicos relacionados ao monitoramento, avaliação e gestão da água.

Além disso, no folder de divulgação constavam as datas mensais dos encontros, compreendidas entre maio e dezembro de 2015, temas gerais que, supostamente, seriam tratados, os nomes dos facilitadores, o local de realização do curso, bem com os nomes das entidades promotora (o Comitê da Bacia do Rio Jacutinga), executora (a Universidade do Contestado) e apoiadora (o Projeto Tecnologias Sociais para Gestão da Água - TSGA).

A importância da apresentação dessa experiência, que apostou na autonomia do grupo, na riqueza do processo e na abertura às emergências, reside no fato de que, normalmente, as atividades de formação/capacitação são apresentadas de forma linear, encadeadas e quase sempre em função dos resultados quantitativos obtidos, enquanto o presente relato, pelo contrário, valoriza o processo, as idas e vindas, os erros e acertos, conflitos, expectativas, frustrações e tudo aquilo que pode ser tomado como objeto de reflexão, avaliação e aprendizagem, no intuito de alcançar os objetivos propostos pela abordagem pedagógica alternativa que teve no curso a oportunidade de se concretizar.

2. O contexto

O Estado de Santa Catarina promulgou, em novembro de 1998, a Lei nº 10.949 que instituiu a divisão do Estado em 10 regiões hidrográficas, cada uma delas composta por um conjunto de bacias que se agrupam em função de características físicas e hidrológicas semelhantes.

A definição das unidades de gerenciamento dos recursos hídricos em Santa Catarina foi elaborada tendo por base as características físicas (geomorfologia, geologia, hidrologia, relevo, solo, etc.), geográficas (área, divisão municipal, divisão de bacia, etc.), socioeconômicas (população, atividades econômicas, estrutura fundiária, etc.), associativas (associações de municípios) e municipais (número de municípios existentes) das 23 bacias hidrográficas do Estado (ZAMPIERI, 2000).

A “Bacia Jacutinga” faz parte da Região Hidrográfica RH3 - Vale do Rio do Peixe. Esta bacia é composta por seis sub-bacias: rio Ariranha, rio Engano, rio Jacutinga, rio dos Queimados, rio Suruvi e rio Rancho Grande, todas as quais têm suas águas drenadas diretamente para o rio Uruguai. A bacia possui uma área de drenagem de 2.718 Km², o que corresponde a aproximadamente 2,8% do território de Santa Catarina. No âmbito da bacia estão inseridos

²Coletivo de educadores: é o nome que aparece no Programa Nacional de Formação de Educadoras (es) Ambientais (PROFEA). O coletivo de indicadores é formado por grupos de educadoras(es) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social. O Coletivo Educador desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental e popular destinado à totalidade da base territorial onde atua, procurando atendê-la de forma permanente e continuada (BRASIL, 2006).

total ou parcialmente 19 municípios, área sobre a qual se estima uma população de 138.285 pessoas, da qual aproximadamente 40% vivem na área rural (IBGE, 2015).

A região possui uma grande disponibilidade de água, quer seja aquela proveniente de rios, córregos e nascentes que abundam na região, quer seja a água subterrânea disponível nos aquíferos Serra Geral e Guarani.

O auge do processo de colonização da região ocorreu nas décadas de vinte e trinta do século passado, tendo sido o processo de assentamento das famílias realizado em pequenos lotes de aproximadamente 25 hectares, que eram demarcados tendo como base os córregos e rios e partir de onde se traçavam perpendicularmente linhas retas que subiam em direção aos divisores de água, permitindo assim que cada lote tivesse o acesso à água.

As principais atividades econômicas desenvolvidas atualmente na região são a atividade agropecuária, especialmente o cultivo do milho, a produção de suínos, aves de corte e a bovinocultura leiteira, bem como o processamento e a industrialização da carne de suínos e aves nas agroindústrias regionais, as quais possuem as maiores plantas de abate e processamento de carnes do Brasil.

Em termos de população humana a bacia apresenta uma baixa densidade, pois não possui mais do que 2% da população estadual, todavia em termos de população animal a bacia concentra 30% dos suínos, 12% das aves e 5% do rebanho leiteiro do estado de Santa Catarina. Aspecto este que demonstra as especificidades do risco potencial de poluição existente na bacia, pois a maior pressão sobre o ambiente acontece nas áreas rurais.

Em resumo, a bacia do rio Jacutinga e bacias contíguas caracteriza-se, do ponto de vista ambiental, por sua topografia montanhosa, boa disponibilidade hídrica em termos quantitativos, mas com sérios problemas na qualidade da água, especialmente a superficial, decorrente da poluição provocada pelos dejetos animais.

Por sua vez, o Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica do Rio Jacutinga e suas bacias contíguas, doravante denominado apenas de “Comitê Jacutinga” foi criado através do Decreto Estadual nº 652, de 3 de setembro de 2003, instrumento legal que também aprovou o seu Regimento Interno. O Comitê é formado por 55 entidades dos quais 20% são órgãos do governo, 40% são usuários de água e 40% representam a sociedade civil, tendo a como competência articular, no âmbito de sua área de atuação, as atividades das entidades que trabalham com recursos hídricos; arbitrar em primeira instância os conflitos relacionados a recursos hídricos; aprovar e acompanhar a execução do plano de gestão integrada da bacia; estabelecer mecanismos de cobrança pelo uso de recursos hídricos e sugerir valores a serem cobrados; estabelecer critérios e promover o rateio de custos das obras dos diversos usos de água de interesse comum ou coletivo.

Em síntese, o espírito da Lei que criou os Comitês de Bacias e sua competência de atuação está baseado no entendimento de que o planejamento e a gestão da água devem ser realizados de forma participativa e sempre dialogando com outras leis que possibilitem uma gestão integrada da água.

Todavia, estas atribuições exigem que os representantes do Comitê estejam habilitados para promover o permanente exercício do diálogo entre os representantes dos setores público, privado e social, todos com seus diversos saberes, valores e interesses, que caracterizam as ações cujo resultado final deve, necessariamente, ser melhor para todos e não apenas para cada um dos envolvidos. (SILVA, 2014)

Portanto, é nesse contexto que o Curso de Gestão Ambiental da Água se insere. E tendo em vista esses determinantes é que acreditamos ser necessário ao Comitê um melhor entendimento do papel que representariam o diálogo e a reflexão coletivos na resolução da problemática que lhe compete. Sem isso, corre-se o risco de que o importante papel a ser representado por essa instância gestora dos recursos hídricos possa vir a restringir-se à intervenção nas dimensões normativa e/ou tecnocrática, em detrimento do avanço que se faz necessário ao tratamento das questões mais amplas, referentes à transformação do próprio Comitê num efetivo fórum social para gestão da água no âmbito de sua atuação.

3 -A proposta do curso

Como foi mencionado anteriormente, a demanda local por uma educação ambiental mais participativa, problematizadora e contextualizada inspirou a proposição de uma alternativa pedagógica que a ela pudesse, supostamente, corresponder. E o modelo teórico que mais se aproximou desse anseio, enquanto estratégia pedagógica, foi a concepção de uma *comunidade aprendente* (CA). Esta foi idealizada como um grupo de pessoas envolvidas, fundamentalmente, com um projeto de aprendizagem individual e coletiva, cujo objeto de conhecimento seria a gestão da água. Nesta concepção, esse tema/conteúdo do curso seria problematizado, pela CA, em sua complexidade socioambiental, por meio do diálogo grupal.

Esse modelo teórico considera a interação dialógica do grupo integrante do curso (“professores” e “alunos”) como o motor da construção do conhecimento, esta abrangendo a própria construção coletiva do currículo e das situações didáticas, por meio do diálogo democrático. Relativizam-se, assim, os papéis tradicionalmente atribuídos àqueles protagonistas, caminhando-se na direção da participação idealmente igualitária, num processo coletivo de construção do conhecimento e da aprendizagem, no qual todos tornar-se-iam aprendizes¹.

A concepção de *diálogo* que orientou as ações didáticas foi definida a partir de algumas das experiências, já referidas neste texto, que compõem a história de construção da educação ambiental em nível regional. Foi com base naquelas experiências que A Abordagem Centrada na Pessoa (Rogers, 1997; 2001) e a teoria do diálogo de David Bohm (2005; 2007) foram eleitos como referenciais teóricos privilegiados, no sentido de conferir significado e orientação às ações pedagógicas que tiveram lugar no curso. No decorrer do processo, a Biologia da Cognição (Maturana e Varela, 2001; Pellanda, 2009), também familiar a alguns dos integrantes do grupo coordenador, evidenciou-se como outro referencial adequado à interpretação dos fenômenos emergentes no processo, em especial a concepção de *aprendizagem* que integra a teoria cognitiva desses autores².

Outro aspecto merece destaque, por talvez favorecer certa confusão quanto às denominações empregadas no curso, diz respeito ao objetivo estabelecido de contribuir para a construção de uma rede de diálogo e aprendizagem, conforme constava originalmente no *folder* de divulgação do curso. No presente relato, estaremos empregando a denominação *comunidade de aprendizagem* (ou *comunidade aprendente*), para nos referirmos à tentativa de dar início à construção da mencionada *rede*, ao longo da duração do próprio curso. A *comunidade* representaria, então, o início da *rede*. Esta última seria, assim, um objetivo mais remoto, o qual teria seu pleno alcance situado para além das fronteiras que delimitam a duração do curso em questão. Dessa forma, a construção da comunidade aprendente significou um exercício a ser realizado durante o curso, o qual visava à preparação de um grupo mínimo de pessoas que assumiria o projeto de continuar a referida construção, na direção da *rede de diálogo e*

aprendizagem (aquela referida no folder, ao menos potencialmente, bem mais abrangente que a “comunidade” porventura gerada no curso).

4- O processo e a resistência

Parece evidente que uma proposta pedagógica idealizada nesses moldes põe em cheque, em grau considerável, a prática pedagógica corrente nas instituições educativas da atualidade, as quais preservam certa inércia estrutural, em relação a alternativas do tipo da que estava sendo proposta. A iniciar pelo relacionamento entre professores e alunos – como já foi referido -, a concepção de comunidade aprendente encontra o desafio de não apenas relativizar esses papéis, mas, no seu limite, aboli-los, no sentido de estabelecer um processo coletivo no qual somente haveria lugar para *sujeitos aprendentes*, cooperando entre si na construção do conhecimento.

A palavra *sujeito*, aqui associada ao termo *aprendente*, objetiva enfatizar a ideia de apropriação, pelo aprendente, de sua própria aprendizagem, que passa a não mais ser (supostamente) controlada por alguém, que representaria o papel de um professor. Numa comunidade aprendente, esse exercício da aprendizagem autônoma é realizado de forma cooperativa, com os sujeitos aprendentes colaborando entre si, no sentido de gerar uma aprendizagem (e também uma inteligência) coletiva. Enfim, a questão apresentada por Therrien (2016) bem resume o que movia os idealizadores da proposta pedagógica alternativa para o curso: “Que racionalidade pode dar sustentação a uma compreensão de ensino/aprendizagem que favorece o encontro de sujeitos?” (p. 11). Porém, para além do permanecer no nível da mera idealização, a pretensão era a de investigar os meios operacionais pelos quais a resposta a essa pergunta pudesse ser encontrada.

Em termos de reformulação estrutural, a realização da comunidade aprendente, em sua plenitude, torna imprescindível uma flexibilização radical da organização escolar tradicional. A começar pelo currículo, o qual, normalmente, caracteriza-se por uma configuração de disciplinas estanques sob o controle centralizado de professores, que pouco se comunicam entre si, e no interior das quais os conteúdos são organizados em sequências temporais rigidamente estabelecidas, as quais pouco contribuem como o objetivo de se estabelecer uma comunidade de aprendizagem.

Sendo assim, a organização didática e curricular do ambiente escolar tradicional condiciona um estado de consciência dos envolvidos no qual a acomodação ao sistema, por ela promovida, é traduzida em forte resistência à inovação pedagógica, sendo esta, frequentemente, percebida como “ameaça” às conquistas educacionais historicamente estabelecidas como válidas. Ao longo deste relato, procuraremos descrever as formas, por vezes sutis, pelas quais essa resistência se manifestou no desenrolar do curso, bem como as tentativas de superá-la, em prol da concretização da comunidade aprendente.

Por ora, é oportuno destacar que o primeiro confronto entre a proposta inovadora e a resistência instituída se deu na primeira reunião dos coordenadores do curso, na qual foi discutida a pertinência de por em prática a ideia da CA. Como seria previsível, após uma discussão dos fundamentos da proposta alternativa, a reação do grupo mostrou-se um tanto diversificada, num espectro que variou desde a sua “quase-rejeição completa” ao engajamento “quase-entusiasmado”, passando pela adesão cautelosa. Uma das professoras rejeitou de imediato a proposição, alegando ser possuidora de uma personalidade um tanto autoritária, pouco afeita ao diálogo com alunos e que, sendo assim, não se sentia preparada para assumir uma proposta como a que estava em discussão. Quanto aos entusiasmados, alguns vinham para o curso com uma experiência adquirida em processos participativos, que os motivava a

investirem na proposta, apesar de se conscientizarem das dificuldades que certamente surgiriam na sua implementação, principalmente devido ao elevado grau de incerteza, frente à relativa imprevisibilidade dos resultados e à provável resistência que seria enfrentada – da parte dos ingressantes no curso -, na reformulação de hábitos e comportamentos contrários ao que se estava propondo.

Em relação aos demais participantes, o que ocorreu foi uma espécie de adesão condicional à ideia. Estabeleceu-se o consenso de que a concepção da comunidade de aprendentes (CA) seria apresentada aos cursistas como uma meta a ser alcançada, um ideal mais ou menos longínquo, a depender da assimilação de seus fundamentos, pelos envolvidos. De modo correspondente a isso, reconheceu-se as dificuldades de se concretizar esse objetivo, em função dos condicionantes do contexto escolar/acadêmico, já mencionados aqui.

Quanto a este último aspecto, em particular, a curta duração prevista para o curso (8 meses) e sua fragmentação em encontros presenciais com periodicidade mensal, representariam os primeiros obstáculos a serem enfrentados. Outro fator – talvez, o mais preocupante - era a necessidade de reformulação dos papéis tradicionais de professor (a) e aluno (a), em sua transição para o exercício de construção de uma comunidade de *aprendentes*. O desafio que se lhes apresentava era o de abandonarem sua posição fixa, como professores (as) responsáveis por disciplinas específicas (com seu *conteúdo* específico), situadas em períodos e espaços previamente determinados, para flexibilizarem sua ação didática em prol dos eventos improváveis, objetivos e metodologias que, certamente, viriam a emergir, a partir da problematização do conhecimento oportunizada na construção da comunidade aprendente. Essa emergência, de ocorrência muito provável em uma CA, viria a exigir um “jogo de cintura” pedagógico para o qual, supostamente, poucos dentre os envolvidos estariam preparados.

5- Construindo uma “gambiarra”

De forma unânime, o grupo coordenador reconheceu que, face à complexidade inerente à implementação do que estava sendo proposto, o curso iria se desenvolver de fato como um *experimento* pedagógico, no qual a aprendizagem seria a marca característica de todas as ações a serem empreendidas, em todos os níveis. Não estaríamos, na realidade, pondo em funcionamento uma comunidade de aprendizagem previamente concebida e cuja compreensão tivesse sido plenamente assimilada por todos, mas, na condição de sujeitos participantes, investigando as lacunas disponíveis no processo que nos permitiriam reformulá-lo e reorientá-lo na direção dessa meta. E isso iria representar, para todo o grupo, o desafio de *aprender* a fazer isso. Dito de outra forma, a própria construção dessa transição representaria uma dinâmica de aprendizagem coletiva, um processo sujeito ao erro construtivo e à avaliação e reformulação contínuos.

Essa percepção do curso que estava sendo projetado, como uma intervenção visando o “ajuste” de uma ferramenta, supostamente inadequada, a uma nova função que se pretenderia atribuir a ela, inspirou o grupo a idealizar uma imagem que lhe fosse correspondente. Foi assim que surgiu a denominação de “gambiarra”, um termo um tanto “cínico” (em sentido positivo), para nomear aquilo que se estava propondo.

A palavra *gambiarra* pode ter essa conotação, de um ajuste, ou “conserto” que se realiza num instrumento qualquer, de modo que ele continue desempenhando a sua função, ou que passe a desempenhar uma outra, que não aquela para a qual foi originalmente idealizado. A expressão “*gambiarra pedagógica*” passou a ser muito utilizada durante o curso, especialmente naqueles momentos de reflexão, nos quais tentávamos verificar até que ponto estávamos conseguindo

construir o referido ajuste pedagógico do curso à nova proposta. Por outro lado, essa tendência construtiva/desconstrutiva, inerente ao ajuste, abria um amplo espaço à criatividade, no sentido de possibilitar a elaboração de respostas inovadoras aos problemas que se apresentavam. Entendido a partir desse ponto de vista, o termo *gambiarra* também pode significar a possibilidade do desenvolvimento de um processo criativo.

6- A seleção de candidatos

A primeira preocupação da equipe foi traduzir esse projeto de curso para os candidatos que se apresentassem. Essa tradução aparece no *folder* de divulgação onde a expressão “coletivo educador” ainda aparece, evidenciando o investimento no princípio de *aprendizagem*, que foi feito no curso, foi determinante para que a expressão *comunidade aprendente* viesse substituir aquela, num estágio mais avançado. Outro aspecto digno de destaque é a apresentação dos objetivos, que se inicia por aqueles que colocam ênfase na *reflexão* e no *diálogo*, de modo prioritário em relação aos conteúdos de caráter estritamente técnico.

Como será destacado aqui, ao longo do relato, essa tentativa de traduzir o projeto do curso na apresentação do *folder*, de modo a antecipar para o candidato o que o esperaria, ao engajar-se na empreitada, revelou-se um tanto limitada em seu alcance. A posterior vivência das situações didáticas permitiu aos que ingressaram no curso darem-se conta da dificuldade de tornar aquela teoria (alinhavada no *folder*) uma realização concreta.

Essa nos pareceu ser outra dificuldade, na realização do que aqui se descreve: antever, em teoria, aquilo que somente a experiência concreta pode oportunizar, em termos de demandas cognitivas daqueles que estarão envolvidos no processo. Daí que haveria de se estudar outras formas de apresentação do curso para os candidatos, de modo a “prepará-los”, minimamente, para enfrentarem o que poderia vir – como, de fato, veio - a representar um grande desafio. Isso tornaria crucial o processo de adesão dos candidatos, tendo em vista os parâmetros aqui indicados.

Já num estágio posterior, ao longo da execução do curso, algumas ideias foram apresentadas, no sentido de resolver esse problema. Uma delas sugere que seja feita uma seleção de candidatos em pelo menos duas etapas, sendo a primeira seria idealizada sob a forma de um “ensaio” de comunidade aprendente, momento o qual os candidatos teriam a oportunidade de vivenciarem uma simulação do tipo de situação didática que seria predominante, no decorrer do curso. Assim, permaneceriam para a segunda etapa os candidatos que se sentissem dispostos a participar de um curso com tal proposta. A segunda etapa da seleção, por sua vez, seria realizada com base em uma carta de interesse e na avaliação curricular dos candidatos.

7- O risco da “elite pensante”

Considerando essa concepção experimental do curso, com os riscos envolvidos em sua concretização, o grupo decidiu que uma equipe composta, de forma voluntária, por membros da comunidade aprendente reunir-se-ia, pelo menos uma vez, a cada intervalo entre os encontros presenciais do curso (“aulas”), para refletir sobre ele e propor orientações e ações didáticas para os encontros seguintes. Este seria, supostamente, um procedimento capaz de minimizar o consumo de tempo, nos encontros formais, para organizar a ação pedagógica e planejar os rumos permanentemente reformuláveis da CA.

É importante aqui destacar que essa separação entre momentos de reflexão, planejamento e intervenção representa um dos problemas a serem enfrentados no desenvolvimento de uma

comunidade de aprendizagem. Isto assim se dá porque, idealmente, a mudança no relacionamento entre as pessoas – como já foi dito – implica numa mudança correspondente nos papéis que elas desempenham nesse relacionamento. No caso em análise, a ideia é a de que seja oportunizado que essas pessoas se tornem *sujeitos* de um processo, ou seja, que possam concebê-lo, executá-lo e reformulá-lo, em todas as suas etapas, dessa forma apropriando-se de sua aprendizagem, realizada no processo mesmo da elaboração dessa construção. O horizonte vislumbrado, nessa concepção, é o de uma *autogestão* pedagógica e cognitiva, apropriada coletivamente e individualmente pelos envolvidos.

Quando se separa o planejamento (concepção) da intervenção didática (“de sala de aula”), corre-se o risco de cair na tradicional “divisão do trabalho”, característica do ensino escolar conservador: o professor planeja aquilo que pretende ensinar ao aluno, alienando assim o aprendiz em relação ao processo (incluída a *reflexão*) que gerou aquele conhecimento, o qual será objeto de sua aprendizagem. Assumir essa condição representou um risco, que o grupo organizador do curso correu, ao decidir criar a situação na qual um “outro” grupo – supostamente, em condições de melhor refletir sobre o curso e (re) organizá-lo - estivesse autorizado a assumir o papel de uma “elite pensante” do curso, assumindo o controle da tomada de decisões a respeito dos elementos determinantes do destino da comunidade aprendente.

Embora o “grupo reflexivo”, supostamente, fosse representativo da comunidade aprendente, em termos operacionais a representatividade mostrou-se pouco viável, já que na maioria das reuniões fizeram-se presentes apenas os participantes que originalmente teriam assumido o papel de professores do curso. Isso resultou numa condição ambígua, na qual essas pessoas desempenharam um duplo papel no curso: ora como membros “igualitários” da comunidade aprendente (nos encontros presenciais), ora como integrantes da “elite pensante” (planejadora dos encontros), aqui referida. Por sua parte, aqueles que originalmente haviam sido idealizados como “alunos” do curso - hipoteticamente falando - talvez tenham se mantido nessa condição, um comportamento que viria a representar um obstáculo a ser superado, no desenvolvimento da comunidade aprendente.

Há motivos para supor que essa configuração dos papéis correspondentes aos de *professor* e *aluno* (no ensino tradicional) não tenha sido alterada fundamentalmente, no decorrer do exercício de construção da comunidade aprendente. Mais adiante, evidenciaremos outras ocorrências, que tiveram lugar no curso, as quais parecem corroborar essa conclusão.

O “diário de bordo”: potencial de investigação inexplorado

Outra proposição, feita pelo grupo coordenador, por ocasião da reunião de planejamento, foi a elaboração de um relato descritivo das reflexões realizadas por todos os participantes do curso. Esse instrumento, intitulado *diário de bordo*, teria a finalidade de assegurar o registro das impressões, análises, “*insights*”, enfim, de tudo o que pudesse traduzir a repercussão do curso na aprendizagem pessoal e coletiva do grupo. A ideia era a de que o compartilhamento dos diários de bordo pudesse auxiliar, não apenas na composição de uma síntese avaliativa do curso, mas na tradução da construção do conhecimento e da aprendizagem nele ocorridos, contribuindo para torná-la mais “palpável”, identificável, aos olhos dos participantes.

A proposta do *diário* surgiu a partir da intuição do grupo, de que a aprendizagem aconteceria de modo sistêmico, tendo lugar, não apenas no âmbito da individualidade, mas também na dimensão coletiva, além de manifestar-se, por vezes, de modo explícito, mas também sob formas não detectáveis diretamente, ao menos por meio dos instrumentos de avaliação

comumente disponíveis (como deve ocorrer, por exemplo, quando algumas sínteses e esclarecimentos se dão na solidão reflexiva de cada pessoa – quando “algumas fichas caem”, tardiamente -, ou numa conversa a respeito da aprendizagem que tenha lugar fora da sala de aula). Enfim, a intenção inerente à sugestão do diário era a de captar os processos difusos e, por vezes, imperceptíveis, pelos quais a aprendizagem sempre acontece³.

Embora fosse aparentemente promissora, a ideia do diário de bordo não se mostrou sustentável no decorrer do curso. A disponibilidade de informação a respeito nos permite afirmar apenas que uma parcela ínfima dos participantes do curso assumiram a elaboração de seu diário pessoal, enquanto prática formal. Em parte, isso talvez se deva ao fato de, mesmo tendo sido os propositores do diário, os organizadores do curso não enfatizaram a importância do documento, enquanto instrumento de construção do conhecimento, não se detendo, portanto, na implementação de mecanismos de verificação, ao longo do curso, a respeito da elaboração do diário e de seus produtos.

Na análise retrospectiva que fazemos, neste exato momento, podemos supor que outras ocorrências que tiveram lugar no desenvolvimento do curso (as quais serão descritas mais adiante) assumiram uma maior relevância do que a consecução do diário de bordo, consumindo o escasso tempo e a energia dos envolvidos em resolver os problemas emergentes (e urgentes) das situações didáticas. Isso resultou em que aquele importante instrumento de avaliação não tenha recebido a valorização que lhe seria devida.

8- O impasse cognitivo

Uma ocorrência, que se deu no segundo dia do primeiro encontro, considerando-se a sua originalidade e a perplexidade que provocou nos participantes, pode ajudar-nos a compreender o embate que se manteve, ao longo de todo o curso, entre a tentativa de operacionalizar a proposta alternativa e a resistência da maior parte do grupo em acolhê-la plenamente.

Como foi dito, esse primeiro encontro presencial durou dois dias. No primeiro dia, foi oportunizada uma excursão, realizada com o grupo à bacia hidrográfica do Rio Suruvi, ocorrendo também uma visita à estação onde é captada água daquele rio, que abastece parcialmente a cidade de Concórdia (Santa Catarina - Brasil). Ao longo de todo o percurso, foram observados e discutidos os diversos aspectos da bacia hidrográfica que estariam relacionados à gestão dos recursos hídricos na região abrangida.

A intenção dos organizadores, ao decidirem iniciar o curso com essa atividade, era a de oportunizar uma observação *in loco* de, ao menos, parte do panorama geral que caracteriza uma bacia hidrográfica, a qual pudesse oportunizar uma ampla discussão da problemática emergente da gestão dos recursos hídricos. A expectativa era a de que o diálogo, que seria desencadeado a partir daquele contato com a realidade local, pudesse gerar uma problematização esclarecedora, em termos das questões pertinentes ao foco do curso.

Ainda naquela tarde, deu-se início a um diálogo especificamente voltado à proposta pedagógica. Após a exposição de alguns princípios orientadores da prática do diálogo (na concepção que estava sendo sugerida), a conversa desenvolveu-se como uma livre troca de informações e experiências, entre os participantes.

Na manhã do dia seguinte foi sugerida a continuidade do diálogo, com a indicação de que o foco se mantivesse na problematização sobre como poderíamos abordar a questão dos recursos hídricos no curso, a partir dos dados de que já dispunhamos, em termos da proposta pedagógica da comunidade aprendente.

Naquele momento algo de extraordinário e inesperado ocorreu, o qual talvez tenha permitido ao grupo dar-se conta da magnitude e da radicalidade do experimento que tentávamos levar a cabo no curso. Logo no início da conversa, uma cursista solicitou a palavra, dizendo estar assumindo o papel de porta-voz de parte do grupo de “alunos”, no intuito de manifestar um certo descontentamento daquelas pessoas. Explicitou para os demais esse sentimento e esclareceu que o desconforto estava relacionado à perplexidade de alguns, frente ao modo como estava sendo encaminhado o encontro, até aquele momento.

A queixa daquelas pessoas era a de que estaríamos incorrendo numa certa falta de objetividade, cuja causa poderia ser a ênfase exagerada que estaria sendo posta na participação de todos, em especial na conversação e na reflexão (estas, supostamente, pouco focalizadas em objetos de análises que fossem melhor definidos, daí a alegação da “falta de objetividade”).

Mais adiante, a cursista pôde tornar mais clara sua argumentação, quando foi possível concluir que a referida ausência de “objetividade” dizia respeito, especificamente, à necessidade sentida pelo grupo, de que fossem oferecidas a eles informações (ou, melhor, “pacotes informativos”) bem especificadas, que se referissem diretamente ao que eram – por eles – considerados os “conteúdos” do curso. Essa melhor compreensão da insatisfação do grupo – do qual a cursista era porta-voz – teve seu momento mais expressivo numa frase, dita por ela: *“Quando iremos, afinal, falar sobre água?”*.

O impacto provocado no grupo por esse questionamento permitiu que se constatasse que aquelas pessoas, evidentemente insatisfeitas, estavam interpretando o que estava acontecendo de um modo diametralmente oposto ao que representava a expectativa dos organizadores: enquanto, para estes últimos, as atividades desenvolvidas até aquele momento (a excursão problematizadora e o diálogo) estariam atingindo o objetivo de inseri-los na construção de uma comunidade de aprendizagem (proposta alternativa do curso), sua própria perspectiva era a de estarem diante de um curso tradicional, no qual professores ministram “conteúdos” (“pacotes de informação”) e alunos limitam-se a assimilar, de modo mais ou menos passivo, tais pacotes. Ou seja, o que se pôde perceber foi que a intervenção pedagógica inicial não havia provocado naqueles cursistas a “perturbação” cognitiva que era esperada pela equipe organizadora, para quem a referida intervenção poderia representar o “pontapé inicial” que seria dado, na construção da comunidade aprendente.

O que parece ter ocorrido foi algo como uma “dissonância cognitiva”⁴, um conflito entre percepções e comportamentos, em relação ao que se estava propondo para o desenvolvimento do curso. Essa dissonância pôde ser explicitada quando, numa tentativa de iniciar uma reflexão coletiva a respeito do fato, alguém do grupo levantou outra questão, que aqui expressamos de modo aproximado: *“Mas, tudo o que fizemos até aqui, desde ontem – não teria nada a ver com água?...”* (a pessoa em questão referia-se à problematização da excursão e ao diálogo introdutório da proposta, atividades realizadas anteriormente à ocorrência aqui descrita).

A intenção do questionamento era a de evidenciar para o grupo que o “conteúdo” água estaria incluído, ainda que de modo difuso, na abordagem feita anteriormente, porém estando todo o tempo sujeito à análise e à interpretação, no decorrer daquela sequência de atividades que tiveram lugar no dia anterior. Sendo assim, por exemplo, nada teria nos impedido – como, de fato, isso não ocorreu – de discutir, analisar e problematizar, por meio do diálogo, os aspectos observados, no sentido de instrumentalizar a conversação como forma de construção de um conhecimento acerca da gestão dos recursos hídricos (o “conteúdo” água).

O princípio subjacente a essa tentativa de dialogar reflexivamente a respeito do ocorrido toma por base a ideia de que “À luz do entendimento podemos construir consensos sobre as dimensões ético-filosóficas e pedagógicas, sobre as funções e as práticas sociais mais amplas, dentre elas a práxis pedagógica e educativa” (Martinazzo, 2005, p. 205). Aqui se incluem as aprendizagens formais e sistemáticas em sala de aula, as quais, igualmente “podem resultar de um entendimento compartilhado em que professores e alunos transformam-se em sujeitos/atores do aprender juntos” (*ibid*).

Esse *entendimento* resulta numa transformação pedagógica de *conteúdos* da aprendizagem na relação intersubjetiva (Therrien, 2016, p. 11). Esta, busca a produção de *sentidos* e *significados*, mediante uma racionalidade aberta aos *argumentos* e *pontos de vista* diferenciados dos sujeitos que dialogam (*ibid*).

Entretanto, a reação do grupo – a imensa maioria dos integrantes – a essa provocação reflexiva foi, igualmente, estranha. Após um silêncio marcado pela perplexidade, frente a uma pergunta que parecia evidenciar o óbvio, mas que, ainda assim, deixava a maioria sem animar-se a tomar a iniciativa de dar uma resposta a ela, duas pessoas apenas se manifestaram, buscando dar sequência à reflexão proposta. Ainda assim, a intervenção dessas pessoas pouco contribuiu para o aprofundamento da reflexão que poderia ser sido ampliada, a partir daquele conflito cognitivo. Elas voltaram-se, em sua intervenção, mais às características da pessoa que levantou o questionamento (reportando-se aos seus antecedentes de comportamento questionador, dentre outros aspectos), do que ao objeto do questionamento (a dúvida a respeito do foco no “conteúdo água”).

Em decorrência dessa atitude e comportamento grupais, diante daquele conflito de expectativas, aquela reflexão que se pretendia iniciar com a segunda questão apresentada não teve continuidade e, por isso, não se aprofundou (no sentido de trazer maior discernimento sobre o que estava se passando com o grupo)⁵.

Nesta análise retrospectiva que agora nos é possibilitada, identificamos aquela ocorrência do curso como um momento que viria a se evidenciar como decisivo, em relação ao rumo que a – já referida - “gambiarra pedagógica” iria tomar, dali em diante. Obviamente, não cabe especular a respeito da coerência (ou eficácia) da decisão tomada naquela ocasião, quanto à escolha entre aprofundar a reflexão sobre o conflito de expectativas, ou simplesmente seguir adiante, mantendo concessões a um estilo de curso tradicional (com o “ministrar” de conteúdos, coerente com um posicionamento relativamente passivo dos sujeitos, etc.), como terminou por ser feito posteriormente.

Assim, o que se verificou foi que aquele conflito se prolongou ao longo de todo o curso, manifestando-se, com maior ou menor intensidade, e de modo mais ou menos explícito, nas diversas iniciativas de intervenção didática e nas reações correspondentes a elas, apresentadas pelos participantes. Os comportamentos típicos de *aluno* e de *professor* continuaram, todo o tempo, presentes no curso, sustentando uma espécie de resistência (às vezes, pouco perceptível à observação menos acurada) às iniciativas que pretendiam promover o projeto da comunidade aprendente.

9- A estratégia dissonante

Em certo sentido, a resistência à qual nos referimos manifestou-se sob duas formas, na – chamemos assim - “organização cognitiva” do curso. Por um lado, ela se deu pela hesitação dos cursistas em aderirem à proposta de construção da comunidade aprendente, persistindo em seu comportamento condicionado pelo ensino escolar tradicional. Este foi apenas

atenuado, durante certos períodos de maior produtividade, por um pequeno incremento na participação no processo reflexivo, o qual foi oportunizado em diferentes momentos do curso.

A outra face da resistência - a qual talvez fosse melhor denominada como uma “resistência à resistência” - foi evidenciada por alguns dos integrantes do grande grupo, em particular o subgrupo coordenador, o qual, não se contentando com a precária evolução da CA, veio a desenvolver algo semelhante a um comportamento de resistência, que encontrava seu espaço nas reuniões do grupo reflexivo (aquelas que ocorriam nos intervalos dos encontros presenciais).

Ao contrário do que normalmente se verificava nos encontros do grande grupo, no subgrupo reflexivo as discussões - a respeito da tendência pedagógica do curso e de seu conteúdo informativo - eram, geralmente, muito produtivas, por vezes até mesmo empolgantes. As pessoas trocavam informações a respeito de suas próprias experiências profissionais, bem como materiais de apoio às atividades didáticas, ou recursos bibliográficos. A reflexão que era oportunizada naquelas reuniões alcançava níveis que se mostravam, frequentemente, bastante satisfatórios para todos. Isto, por sua vez, permitia que os encaminhamentos que eram propostos, no sentido de dar continuidade às ações didáticas do curso pudessem, ao final das reuniões, ser formatados de modo peculiarmente eficiente. Isto talvez tenha sido devido à clareza no entendimento das questões em pauta, oportunizada pela reflexão prévia, que era feita sob condições de menor estresse (ao inverso do que parecia ocorrer nos encontros do grande grupo)⁶ e, sendo assim, podia se desenvolver de um modo mais detido e cuidadoso, o que provavelmente favorecia seu aprofundamento.

É possível supor que aquele grupo (cujo tamanho e composição variaram, ao longo dos encontros) tenha representado, naquele contexto, o embrião de uma comunidade aprendente, em mínima escala (o que não significa que uma “outra” aprendizagem, caracteristicamente difusa, não estivesse ocorrendo no curso). Supomos também que o grupo de pessoas que sustentou aquela breve experiência de aprendizagem coletiva represente, também, o embrião de um grupo multiplicador, o qual poderá representar um papel importante, nos futuros empreendimentos a serem realizados, no sentido de construir a rede de aprendizagem (aquela, apontada no folder do curso como um dos seus objetivos).

Por outro ponto de vista, se refletirmos sobre a repercussão da condição anteriormente descrita (dois grupos distintos, sob condições distintas de aprendizagem) sobre a própria evolução do curso, poderemos concluir que a estratégia organizacional adotada teve um efeito prejudicial, no sentido de criar mais um obstáculo à construção da comunidade aprendente. Nesta análise retrospectiva, talvez possamos concluir que a concepção dos “dois momentos pedagógicos” terminou por representar, de certa forma, uma versão aperfeiçoada do ensino tradicional. A diferença estaria em que, no lugar de um professor (a), tínhamos um grupo de professores planejando suas intervenções didáticas para um mesmo grupo de alunos (as).

Do ponto de vista da dialogicidade almejada, talvez seja apropriado supor que essa estratégia “administrativa” comprometeu, em certo grau, o princípio da reflexividade crítica, já que, apesar de assegurar o diálogo e a reflexão, o fazia mais enfaticamente e com um maior investimento de esforço organizacional no âmbito interno de um subgrupo da comunidade educativa. Isso terminou por contribuir para a perda do potencial “desconstrutivo” da nova proposta, em função da tendência que se estabeleceu naquele subgrupo, à prescrição e à normatização, no encaminhamento de suas proposições ao outro segmento da comunidade.

Assim, a nova condição estabelecida caracterizou-se pela ambiguidade, de um diálogo em comum que se desenvolvia a partir dos monólogos que tinham lugar nos grupos distintos. Tal

condição era especialmente problemática, pois o monólogo, enquanto oposto da ação dialógica, “por não reconhecer o 'outro', não transforma” (Therrien, *ibid*, p. 8).

Podem corroborar essa conclusão algumas observações, realizadas durante as reuniões do grupo reflexivo. Uma delas, em especial, foi à constatação de que sempre havia alguma frustração – expressa por alguns dos membros do grupo - em relação ao que se conseguia realizar na situação de encontro presencial, em comparação ao que era concebido pelo grupo reflexivo, nas reuniões de planejamento. Dito de outra forma, muito frequentemente, o que era idealizado como resultado previsível da situação didática não se mostrava “aplicável” a ela.

É interessante destacar que a referida frustração foi discutida nas reuniões do grupo reflexivo, e uma das conclusões a que se chegou foi a de que as condições de realização das reuniões de planejamento (grupo numericamente reduzido, especial motivação dos indivíduos para a reflexão, tempo disponível e experiência prévia com situações semelhantes) favoreciam especialmente a aprendizagem e a criatividade, em contraposição ao grupo dos encontros presenciais, onde essas condições não eram satisfeitas.

Ainda assim, fica a impressão de que a responsabilidade atribuída ao grupo reflexivo, de *conceber e planejar* o direcionamento dado ao curso e, ainda, *gerir* as situações didáticas previstas, produzia uma certa tensão entre essas mesmas atribuições e a demanda por *refletir*, de um modo mais “aberto” às possibilidades que se apresentavam. Ao que parece, isso tornou um tanto “pesada” a missão assumida pela equipe, em detrimento do aprofundamento reflexivo e, provavelmente, da criatividade na geração de soluções aos problemas enfrentados, no sentido de consolidar a comunidade aprendente.

Talvez seja correto supor que o almejado distanciamento crítico-reflexivo, potencializado pela separação entre esses dois subgrupos do curso, não tenha surtido o efeito desejado, ao menos numa plenitude supostamente alcançável. Ademais, essa distinção entre os grupos teria ocasionado um efeito colateral indesejável, qual seja, a polarização das responsabilidades assumidas na construção da comunidade aprendente, no sentido de se constituírem dois grupos desigualmente responsáveis pela aprendizagem (mais especificamente, um grupo prioritariamente “ensinante” e outro, prioritariamente “aprendente”). Assim, ter-se-ia criado uma condição na qual a compreensão dos princípios que orientariam a construção da CA parecia ter sido distorcida, ou reformulada em conformidade com os princípios pedagógicos conservadores que a ela se opunham.

Em consequência disso, alguns dos encaminhamentos dados às situações didáticas, concebidos naqueles momentos de planejamento distanciado do grupo em sua totalidade, minimizaram o provável efeito positivo de algumas intervenções, prejudicando assim o aprofundamento da aprendizagem, em nível coletivo. É o que parece ter ocorrido com a avaliação reflexiva sobre a aprendizagem: as configurações conferidas às situações de sala de aula (com sua correspondente adequação de tempo e espaço, em termos quantitativos), normalmente, disponibilizavam pouco tempo para a reflexão sobre os acontecimentos do dia.

Outro aspecto pode ilustrar a ambiguidade da condição aqui descrita. Havia um reduzido número de cursistas que tinham experiência prévia em processos semelhantes a esse, mas que não participavam das reuniões do grupo reflexivo (impedidos por fatores alheios à sua própria vontade de participar). Estes, atuavam como uma espécie de intermediários, nos momentos dos encontros presenciais do curso, no sentido de traduzir para os demais participantes as idealizações pedagógicas que o grupo reflexivo desenvolvia. Porém, provavelmente em função dos efeitos imprevisíveis da dinâmica grupal, essa intermediação não se mostrou

suficientemente eficaz, no sentido de reduzir a tendência instituída à resistência, a qual tentamos aqui descrever, atendo-nos aos seus nuances.

O descontentamento de algumas (poucas) pessoas em relação a essa configuração do curso gerou, inclusive, uma certa tensão no grupo, já que esse grupo minoritário insistia em que se assegurasse espaço e tempo para o exercício da reflexão (em especial, a reflexão sobre a ação). Algo foi conseguido neste sentido, porém, outro fator veio contribuir para aumentar ainda mais aquela tensão: uma certa sensação de “saturação”, manifestada por alguns dos cursistas – e, aparentemente, não contestada pela maioria dos demais - em relação ao que essas pessoas consideravam uma insistência excessiva de parte dos coordenadores na ideia da reflexão coletiva.

Essa manifestação ocorreu quando, após uma manhã inteira em que o grupo estivera reunido, refletindo coletivamente a respeito de algumas questões emergentes, no início da tarde se propôs estender um pouco mais a discussão, para “arrematar” algo que estaria indefinido, quanto ao que havia sido discutido no período matutino. A reação daquelas pessoas foi traduzida, por elas mesmas, como uma espécie de “cansaço”, que a insistência em se desenvolver uma discussão até as suas últimas consequências, induzia no grupo. No seu entender, cada atividade prevista para um certo período do curso deveria permanecer inflexivelmente restrita àquele período, representando algo como um “conteúdo” da grade curricular que teria seu lugar especificamente determinado, em termos de tempo e espaço, no curso.

Essa situação ilustra bem o que representariam os “pontos de tensão” que emergiram, ao longo do processo, entre a racionalidade imposta pela pedagogia tradicional, característica do curso – e incorporada ao comportamento de “alunos” e “professores” - e a proposta experimental da comunidade aprendente. Em meio a esse jogo de forças e face aos interesses institucionais em jogo, o tempo destinado a reflexão-sobre-a-ação manteve-se reduzido (em relação ao que teria sido o ideal), até o final do curso.

Esse “clima” organizacional pode ter sido um fator determinante na tendência evolutiva da coletividade do curso, a qual, fosse outra a sua orientação, poderia ter caminhado de modo mais acelerado, na direção da sua constituição como comunidade aprendente. Pois, o que ocorria era que o precário empenho do grupo reflexivo em avaliar o processo didático – o que poderia ter sido oportunizado pelo exercício da reflexão sobre a ação aprendente – fazia com que aquele grupo retornasse às reuniões de planejamento (nos intervalos dos encontros), com poucos dados que pudessem lhe permitir o incremento da própria reflexão e o replanejamento dos encontros seguintes. Ademais, esses dados de que o grupo dispunha se encontravam dispersos – disponíveis apenas na assimilação individual de seus membros, acerca dos acontecimentos do encontro anterior -, não havendo nenhuma sistematização prévia dos mesmos pelo grupo (reflexivo), em sua totalidade.

Talvez valha a pena nos determos um pouco mais sobre esse aspecto, a fim de compreendê-lo melhor, a partir da descrição de uma das ocorrências do curso. Após o transcorrer da primeira metade da programação, sentindo a necessidade de refinar conceitualmente a concepção de aprendizagem a partir da qual estaríamos fundamentando nossas ações, o grupo reflexivo idealizou o encontro seguinte de forma a que pudessemos trabalhar a questão com todo o grupo. O encontro se revelou bastante produtivo, quanto ao que se pôde refletir sobre a noção de aprendizagem e seu entendimento por todos. O próprio grupo reflexivo teve a oportunidade de alcançar um maior esclarecimento a respeito, pois havia ainda uma certa confusão conceitual, mesmo entre seus componentes.

Dada essa demanda, a reflexão produtiva em torno da “matéria de aula” (a noção, ou conceito, de aprendizagem) estendeu-se por boa parte do dia (o que foi considerado excessivo por algumas pessoas, que se manifestaram a respeito), restando pouco tempo para a realização de uma reflexão-sobre-a-ação, com foco nos produtos daquele encontro. Isto, obviamente, resultou em que a reunião de planejamento imediatamente seguinte (do grupo reflexivo) tivesse que ter boa parte de seu tempo ocupado no resgate e sistematização de uma avaliação da produtividade do encontro anterior, reduzindo assim o tempo destinado à projeção das situações pedagógicas que se consideraria adequadas para a intervenção seguinte, no encontro presencial que estaria por vir.

Essa progressão de eventos representava algo como uma tendência cíclica, que persistia na alternância entre os encontros com todo o grupo e aqueles dos intervalos: a ruptura na reflexão, ocorrida nas “aulas”, repercutia numa ruptura na reflexão realizada nas reuniões do grupo planejador, o que acarretava uma intervenção seguinte – no encontro presencial – marcada por uma fundamentação fragmentada, difusa, fruto de uma reflexão igualmente difusa e fragmentária, a qual, por esse motivo, nunca se aprofundava.

Corroboraria essa percepção (do não-aprofundamento da reflexão) o fato de ter sido proposto, por um dos membros do grupo reflexivo, a realização de um encontro (denominado *imersão*), o qual estaria aberto à participação de todos os cursistas. A imersão teria a duração de um dia inteiro e a intenção era a de abrir espaço, em meio às atividades ordinárias do curso, para uma vivência mais aprofundada do diálogo, no sentido de estabelecer um fluxo dos significados presentes – porém, nem sempre manifestos – em nossa experiência do curso. A ideia, então, era a de podermos “tocar” (nela “imersão”) essa dimensão mais tácita da experiência, a qual, embora sutil, é também - e em grande parte - determinante da nossa conduta individual e social.

Entretanto, a proposta da imersão não foi acolhida pela maioria dos participantes. Isso talvez se deva à própria rigidez estrutural do curso, orientado por parâmetros de eficácia organizacional de natureza tecnicista. Esses parâmetros, normalmente, condicionam uma lógica organizacional que restringe, em alto grau, iniciativas que venham flexibilizar o uso do tempo e do espaço, no sentido de adaptá-los às peculiaridades e sutilezas da vida humana em geral. Um pressuposto implícito nesse modelo de pensamento, por exemplo, seria o de que aspectos ligados à dimensão existencial do ser humano não teriam qualquer relação com sua educação ambiental (ou com a gestão dos recursos hídricos). Essa pressuposição, evidentemente, limita em muito o alcance da educação, quanto à investigação dos significados e dos nexos explicativos do comportamento humano⁹.

10- O “ajuste de conduta”

Em função dessas tendências, a condição que passou a predominar, mais ou menos à altura da metade do curso, foi aquela - anteriormente descrita – de um grupo que idealizava e programava os encontros presenciais e de outro (composto também pelo primeiro), que representava o “campo experimental” do que havia sido idealizado pelo grupo reflexivo. E, como já foi dito, isso gerava uma certa tensão entre ambos os grupos, o que comprometeu o projeto da comunidade aprendente.

Na verdade, a consolidação dessa condição foi ocorrendo gradativamente, desde o início do curso, à medida em que as tentativas de configurar as situações didáticas (“aulas”) em moldes mais ortodoxos (“dar aulas”) ia competindo com outras, que buscavam construir a comunidade aprendente, a partir do diálogo e da reflexão. Nesse caminho, a busca de uma solução técnica para o problema fez com que variadas “formas de ensinar” fossem sendo

testadas. Assim, na configuração dada ao curso, a certa altura em que o conflito atingiu seu auge, essas intervenções passaram a representar, em seu conjunto, uma espécie de “meio termo” pedagógico, o qual, supostamente, viabilizaria uma transição entre um modelo educativo e outro. Entretanto, concretamente, essa suposta transição revelou-se um sutil mecanismo de sustentação do modelo tradicional, o qual emergiu no curso como uma forma de resistência à construção da comunidade aprendente.

Vistas em seu conjunto, as diferentes alternativas propostas foram operacionalizadas sob a forma de técnicas didáticas que caracterizariam o que se denomina, na linguagem pedagógica corrente, “exposição dialogada”, ou seja, uma metodologia subordinada a um modelo de ensino no qual o poder do controle sobre a situação didática se encontra nas mãos do professor, sendo esse controle flexibilizado no sentido de se abrir espaço à participação do aluno. Este, embora não tenha acesso às formas de elaboração da informação que lhe é apresentada “pronta”, tem permissão para discutir o que lhe é exposto e, ao menos, explicitar os problemas que encontra na assimilação do “pacote” informativo.

Evidentemente, tais experimentos didáticos não superavam, em sua essência, o modelo tradicional de ensinar. Porém, o que se procurou explorar no curso foi a abertura que se oportunizava ao diálogo, nessa “nova” proposta. E há evidências de que essa abertura trouxe alguns frutos, em termos de incremento da informação e da aprendizagem, de um modo geral.

11 As pistas da aprendizagem: construindo uma economia de experiências

Progressivamente, ao longo do curso, essa tendência metodológica – marcada pela **intencionalidade de “dar aulas”** -, foi **direcionada no sentido de ampliar o tempo** reservado, normalmente, para a discussão das temáticas eleitas. É interessante notar que a maior parte dessas aulas foi ministrada por técnicos/pesquisadores ligados às instituições participantes, enquanto que aquelas pessoas que são docentes profissionais limitaram mais a sua participação às intervenções pessoais, que realizavam ao tomarem parte nos diálogos que ocorriam com todo o grupo reunido com essa finalidade. Exceções ocorreram quando professoras foram encarregadas de coordenar alguma “dinâmica” destinada a mobilizar o grupo para a discussão de um tema específico, como aconteceu, por exemplo, no momento em que se dialogou sobre a possibilidade de um consenso em torno da noção de *aprendizagem*.

Outra dessas aulas pode ser citada aqui, de modo a ilustrar outros aspectos, os quais traduzem a intencionalidade dessas ações e seu alcance no curso. Ainda na primeira metade da programação prevista, uma das iniciativas do Comitê do Rio Jacutinga (o monitoramento da qualidade da água na bacia hidrográfica) foi objeto de discussão. Um pesquisador da Embrapa, coordenador do projeto relacionado àquela iniciativa, abordou o tema junto aos cursistas, sob a forma expositiva, com reserva de espaço ao final para discussão do exposto.

Um determinado aspecto chamou a atenção naquela “aula”. Apesar de ela ter sido desenvolvida, em seu início, de modo bastante formal – e nos moldes de um ensino tradicional -, a certa altura o palestrante deteve-se em tratar do tema do tratamento da água e prestou um depoimento pessoal acerca de sua própria experiência com o uso de alternativas domésticas para a filtragem da água, utilizando o tradicional filtro de barro. Seu entusiasmo em defender o uso dessa alternativa, aparentemente, contagiou parte do público presente, o que oportunizou uma discussão especialmente frutífera em torno do assunto.

A partir da precária reflexão que foi possível realizar, a respeito daquela aula, e dos dados que temos disponíveis sobre a sua repercussão junto aos cursistas, podemos dizer que alguns deles tomaram a iniciativa de buscar os meios pelos quais pudessem por em prática as

recomendações do palestrante. Houve quem viesse a adotar o filtro de barro - um material já um tanto raro no comércio - para uso doméstico, trocando informações com os colegas de curso, sobre as formas de adquirir o aparelho e compartilhando a experiência de testar o seu uso. Um outro cursista, que já realizava a coleta de água de chuva em sua residência, inspirado pelas discussões oportunizadas naquela aula pôde desenvolver uma metodologia doméstica, melhor ajustada às suas próprias condições, para viabilizar a utilização daquela tecnologia social.

Vale a pena destacar aqui – porque voltaremos a considerar esse aspecto mais adiante – que essas repercussões da aula, identificadas no comportamento aprendente dos cursistas, foram apreendidas apenas sob a forma de notícias, que ocasionalmente “pipocavam” na conversação que se desenvolvia, posteriormente às referidas aulas, ou mesmo nos intervalos do lanche. Em nenhum momento esse tipo de informação era tomado como um dado relevante para as reformulações pedagógicas do curso, no sentido de revitalizar a experiência da aprendizagem (individual e coletiva), na direção da construção da comunidade aprendente.

A percepção dessa dificuldade, encontrada no curso, para estender a abordagem pedagógica de modo a incorporar as experiências pessoais de aprendizagem ao que se poderia considerar *conteúdo* do curso, teve como efeito a proposição de técnicas didáticas que pudessem suprir essa demanda. Dessa forma, um dos membros do grupo reflexivo sugeriu que fosse oportunizada a realização de uma “conferência TED”¹⁴ no curso. A intenção era a de valorizar as experiências pessoais e institucionais dos cursistas, abrindo a possibilidade de que compartilhassem essas experiências com os demais. Além disso, havia a expectativa de que um diálogo profícuo pudesse ser expandido a partir dali, de modo a dinamizar uma “economia de experiências”, a qual poderia impulsionar a comunidade aprendente.

Quanto à primeira das expectativas, pode-se considerar que o TED foi bem sucedido. Dentre os próprios cursistas, vários apresentaram suas experiências e mesmo algumas instituições puderam trazer seu testemunho vivencial dos problemas relacionados à gestão da água¹⁵. Por outro lado, o TED possibilitou que os cursistas também conhecessem melhor a realidade regional, devido ao fato de que alguns dos apresentadores atuavam em outros municípios. Porém, a ideia de estender o diálogo aprendente a partir daquele evento acabou sendo um tanto frustrada. Isso pode ser compreendido quando se considera que o próprio modelo que orienta a configuração desse tipo de evento em muito se assemelha ao modelo escolar: o tempo disponível é fragmentado em “porções” bastante restritivas, tanto para as apresentações (algo em torno de 15 minutos), quanto para a discussão do que foi apresentado (uns 5 minutos, aproximadamente). No caso do TED realizado no curso, todo o dia destinado àquele encontro foi utilizado na programação das apresentações, não permitindo a *reflexão-sobre-a-ação* (à qual já nos referimos neste artigo), que estaria voltada à produtividade alcançada naquele dia de atividades, em função das expectativas que se tinha.

O que ocorreu no TED exemplifica a tônica do curso, ou melhor, a configuração da *gambiarras* pedagógica: as intervenções didáticas eram idealizadas como ferramentas capazes de gerar uma “perturbação” no grupo, a qual, supostamente, poderia desencadear o diálogo problematizador e a aprendizagem. Porém, o fato de a própria ferramenta não ter sido idealizada com esse fim a tornava ineficaz para se alcançar os objetivos propostos. Além disso, talvez em função das limitações da ferramenta – mas, também devido à atitude adotada pelos cursistas frente a ela -, o espaço reflexivo manteve-se também muito limitado. Daí, cair-se naquele ciclo – já descrito – em que as novas decisões pedagógicas sucumbiam às limitações estruturais e funcionais do ensino tradicional.

É necessário, entretanto, relativizar a afirmação do parágrafo anterior, no sentido deixar claro que – talvez, inevitavelmente – todas essas iniciativas contribuam para a concretização da aprendizagem, em certa medida. Dispomos de dados que nos permitem chegar a essa conclusão. Para exemplificar, no exato momento em que esse texto está sendo escrito a programação da Semana da Água do Alto Uruguai Catarinense está sendo idealizada, dela constando a realização de um seminário sobre a gestão dos recursos hídricos¹⁶. Nesse seminário, parte dos palestrantes será composta por pessoas que participaram do curso de gestão de recursos hídricos do Comitê do Jacutinga, em 2015. Uma dessas pessoas, inclusive, é uma funcionária de uma empresa privada da região, onde atua no processo de gestão ambiental. Ali, essa pessoa realiza um interessante trabalho, que bem ilustra os problemas relacionados ao tema, no âmbito da iniciativa privada, e que passou a ser melhor evidenciado no TED do curso, em especial nos bastidores do evento, em horários do cafezinho, nas conversas informais que ocorriam nessas ocasiões.

Fatos como esse evidenciam que, uma vez submetidas aos estímulos (provocações) apropriados, as pessoas quase que inevitavelmente *aprendem* e desenvolvem iniciativas que potencializam novas aprendizagens - as suas próprias, ou as de outras pessoas -, em função do processo de socialização no qual se encontram imersas. Assim, a aprendizagem se difunde no meio social, ainda que de modo a nele se *dispersar*. Entretanto, o que se quer destacar aqui é que a qualidade desse processo, contextualizado, por exemplo, num curso sobre gestão da água, será determinante em relação à qualidade da aprendizagem. Ou seja, se o que se pretende é gerar uma comunidade aprendente, a referida *dispersão* da aprendizagem representa um elemento problemático do processo pedagógico, já que o investimento é feito na tentativa de se aprender coletivamente e de forma colaborativa, buscando a *sinergia* na congruência dos esforços, na aposta de que aprender desta forma pode favorecer o desenvolvimento da inteligência coletiva, no sentido de se alcançar níveis de aprendizagem mais elaborados e, conseqüentemente, mais criativos¹⁷.

Um possível caminho “de mão dupla”

Visto que nosso foco, neste escrito, é a aprendizagem, parece adequado concluirmos o relato apresentando algo como uma síntese daquilo que considerariamos a aprendizagem que usufruímos na experiência oportunizada pelo curso. Neste sentido é possível destacar algumas constatações que nos parecem conclusivas, ao menos provisoriamente, em relação ao que foi possível aprender.

Considerando que o investimento feito no curso correspondia a uma intencionalidade relacionada a interesses que o transcendiam, é principalmente a partir desse parâmetro que podemos avaliar o aprendido. A construção de uma rede de aprendizagem, um dos objetivos do curso, mostrou ser uma meta alcançável, porém, na perspectiva de um prazo suficientemente longo, de modo que se oportunize outras experiências pedagógicas que possam dar continuidade a esse projeto, permitindo um incremento da aprendizagem social de desenvolver tais experiências, porém numa concepção suficientemente inovadora, em relação ao que tem sido feito até o momento.

Inovação, neste caso, representaria para os idealizadores do projeto lidar com as alternativas que se apresentam para o futuro, de modo a hierarquizar as demandas e eleger caminhos promissores. Se tomarmos a experiência vivida no curso como uma referência para esse fim, deveremos considerar o alto nível de empenho e energia necessários para romper com a inércia institucional do meio escolar, um dado que se destacou neste relato. Aqui, procurou-se descrever, num nível mais molecular da atividade pedagógica, alguns nuances da forte

resistência à inovação, a qual se manifesta sob a forma de mecanismos variados, muitos deles de difícil apreensão por observadores menos atentos, ou capacitados para tal. Marca, caracteristicamente, essa resistência a precária valorização atribuída à atividade reflexiva/investigativa, a qual representaria a essência de um processo educativo transformador e emancipatório.

Essa constatação nos leva a questionar se o investimento na inovação pedagógica – no sentido que a ela atribuímos neste texto –, quando é feito no interior de uma instituição de ensino (ou, a partir de parâmetros da educação escolar) tenderá, normalmente, a se configurar como uma “gambiarra” (termo sugerido neste texto), um processo de ajustamento de condutas no qual a direção dada à educação não se apresenta de modo suficientemente claro e definido aos seus atores, dada a opção geralmente feita em prol das soluções técnicas e em detrimento da reflexão e investigação coletivas.

Se for esse o caso, é preciso também questionar sobre a possibilidade de realizar “gambiarrras” com fins de aprendizagem e investigação, daí então, delas extrair as lições oportunizadas por sua própria construção. Tentando responder a isso, quanto à demanda insatisfeita por reflexão e investigação, a experiência do curso deixou algumas pistas, que apontam para a necessidade de se explorar mais, investigativamente, aquela aprendizagem difusa, que “escapa” aos olhos daqueles que tendem a focalizar os caminhos meramente técnicos para o alcance dos objetivos pedagógicos. Devido mesmo ao fato de ser difusa, essa aprendizagem percorre os meandros de algumas microrredes sociais, que necessitam ser tomadas, pedagogicamente, como objeto de investigação dos idealizadores da rede de aprendizagem regional. Isso, por sua vez, corresponderia ao esboço de uma pedagogia social voltada a uma aprendizagem extra-escolar possível, capaz de viabilizar a construção dessa rede.

Nessa mesma perspectiva – ressalvado o que já foi dito acerca dos condicionamentos inerciais da instituição escolar, com a correspondente dificuldade de se promover mudanças significativas naquele contexto – esse caminho metodológico que parece se abrir para os futuros investimentos pedagógicos poderia ser delineado como uma via “de mão dupla”, no sentido de envolver intervenções intraescolar e extraescolares. A partir desse ponto de vista, tanto a escola quanto a sociedade a ela “externa” poderiam servir como autênticos laboratórios de pesquisa, a respeito das formas pelas quais a aprendizagem social pode ser dinamizada numa configuração reticular, rede esta que extrapolaria os limites arbitrariamente impostos à educação, os quais vem há muito determinando o *apartheid* entre “escola” e “sociedade”.

Mais especificamente, as ações intra-escolares deveriam promover a desconstrução, ou, pelo menos, a relativização dos papéis ora assumidos por professores e alunos (mediados pela informação), em prol do desenvolvimento do comportamento aprendente. Um bom começo poderia ser a promoção da reflexão e da ação pedagógicas em torno da capacitação de um *professor reflexivo*, aquele que se deslocaria de seu papel tradicional para atuar no sentido de flexibilizar e dinamizar o comportamento aprendente, seu e de seus alunos⁸. Assim, em virtude da transversalidade epistemológica que esse empreendimento demandaria, ele bem poderia representar o início de de uma abertura da escola para o seu entorno social.

Quanto às intervenções no meio extraescolar, um bom começo poderia ser a investigação e o resgate daquela aprendizagem difusa, que até se inicia na escola, porém, ao transpor suas fronteiras dilui-se na complexidade da organização social contemporânea, sendo “perdida”, pela falta de alguma política educativa capaz de resgatá-la e aplicá-la, sinergicamente, à construção permanente de uma rede social aprendente de caráter intraescolar e extraescolar. Esta, potencialmente, representaria a segunda pista da “mão dupla” à qual nos referíamos: o

resgate dessa aprendizagem difusa, uma vez constituído em objeto de pesquisa, pode retornar à escola, como insumo de projetos de intervenção pedagógica que visem aquele tipo de mudança que pretendemos para o meio escolar e que expusemos aqui, de forma um tanto breve e superficial.

Certamente, esse caminho de mão dupla seria extraordinariamente fértil, talvez por ocultar – até por ser um caminho relativamente pouco explorado – possibilidades e problemas que não nos são acessíveis, no presente. Nossa única pretensão, aqui, foi auxiliar o leitor no vislumbre de algumas pistas que apontam para essas possibilidades, especialmente no que diz respeito àquela primeira via da “mão dupla” (a via escolar), talvez a que melhor represente, enquanto obstáculo, o desafio a ser enfrentado.

Referências bibliográficas

BOHM, David. O pensamento como um sistema. São Paulo: Madras, 2007.

BOHM, David. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. **ProFEA Programa Nacional de Formação De Educadoras(es) Ambientais**: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos – 7, Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, Brasília 2006

MARTINAZZO, Celso J. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí: UNIJUI, 2005.

MATURANA, Humberto R. e VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MENEZES, Eunice A. de O.; Nóbrega-Terrien, Sílvia M.; Therrien, Jacques. A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes. In: *Educação em Foco*, v. 18, n. 25. Disponível em: <<http://www.uemg.br/openjournal/index.php/educacaoemfoco/article/view/587>>. Acesso em: 11 fev. 2016.

PELLANDA, Nize M. C. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SILVA, Daniel. **O espírito da Lei Brasileira das Águas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento De Engenharia Sanitária e Ambiental. Programa de Pós-Graduação em Engenharia Ambiental. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/art-esp-lei-bra-v2.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016

THERRIEN, Jacques. **Intersubjetividade e aprendizagem**: a apreensão de saberes, sentidos e significados subjacente à racionalidade pedagógica. Disponível em <http://jacquestherrien.com.br> . Acesso em 2 fev 2016.

- 1Um acontecimento curioso merece ser registrado aqui. Numa das reuniões de planejamento de um dos encontros do curso, a qual – de modo imprevisível - compareceu o gerente do Consórcio Lambari, este, ao tomar conhecimento da proposta pedagógica do curso, reagiu com o seguinte comentário: “Mas, se entendi bem o que está sendo proposto, não se trata de um 'curso'... é algo diferente.”. Esse parecer, aparentemente e de modo um tanto sutil, evidencia a radicalidade da mudança pretendida para o curso.
- 2De modo algo mais periférico e difuso, a depender da experiência prévia dos envolvidos no processo, é necessário também reconhecer a influência teórica de outros autores, como Paulo Freire e Jürgen Habermas.
- 3Essa perspectiva encontra apoio na concepção de Maturana (referido em Pellanda, 2009, p. 49), de que a aprendizagem é a *transformação que ocorre na convivência*. Se com ele estivermos de acordo, e dada a riqueza de conhecimento que se produz no relacionamento interpessoal, torna-se imprescindível o desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação capazes de captar os nuances e meandros por meio dos quais a aprendizagem acontece. O ensino tradicional, por polarizar as dimensões pedagógica e cognitiva, em detrimento desta última, não coloca seu foco na aprendizagem e, portanto, não enfatiza a investigação desse tipo. Daí a nossa relativa ignorância, a respeito dos fenômenos que envolvem o aprender.
- 4Tomamos a liberdade de usar esse termo, oriundo da Psicologia, apenas para nos referirmos à ocorrência descrita, aproximando-a de um fenômeno psicossociológico que é familiar aos especialistas da área.
- 5É possível supor, considerada a teorização sobre a consciência que é feita por David Bohm (2005; 2007), que o que se passava com o grupo estaria relacionado ao fenômeno da “*propriocepção do pensamento*”. Descrita de forma um tanto precária, a propriocepção é o ato de apropriar-se do movimento do próprio pensamento, ou seja, ter uma percepção clara sobre como o pensamento está influenciando a percepção, ou – dito de outra forma – dar-se conta de que estava sendo “iludido” pelo próprio pensamento. Para Bohm, é possível, por meio do diálogo livre, acessar a condição de propriocepção do pensamento. E era isso que estava sendo tentado no curso, ao inserir o diálogo reflexivo como parâmetro da construção do conhecimento.
- 6Essa relação entre reflexão e estresse fica evidente quando se põe em prática o desenvolvimento dos mecanismos reflexivos, conforme atestado por Alarcão (citado por Therrien, 2016, p. 15): “É preciso vencer inércias, é preciso vontade e persistência. É preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas”.
- 7Na teoria do diálogo de Bohm (2005; 2006), essa questão da tensão é crucial, pois esta favorece o surgimento de um estado emocional de ansiedade, o qual tenderia a produzir um bloqueio na comunicação e na expressão dos significados que as pessoas atribuem às suas vivências. É na resolução das tensões que estaria um dos caminhos para desobstruir esses bloqueios e, assim, facilitar o livre fluxo dos significados, parâmetro fundamental do diálogo bohmiano. Por esse motivo, a tensão gerada pelo embate entre os paradigmas educativos em jogo (inovação *versus* tradição, ou, instituído *versus* instituinte) referida neste texto teria representado um elemento a ser melhor explorado (através do diálogo), em sua potencialidade, no sentido de desbloquear o fluxo de significados no grupo. Entretanto, como vem sendo descrito aqui, o fato veio a ser “contornado” pelos organizadores, em função dos interesses institucionais envolvidos e da aposta de parte dos coordenadores em projetos futuros que teriam seu início a partir da realização do curso.
- 8Numa situação extrema, em determinado encontro que durou todo o dia, apenas uns 10 minutos – se muito – foram reservados para o exercício dessa modalidade reflexiva, que corresponderia ao que Schön denomina “reflexão-sobre-a-ação”: “uma análise sobre o que ocorreu e sobre a forma como a ação foi realizada” (Schön, citado por Menezes *et al*, 2016, p. 4).

9Vale aqui registrar a contribuição dada a essa questão, pelo Professor Luiz Fernando Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina, por ocasião da sua participação no curso, a convite da coordenação (o que ocorreu no último encontro presencial). Em sua palestra, ele referiu-se à necessidade de uma “*mudança civilizatória*”, para que se possa dar conta da questão ambiental (onde se inclui a gestão da água). Ou seja, a atitude consumista e predatória da civilização atual não servirá como fundamento, na resolução dos problemas da sustentabilidade ecológica. Daí a necessidade correspondente de uma educação que atue na reformulação dos fundamentos do nosso presente modelo civilizatório, alcançando mais profundamente os elementos determinantes da condição humana.

11Presidente do Comitê da Bacia do Rio Jacutinga.

12Consórcio Intermunicipal de Planejamento Ambiental Participativo do Alto Uruguai Catarinense.

13Dentre as atividades destinadas a esse fim, além daquela primeira excursão (realizada no início do curso), foram feitas visitas a propriedades rurais, as quais se mostravam especialmente ilustrativas dos problemas ligados à gestão dos recursos hídricos, peculiares à região. Os temas abrangidos incluíram *matas ciliares*, *destino de resíduos*, *economia versus ecologia* na gestão da propriedade, dentre outros.

14A ideia era a de realizar uma conferência de tipo semelhante às Conferências TED, popularizadas pela internet e caracterizadas pela curta duração das palestras e pela grande variedade temática.

15O *Queimados Vivo*, uma entidade ambientalista de âmbito municipal, cuja atuação é voltada especificamente à bacia do Rio dos Queimados (de Concórdia-SC), fez-se representar no evento, oportunizando aos presentes uma atualização quanto à compreensão da problemática ligada ao trabalho daquela entidade, que atua de forma bastante próxima ao Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio Jacutinga, promotora do curso.

16Previsto para o dia 22 de março de 2016. A *Semana* é um evento anual, com abrangência regional, o qual focaliza as questões ligadas aos recursos hídricos, numa perspectiva de educação ambiental.

17A este respeito, vale a pena mencionar a ideia – a ser posta em prática - dos autores deste relato, de realizar um encontro com os participantes do curso, no qual estudaríamos e discutiríamos estes escritos. O texto estaria sujeito às reformulações que fossem propostas naquele evento, numa perspectiva de apropriação do conhecimento e co-autoria. A intenção é a de tornar o encontro mais um momento de reflexão e avaliação do curso e de suas implicações, na direção da consolidação da rede de aprendizagem.

18Parece haver suficiente produção bibliográfica, no campo da Pedagogia, que viria em auxílio a essa iniciativa. A título de exemplo, o leitor poderá consultar o artigo *A reflexividade como busca de sentidos e significados: contribuição na formação dos saberes docentes* (ver Referências bibliográficas) e também as obras ali referenciadas.