

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS

CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

TESE

A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “ComVivência Pedagógica”

Noeli Borek Granier

2022



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS E DOS PRINCÍPIOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES AMBIENTAIS NA PROPOSTA DA
“ComVivência Pedagógica”**

NOELI BOREK GRANIER

Sob a Orientação do Professor
Mauro Guimarães

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração: Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica – Nova Iguaçu / RJ
Junho de 2022

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G759c Granier, Noeli Borek, 1963-
A construção de ambientes educativos e dos
princípios formativos de educadores ambientais na
proposta da "ComVivência Pedagógica" / Noeli Borek
Granier. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2022.
269 f.: il.

Orientador: Mauro Guimarães. Tese(Doutorado). --
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares, 2022.

1. Educação Ambiental. 2. Formação de Educadores
Ambientais. 3. ComVivência Pedagógica. 4. Ambiente
Educativo. 5. Ecologia de Saberes. I. Guimarães,
Mauro, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**



TERMO Nº 763 / 2022 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.040778/2022-06

Seropédica-RJ, 01 de julho de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

NOELI BOREK GRANIER

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutora em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/06/2022

Membros da banca:

MAURO GUIMARAES. Dr. UFRRJ (Orientador /Presidente da Banca).

ANA MARIA DANTAS SOARES. Dra. UFRRJ (Examinadora Interna).

EMERSON FERREIRA GUERRA. Dr. UFRRJ (Examinador Externo ao Programa).

CELSO SÁNCHEZ PEREIRA. Dr. UNIRIO (Examinador Externo à Instituição).

VICENTE PAULO DOS SANTOS PINTO. Dr. UFJF (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 02/07/2022 18:40)

ANA MARIA DANTAS SOARES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 386253

(Assinado digitalmente em 02/07/2022 19:18)

EMERSON FERREIRA GUERRA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 1854118

(Assinado digitalmente em 02/07/2022 07:02)

MAURO GUIMARAES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 1542313

(Assinado digitalmente em 04/07/2022 14:09)

VICENTE PAULO DOS SANTOS PINTO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 485.206.756-20

(Assinado digitalmente em 15/07/2022 12:44)

CELSO SÁNCHEZ PEREIRA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 021.829.437-90

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **763**, ano:
2022, tipo: **TERMO**, data de emissão: **01/07/2022** e o código de verificação: **1d64cdfb5f**

*À Grande Mãe, Terra,
fonte maior de inspiração e sentidos do existir.*

AGRADECIMENTOS

Este espaço da tese nos faz percorrer lembranças de situações vividas durante a pesquisa e trazer para a “superfície” aqueles e aquelas que estiveram presentes nos “mergulhos” feitos neste processo. Nesta hora fica evidente que cada uma destas pessoas, lugares e elementos da natureza, são parte do trabalho pois sua marca estará de alguma maneira ali registrada. No caso de uma pesquisa de mais de quatro anos e realizada em dois países, a lista é inevitavelmente extensa. Assim, me permito citar apenas os (as) que estiveram mais próximos, porém, sem desmerecer de forma alguma a importância dos (as) que não foram aqui citados. Sou profunda e sinceramente grata a todos e todas que, direta ou indiretamente, contribuíram neste processo!

A pesquisa e seus desdobramentos nunca poderiam ter acontecido da maneira que foram se não fosse pelas propostas, visões, apoio e generosidade do Mauro. Muito mais do que um orientador, Mauro tem sido uma inspiração enquanto educador e ser humano. Um amigo, parceiro de reflexões sobre o mundo, sobre a educação, com quem tenho enorme afinidade. Este agradecimento jamais poderá expressar a gratidão que sinto por todas as oportunidades e aprendizados, neste tempo de ComVivência Pedagógica vivenciados! Do fundo do coração Mauro, muito obrigada por tudo!

De maneira muito especial agradeço também ao Pablo, meu coorientador no período de “doutorado sanduíche”, cujo acolho e generosidade foram essenciais desde o início até o fim de todo o processo de estadia e pesquisa na Espanha. Graças ao seu apoio foi possível realizar o projeto de investigação no “Caminho” e descobrir a linda e amada Galícia! Como se diz em galego, *graciñas Pablo!*

E aos queridos membros do grupo SEPA: Antonio, Belém, Lucía, Rita, Maria, Germán, Ângela, Andressa e às colombianas Diana e Norella, gratidão pelo acolho, trocas e amizade.

Meu sincero agradecimento também à Universidade de Santiago de Compostela – USC, pela receptividade e atenção dada ao estudante estrangeiro, possibilitando de maneira exemplar as condições necessárias para a realização das investigações.

Um agradecimento mais do que especial a todo o grupo GEPEADS, com quem fiz este incrível percurso. Construimo-nos enquanto grupo pela convivência amorosa e solidária, sempre disponível à escuta e cooperação. Os momentos compartilhados, mesmo que à distância devido à crise sanitária, fez deste processo juntas (os) algo muito maior do que uma vivência de grupo de pesquisa para troca de conhecimentos e experiências. Este trabalho é fruto da riqueza desta “ComVivência Pedagógica”, portanto, ele não é meu, é nosso! Com carinho e admiração, minha enorme gratidão por esta maravilhosa experiência coletiva!

Aos familiares e amigos, meu agradecimento pelo carinho, acolho, incentivo e suporte neste processo. Em especial à Ângela C. Schulz, Sandra Dorgan, Florence Hervo, Luciana Belford, Fernanda Cavalcante e às queridas amigas (os) de Santiago de Compostela: Bea, Cris, Sara, Vicky, Walter e Melba.

Agradeço ainda à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, por terem me concedido o subsídio da bolsa, cujo suporte foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Sem ele não teria sido possível alcançar o nível de aprofundamento desejado. Cabe aqui agradecer também ao povo brasileiro, cujas lutas por maiores direitos à educação tornaram possível a consolidação e manutenção deste benefício aos estudantes de pós-graduação.

E por fim, meu agradecimento eterno e infinito à minha ancestralidade genealógica e cósmica, que tornaram minha existência possível.

RESUMO

GRANIER, Noeli Borek. **A Construção de Ambientes Educativos e dos Princípios Formativos de Educadores Ambientais na Proposta da “ComVivência Pedagógica”**. 2022. 269p. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

A crise civilizatória que vivenciamos, que se expressa com veemência na emergência climática, evidencia a necessidade de mudanças radicais nos padrões que alicerçam os modos de vida modernos, incompatíveis com a preservação e manutenção da vida em sua diversidade. Na formação de educadores ambientais, tal radicalidade indica a pertinência de se promover processos formativos igualmente radicais, no sentido de tocar nas raízes da lógica negligente e destrutiva que sustenta este sistema e o difunde como único possível, instrumentalizando educadores para a construção de outras formas de ser e estar no mundo. Nesta intencionalidade, a vertente crítica da educação ambiental vem desenvolvendo a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” para educadores ambientais, estruturada a partir de imersões coletivas em contextos marcados por referenciais diferenciados da lógica dominante, intencionando proporcionar a vivência de um “choque de realidade” desestabilizador destes padrões, fertilizando a receptividade a outras visões de mundo. A presente pesquisa debruça-se em aprofundar o desenvolvimento teórico-metodológico da proposta, ampliando seus referenciais de ação e tendo como principal objetivo a consolidação dos Princípios Formativos que subsidiam a construção de ambientes educativos para a sua realização. O ambiente educativo aqui é um espaço subjetivo, caracterizado pelo movimento interrelacional que se constrói *na e pela* “Convivência Pedagógica” entre os educadores em formação, a partir da práxis individual e coletiva resultante desta experiência. Os cinco Princípios Formativos - reflexão crítica, postura conectiva, desestabilização criativa, indignação ética, intencionalidade transformadora – são dinamizadores deste ambiente de “ComVivência”, conferindo-lhe potencialidade. Para o desenvolvimento deste trabalho foram adotadas as abordagens metodológicas Revisão Bibliográfica, Observação Participante e Pesquisa-Formação. Considerando a complexidade da formação do educador ambiental nesta conjuntura de crise, a perspectiva teórica que subsidia a proposta da “ComVivência Pedagógica” tem caráter multirreferencial e conduzida sob o prisma da interculturalidade crítica. Em complemento às experiências vivenciais, tal abordagem oportuniza uma visão problematizadora abrangente sobre a realidade socioambiental. A experiência imersiva coletiva realizada como pesquisa de campo deste estudo se deu no Caminho de Santiago de Compostela (Espanha). Embora o contexto não tenha oferecido a radicalidade desejada por estar dentro da realidade hegemônica, proporcionou a construção de um ambiente educativo satisfatório e contribuições para o desenvolvimento da proposta como um todo. A constatação de que a abordagem da “ComVivência Pedagógica” aporta relevantes recursos aos educadores ambientais nos inspira a dar continuidade ao seu desenvolvimento, no sentido de consolidar suas possibilidades metodológicas e contribuir com uma formação que potencialize intervenções educativas não funcionais à lógica vigente de dominação e exploração humana e da Natureza. As intencionalidades contidas na abordagem formativa da “ComVivência Pedagógica” são direcionadas à viabilização de uma educação transformadora das relações em sociedade e desta com a Natureza. É uma proposta integrativa e, num sentido qualitativo, um convite à conexão, reflexão, indignação e transformação em processos formativos de educadores ambientais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do Educador Ambiental. Educação Ambiental Crítica. ComVivência Pedagógica.

ABSTRACT

GRANIER, Noeli Borek. **The Construction of Educational Environments and the Formative Principles of Environmental Educators in the Proposal of the “ComVivência Pedagógica”**. 2022. 269p. Thesis (Doctorate in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022.

The actual civilizational crisis, that expresses itself vehemently in the climate emergency, highlights the need for radical changes in the patterns that underpin modern ways of life, incompatible with the preservation and maintenance of life in its diversity. Such radicalism emerges as a landmark in the training of environmental educators, indicating the pertinence of promoting equally radical training processes, in the sense of touching the roots of the negligent and destructive logic that sustains this system and disseminates it as the only possible one, instrumentalizing educators for the construction of other ways of being in the world. With this approach, the critical environmental education has been developing a training proposal of “ComVivência Pedagógica” for environmental educators, structured from collective immersions in contexts marked by different references from the dominant logic, to provide the experience of a “reality shock” that destabilizes these patterns and fertilizing receptivity of other worldviews. The present research focuses on deepening the theoretical-methodological development of the proposal, expanding its action references. It has as main objective the consolidation of the Formative Principles that subsidize the construction of educational environments for the experiences of “Pedagogical Coexistence”. The educational environment here is a subjective space, characterized by the interrelational movement that is built *in* and *by* the coexistence between educators in training, from the individual and collective praxis resulting from this living experience. The five Formative Principles - critical reflection, connective posture, creative destabilization, ethical indignation, transforming intentionality - are the dynamizers of this environment of “ComVivência Pedagógica”, potentiating it. For the present work, the methodological approaches used were Bibliographic Review, Participant Observation and Research-Formation. Considering the complexity of the environmental educator’s training in this crisis context, the theoretical perspective that supports the proposal of the “ComVivência Pedagógica” has a multi-referential character and is conducted through the prism of critical interculturality. Such an approach complementing the living experiences and provides a wide problematizing view of the socio-environmental reality. The collective immersive experience carried out as field research of this study took place on the Santiago of Compostela Way (Spain). Although the context did not offer the desired radicality for being within the hegemonic reality, it provided satisfactory contributions to the development of the proposal. The perception that the approach of “ComVivência Pedagógica” provides relevant resources to environmental educators inspires us to continue its development, in the sense of consolidating methodological possibilities that contributing with a formation that can strengthening the potential of these educators, for interventions not functional to the logic of domination and exploration of humans and Nature. The formative approach of the “ComVivência Pedagógica” is directed to the viability of an education that transforms relationships in society and Nature. It is an integrative proposal and, in a qualitative sense, an invitation to connection, reflection, indignation and transformation in training processes of environmental educators.

KEYWORDS: Environmental Educator Training, Critical Environmental Education, Pedagogical Coexistence.

RESUMEN

GRANIER, Noeli Borek. **La Construcción de Ambientes Educativos y los Principios Formativos de los Educadores Ambientales en la Propuesta de la “ComVivência Pedagógica”**. 2022. 269p. Tesis (Doctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2022

La crisis civilizatoria que estamos viviendo, expresada con vehemencia en la emergencia climática, denota la necesidad de cambios radicales en los patrones que sustentan los modos de vida modernos, incompatibles con la preservación y mantenimiento de la vida en su diversidad. Tal radicalidad es un indicativo para la promoción de procesos formativos igualmente radicales de educadores ambientales, en el sentido de tocar en las raíces de la lógica negligente y destructiva que sustenta este sistema y lo difunde como el único posible, instrumentalizando a estos educadores para la construcción de otras formas de ser y estar en el mundo. En esta intención, la educación ambiental de perspectiva crítica viene desarrollando la propuesta formativa de la “ComVivência Pedagógica” para educadores ambientales, estructurada a partir de inmersiones colectivas en contextos marcados por referencias diversas a la lógica dominante, a fin de proporcionar la experiencia de un “choque de realidad” desestabilizador de estos patrones y fertilizar la receptividad a otras visiones del mundo. La presente investigación se enfoca en profundizar el desarrollo teórico-metodológico de la propuesta, teniendo como principal objetivo la consolidación de los Principios Formativos que subsidian la construcción de ambientes educativos para su realización. El ambiente educativo aquí es un espacio subjetivo, caracterizado por el movimiento interrelacional que se construye *en y por* la “ComVivência Pedagógica” entre los educadores en formación, a partir de la praxis individual y colectiva resultante de esa experiencia. Los cinco Principios Formativos - reflexión crítica, postura conectiva, desestabilización creativa, indignación ética, intencionalidad transformadora - son dinamizadores de este ambiente de “coexistencia”, dándole potencial. Para el desarrollo de este trabajo se adoptaron los enfoques metodológicos Revisión Bibliográfica, Observación Participante e Investigación-Formación. Considerando la complejidad de la formación de educadores ambientales en este contexto de crisis, la perspectiva teórica que sustenta la propuesta de la “ComVivência Pedagógica” tiene carácter multirreferencial y se realiza bajo el prisma de la interculturalidad crítica. Tal enfoque proporciona una problematización más amplia de la realidad socioambiental, en complemento a las experiencias inmersivas. En este estudio, la experiencia colectiva realizada como investigación de campo tuvo lugar en el Camino de Santiago de Compostela (España). Si bien el contexto no ofreció la radicalidad deseada por estar dentro de la realidad hegemónica, hecho posible un ambiente educativo satisfactorio y aportes al desarrollo de la propuesta en su conjunto. La constatación de que la “ComVivência Pedagógica” proporciona recursos relevantes a los educadores ambientales, nos inspira a continuar su desarrollo, en el sentido de consolidar sus posibilidades metodológicas y contribuir con una formación que potencie intervenciones educativas no funcionales a la lógica de dominación y explotación humana y de la Naturaleza. Las intenciones del enfoque formativo de la “ComVivência Pedagógica” están dirigidas a la viabilidad de una educación transformadora de las relaciones en sociedad y de esta con la Naturaleza. Es una propuesta integrativa y, en sentido cualitativo, una invitación a la conexión, reflexión, indignación y transformación en los procesos formativos de educadores ambientales.

PALABRAS CLAVE: Formación del Educador Ambiental. Educación Ambiental Crítica. ComVivencia Pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Os cinco Princípios Formativos.....	85
Figura 2: Parque Alameda – Santiago de Compostela.....	191
Figura 3: Ponte de pedra no início da caminhada.....	194
Figura 4: Entre Sarria e Morgade.....	194
Figura 5: A peregrina e as árvores.....	195
Figura 6: (Idem).....	195
Figura 7: Pueblo.....	197
Figura 8: O caminho do silêncio.....	199
Figura 9: Peregrinas na chuva.....	201
Figura 10: Entre Gonzar e Palas de Rei.....	201
Figura 11: Depois da chuva.....	204
Figura 12: Escolhas.....	207
Figura 13: Paisagem no Caminho.....	208
Figura 14: Sacralidade.....	209
Figura 15: (Idem).....	209
Figura 16: Entre Melide e Arzúa.....	211
Figura 17: Albergue público de Arzúa.....	212
Figura 18: Caminhantes.....	214
Figura 19: Entre Santa Irene e Santiago.....	215
Figura 20: Chegada na Praça do Obradoiro.....	216
Figura 21: (Idem).....	216
Figura 22: La Compostela.....	217
Figura 23: Marco do Caminho.....	217
Figura 24: Meu passaporte de peregrina.....	217
Figura 25: Mapa completo do Caminho Francês, com nosso percurso grifado em azul.....	256
Figura 26: Mapa Mental Noeli.....	258

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL NO CONTEXTO DE CRISE CIVILIZATÓRIA: abrindo caminhos	22
2 A “ComVivência Pedagógica” NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: APROFUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PROPOSTA	31
2.1 O Ambiente Educativo.....	48
2.2 A Construção do Ambiente Educativo	53
2.3 Referenciais constitutivos do Ambiente Educativo.....	55
2.3.1 O Reencontro com o Natural.....	56
2.3.2 A Construção de Sentidos.....	61
2.3.3 A Interculturalidade Crítica	67
2.3.4 O Ser Mais Ambiental	75
3 PRINCÍPIOS FORMATIVOS	85
3.1 Reflexão Crítica	87
3.2 Posturas Conectivas	116
3.3 Indignação Ética	147
3.4 Desestabilização Criativa	157
3.5 Intencionalidade Transformadora	172
4 O AMBIENTE EDUCATIVO NO CAMINHO DE SANTIAGO	189
5 A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS DE COMUNICAÇÃO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: entre a academia e movimentos eco-sociais	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	241
ANEXOS	251
A - Registro Cronológico das experiências de “ComVivência Pedagógica” desenvolvidas entre 2014 e 2019.....	252
B - Planejamento da “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago de Compostela...255	
C – Síntese do “Feedback” sobre a experiência de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago.....	257
D - Reflexões sobre a “ComVivência Pedagógica e os cinco Princípios Formativos realizada no curso de Formação de Educadores Ambientais (Mapa Mental)	258
E - Guia para Entrevista Livre com representante do Movimento “Fridays for Future” – Santiago de Compostela/ES.....	259

INTRODUÇÃO¹

Guardo uma imagem de minha infância em que meu pai me ensinava a plantar uma flor, explicando os cuidados necessários para que a planta se desenvolvesse e mais tarde viesse a florir. Sempre tivemos pomar e horta farta em casa e graças a sua cultura de contato com a terra, meu pai, apesar de sua pouca escolaridade, transmitia a todos os filhos de forma muito natural seus conhecimentos sobre horticultura, incluindo ciclos lunares, aportes da chuva, compostagem etc.

Em outra lembrança, caminhava com minha avó por um “carreirinho”, como se diz no interior de Santa Catarina, onde ela me mostrava plantas medicinais silvestres, explicando-me para que as utilizava em suas receitas, que podiam ser chás, “garrafadas”, xaropes, compressas e outras finalidades terapêuticas, sinalizando que o perfume da folha revelava seu potencial de cura, para este ou aquele sintoma. Demonstrava ali um conhecimento ancestral sobre as propriedades curativas de folhas, flores, cascas, raízes e óleos essenciais daquelas plantas. Com ela, aprendi que, para evitar problemas respiratórios, deveria criar o hábito de caminhar descalça de manhã bem cedo, sobre a grama molhada de orvalho. A origem camponesa ancestral da minha família sempre fez com que ensinamentos relacionados aos ciclos da natureza fizessem parte da educação das crianças. Da mesma forma que é muito marcante a prática de métodos naturais para o tratamento de doenças.

Assim como as experiências de vivência em espaços de intensa interação com a natureza, como banhos de rio, subir em árvores, plantar-cuidar-colher etc., propiciam à criança oportunidades únicas de desenvolvimento psicomotor e cognitivo, dentre outros, os saberes transmitidos oportunizam a preservação de conhecimentos tradicionais sobre a natureza. Embora a partir de uma perspectiva empírica muitas vezes carente de um olhar crítico, devido ao contexto em que se formaram, ainda assim representam importantes possibilidades de aproximação da criança com o universo do meio natural, levando-a a descobertas essenciais para sua formação como um todo. Tendo consciência do valor inestimável destas experiências e aprendizados em minha infância, reconheço sua forte influência em minha formação enquanto ser humano, em minhas escolhas e trajetória de vida.

Por razões ideológicas tornei-me vegetariana aos 18 anos e, de maneira informal e autônoma, dediquei-me por um longo período à pesquisa sobre alimentação saudável e

¹ Parte do memorial inicial foi apresentado na Introdução de minha Dissertação de Mestrado. (GRANIER, 2017. UFRRJ).

medicina alternativa, principalmente sobre plantas medicinais. Neste percurso, descobri que nosso ser responde facilmente a estas terapias, porque elas “falam” a sua linguagem. Da mesma forma que responde incrivelmente bem aos momentos de interação com a natureza. Fui percebendo que esta conectividade acontece naturalmente porque, enquanto seres naturais que somos, carregamos estas configurações em nossa essência.

Neste sentido, sempre acalentei um grande respeito e admiração por culturas indígenas. Aspectos com frequência observados neste universo, como a simbiose com a natureza, tratamentos de cura (que concebem o ser humano em sua integralidade), valores em relação aos elementos e seres com quem compartilham o espaço, métodos sustentáveis nas relações com o meio ambiente, entre outros, sempre me pareceram construções permeadas de sabedoria.

Tive a oportunidade de conhecer diversas regiões brasileiras e viver em diferentes países, onde aprendi os idiomas inglês, francês, espanhol e italiano. A vivência em sociedades diferentes contribuiu enormemente para a percepção de mundo que tenho hoje e, em particular, para uma melhor compreensão do meu país e sua relação com outros universos culturais. O contato com diferentes culturas e ecossistemas, agiu como estímulo à minha curiosidade e entusiasmo para com a sociobiodiversidade. Junto ao hábito e gosto pela vida simples e próxima da natureza, foi determinante na escolha e adaptação em lugares que possibilitavam estas experiências, e que foram essenciais em minha formação cultural e construção enquanto pessoa. Paralelamente, o envolvimento com movimentos em defesa do meio ambiente, devido à preocupação e indignação frente a crescente injustiça socioambiental em comunidades de grande riqueza cultural e paisagística, veio somar-se a esta “formação” informal.

Até que num certo ponto desta caminhada, surgiu um forte desejo de me investir em uma formação acadêmica que me desse condições de poder aportar minha contribuição para transformações sociais no contexto brasileiro. No esforço de abrir um espaço adequado para realização deste projeto, as viagens foram interrompidas. E a formação escolhida foi a educação.

A educação enquanto caminho profissional e objeto de estudo foi uma escolha consciente, que acabou se tornando uma paixão. E uma vez mais, minhas experiências de vida tiveram uma grande influência nesta escolha. O exercício de observar o meu país “de longe” por tanto tempo, me fez aprender a olhar suas mazelas por um viés político/crítico e acredito que isso foi essencial para a construção da convicção do poder da educação como instrumento de transformação da sociedade. Esta escolha se vincula também à uma relação de reciprocidade percebida entre o que posso aportar ao trabalho educativo com a “bagagem” que adquiri ao

longo da vida e as diferentes possibilidades de estudo e atuação profissional que o universo plural da educação pode oferecer.

A compreensão da necessidade de uma educação que pudesse agir sobre as relações da sociedade com o meio já era latente, porém, eu não conhecia a Educação Ambiental (EA) até ingressar no Curso de Pedagogia². E foi assim que, na primeira semana do curso, descobri esta dimensão educativa e tive o imediato entendimento de que aquela era a “minha praia”! A proposta que se encaixava em minhas aptidões e interesses, a ferramenta que me daria condições para atuar na dinâmica de transformação socioambiental pela educação. No período de graduação aproveitei todas as oportunidades, acadêmicas ou não, para explorar o assunto, me aprofundando melhor na monografia, cujo tema central foi a EA no contexto escolar brasileiro³. A conclusão desta pesquisa desembocou na fragilidade da formação dos professores para o trabalho nesta esfera educativa.

Ao término da graduação, o forte estímulo das docentes e coordenadora do Curso de Pedagogia para que eu continuasse minha formação, foi fundamental para a decisão de seguir para o Mestrado naquele momento. Com o interesse pela Formação de Educadores Ambientais já estando claro para mim, a escolha do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ vinculou-se à possibilidade de ser orientada pelo professor Mauro Guimarães, cujos conhecimentos no campo da EA crítica haviam sido a principal inspiração em minhas pesquisas na graduação.

Vale ressaltar que, no período em que buscava informações sobre o curso, senti forte afinidade com a proposta “O Resgate do Natural⁴”, coordenada pelo professor Mauro e em andamento naquele momento. O enfoque, no qual minha pesquisa de Mestrado posteriormente se inseriu, estava em sintonia com um princípio em que sempre acreditei: ao nos afastarmos da natureza, perdemos nossa capacidade natural de compreendê-la. De alguma forma, perdemos algo que nos dá equilíbrio, que nos faz sentir plenos, pertencente a um todo maior.

A valorização de culturas indígenas como referencial para o desenvolvimento de outras relações com a natureza também me tocou de forma muito especial na abordagem do projeto, coadunando com algo sobre o qual eu já vinha refletindo. Hoje vejo que o contato com a potência destas cosmovisões pode impactar de diversas maneiras a formação das pessoas, em

² Universidade Veiga de Almeida - UVA, campus Cabo Frio/RJ. (2013)

³ A monografia intitulada “A Educação Ambiental na Educação Formal – Análise de uma Questão Contemporânea” (Universidade Veiga de Almeida, 2013) gerou meu primeiro artigo publicado, escrito em coautoria com minha orientadora da graduação: *Educação Ambiental: um processo em construção na educação formal*. (GRANIER, N.B.; BORGES DE OLIVEIRA, M.G. Aquila, v.12, p.51 – 61. Rio de Janeiro, 2015).

⁴ Renomeada para o “Reencontro com o Natural”, conforme utilizado na presente pesquisa.

especial de educadores. O diálogo com outras epistemologias emerge na educação como possibilidade de visibilizar a riqueza e sabedoria presente nestas culturas, mas também, e indissociavelmente, às suas diversas reivindicações e incessantes lutas por direitos essenciais.

O ingresso no doutorado foi igualmente um bom exemplo de sincronicidade entre visões pessoais e proposta de pesquisa. A intenção de dar continuidade às investigações em torno da “ComVivência Pedagógica” já existia, assim como a de cursar um período de doutorado em outro país. Porém, a proposta de percorrer o Caminho de Santiago como parte do projeto foi algo um tanto surpreendente, pois em meus interesses pessoais sempre havia acalentado um grande desejo de vivenciar esta experiência!

E graças a este processo formativo, de caminhante me tornei uma peregrina (certificada!), assumindo definitivamente a importância do “caminhar” em minha vida! Na verdade, o gosto pelo caminhar em meio a natureza é algo já presente há muito tempo, que foi se tornando um hábito, prática para o bem-estar físico, recurso terapêutico e de aprendizado. Caminhadas são para mim momentos de reflexão e conexão, comigo e com o ambiente. Meus naturais interesses por descobrir peculiaridades de ecossistemas encontram nas caminhadas a interação ideal. Aprendi a descobrir e conhecer os lugares onde vivi através das caminhadas sob o sol, chuva, vento, neve.

Hoje percebo que meu ser é muito receptivo, sensível e cognitivamente, ao ambiente! Aonde quer que eu chegue para permanecer um tempo, logo começo a estabelecer uma relação com os elementos naturais que compõem aquele ambiente. Muitas vezes até antes de construir relações com pessoas, estabeleço um diálogo com árvores, rio, pedras, animais, no qual os elementos me “falam” suas particularidades e eu as minhas, que podem ser dúvidas, medos, ideias, reflexões. Por outro lado, quando o local é “estéril” e não oferece espaço para essa⁵ interação, sou tocada de modo inverso e sinto muita falta.

Neste sentido, viver na cidade de Santiago de Compostela foi uma experiência indescritível! Considerada uma das cidades com mais áreas verdes da Europa, muitas delas dentro dos vários campi da Universidade de Compostela, possibilita ao morador espaços de interação cotidiana com bosques, rios, parques e jardins. Foi assim que fiz uma das “amizades” mais significativas desta vivência, a amizade com o Sarela, um pequeno rio de águas transparentes e cheio de histórias, que atravessa a cidade em meio a florestas e antigas ruínas abandonadas. O Sarela foi meu confidente, parceiro de reflexões, refúgio de paz e estudos, fonte

⁵ Aconteceu quando voltei do Estágio Sanduíche na Espanha e fui viver numa cidade do interior de Santa Catarina. Não havia espaços verdes, nem mesmo nas praças da cidade.

de encantamento e inspiração. Um mestre que me ensinou muitas coisas com sua linguagem de resiliência e persistência, seu murmúrio de rio e de vida. Foi a seu lado que concluí o Princípio Intencionalidade Transformadora!

O período de um ano e meio de “doutorado sanduíche” na Universidade de Santiago de Compostela proporcionou experiências de valor inestimável! Primeiramente, o acolhimento e generosidade de Pablo Meira, meu coorientador na USC, e dos membros do Grupo de Pesquisa SEPA. A convivência diária com estes pesquisadores, à qual se juntavam outros estudantes estrangeiros, foi uma oportunidade única de troca de experiências investigativas e visões de mundo. Igualmente inestimável foram os aportes formativos proporcionados pela experiência de estudar em outro país vinculada à uma universidade com mais de cinco séculos de história! Em termos de infraestrutura, é quase impossível não se encantar com as bibliotecas, parques, museus e prédios centenários da USC. E tudo isso no centro de Santiago de Compostela, o que permite ao estudante realizar boa parte de suas atividades a pé.

Mas tenho total consciência de que a experiência de “doutorado sanduíche” em Santiago de Compostela gerou impactos para além de aspectos formativos estritamente acadêmicos. A peculiaridade de ser o ponto de chegada de todos “Caminos de Santiago” faz desta cidade um lugar muito especial! As expressões do tempo gravadas em suas ruas de pedra marcadas por tantos “caminhares”, suas construções centenárias feitas com minucioso apreço, e tantas outras peculiaridades, me instigavam constantemente a explorar seus mistérios e beleza. Esta vivência me fez descobrir a Galícia e tudo o que isso representa: uma cultura, um idioma, uma história, um povo e muitos ecossistemas. O acolhimento sendo parte do jeito simples de ser dos galegos (as), construí naquele lugar muitos afetos e amizades. Deixei a Galícia com o coração apertado, como quem deixa sua casa, sua família, um “cantinho” tornado íntimo e aconchegante pelos sentidos construídos no e com o lugar.

Quando iniciei as leituras para o Princípio Posturas Conectivas ainda estava em Santiago de Compostela e no dia 11/11/20 escrevi: “E assim vou construindo este Princípio. Vivendo a Postura Conectiva, na dialogicidade entre o interno e o externo. A teoria e a prática, numa “conectividade praxiológica” entre leituras de diferentes autores e idiomas, com o que o mundo me oferece nas convivências. Estes teóricos da empatia falam da sincronicidade, da conectividade global, da essência humana. Sinto-me honrada de estar aqui, vivenciando o cosmopolitismo a que se refere Rifkins.”

Desta maneira, o Eu como “laboratório” de experimentos para construção de um modo de vida de paz, simplicidade, conexão e defesa do meio ambiente, iniciado em minhas práticas de vida, como alimentação, cultivo mente/corpo, engajamento ambiental etc., encontrou

sintonia com as propostas investigavas que escolhi e que o acaso me inseriu. Encontrei nesta formação um espaço de expressão daquilo que sinto e acredito. A experiência epistêmica fez o seu percurso, guiada pelas conexões entre o que intuí ser justo e o que os teóricos, professores, amigos (e tudo junto ao mesmo tempo) compartilharam comigo. Percebo que nestes diálogos, conexões e conjunções de ideias, um dos principais elementos sincrônicos foi o sincero amor pela natureza. Sinto-me como uma caminhante que vai construindo reflexões, fruto de outras reflexões e se formando a partir dos grandes encontros e convivências que a vida vai promovendo pelo caminho.

Minha Tese é um pouco isso, uma construção que se deu numa caminhada. Que também expressa a caminhada de um grupo de pesquisa, de uma proposta para formar educadores ambientais a partir de outros olhares, outros ventos e horizontes. Proposta que teve que atravessar caminhos confinados por uma pandemia, tendo que reinventar percursos educativos, num contexto político de desmanche da educação e da legislação ambiental no país.

Como bem disse uma professora por quem tenho grande admiração, “vivemos um tempo histórico de muita destruição, mas que tem uma contraposição: a energia vital que transcende a nós mesmos. Precisamos reaprender a utilizá-la”, pois perdemos nossos recursos, nossa sabedoria inata ao nos distanciarmos de nossa essência de filhos e filhas da Terra. Enquanto educadora ambiental, encontro essa força na natureza, na sabedoria ancestral indígena, na vida mais simples, porém mais rica em sentidos. O caminho do Ser Natural, da ancestralidade e da simplicidade, do qual a sociedade humana se desviou ao apostar todas as suas fichas no projeto mercantilista de mundo.

Minhas principais experiências enquanto docente são no âmbito da educação infantil e do ensino de idiomas, este para diferentes faixas etárias. Meu desejo agora é atuar na formação de educadores, colocar em prática o que pude construir nestes processos formativos e semear suas possibilidades de transformação da realidade. Certo é que, em qualquer âmbito de atuação, a EA continuará sendo o tema norteador de minhas escolhas. O fio que atravessa o processo ensino-aprendizagem, unindo conhecimentos e sensibilidades. O estímulo, sempre presente, que alimenta a crença na transformação pela educação. A esperança de construção de um mundo melhor para todos, onde a natureza não seja vista como recurso a serviço do ser humano, mas como parte dele mesmo, indivisível, indispensável, objetiva e subjetivamente, vital.

Vivemos uma crise socioambiental generalizada, já identificada por diversos autores (Leff, 2002; Morin, 2003; Guimarães, 2004; entre outros) como crise civilizatória, por revelar a

vulnerabilidade da vida existente no planeta sob os efeitos do *modus operandi*⁶ da sociedade moderna. Problemas socioambientais complexos, como mudanças climáticas, saturação e deterioração dos grandes centros urbanos, aumento da insegurança e injustiça socioambiental, com a ocorrência cada vez mais extremada de tragédias socioambientais, são enormes desafios para a sociedade moderna. Tal conjuntura está relacionada a um modelo civilizatório alicerçado por uma racionalidade construída sob uma perspectiva paradigmática disjuntiva⁷ (Morin, 2007) que provoca, dentre outros, a separação entre seres humanos em sociedade e natureza. Consolidando uma visão utilitarista-mercantilista da natureza, esta engrenagem gera nos humanos modernos o estabelecimento de relações com a natureza mediadas pela técnica e com tendência a se perceberem diferentes e fora da natureza. Segundo Guimarães, isso “reforça o sentimento de não pertencimento, contrapondo-se à visão de complementariedade” (GUIMARÃES, 2011, p.47).

Tal perspectiva afeta o ser humano de forma muito peculiar, pois representa uma desconexão com sua dimensão básica de Ser Natural, denominação que uso para referir-me “à essência da identidade humana, que vai mediar as relações com a natureza” (GRANIER, 2017, p.56) e que se inscreve na psiquê humana num *locus* específico, o inconsciente ecológico⁸. O rompimento dessa conexão essencial repercute-se de forma mais ampla num entendimento limitado dos fenômenos que acontecem no mundo, pois provoca uma redução da percepção de sua natural complexidade, e conseqüentemente, na dificuldade em agir de forma coerente em seus processos. (GRANIER, 2017).

Com pertinência, Morin sinaliza que “Não haverá transformação sem reforma do pensamento, ou seja, revolução nas estruturas do próprio pensamento. O pensamento deve tomar-se complexo.” (2005, p.10). O que significa desenvolver a capacidade de enxergar uma situação por diferentes prismas e relações. É perceber a unidade na diversidade e vice e versa. Reatar os fios que tecem a realidade, de forma a compreendê-la em sua integralidade. É assumir

⁶ Expressão em latim que significa "modo de operação", utilizada para designar uma maneira de agir, operar ou executar uma atividade seguindo sempre os mesmos procedimentos. (Fonte: <http://www.dicionarioinformal.com.br/modus+operandi/>)

⁷O método científico cartesiano provoca o apartamento daquilo que é unificado, ou seja, sentimento-razão, alma-corpo, sujeito-objeto, sociedade-natureza, etc. Foi caracterizado por Morin como o Paradigma da Disjunção (2007, p.27), que junto com o Paradigma de Redução, irão compor o Paradigma de Simplificação. Em seus pensamentos, o autor apresenta-nos “o todo” como uma macrounidade, onde “as partes não estão fundidas ou confundidas nele; têm dupla identidade, identidade própria que permanece (portanto, não redutível ao todo) identidade comum, a da sua cidadania sistêmica”. Desta forma, “o todo é maior do que a soma das partes.” (MORIN, 2005, Apud GRANIER, 2017, pp. 37-38).

⁸ Aprofundamento deste tópico no Capítulo 2.3.4.

a multidimensionalidade dos seres e do planeta, de maneira que o próprio sentido do existir ancore sua coerência no pulsar da Teia da Vida, para além da visão de mundo que a tudo reduz.

A situação de distanciamento e desconexão com a “identidade natural”⁹ da Terra não é nada oportuna para a atual conjuntura, pois conforme salienta Cartea (2007), a humanidade encontra-se frente a seu maior desafio socioambiental: as Mudanças Climáticas (MC). O grave estado febril do planeta, cujas consequências são de magnitude e complexidade extremamente elevadas, revela uma problemática ambiental sistêmica sem precedentes, por afetar todos, ou praticamente todos os ecossistemas (ibidem), incluindo, portanto, humanos. Ou seja, considerando que na dinâmica do planeta a interdependência é uma das características, todas as formas de vida, cedo ou tarde, estarão implicadas nos impactos da MC.

A crise climática evidencia a insustentabilidade dos padrões de vida modernos, revelando que a crise ambiental hoje ameaça não mais o interesse de classes, mas sim, o interesse da espécie! A magnitude desta crise deixa claro que qualquer perspectiva unilateral, que priorize os interesses de uma determinada parte da sociedade, seja de um modelo econômico, civilizatório, ou outro referencial focado na particularidade, é fragmentada. Não responde à inerente complexidade de uma realidade em crise.

O presente estudo defende que este enorme desafio que se impõe à humanidade, traz intrínseca a necessidade de superação e transformações nos padrões que configuram o modo de vida hoje globalizado, alicerçado na exploração humana e da natureza pareada ao consumo compulsivo, entre outros fatores, inerentes à engrenagem nefasta que vêm gerando a extrema degradação socioambiental culminada na crise climática. Uma reconfiguração nos sentidos do existir, em que o reequilíbrio do sistema Terra tenha a importância que seu caráter vital impõe, inclusive para a espécie humana, o que não pode deixar de lado as relações entre seres humanos e destes com a natureza.

Tais questões se refletem diretamente na formação de educadores ambientais, uma vez que a EA vem sendo chamada a contribuir para a percepção da urgência da crise socioambiental em sua abrangência, assim como colaborar na construção coletiva de caminhos para seu enfrentamento. Em resposta a esta demanda, a vertente crítica deste campo, na qual se insere este estudo, busca constantemente recursos formativos que propiciem alicerces para um engajamento esclarecido perante a realidade socioambiental. Enfoque que intenciona proporcionar ao educador ambiental bases sólidas para o desenvolvimento de processos pedagógicos que exponham claramente os fatores implicados na crise socioambiental, em

⁹ Esta expressão é utilizada com a intenção de colocar um prisma ontológico sobre a Terra.

intervenções não funcionais à esta engrenagem, mas sim que possam contribuir para sua transformação, na construção de outras formas de ser e estar no mundo.

De modo que, diante de uma encruzilhada histórica gerada por uma crise sistêmica com profundas implicações socioambientais, a questão central que mobiliza esta tese é: como pensar a formação de educadores ambientais críticos, que possam fazer um enfrentamento à radicalidade de uma crise paradigmática em curso?

Na concepção formativa aqui defendida, a radicalidade desta policrise (LIMA & LAYRARGUES, 2014) se insere como um indicativo para uma formação igualmente radical do educador ambiental, no sentido de tocar nas raízes das questões que geram a “armadilha paradigmática¹⁰” apontada por Guimarães (2004) e provocar a sua ruptura. Tal perspectiva requer abordagens formativas que possam ir além da formação tradicional focada no indivíduo, cognitivista, comportamentalista e descontextualizada da realidade.

Sob tais considerações, este estudo defende que a formação de educadores ambientais críticos pode ser otimizada pela perspectiva metodológica da “ComVivência Pedagógica¹¹”, com a aplicação de seus cinco Princípios Formativos¹², e a criação de ambientes educativos¹³ com a radicalidade necessária para a proposição da construção de novos caminhos para a emergência do Ser Mais Ambiental¹⁴, conforme desenvolvido ao longo do trabalho.

Tal proposta formativa se estrutura a partir de vivências pedagógicas imersivas entre educadores ambientais em formação e contextos que oportunizem a “ComVivência” – vivência com – outros referenciais estruturantes do pensar- fazer e no Reencontro com o Natural¹⁵, complementadas por uma perspectiva teórica multirreferencial. Num enfoque que corrobora Leff na afirmação de que o conhecimento hegemônico, estruturado pela ciência moderna, “já não representa a realidade” (2008, p.430), a proposta insere em seus processos a abordagem

¹⁰A “Armadilha Paradigmática”, destacada por Guimarães (2004, p.124), refere-se à consolidação da “compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica”, devido à incapacidade de vermos e agirmos ‘diferente do “caminho único” prescrito por esta racionalidade’, cuja reprodução inconsciente provoca a efetivação da hegemonia.

¹¹ Meu trabalho no desenvolvimento desta abordagem formativa iniciou em minha dissertação de mestrado: “Experiências de ComVivência Pedagógica a Partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais” (Granier, N.B. UFRRJ, 2017) e será aprofundado no capítulo 2 desta Tese.

¹² Desenvolvidos no Capítulo 3.

¹³ Ver Capítulo 2.1

¹⁴ Ver Capítulo 2.3.4

¹⁵ Partindo da constatação de que as bases epistemológicas construídas pela sociedade moderna provocaram a disjunção sociedade e natureza, percebemos não se tratar de uma perda do natural, mas sim de um afastamento e, portanto, da necessidade de um reencontro, para que as relações sociedade e natureza possam se reconstruir mais equilibradamente. (GRANIER, 2017, p.48, nota de rodapé)

teórica da “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007), que inclui perspectivas e cosmovisões de epistemologias outras¹⁶.

Esta referencialidade possibilita aos educadores ambientais em formação uma percepção das questões socioambientais sobre diferentes prismas, contribuindo para a construção de uma visão complexa da realidade, criando possibilidades de gerar um movimento interno de desconstrução dos padrões alicerçados pelos moldes hegemônicos e desencadear a construção de outras visões de mundo. Nesta lógica, o saber ambiental não somente articula as ciências existentes, como

[...] forja novas ideologias e teorias que geram novas solidariedades e sentidos, que mobilizam ações sociais orientadas pelos princípios de racionalidade ambiental. Esta racionalidade não só gera novos conhecimentos, mas **produz um diálogo de saberes** onde se forjam novas formas de organização social e apropriação subjetiva da realidade [...] o saber ambiental se produz numa relação entre teoria e práxis. O conhecer não se fecha em sua relação objetiva com o mundo, mas se abre à criação de sentidos civilizatórios. (LEFF, 2008, p. 235 - grifo do autor)

Priorizando espaços com natureza abundante e/ou contextos em que haja centralidade da integração com a natureza no modo de vida, as imersões formativas de “ComVivência Pedagógica” são pensadas para propiciar aos educadores a experiência de relações de reciprocidade, num ambiente educativo construído coletivamente dentro de uma atmosfera de conectividade e cooperação entre os participantes e destes com a Natureza. Acreditamos que tais experiências vivenciais potencializam o processo educativo do educador ambiental, podendo desvelar resistências e visibilizar novas formas de ser, conhecer e estar *no e com* o mundo (FREIRE, 1967).

Em experiências realizadas anteriormente com a abordagem da “ComVivência Pedagógica”, as imersões formativas aconteceram em diferentes contextos no Brasil, como aldeias indígenas, eco aldeia, comunidade espiritual, entre outros. Tais espaços foram considerados formativos por apresentarem referenciais com características coadunadas com os

¹⁶ Cito como exemplo dois projetos dos quais participei em minha pesquisa de mestrado: o projeto “O Reencontro com o Natural nos Processos Formativos de Educadores Ambientais” e projeto “Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais”, coordenados pelo Prof. Dr. Mauro Guimarães (PPGEduc/UFRRJ, 2013 a 2017). Tais projetos se desdobraram em diferentes temáticas de pesquisas, referenciadas nas perspectivas do diálogo ou ecologia de saberes. Dentre elas as dissertações: “Educação Ambiental Agroecológica” (Lima, F.O. UFRRJ, 2016); “Experiências de ComVivência Pedagógica a Partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais” (Granier, N.B. UFRRJ, 2017); “O Saber Compartilhado na Filosofia / Cosmovisão Guarani Mbyá e a Formação em Educação Ambiental” (Gonçalves, E.J., 2017), sob a orientação do prof. Dr. Mauro Guimarães e “Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e o Compromisso com a Proteção dos Saberes Locais” (Renaud D., UNIRIO, 2018), sob a orientação do Prof. Dr. Celso Sanchez.

pressupostos desta abordagem teórico-metodológica para a formação de educadores ambientais. Na presente investigação, o contexto escolhido para receber o ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” foi o Caminho Francês de Santiago de Compostela, cuja experiência vivencial foi concebida como trabalho de campo desta Tese.

Assim, parte deste estudo foi desenvolvido na Universidade de Santiago de Compostela – USC/Espanha¹⁷, onde foi aprofundada a questão da comunicação da MC, em interlocução com os estudos elaborados pelo Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental – SEPA/USC, coordenado pelo Prof. Dr. Pablo Angel Meira Cartea¹⁸, meu coorientador naquela instituição.

O principal objetivo deste trabalho é a consolidação dos Princípios Formativos que subsidiam a construção de ambientes educativos para a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”. Sendo que seus objetivos específicos se concentram em: contribuir para a ampliação e consolidação das diretrizes teórico-metodológicas da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”; desenvolver bases teóricas dos cinco Princípios Formativos dinamizadores do ambiente educativo na proposta da “ComVivência Pedagógica”; colaborar para a investigação de ambientes educativos para a realização da “ComVivência Pedagógica”; participar da experiência vivencial do Caminho de Santiago de Compostela, junto com grupo de educadores ambientais em formação; registrar e analisar o processo formativo de educadores ambientais a partir da experiência de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago, examinando e caracterizando este ambiente educativo; investigar a possibilidade de construção de ambientes educativos de comunicação das mudanças climáticas, a partir dos prismas da academia e dos movimentos socioambientais.

Esta tese está estruturada em 5 Capítulos, sendo que no primeiro busco evidenciar aspectos referentes à formação do educador ambiental no contexto de crise civilizatória, demarcando e introduzindo abordagens tidas como essenciais a estes processos. O Capítulo 2 dedica-se ao desenvolvimento das concepções teórico-metodológicas da proposta da “ComVivência Pedagógica” para a formação de educadores ambientais. Neste capítulo também são expostas as elaborações relativas ao ambiente educativo e seus referenciais constitutivos.

¹⁷ Período total de 17 meses, dos quais 12 com subsídio do Programa de Doutorado Sanduíche – PDSE/CAPES (de 08/2019 a 07/2020).

¹⁸ Titular de Educação Ambiental da Universidade de Santiago de Compostela (USC), coordenando esta linha de pesquisa junto ao Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental (SEPA/USC). Pesquisador Coordenador do Projeto Resclima, investigação que implica universidades brasileiras, espanholas, mexicanas e portuguesas no estudo da relação entre a cultura comum e a cultura científica com respeito às mudanças climáticas.

A importância dada ao ambiente educativo nas experiências formativas de “ComVivência Pedagógica” deve-se ao pressuposto de que é a imersão neste ambiente, dinamizado pelos cinco Princípios Formativos, que a pedagogicidade da vivência se expressa e se potencializa. As bases teóricas dos cinco Princípios Formativos: Reflexão Crítica, Posturas Conectivas, Indignação Ética, Desestabilização Criativa e Intencionalidade Transformadora, são apresentadas no Capítulo 3.

O Capítulo 4 se dedica a expor percepções e relações elaboradas a partir de registros pessoais sobre a experiência de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais no Caminho de Santiago, examinando e caracterizando este ambiente educativo. Frisando que, embora bastante diferente das propostas anteriores, a experiência imersiva do “Caminho” proporcionou-nos relevantes perspectivas sobre a construção de ambientes educativos de “ComVivência Pedagógica”.

Tendo em conta a gravidade e irreversibilidade da crise climática, consideramos que esta temática deve ser inserida definitivamente no campo da educação, especialmente nos processos de educação ambiental, em contextos formais ou não. Porém, conforme apontam as investigações coordenadas por Cartea sobre as representações sociais das MC, a complexidade que permeia esta problemática tem forte impacto sobre a forma de comunicá-la à sociedade, uma vez que esta comunicação “deve associar-se à promoção de uma mudança global no modelo produtivo, de consumo, social e político, com implicações muito profundas em todos os aspectos da nossa vida cotidiana.” (CARTEA, 2007, p.97. Tradução nossa). A relevância de se comunicar adequadamente esta realidade reflete-se na urgência de seu entendimento e sensibilização, visando gerar um movimento de transformação. Assim, no Capítulo 5 uma breve investigação sobre a construção de ambientes educativos de comunicação da MC é apresentada, com prismas sobre dois contextos de discussão e difusão do fenômeno: a abordagem acadêmica e a dos movimentos socioambientais.

As Considerações Finais são dedicadas a apresentar uma análise das percepções, resultados e conclusões elaboradas a partir das experiências realizadas e da pesquisa como um todo, assim como possibilidades de continuação das investigações. Após as conclusões, apresento a lista de obras consultadas para a elaboração deste trabalho, nas Referências Bibliográficas.

Minhas pesquisas em torno da proposta da “ComVivência Pedagógica” iniciaram na formação de mestrado, tendo sido este seu tema central. Naquele processo, as vivências foram

realizadas entre educadores ambientais em formação e três contextos indígenas¹⁹: Guarani Mbya (RJ), Krahô (TO) e Quéchua (Andes). As conclusões levantadas no estudo revelaram uma forte pedagogicidade na proposta:

O “ComViver”, “viver com” outras visões de mundo, outras formas de conhecer e de saber, de organizar-se socioambientalmente, proporciona ao educador ambiental em formação, uma motivação ímpar para a ruptura com os referenciais hegemônicos. Justamente por conter a experientiação do convívio, da dinâmica de cotidianos estruturados sobre outras formas de estar no mundo e com o mundo, na “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias, o educador ambiental em formação encontra condições para a compreensão da realidade sob outro prisma, facilitando o processo de construções epistemológicas diferenciadas da perspectiva hegemônica. É um processo que proporciona tanto a experiência de auto formação, como a do aprendizado pelo coletivo. (GRANIER, 2017, p.147).

Considerando estas observações, o presente estudo se justifica pela possibilidade de dar continuidade as investigações sobre esta abordagem formativa, cujos primeiros resultados foram estimuladores, aprofundando a compreensão das possibilidades de ambientes educativos para a proposta. E em seus desdobramentos, ampliar seus referenciais de ação com a construção de Princípios Formativos, desenvolvimento e consolidação desta abordagem como uma proposta teórico-metodológica para a formação de educadores ambientais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa estão sendo adotadas abordagens metodológicas de caráter qualitativo, com revisão bibliográfica e emprego de Metodologias Participativas, com ênfase na formação: Observação Participante e, principalmente, a Pesquisa-formação. Foi igualmente aplicada uma Entrevista Livre, com uma representante do Movimento *Fridays for Future* de Santiago de Compostela, para a elaboração do Capítulo 5. A escolha desta modalidade de entrevista deve-se a sua possibilidade de abertura para a exploração dos assuntos desejados sem o risco de “engessá-los” à uma linha de raciocínio, mas sim oportunizar ao entrevistado uma ampla margem de expressão, fazendo com que a atividade se desenvolva como uma conversa informal²⁰. Segundo Brandão,

[...] a técnica da entrevista livre, concebida como um diálogo aberto onde se estimula a livre expressão da pessoa com quem se conversa, amplia o campo do discurso que passa a incluir não só fatos e opiniões bem delimitadas, mas também devaneios, impressões, reticências, etc. Sem dúvida, a entrevista

¹⁹Tais experiências foram oportunizadas em dois projetos: “O Reencontro com o Natural nos Processos Formativos de Educadores Ambientais” e “Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais”, ambos coordenados pelo Prof. Dr. Mauro Guimarães – GEPEADS/UFRRJ. Os grupos de educadores ambientais em formação participantes das vivências foram constituídos por docentes e discentes dos programas PPGEduc – GEPEADS/UFRRJ; DeGEOIM – GEOPOVOS/UFRRJ; PPGEduc - GEAsur/UNIRIO.

²⁰ Um “Guia da Entrevista” com as pautas abordadas está disponível no Anexo E.

livre, para não partir em todas as direções, deve ter um fio condutor, uma estrutura de base ligada ao núcleo temático a ser pesquisado. Porém, dentro deste campo temático, tudo é pertinente, nada é desprezível. Muitas vezes, não é aquilo que é dito explicitamente que é significativo. A maneira de dizer as inflexões, as hesitações, as pausas e os silêncios dizem muita coisa. Frequentemente, é nessas dobras do discurso que se esconde a ambiguidade e a contradição entre o pensar e o agir que importa captar e desvelar. (BRANDÃO, 1990, p. 29)

Vale dizer que as abordagens elencadas para o desenvolvimento deste trabalho buscam estar em consonância com a perspectiva de que a formação de educadores ambientais é um processo que se estrutura tanto a partir de referências teóricas quanto empíricas, no qual a práxis, o envolvimento coletivo e o diálogo com diferentes campos de saber são tidos como essenciais²¹. A proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” revela-se particularmente fértil para tal conciliação, pois em sua abordagem a construção do conhecimento se dá tanto por um viés teórico multireferencial, como pela experiência da práxis dentro de um coletivo, abrindo espaço, sempre que possível, para a perspectiva intercultural. A característica transdisciplinar inerente facilita ao sujeito em formação a estruturação do conhecimento sob um prisma que se reflete em um saber diversificado, contextualizado, abrangente e coerente com a perspectiva da complexidade.

As pesquisas participativas têm como característica que aquele que pesquisa seja tanto um pesquisador como um participante. (LONGAREZI & SILVA, 2013). Ou seja, o pesquisador vivencia junto com os sujeitos a experiência que investiga, participando dela. Brandão (1990, p.19) esclarece que nesta modalidade de pesquisa “[...] o estudo da realidade vivida pelo grupo e sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria prima do processo educativo”.

No caso da Observação Participante, o pesquisador ao imergir no contexto que observa, torna-se parte dele e “modifica este contexto, pois interfere nele, assim como é modificado por ele pessoalmente.” (MINAYO, 2012, p.70). Neste sentido, é relevante que o pesquisador “se empenhe em deixar os fatos falarem por si mesmos”, uma vez que sua subjetividade pode interferir na coleta de dados, conforme adverte Malinowski (1978, p.31). Este envolvimento entre o sujeito e seu objeto de estudo beneficia a construção de conhecimento, porém, conforme

²¹ Guimarães sinaliza que o educador ambiental deve estar apto a conectar saberes de diferentes áreas, para uma atuação eficiente frente a uma realidade complexa. Neste sentido, a formação deve sensibilizar o educador ambiental para a busca de uma formação eclética, que lhe permita transitar entre os diferentes campos de conhecimento, para poder atuar como “um interlocutor na articulação dos diferentes saberes”. (2004, p.145)

salienta Morin, é relevante ao pesquisador um posicionamento crítico sobre si mesmo durante o processo:

O próprio progresso do conhecimento científico exige que o observador se inclua em sua observação, o que concebe em sua concepção; em suma, que o sujeito se reintroduza de forma autocrítica e auto-reflexiva em seu conhecimento dos objetos. (MORIN, 2005, p.30)

A Observação Participante pressupõe a imersão do pesquisador no contexto estudado. No entanto, o foco do pesquisador não deve ser o de agir sobre este contexto e sim observá-lo, ao mesmo tempo em que participa do seu enredo natural. Ainda que a presença do pesquisador influencie de alguma maneira a dinâmica daquela realidade (MINAYO, 2012), a convivência não impositiva oportuniza ao pesquisador absorver sutilezas do cotidiano estudado que seriam muito difíceis de captar de outra maneira, segundo Malinowski. O autor, que foi pioneiro no uso desta metodologia de pesquisa²², diz que a Observação Participante permite ao pesquisador ter contato direto com

[...] uma série de fenômenos de suma importância que de forma alguma podem ser registrados apenas com o auxílio de questionários ou documentos estatísticos, mas podem ser observados em sua plena realidade. A estes fenômenos podemos dar o nome de *os imponderáveis da vida real*.” (Ibidem, p. 29. Grifo do autor).

Coadunando com este enfoque imersivo, a Pesquisa-Formação é um método que “envolve em sua prática os dois conceitos: pesquisa e formação, unindo-os em apenas um”. (SANTOS, E. 2019, p. 19. Tradução nossa). Na abordagem, o pesquisador submerge no cenário de sua própria formação para investigar este processo, que é individual e coletivo e, portanto, marcado por experiências compartilhadas com outros pesquisadores em formação. Neste sentido, tanto as experiências vivenciadas pelo próprio pesquisador como as observadas nos outros participantes ganham relevância. Santos esclarece que “na pesquisa-formação, todos são sujeitos, todos são potencialmente investigadores, ninguém é um objeto. O objeto é a relação entre os autores.” (Ibidem, p. 103. Tradução nossa). Estes enfoques apontam para um processo

²² O antropólogo polonês Bronislaw Malinowski passou a usar a observação participante em seu trabalho de campo entre 1914 e 1918, quando investigava o kula, ‘um sistema de trocas circular existente entre os nativos das Ilhas Trobriand (Polinésia). “[...] mais do que fornecer uma simples descrição, Malinowski se propõe a compreender o kula não apenas como uma troca econômica, mas também como uma instituição movida por outros sentidos e motivações. [...] Na percepção de Malinowski (1978), existe uma diferença enorme entre um contato esporádico com os sujeitos pesquisados e o contato real com eles. O que significa isso? Da parte do etnógrafo, significa que a sua vida na aldeia – no início, uma aventura muitas vezes estranha e desagradável; outras vezes, intensamente interessante – assume depressa um curso natural, em harmonia progressiva com aquilo que o rodeia’. (MARQUES, 2016, pp. 266-268)

formativo potencialmente fértil para a experiência da autorreflexão e o desenvolvimento da práxis pedagógica, individual e coletiva, elementos que certamente serão essenciais ao cotidiano do educador ambiental. Para Longarezi e Silva, a Pesquisa-Formação

[...] como processo de desenvolvimento profissional e mudança efetiva nas práticas educativas na perspectiva que defendemos se caracteriza por ser uma metodologia de pesquisa em que todos os sujeitos envolvidos participam ativamente do seu processo, investigando situações-problema na busca por construir respostas e soluções para elas; compreende pesquisa acadêmica e prática pedagógica como unidade; é desenvolvida por todos os seus membros mediante discussões e interações diversas; parte das necessidades dos sujeitos envolvidos, dando sentido ao processo que estão vivenciando; [...] toma a prática pedagógica como conteúdo do processo formativo; respeita as diversas formas de saber existentes; e, fundamentalmente, é processo de formação política. (LONGAREZI & SILVA, 2013, p. 223)

A partir destas observações, complementadas com às provenientes de experiência pessoal anterior com Pesquisa-Formação²³, é possível inferir que esta perspectiva metodológica é propícia para abrir prismas críticos sobre a experiência formativa vivenciada por educadores. O estudo da vivência formativa pessoal e dos colegas do coletivo em formação, permite aos participantes elaborações cognitivas que, ao dialogarem entre si, se enriquecem tanto pela contribuição dos diferentes pontos de vista e experiências compartilhadas, como pela multirreferencialidade teórica crítica, conforme se inspira o campo da Pesquisa-Formação²⁴ e o da EA ao qual me identifico. Corroborando, Santos reconhece sua importância “como uma articulação epistemológica e metodológica que potencializa a emergência de autorias cidadãs” (SANTOS, E., 2005, p. 321), esclarecendo que

A pesquisa-formação não dicotomiza a ação de conhecer da ação de atuar, própria das pesquisas ditas “aplicadas”. O pesquisador é coletivo, não se limita a aplicar saberes existentes, as estratégias de aprendizagem e os saberes emergem da troca e da partilha de sentidos de todos os envolvidos. (Ibidem, p.163).

²³ A pesquisa formação foi a abordagem metodológica utilizada também no meu processo formativo de mestrado.

²⁴ Edméa Santos (2006, 2019), uma de nossas principais referências em Pesquisa-Formação, ressalta a predominância da abordagem multirreferencial em seu trabalho. Citando Ardoino (1998), a autora destaca que a perspectiva da multirreferencialidade é relevante para contemplar nos espaços de aprendizagem uma “leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas como linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas referenciais distintos, considerados, explicitamente reconhecidos como não redutíveis entre si, isto é, heterogêneos”. Para a autora, “a multirreferencialidade, como um novo paradigma, se torna hoje um grande desafio. Desafio que precisa ser vivido e gestado, principalmente, pelos espaços formais de aprendizagem que ainda são guiados pelos princípios e práticas de uma ciência moderada”. (SANTOS, E., 2019, pp. 80-81. Tradução nossa).

Tais perspectivas ganham espaço e importância na proposta da “ComVivência Pedagógica”, uma vez que seus Princípios Formativos são concebidos justamente para provocar nos educadores ambientais em formação a emergência de sentidos outros, tanto nas relações consigo mesmo como nas que estabelece com o mundo, num movimento em direção a perspectivas menos materialistas e mais orgânicas, capazes de ressignificar estas relações e na reforma do pensamento. A afinação da Pesquisa-Formação com os pressupostos da proposta da “ComVivência Pedagógica”, que tem na centralidade do processo vivencial sua principal evidência, fica clara também pela valorização da dimensão coletiva em ambas e pela não dicotomização e/ou hierarquização das potencialidades humanas em seus processos:

A participação coletiva é condição fundamental da pesquisa-formação. [...] É necessário um compromisso pessoal multidimensional, que integre as dimensões do emocional, sensorial, imaginário, criativo e também racional e implicado pela experiência”. (SANTOS, E., 2019, p. 103. Tradução nossa).

Corroborando este prisma, Nóvoa situa a formação docente como um processo que não é unilateral, como na perspectiva tecnicista, mas que se dá por diferentes canais. Segundo ele, o educador

[...] forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação). (NÓVOA, 2004, p.6. APUD Santos, E., 2005, p.321).

A autorreflexão sobre o processo formativo é central na abordagem metodológica da Pesquisa-Formação. O acompanhamento, vivência e registro das experiências de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação inserem-se nesta perspectiva, recebendo especial destaque no presente trabalho²⁵. Em seus estudos sobre Pesquisa-Formação, Josso reconhece nesta metodologia uma dimensão auto formativa, ao dizer que a consciência e compreensão do aprendizado construído pelas experiências acumuladas no coletivo, que implica um autoconhecimento, gera um processo de autoformação. Quando adotado em processos formativos é caracterizada como

[...] pesquisa-formação, pois a atividade da pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e se posiciona nos seus percursos de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seus projetos de vidas e suas necessidades atuais de formação (JOSSO, 2008, p.20).

²⁵ Relatos do Diário de Campo disponíveis no Capítulo 4.

Sob este ângulo, ao oportunizar em seus processos formativos metodologias que vinculem a construção da autocrítica à experiência formativa do sujeito e, conseqüentemente, da sua autoconsciência pela ampliação das suas percepções sobre ser e estar no mundo, a EA está contribuindo para sua não acomodação e para o seu entendimento do próprio potencial de transformação da realidade em crise. Em concordância com a afirmação de Freire, em que consciência de si e consciência de mundo atreladas possibilitam a emersão do movimento de intervenção:

[...] na medida em que nós adquirimos consciência de nós mesmos, o que por sua vez acontece quando adquirimos consciência de mundo. [...] é a consciência da externalidade de mim mesmo que torna possível colocar a minha consciência no mundo, da forma que eu vou trabalhar para transformá-lo em vez de me adaptar a ele.” (FREIRE, 2016, pp.79-80)

No que se refere à Pesquisa Bibliográfica este estudo teve como enfoque: 1) Consultar bibliografia que possibilitasse ampliar e consolidar as bases teórico-metodológicas da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”; 2) Estudar obras que contemplassem aspectos relacionados, ou identificados como concernentes aos cinco Princípios Formativos para a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, de forma a subsidiar a sua construção; 3) Revisar bibliografia: a) sobre representações sociais e formas de enfrentamento da crise socioambiental, em especial da crise climática; b) para caracterizar o contexto socioambiental e histórico do trajeto do Caminho de Santiago de Compostela escolhido para à realização da experiência de “ComVivência Pedagógica”.

É válido pontuar que, de forma complementar às construções proporcionadas através destas perspectivas metodológicas, são igualmente valorizados neste estudo os momentos de discussões sobre temáticas em torno da “ComVivência Pedagógica”, com o grupo pesquisa GEPEADS²⁶. Planejados coletivamente, tais momentos de convívio são considerados pedagógicos, pois oportunizam tanto o enriquecimento acadêmico individual como coletivo.

Com estes destaques, e considerando a complexidade que a formação do educador ambiental infere nesta conjuntura de crise civilizatória, os referenciais teóricos selecionados para este trabalho intencionam colocar perspectivas que contribuam para a construção de um olhar abrangente sobre esta formação. Para isso, nos subsidiamos em saberes diversos, sob o

²⁶ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, diversidade e Sustentabilidade – GEPEADS/UFRRJ. A dinâmica de encontros semanais à distância no exercício da convivência, diálogo amoroso, aberto e livre de hierarquizações, vêm proporcionando um aprendizado amplo, solidário e produtivo para todos os participantes.

prisma da interculturalidade crítica²⁷, visando o desenvolvimento de uma visão complexa da realidade socioambiental, no sentido de contribuir para uma formação de educadores ambientais transformados e transformadores desta realidade em crise.

Vale lembrar que boa parte da bibliografia que compõe este estudo só foi possível de ser consultada graças ao enorme acervo e estrutura das bibliotecas da Universidade de Santiago de Compostela/ES, ao qual tive acesso durante o período de “Estágio Sanduíche” naquela instituição. Dentre as quais, todo o referencial proveniente do campo da psicologia usado para subsidiar o desenvolvimento do Princípio Desestabilização Criativa (Boden, 1994; Csikszentmihalyi, 1998; Foustier, 1975; Goleman, Kaufman e Ray, 2009; Joas, 1999; Marina, 1992; Runco, 1991; Sternberg, 1997; Vigotskii, 1982) e do campo da fenomenologia, para a elaboração do Princípio Intencionalidade Transformadora (Dennet, 1998; Levinas, 1980/1982/2000; Lyons, 1995; Marquez, 1989; Martin, 2003; Merleau-Ponty, 1945; Searle, 1992; Smith e McIntyre, 1982; Souche-Dagues, 1993). Assim como boa parte da bibliografia consultada para o desenvolvimento do Princípio Indignação Ética (Boff, 1999/2000/2001; Grum, 2004; Jonas, 2015; Lipovetsky, 1994) e para o Posturas Conectivas (Batson, 2011; Capra, 1996; Davidson e Harrington, 2002; Goleman, 2006; Krahô, 2016; Krenak, 2019/2020a/2020b; Kopenawa, 2015; Louv, 2005/2012; Prado, 2014; Rifkin, 2010; Serres, 2009; Wall, 2011). No desenvolvimento do Princípio Reflexão Crítica foram utilizadas obras de autores como Bauman (2011), Carvalho (2008), Guimarães (2004/2011), Leff (2008), Moacir Santos (2011) e Morin (2005).

A elaboração do Capítulo 5, sobre a construção de ambientes educativos para a comunicação das MC, pode contar com referenciais empregados e disponibilizados pelo grupo de pesquisa SEPA/USC²⁸. Tais indicações abarcam trabalhos de diversos autores e instituições envolvidas com estudos e planejamentos relacionados à esta problemática a nível mundial (APA, 2009; Cartea, 2002/2006/2007; CRED, 2009; Gaudiano, 2012; Shome e Marx, 2009; Sobel, 2020).

Dentre outras referências consultadas para esta pesquisa cabe citar: Maturana (1996/2002) e Jares (2008), para as discussões sobre convivência e relações interpessoais; Larrosa (2002), em diversas abordagens sobre a experiência; Mignolo (2008) e Walsh (2009) para subsidiar os enfoques da interculturalidade crítica; Cartea, Carvalho, Guimarães, Layrargues, Leff do campo

²⁷ É um dos referenciais constituintes do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” e foi desenvolvida no Capítulo 2.3.3.

²⁸ Grupo de Investigación en Pedagogía Social e Educación Ambiental – SEPA – Universidade de Santiago de Compostela/ES, coordenado pelo Prof. Dr. Pablo Ángel Meira Cartea.

específico da educação ambiental. E Paulo Freire, que nos inspira e subsidia com suas diversas obras (1967, 1987, 1996, 1997, 2000, 2013, 2016) em todo o processo de elaboração deste trabalho. No que concerne as abordagens metodológicas nos subsidiamos essencialmente nas perspectivas de Brandão (1990); Malinowski (1978) e Minayo (2012), para a Observação Participante e em Edméa Santos (2005/2012) e Josso (2008) para a Pesquisa-Formação.

É pertinente pontuar que esta pesquisa foi tocada pela crise sanitária mundial, decorrente da pandemia do COVID-19, no início de seu 3º ano de elaboração. Naquele momento, os estudos estavam concentrados no desenvolvimento do Princípio Formativo Intencionalidade Transformadora, até então o terceiro trabalhado em profundidade. Consciente de que a “realidade pandêmica” não era passageira, porém, sem elementos que possibilitassem sua inserção entre os assuntos já elaborados, optamos por continuar dentro da abordagem inicial da pesquisa, de forma a evitar uma introdução rasa da temática, ainda tão pouco conhecida naquele momento, até mesmo nos meios científicos especializados. Posteriormente, no decorrer dos acontecimentos, fomos percebendo que embora o contexto de pandemia suscite a cada dia uma infinidade de questões pertinentes à crise socioambiental, evidenciando ainda mais o contexto de crise civilizatória sem precedentes, adentrar-se nessa discussão nos desviaria demais dos objetivos que foram estabelecidos para esta pesquisa. Deste modo, percebemos que a prioridade seria manter a “bússola” direcionada para a urgente necessidade de transformações nos modos de vida modernos, cujas configurações se alicerçam sobre uma estrutura profundamente implicada no desequilíbrio do sistema vivo Terra. Considerando que a pandemia parece haver redimensionado questões socioambientais já existentes, pela explosão de novos desequilíbrios, que fazem emergir deficiências estruturais de todos os tipos, ela consequentemente evidencia outros perigos latentes, decorrentes de sua negligência. Dentre eles, os inúmeros problemas consequentes das MC, que já começam a aparecer. Por se implicarem nos processos de EA, tais questões desembocam inevitavelmente na formação de educadores ambientais.

A crise caracterizada como civilizatória, que vai se engrandecendo pelos desdobramentos de fenômenos como pandemia e MC, indica a ocorrência de uma crise no âmbito da interação humana com a Vida em si. Vida que foi hierarquizada, entre aqueles que têm ou não condições de se salvar do vírus, da fome, da crise hídrica e tantas outras injustiças socioambientais. Hierarquização esta que se estende nas relações de dominação que a espécie humana estabelece com a Natureza, manifestação de suprema diversidade, gerando cegueira frente à fragilidade de sua própria existência, que é condicionada ao equilíbrio do todo. E neste escopo, o fatídico esquecimento da sacralidade da Vida, dimensão que sempre banhou de sentidos o existir humano, pela evidência de seu valor maior.

Defendemos que a sociedade humana não pode continuar se considerando superior às outras formas de vida, apropriando-se do planeta como se fosse a única espécie a habitar a biosfera terrestre nos diferentes tempos históricos. O planeta foi e continua sendo, a “casa comum” de uma fantástica diversidade de comunidades de seres, que têm o mesmo direito, como também necessidade para o todo, de continuar vivendo e pulsando neste imenso ser Terra. O conhecimento construído em diálogo de cosmovisões talvez nos ajude a compreender, e assumir, que a vida não significa somente seres humanos. A vida é toda a Terra! Sua alma, suas entranhas, sua face, sua identidade.

1 A FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL NO CONTEXTO DE CRISE CIVILIZATÓRIA: abrindo caminhos

A etapa formativa do educador ambiental é um dos fatores de maior impacto na potencialidade das intervenções com esta dimensão educativa, conforme alerta Guimarães em seus estudos sobre a temática (2004). A “armadilha paradigmática” que está impressa na dinâmica dos moldes de vida modernos, atinge de maneira estratégica os sistemas educativos como forma de controle e manutenção do *status quo* (Ibidem). Segundo Guimarães, na dimensão formativa dos educadores predomina a “mesma perspectiva conservadora de educação que reproduz a e se reproduz na armadilha paradigmática”. (2004, p. 124. Grifos do autor). Na esteira desta armadilha, o educador é bastante impactado também pela estrutura do conhecimento moderno, marcado por uma difusão reducionista e disjuntiva da realidade, profundamente implicada na separação entre seres humanos e Natureza. Morin (2007) chama estas duas perspectivas que permeiam a configuração do conhecimento hegemônico de Paradigma da Simplificação²⁹, cujo “antídoto” é o Paradigma da Complexidade, o qual permite “[...] atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho”. (MORIN, 2005, p.215), que limita a visão do real. O autor explica que o Paradigma da Complexidade incita

[...] a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 2005, p. 334)

A perspectiva do pensamento complexo é particularmente relevante para a EA, pois representa uma mudança de prisma sobre a concepção da realidade e com isso, um possível vetor para uma compreensão mais abrangente da crise civilizatória em que estamos imersos, assim como para a busca de caminhos que possam responder às mudanças paradigmáticas que estão por vir, carregadas de incertezas e desafios.

A pertinência destes destaques deve-se a observação de que os padrões conservadores (não transformadores) e reducionistas que configuram a visão de mundo moderna, estão entre os principais limites para o enfrentamento dos desafios que a problemática socioambiental,

²⁹ Morin explica que o Paradigma de Simplificação prescreve tanto a redução como a disjunção entre os elementos que compõe a realidade, num processo que simplifica o que é naturalmente complexo. (2007, pp. 25-26).

culminada na crise climática, impõe à humanidade. A extrema complexidade das MC (mudanças climáticas) requer, no mínimo, uma percepção sistêmica crítica dos fatores implicados, que permita a compreensão das interrelações e interdependência existentes no todo. Da mesma forma que, por sua magnitude e urgência, demanda o abandono do “faz de conta” de um conservadorismo demagogo já normalizado ou, por outro lado, de um negacionismo demente, para ações socioambientais de fato responsáveis e comprometidas com o enfrentamento do fenômeno, já considerado irreversível (CARTEA, 2007), no sentido de minimizar seus impactos. Mover ações que levem a uma real transformação paradigmática nos alicerces que sustentam estes padrões, parece ser uma condição indispensável para se alcançar maior justiça socioambiental, em atendimento ao que está nos indicando a conjuntura de crise civilizatória que vivenciamos. Certamente a EA tem um papel central neste processo.

[...] o atual debate tem sido pautado por argumentos e respostas reducionistas, tecnicistas e conservadoras – o Conservadorismo Dinâmico³⁰ – que não dão conta de compreender o problema em toda a sua complexidade e, portanto, de formular estratégias capazes de revertê-lo ou de minimizar seus impactos. Entende-se, portanto, que a educação ambiental pode contribuir com esse esforço para renovar a compreensão do problema e a ação dos indivíduos, das instituições e dos agentes públicos e privados envolvidos com o tema. (LIMA e LAYRARGUES, 2014, p. 73-74).

Diante do cenário de policrise³¹ ao qual estamos imersos, faz-se pertinente uma breve reflexão sobre este educador ambiental que buscamos formar. Indissociável do ser enquanto indivíduo e inserido num processo formativo que acontece em dialogicidade com o mundo, em complementação às suas experiências de vida. Uma vez que nossas reflexões já percorreram alguns aspectos que marcam as perspectivas educativas conservadoras, ou “funcionais” ao sistema (porque trabalham para sua manutenção), podemos sugerir como pontos de partida que, frente à conjuntura de insustentabilidade dos modos de vida modernos, é salutar que este educador ambiental esteja aberto a visões de mundo diferenciadas dos padrões dominantes. Um sujeito que se disponha a direcionar sua intencionalidade para a reinvenção do mundo sobre

³⁰ É “a tendência inercial do sistema para resistir à mudança, promovendo a aceitação do discurso transformador para garantir que nada mude” (Guimarães, Apud LIMA e LAYRARGUES, 2014, p. 75)

³¹ Segundo Lima e Layrargues, “a complexidade da crise climática reflete seu caráter global; a interação, muitas vezes conflitiva de um conjunto de elementos políticos, econômicos, sociais, ecológicos, educacionais, tecnológicos, comunicativos, ético-culturais e epistemológicos; reduzida vontade política para intervir e assumir compromissos e uma relativa dose de incerteza no conhecimento existente que favorece a controvérsia com os opositores, a confusão e a inércia da opinião pública. Estas características tipificam-na como uma crise multidisciplinar, de alta complexidade e de relevante interesse público porque implica em riscos sociais globais, em especial para as populações mais vulneráveis socialmente. Essa conformação, portanto, não aceita respostas reducionistas e monodimensionais em sua abordagem”. (2014, p. 77).

bases mais justas socioambientalmente, em conectividade com a Natureza e em cooperação, com ela e em sociedade, como pressupõe a perspectiva da “cidadania ativa”³². (GUIMARÃES, 2004). Seres humanos mobilizados na busca de respostas criativas, amparados numa postura crítica perante o *modus operandi* da sociedade moderna e, percebendo a multidimensionalidade sua e do planeta, dispostos a agir para o bem do todo com amorosidade e comprometimento. Educadores que, percebendo-se seres inacabados e em constante transformação, como o próprio mundo, não abram mão da práxis em seu cotidiano, sabendo que é na “prática de pensar a prática, com que a prática se aperfeiçoa”. (FREIRE, 2013, p. 108). Num sentido mais amplo, um sujeito ecológico³³, conectado com sua essência de Ser Natural e motivado pela possibilidade emancipatória que isso representa, se engaja a romper com as armadilhas alienantes que limitam sua existência à perspectiva do “caminho único”³⁴ (GUIMARÃES, 2004). Um ser em processo de tornar-se “mais”, pela vivência da transformação das relações que estabelece consigo e com o mundo, pelos sentidos agregados e redimensionados por estas conexões, que emerge como ser em busca do Ser Mais Ambiental³⁵. (GRANIER, 2017).

Poderíamos enumerar muitas outras coisas, que inevitavelmente nos levariam para além da perspectiva do educador ambiental que atua de maneira funcional ao sistema, cujo trabalho se reduz a ações acríticas, conservadoras, comportamentalistas e descontextualizadas. Ainda que suas práticas estejam imbuídas de empenho e boa vontade em contribuir para as necessárias transformações na problemática socioambiental, conforme constata Guimarães (2004), a formação do educador ambiental requer processos que contribuam para o rompimento com a visão hegemônica preconizada como única, impedindo o sujeito de ver outras possibilidades de ser e estar no mundo. Tal limitação adquire uma dimensão ainda maior no contexto de gravidade da degradação socioambiental atual, que extremalizada nas MC, nos situa como civilização em crise.

³² A perspectiva da cidadania ativa pressupõe uma construção ética voltada para o coletivo, contribuindo para que educandos e educadores participem, efetivamente, do processo coletivo de transformações socioambientais. “Isso os potencializa como participantes no processo de transformações sociais e construção de novos paradigmas que consolidem a constituição de uma nova sociedade [...]”. (GUIMARÃES, 2004, p.75).

³³ Concordamos com Carvalho quando diz que o jeito ecológico de ser aponta para um novo sujeito, cujo estilo de vida tem “modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo.” (em CARVALHO, 2008, p.65).

³⁴ Termo usado por Guimarães para caracterizar a visão difundida pelo poder dominante para a “consolidação e manutenção da hegemonia, possibilitando a reprodução da sociedade e seu modo de produção” de acordo com seus interesses. A propagação do “caminho único” se dá pela predeterminação de “uma inculcação ideológica, alicerçada por sua racionalidade instrumental”, predisposta a conservar o *status quo*, ‘estruturante das múltiplas determinações do vir-a-ser da realidade social, reproduzindo, entre estas, os condicionantes paradigmáticos da sociedade moderna, criando uma “armadilha paradigmática”, a qual toda a sociedade fica refém. (2004, p. 31).

³⁵ Considerada como um dos referenciais constitutivos do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, a perspectiva do Ser Mais Ambiental é aprofundada no capítulo 2.3.4.

É com esta inquietude que Guimarães e Cartea (2020, p.30) afirmam que a EA precisa se reinventar, pois o educador ambiental está sendo chamado a enfrentar um cenário educacional dentro de uma conjuntura de colapso socioambiental, talvez até sem estar totalmente ciente deste processo e momento histórico de radicalização. A gravidade e a urgência são indicadores desta radicalidade. Ou seja, não há tempo a perder, a crise socioambiental desemboca na insustentabilidade dos modos de vida modernos, ameaçando a manutenção da vida no planeta, tal qual a conhecemos.

Neste cenário de radicalidade da realidade em crise, consideramos que a identificação das raízes desta problemática, juntamente com a vivência de formas de ser e estar no mundo diferenciadas dos padrões dominantes, são elementos essenciais à formação destes educadores, no sentido de contribuir para o desenvolvimento de intervenções educativas igualmente radicais sobre essa realidade. Sob este prisma, parece-nos primordial e imprescindível que este educador esteja preparado para desconstruir, interna e externamente, a lógica dominante que, dentre outros, provoca a normalização de relações nefastas entre seres humanos e destes com a Natureza, para atuar enquanto dinamizador de movimentos “de resistência, criação/ampliação de brechas e regeneração” (GUIMARÃES, 2004, p.136).

A partir destas colocações, é possível deduzir que o rompimento com as “armadilhas” da lógica do mundo moderno, enquanto condição elementar para a “reinvenção” do mundo, continua sendo um dos grandes desafios da formação dos educadores ambientais. Desafio que se amplia na medida em que a crise socioambiental se multiplica e se agrava, como no caso da atual conjuntura de emergência climática. Da mesma forma que se agrava com o progressivo afastamento entre seres humanos e destes com a Natureza, que a cada década gera uma população cada vez mais desconectada de sua essência de Ser Natural, mais preocupada com o ter do que com o ser, e conseqüentemente, mais cúmplice de um sistema nefasto do qual também é refém.

Este cenário aponta para a necessidade de abordagens formativas que possam ir além da formação tradicional “cognitivist, centrada na primazia da razão; comportamentalista, focada na atitude individual e descontextualizada da realidade local; ação educativa referenciada pelo paradigma disjuntivo e simplificador da modernidade” (GRANIER e GUIMARÃES, 2017, p.4), para enfoques que oportunizem experiências significativas potencialmente transformadoras dos sujeitos.

A pertinência da perspectiva de transformação dos sujeitos tem como ponto de partida a constatação de que a engrenagem do sistema que vem gerando a problemática socioambiental globalizada, consolidou uma dinâmica sócio metabólica de reprodução (GUIMARÃES &

PRADO, 2014) e manutenção de sua lógica, a tal ponto enraizada no tecido social que mantém os seres humanos cegos e surdos às suas implicações na policrise atual. Isto faz de todos nós reféns deste enredo perverso, que hoje afeta o equilíbrio do planeta. A maior expressão desta alienação é a conjuntura de emergência climática, que embora implique e acometa a todos, ainda é pouco conhecida ou até mesmo negada por boa parte da sociedade, a despeito da gravidade e urgência que vem sendo sinalizada sobre o problema pelo meio científico.

Diante deste contexto, defendemos neste trabalho que a radicalidade que caracteriza a crise civilizatória que vivenciamos demanda processos formativos de educadores ambientais igualmente radicais, no sentido de tocar as raízes dos fatores que constituem a “armadilha paradigmática”, que vem mantendo engessadas as possibilidades de transformação desta realidade em colapso. Portanto, a formação que buscamos é para educadores ambientais que possam ser dinamizadores das transformações para um novo modelo civilizatório (GUIMARÃES, 2004). Nesta referência, e para pensarmos num educador transformado e transformador, são considerados fatores como o desenvolvimento da criticidade para uma visão complexa da realidade, que possa gerar o sentimento de indignação ética frente as injustiças socioambientais e a intencionalidade de transformar esta realidade, criativamente e em cooperação com a Terra e seus seres; a inadiável necessidade de uma reconexão solidária entre humanos e destes com a natureza, para o estabelecimento de relações menos materialistas e mais orgânicas, que considerem as relações vitais com a Terra, percebida ontologicamente; o rompimento com as fronteiras hierarquizantes entre conhecimentos de base eurocêntrica e de base ancestral, sob o prisma da interculturalidade crítica, entendendo que “a experiência social é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS, 2002, p. 238).

Esta perspectiva concebe a formação do educador ambiental como um processo que se constitui na confluência dialógica entre experiências formativas formais e a experiência do sujeito com o mundo (FREIRE, 1967), sendo elas indissociáveis. Dentro deste enfoque, o processo formativo de educadores ambientais que pleiteamos aqui abre prismas sobre duas frentes complementares, concebendo-as como potenciais vetores para oportunizar ao sujeito em formação o experienciar de referenciais diferentes da perspectiva dominante: a experiência epistêmica baseada na ecologia de saberes (SANTOS B., 2007), para um olhar complexo sobre a realidade, e a experiência vivencial coletiva com referenciais diferentes da lógica dominante, como experiência significativa, potencialmente transformadora destes sujeitos.

A “ComVivência” – vivência com – outras formas de ser e estar no mundo, busca desencadear nos educadores ambientais em formação um movimento interno de ruptura com

os padrões da lógica dominante e sua desconstrução como “caminho único” (GUIMARÃES, 2004). Neste processo são valorizados a percepção da multidimensionalidade humana, como característica que evidencia a existência de conexões outras. Tais experiências, realizadas em forma de imersões coletivas entre educadores ambientais em formação *com* um ambiente, são pensadas para oportunizar aos participantes a vivência de relações de reciprocidade, amorosidade, solidariedade e práxis coletiva. O ambiente educativo, construído coletivamente, se estrutura dentro de uma atmosfera de conectividade e cooperação entre os participantes, que pode ser entre educadores em formação e, como também, com comunidades com modos de vida diferentes da modernidade, e destes com a Natureza circundante. Estas experiências pedagógicas vivenciais potencializam o processo educativo do educador ambiental, uma vez que podem desvelar a sua própria potencialidade enquanto sujeito histórico que é, no seu pertencimento ao mundo que quer transformar.

Sabemos que a complexidade envolvida nesta enorme missão de transformar uma realidade que está em colapso não depende só de processos de educativos, mas requer o esforço da sociedade como um todo. Porém, como nos ensina Freire, sem educação nada mudará! Lembrando que ‘O amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio’ (FREIRE, 2000, p.36. Grifos do autor). E neste sentido, os desafios que os seres humanos enfrentam hoje, sob os riscos à sua própria sobrevivência, trazem à tona a necessidade de se assumir uma educação que esteja engajada na construção dessa nova sociedade, considerando que isso requer a desconstrução do que está defasado para que o novo possa surgir.

Neste viés, é válido dizer que ao educador ambiental o engajamento numa pedagogia crítica é tão fundamental quanto saber que mudar é possível, embora difícil. (Ibidem). Os desafios desta realidade trazem à tona a fragilidade humana, imersa em carências de todos os tipos que urgem por soluções frente à uma crise civilizatória sem precedentes. Inspirados e fortalecidos em Freire, lembramos que onde quer que haja a possibilidade de mudar o mundo, a educação estará contida, pois é pelo processo educativo crítico que o sujeito desenvolve a consciência de seu “inacabamento”, o que o insere “num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a educação”. (Ibidem, p. 52).

Os processos formativos intencionalmente pensados para despertar nos educadores o seu potencial transformador, levam em consideração que o caráter multidimensional da identidade humana e suas relações com o meio, revelam que a potencialidade e experiência existencial podem ir muito além da perspectiva que reduz o sujeito a um ser produtivo-consumista, um Ser Menos, sob o prisma freireano. Num contexto de formação e práxis coletiva, como movimento conjunto do 1 com 1 > 2 (GUIMARÃES, 2004), tais processos

formativos comportam a capacidade de gerar a força sinérgica para desencadear este movimento de transformação. Ou seja, experiências formativas que possam unir os sujeitos em relações vivenciais de cooperação, solidariedade e amorosidade, de forma que, num efeito dinamizador, possam gerar e mobilizar estas práticas em seu fazer educativo. Processos que, sob o prisma da criticidade, estimulem a renovação de valores éticos, no sentido de subsidiar a construção de uma sociedade responsável com o todo, do hoje e do amanhã (Boff, 2001; Jonas, 2015).

O momento de trânsito propicia o que vimos chamando, em linguagem figurada, de “pororoca” histórico-cultural. Contradições cada vez mais fortes entre formas de ser, de visualizar, de comportar se, de valorar, do ontem e outras formas de ser de visualizar e de valorar, carregadas de futuro. Na medida em que se aprofundam as contradições, a “pororoca” se faz mais forte e o clima “dela” se torna mais e mais emocional. (FREIRE, 1967, p. 45. Grifos do autor)

Conforme colocado anteriormente, à formação deste educador ambiental contemporâneo se vê pertinente valorizar igualmente teoria e prática, como práxis de ruptura das dualidades dicotomizadas da modernidade, potencializadas por referenciais de saberes diversificados numa perspectiva intercultural crítica. Tida como complementar à abordagem vivencial desta proposta, a perspectiva teórica multirreferencial de confluência de saberes enriquece o campo da educação como um todo, uma vez que seu caráter pluridisciplinar se retroalimenta das diferentes discussões que se constroem ao longo da história, em função das necessidades que emergem nas sociedades. Estes saberes são, portanto, parte da identidade dos povos que os construíram, sejam eles urbanos ou não, transmitidos de forma acadêmica ou oralmente no centro de uma aldeia.

Conforme nos explica Brandão, o conhecimento, ou sabedoria popular, por não ser codificado segundo os padrões dominantes,

[...] é menosprezado como se não tivesse o direito de articular-se e expressar-se em seus próprios termos. Mas este conhecimento popular também possui sua própria racionalidade e sua própria estrutura de causalidade, isto é, pode-se demonstrar que tem mérito e validade científica *per se*. [...] ser um cientista hoje significa estar compromissado com alguma coisa que afeta o presente e o futuro da humanidade. Portanto, a substância da ciência é tanto qualitativa quanto cultural; não é apenas uma mera quantificação estatística, mas a compreensão de realidades. O verdadeiro e ativo cientista de hoje coloca-se questões como: “Qual é o tipo de conhecimento que queremos e precisamos?”; “A que se destina o conhecimento científico e quem dele se beneficiará?”. (1990, pp.45-47)

Assim, é sensato concluir ser profícuo ao educador o entendimento de que não há conhecimento superior ou inferior, todos são importantes para conhecermos a realidade, já que a interação entre eles a desvela e caracteriza suas diferentes dimensões, revelando sua complexidade. É o que nos ensinam conhecimentos e cosmovisões de inúmeros povos autóctones espalhados pelo mundo, cujas perspectivas abrem outros prismas sobre a Natureza³⁶ da Terra.

Num movimento que implica o rompimento com a “colonialidade cosmogônica da natureza”³⁷ (WALSH, 2009b, p.10), este conhecimento plural emerge como vital para a compreensão das dimensões que caracterizam a Natureza e as interrelações entre seus elementos, nas perspectivas micro e macro. Somos seres do presente, mas ligados ao passado pelos vínculos ancestrais genealógicos, tanto quanto com a Terra e o cosmos, como nos ensinam as cosmovisões dos povos originários. E ligados também ao futuro, pelo princípio responsabilidade (JONAS, 2015). A complexidade que permeia a Natureza nos fez físicos, mentais, emocionais, espirituais, e ao mesmo tempo cósmicos, porque somos feitos da mesma matéria que deu origem ao nosso planeta. A Terra, nossa “casa”, nossa nave que nos leva consigo em sua viagem pelo cosmos.

O conhecimento diversificado nos ajuda a compreender a multidimensionalidade perene que caracteriza nosso planeta, ainda desconhecido para a maioria dos humanos que nele vivem, muitas vezes devido à cegueira e surdez frente às suas manifestações que, conseqüentemente, os fez desaprender a conviver em cooperação com este macrossistema (KOPENAWA, 2015; PRADO, 2014). Déficit que emerge hoje como parte do desafio para o enfrentamento da crise climática.

A mãe natureza – a mãe de todos os seres – é a que estabelece a ordem e o sentido ao universo e a vida tecendo conhecimentos, território, história e corpo, mente, espiritualidade e existência dentro de um marco cosmológico relacional e complementar de convivência. (WALSH, 2009b, p.10-11)

³⁶ Num esforço de romper com a forma disjuntiva e antropocêntrica que vem colocando seres humanos separados e em posição superior às outras formas de vida do ecossistema da Terra, usaremos em nossas colocações a palavra Natureza para nos referirmos a este “com-junto” que a compõe, incluindo, portanto, humanos. Tal posicionamento busca contribuir para a consolidação inadiável desta evidência, imprescindível para o reconhecimento da interdependência existente na Teia da Vida e a responsabilidade que ela convoca.

³⁷ A colonialidade cosmogônica da natureza tem sua base na divisão natureza/sociedade e se refere às influências de posicionamentos eurocêntricos na construção destas relações, uma vez que estes descartam “o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade”. (Walsh, 2009, p.10).

Com estas perspectivas, a formação acadêmica abre seu leque de possibilidades de aprendizado e construção de conhecimento, permitindo-se parear razão e emoção, conhecimento científico e empírico, integrando e não separando cosmovisões, para abraçar a perspectiva do conhecimento híbrido, plural. Num movimento que desestabiliza os padrões dominantes pela fertilização de saberes diversos. Para o desenvolvimento de uma concepção de viver enquanto experiência (LARROSA, 2002), significativa comprometida, responsável.

Pensando numa educação integrativa, dialógica e vivencial, que possa situar o ser humano conectado ao todo. Mas também crítica, no sentido de contribuir para uma percepção complexa da realidade, desvelando fatores implicados nas relações de exploração e dominação que estruturam e permeiam o modo de organização social da modernidade. Educação que possa provocar a indignação e responsabilidade que o situar-se no mundo invoca. Tais abordagens levam em consideração que “a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (FREIRE, 1967, p. 57). E no esforço de romper com limitações cognitivas, culturais, epistemológicas que reduzem nossa capacidade sensível e de compreensão da alma da Terra e seus seres, uma educação que possa intervir para o bem de todos através de ações individuais e coletivas.

2 A “ComVivência Pedagógica” NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS: APROFUNDAMENTO TEÓRICO METODOLÓGICO DA PROPOSTA

A “ComVivência Pedagógica” é uma abordagem teórico-metodológica para a formação de educadores ambientais que vem sendo desenvolvida e aplicada em processos formativos de estudantes provenientes de cursos de graduação e pós-graduação³⁸, através dos Projetos “O Reencontro com o Natural nos Processos Formativos de Educadores Ambientais³⁹” e “Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educação Ambiental⁴⁰”. As primeiras experiências foram realizadas entre 2014 e 2015⁴¹ e conduzidas em colaboração entre os grupos GEPEADS (PPGEduc/UFRRJ); GEOPOVOS⁴² (IM/UFRRJ) e GEAsur⁴³ (PPGEdu/UNIRIO). Nestas experiências iniciais foram oportunizadas aos grupos de educadores ambientais em formação, constituídos por docentes e discentes destes programas, experiências de “ComVivência” – vivência com – epistemologias indígenas e contextos em que estivesse presente o “Reencontro com o Natural”.

Mostra-se pertinente constatar que o impacto destas primeiras imersões sobre os pesquisadores gerou uma forte sensibilização para as causas indígenas. Para além de experiências acadêmicas, emergiram vínculos de solidariedade e amorosidade com estes povos e suas reivindicações, de maneira que as questões indígenas se tornaram discussões constantes nos grupos de pesquisa envolvidos. A admiração e respeito por culturas ancestrais, seus conhecimentos e capacidade de resiliência, se entrecruzam com a indignação frente às injustiças que sofrem ininterruptamente.

Desde então, a proposta vem sendo aprimorada a partir de cada experiência e oportunizada em processos formativos de educadores ambientais, sobretudo a nível de pós-graduação, ainda que sua aplicabilidade não se limite a esta esfera. Sua realização em contextos que oportunizem a “ComVivência” com referenciais diferenciados da lógica dominante é um critério indissociável à abordagem, pois alicerça as possibilidades de rompimento da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004), intencionalidade inerente à proposta. Neste

³⁸ Foram realizadas experiências de “ComVivência Pedagógica” com a participação de estudantes de graduação em Geografia, juntamente com pós-graduação em Educação, assim como professores destas áreas e biólogos.

³⁹ Embora finalizado, o Projeto “O Reencontro com o Natural” mantém-se vinculado aos pressupostos que subsidiam a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, conforme veremos adiante.

⁴⁰ Sob a coordenação do Prof. Dr. Mauro Guimarães – GEPEADS/UFRRJ.

⁴¹ O Registro Cronológico, acompanhado de uma breve descrição das experiências de “ComVivência Pedagógica” realizadas entre 2014 e 2019 está disponível no Anexo A deste trabalho.

⁴² Grupo Geografia e Povos Indígenas, coordenado pelo prof. Dr. Emerson Guerra (IM-UFRRJ).

⁴³ Grupo de Educação Ambiental desde el Sur, coordenado pelo prof. Dr. Celso Sanches (UNIRIO).

sentido, a perspectiva do reencontro com o natural⁴⁴ se insere como uma das referências centrais, uma vez que é considerada determinante para a construção do sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, de relações mais orgânicas e menos materialistas entre humanos e Natureza. Tais pressupostos emergem como subsídios basilares para a construção do ambiente educativo, que se dá coletivamente entre os educadores ambientais em formação, em interação com o contexto em que se realiza a imersão de “ComVivência Pedagógica”.

Em sintonia com este enfoque, as investigações que vêm sendo conduzidas por pesquisadores do GEPEADS em torno da “ComVivência Pedagógica” têm acontecido em diferentes contextos, considerados formativos por apresentarem referenciais com características coadunadas com os pressupostos desta proposta teórico-metodológica em desenvolvimento. Dentre eles, podemos citar comunidades intencionais de modo de vida alternativa, comunidades espirituais e, no caso da presente investigação, o Caminho de Santiago de Compostela. Contextos que, em sua peculiaridade e radicalidade, oferecem prismas diferenciados sobre formas de ser e estar no mundo, aportando potencialidade aos ambientes educativos de “ComVivência Pedagógica” em processos formativos de educadores ambientais.

No que concerne os principais referenciais teóricos elencados para subsidiar a construção desta proposta teórico metodológica para a formação destes educadores, destacamos estudos de autores sintonizados com o campo da EA crítica no Brasil, como Carvalho, Layrargues, Grüm e Guimarães. Sendo este último nossa principal referência para a formação de educadores ambientais, especificamente. Em Edgar Morin encontramos orientação para desbravar caminhos que permitam aproximar as abordagens da proposta ao enfoque do Paradigma da Complexidade, no esforço de identificar possibilidades de construção de uma visão mais abrangente sobre a realidade, potencializando assim o prisma crítico com o qual coadunamos. Em sintonia com estes pressupostos, autores indígenas como Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Carlos Prado, dentre outros, nos ajudam a abrir perspectivas diferenciadas da lógica hegemônica, para outras visões sobre a realidade. Autores do campo da Interculturalidade Crítica, como Mignolo, Turbino, Quijano e Walsh se inserem igualmente neste escopo. De maneira complementar, Leonardo Boff subsidia a proposta com discussões sobre valores humanos esquecidos ou negligenciados pela lógica dominante, como o cuidar, a solidariedade e, assim como Humberto Maturana, a amorosidade nas relações humanas e com a Terra. E imprescindivelmente Paulo Freire, que nos acompanha e orienta por todo o percurso. Enquanto educador que pensa a educação em dialogicidade com o mundo, suas ideias subsidiam toda a

⁴⁴ Ver Tópico 2.3.1

estruturação desta proposta formativa. Na tessitura de abordagens educativas que façam emergir possibilidades de desenvolvimento da integração do sujeito com o Todo, numa perspectiva política/crítica de contribuir para a construção de um mundo “menos feio” (FREIRE, 1997), porque mais justo socioambientalmente. Poderíamos citar ainda diversos outros autores, que substanciaram com pertinência a construção dos pressupostos e/ou fortalecimento das intencionalidades da proposta. Porém, a lista seria demasiada extensa para este espaço que se quer introdutório.

O que vale reforçar aqui é que a abordagem teórica que subsidia a proposta da “ComVivência Pedagógica” tem caráter crítico multirreferencial, ou seja, não está centralizada em apenas uma tendência epistêmica. Sob uma perspectiva de ecologia de saberes (SANTOS B., 2007), e de maneira complementar às experiências vivenciais, a proposta põe em evidência conhecimentos construídos a partir de visões de mundo diferenciadas da perspectiva dominante, como referenciais que contribuem para um olhar complexo sobre a realidade socioambiental. Corroborando Leff, quando afirma que

[...] a complexidade ambiental implica uma revolução do pensamento, uma mudança de mentalidade, uma transformação do conhecimento e das práticas educativas, para se construir um novo saber, uma nova racionalidade que orientem a construção de um mundo de sustentabilidade, de equidade [...]. É um re-conhecimento do mundo que habitamos. A crise ambiental remete-nos a uma pergunta sobre o mundo, sobre o ser e o saber que nos leva a repensar e reaprender o mundo. [...] Aprender a aprender a complexidade ambiental implica uma nova compreensão do mundo que problematiza os conhecimentos e saberes arraigados em cosmologias, mitologias, ideologias, teorias e saberes práticos que se encontram nos alicerces da civilização moderna, no sangue de cada cultura, no rosto de cada pessoa. (LEFF, 2002, p.196)

Neste enfoque, o conhecimento eurocêntrico, ou ocidental moderno, compartilha espaço com outros referenciais, notadamente de povos originários que vivem à margem da lógica hegemônica. Em seus pressupostos, a proposta considera que a experiência respeitosa e dialógica com outras epistemologias é em si uma dimensão pedagógica, já que permite romper com a hierarquização do conhecimento, instaurada nos processos históricos de dominação e exploração de seres humanos e Natureza, no sentido de contribuir para a valorização de outras cosmovisões que, em sua riqueza e sabedoria, vêm sofrendo com a subjugação e exclusão do conjunto de saberes humanos, assim como seus protagonistas. Além disso, leva em consideração que a emergência de outros pontos de vista sobre a realidade se faz necessária, visto que os processos históricos mencionados são parte estruturante da configuração mecanicista

que vem marcando as relações entre sociedade e Natureza e gerando visões limitadas sobre a realidade, propositalmente difundidas como únicas. Corroborando Guimarães e Prado,

Com tanta diversidade cultural, histórias milenares de experiências de modos de vida, construções e sabedorias existenciais, cremos que a nossa história (ocidental moderna) é o centro, a única, ou a melhor, é de uma pretensão reducionista e de uma arrogância capazes de nos cegar para importantes contribuições que vêm de todos os lados. Percebermos e aceitarmos a riqueza de outras formas de estar no mundo é fecundar um futuro grávido de possibilidades. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.96)

Num sentido mais amplo, a “ComVivência Pedagógica” é uma proposta formativa com a intencionalidade intrínseca de provocar processos de desconstrução daquilo que está dado e introjetado no inconsciente individual e coletivo como única visão de mundo possível, visando desencadear um movimento de construção de outras possibilidades de ser, conhecer e estar nele. Tal perspectiva coaduna com a proposta decolonial da Interculturalidade Crítica⁴⁵, considerando que esta é um projeto que ‘aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de com-vivência – de viver “com” – e de sociedade’, conforme destacado por Walsh. (2009a, p.22. Destaques da autora). Assim, o enfoque da Interculturalidade Crítica se insere como um dos referenciais da proposta, subsidiando-a no esforço de rompimento com padrões culturais enraizados de dominação de uma cultura sobre outra, abrindo novos prismas epistemológicos para uma leitura mais diversificada da realidade. Da mesma forma que age como motivadora, no sentido de desenvolver abordagens educativas que contribuam para a construção de “uma nova sensibilidade que nos permita tornar visível a diversidade cultural como valiosa e o reconhecimento das diferenças como um princípio orientador necessário de formas mais justas de convivência que ainda não existem”. (TURBINO, 2004, p.3. Tradução nossa)

Conforme explica Capra (1996), na Teia da Vida a convivência é naturalmente caracterizada pela diversidade, que é o que permite à rede ser flexível e flutuante. Citando as comunidades humanas como exemplo, o autor diz que nos ecossistemas “a falta de flexibilidade se manifesta como tensão” (Ibidem, p.234), que se prolongada é destrutiva para o sistema. Por outro lado, uma sociedade estruturada a partir da perspectiva da diversidade ganha elasticidade, pois envolve relações e abordagens diferentes sobre um mesmo problema, tendo com isso maiores possibilidades “de se adaptar a situações mutáveis” (Ibidem, p. 235). Esta é certamente uma perspectiva pertinente, se levamos em consideração a urgência de se desenvolver recursos

⁴⁵ Ver tópico 2.3.3

de adaptação e mitigação para o enfrentamento da crise climática em curso⁴⁶, onde uma das respostas mais evidentes se refere a mudanças radicais nos modos de vida modernos.

O uso da estratégia pedagógica da imersão é um dos diferenciais desta proposta formativa para educadores ambientais, caracterizando-se, portanto, como uma abordagem educativa vivencial. As vivências são estruturadas a partir de imersões coletivas, em ambientes que oportunizem experiências reais com outras formas de ser e estar no mundo, de maneira a provocar um “choque de realidade” nos sujeitos em formação. Tais experiências de “ComVivência Pedagógica”, realizadas preferencialmente em contextos de natureza abundante e que tenha centralidade no modo de vida local, o ambiente educativo é construído coletivamente, dentro de uma atmosfera de conectividade e cooperação entre os participantes e destes com o contexto. Conforme conclusão elaborada em minha pesquisa anterior⁴⁷, tal experiência formativa

É um processo que proporciona tanto a experiência de autoformação, como a do aprendizado pelo coletivo. A priorização de vivências reais, dentro de um coletivo, proporciona aportes diferenciados ao processo formativo. Esta contribuição, que passa pela observação, experientiação e interação com o espaço proposto, facilitou aos educadores em formação, alcançar possibilidades de compreensão, e de discussão, sobre as condições impressas na problemática socioambiental [...] proporcionaram a percepção de outras possibilidades do viver, onde objetividades e subjetividades se complementam na integralidade do ser, que é natural, espiritual, coletivo, multidimensional. Consideramos que este educador ambiental terá maiores condições para a inserção de novos referenciais em seu cotidiano, e pela práxis, novas práticas em EA. (GRANIER, 2017, p. 147).

A proposta de vivências que pudessem ser formativas nasceu de uma experiência vivida por Guimarães, em sua primeira visita junto ao povo krahô⁴⁸. Segundo o pesquisador, a experiência “prá mim se revelou extremamente pedagógica! [...] ao ponto de eu perceber o quanto eu me transformei e modifiquei a minha forma de entender o mundo e de estar no mundo, a partir de uma experiência de uma vivência!”⁴⁹ (GRANIER, 2017, p. 136).

O potencial pedagógico de uma proposta de formação vivencial percebido por Guimarães, ficou evidente já na primeira experiência de imersão de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação com outras epistemologias, realizada

⁴⁶ Temática aprofundada no Capítulo 5.

⁴⁷ “Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais”. (GRANIER, 2017. Dissertação de Mestrado/UFRRJ).

⁴⁸ Aldeia Pedra Branca, Tocantins (2013).

⁴⁹ Informação verbal coletada em Grupo Focal, realizado em 15/12/2015, para a elaboração de minha pesquisa de mestrado.

em outubro/2014, na Aldeia Ara Hovy⁵⁰ do povo Guarani Mbyá. O acolhimento da comunidade Guarani, que de maneira receptiva gentilmente convidou o grupo em formação a participar da construção da casa principal da aldeia, proporcionou uma experiência (LAROSSA, 2002) significativa de enorme impacto nos educadores. “A edificação foi realizada nas técnicas tradicionais de bio-construção Guarani, com madeira e paredes de barro. O trabalho coletivo em formato de mutirão, estratégia tradicional para ocasiões como esta, revelou-se de grande aprendizado para todo o grupo participante”. (GRANIER, 2017, p. 72). A forte pedagogicidade da proposta, evidenciada pelos educadores ambientais participantes dos projetos de pesquisa, concluiu-se da seguinte maneira em minha investigação pessoal:

O “ComViver”, “viver com” outras visões de mundo, outras formas de conhecer e de saber, de organizar-se socioambientalmente, proporciona ao educador ambiental em formação, uma motivação ímpar para a ruptura com os referenciais hegemônicos. Justamente por conter a experiência do convívio, da dinâmica de cotidianos estruturados sobre outras formas de estar no mundo e com o mundo, na “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias, o educador ambiental em formação encontra condições para a compreensão da realidade sob outro prisma, facilitando o processo de construções epistemológicas diferenciadas da perspectiva hegemônica. É um processo que proporciona tanto a experiência de auto formação, como a do aprendizado pelo coletivo.’ (GRANIER, 2017, pp. 146-147)

Esta constatação foi motivadora para a continuidade das investigações e aprofundamento dos pressupostos da proposta, no sentido de consolidar referenciais teórico-metodológicos para uma formação vivencial dentro de um coletivo, apoiada na abordagem formativa da “ComVivência Pedagógica” para educadores ambientais.

A proposta da “ComVivência Pedagógica” parte do princípio de que é pela experiência do processo que o sujeito se transforma (FREIRE, 1987). Processo esse em que o indivíduo se potencializa pela intenção de conectividade consigo, com o coletivo e com o meio, ao experienciar as dimensões micro e macro de sua existência. Uma experiência que é individual, de romper com as armadilhas dos referenciais paradigmáticos da modernidade que estão impressos no inconsciente de cada um de nós, emergindo para o consciente outras referências, que exercitada numa práxis de novas relações com o mundo, acontece *no e com* o coletivo. Ou seja, as abordagens educativas da proposta buscam contemplar estas duas dimensões: a possibilidade de transformação individual e a coletiva, onde a práxis emerge como um movimento de resistência, “em que educandos e educadores como atores sociais, buscam, na

⁵⁰ No município de Maricá/RJ.

participação solidária e cooperativa, atuar em conjunto (sinergia)”. (GUIMARÃES, 2004, p. 155).

Neste enfoque, é importante salientar que nesta proposta formativa para educadores ambientais há uma valorização do sujeito coletivo. Conseqüentemente, a experiência vivencial desta dimensão humana se destaca como parte inerente de suas abordagens educativas. Em concordância com Maturana e Rezepka, “a educação é um processo de transformação na convivência” (2008, p.81), de maneira que nesta proposta as vivências em contextos em que a dimensão coletiva seja estruturante dos modos de vida, como frequentemente acontece em comunidades tradicionais, são consideradas extremamente pedagógicas. Isso porque a vivência real em um contexto em que o coletivo se sobrepõe ao individual, tem o potencial de provocar nos sujeitos em formação o despertar para uma reconfiguração do ser e estar no mundo onde, diferentemente das posturas individualista e mercantilista tão primadas pela visão disjuntiva dominante, haja espaço para perspectivas que priorizem o conjunto, a solidariedade, cooperação e reciprocidade como base das relações. Corroborando Jares em que, ainda que a aprendizagem da convivência seja “inerente a qualquer processo educativo” (2008, p.15), é necessário que nos indaguemos “sobre o tipo de convivência na qual aspiramos viver e para a qual pretendemos educar, conscientes de que, em ambos os desafios, jogamos boa parte de nosso futuro”. (Ibidem). Neste sentido, os padrões relacionais frequentemente presentes em comunidades que vivem fora do sistema dominante, podem contribuir para aprendizados que impactam os modos de conviver em coletividade, já que nestes contextos ‘tudo é recíproco, não entra uma mercadoria nas relações, não entra uma “coisa”. As relações elas têm que ser cultivadas porque os seres humanos precisam aperfeiçoar suas formas de convivência’. (KRENAK, 2016. Destaque do autor).

Com efeito, o aperfeiçoamento e até mesmo o aprendizado de formas de convivência, que possa desencadear a construção de relações socioambientais mais justas revelam-se bastante pertinentes, sobretudo se consideramos o crescente aumento do distanciamento e incompreensão entre seres humanos e destes com outros seres com quem compartilham a “casa comum” Terra. Como bem salienta Passos (2017, p. 2), “conviver requer habilidades sociais e emocionais e um esforço em reconhecer a interdependência e a interconectividade inerente a nossa condição humana”. Neste sentido, para além do individualismo extremo da modernidade disjuntiva, não há como ignorar os impactos da predominância tecnológica como mediadora das interações nas sociedades humanas atualmente, já que, além de subtrair as possibilidades de relações mais “orgânicas” entre as pessoas, tais recursos muitas vezes não asseguram um comprometimento ético, tanto na alçada da mediação em si como nas práticas entre seus

usuários⁵¹. A ambiguidade na utilidade do arsenal tecnológico se evidencia quando percebemos que, se por um lado facilita a vida humana em muitos sentidos, por outro consolida brechas para violências de diferentes categorias. Um exemplo é a normalização da intolerância, constantemente reforçada por ideologias tendenciosas infiltradas nestes meios, que emerge na contemporaneidade como um elemento potencialmente corrosivo das possibilidades de convivências pacíficas na diversidade.

Outro fator crítico desta conjuntura diz respeito ao fluxo de informações desproporcional à capacidade humana de seu processamento, decorrente da interação excessiva com meios tecnológicos. Segundo Larrosa, a informação em excesso absorve o tempo das pessoas, não deixando lugar para que vivam experiências verdadeiras. Nestas condições, a informação

[...] é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, [...] o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. (LARROSA, 2002, p.21. Grifo do autor)

Tais considerações emergem na proposta da “ComVivência Pedagógica” como uma preocupação e uma motivação. Preocupação em relação ao nível crescente de manipulação ideológica, dependência e sedução para o consumo exercidas sobre a sociedade via arsenal tecnológico, assim como a redução do potencial humano pela ausência de experiências verdadeiras, que possam agir positivamente sobre seu processo evolutivo. E a motivação nos interpela no sentido de pensar estratégias formativas que oportunizem aos educadores ambientais em formação a vivência de experiências significativas reais, considerando-as

⁵¹ A título de exemplo, um artigo publicado na Revista Carta Capital revela que ‘Nos últimos 11 anos, “quase 4 milhões de denúncias relacionadas a crimes de ódio na internet foram recebidas pela Central Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos. Isso significa que, por dia, pelo menos 2,5 mil páginas contendo evidências de crimes como racismo, neonazismo, intolerância religiosa, homofobia, incitação de crimes contra a vida, maus tratos a animais e pedofilia foram denunciadas no Brasil. [...] Mulheres negras de classe média entre 20 e 35 anos e com ensino superior completo são os principais alvo de ataques racistas via Facebook no Brasil. Pelo menos 81% das vítimas do ódio virtual têm esse perfil, de acordo com um estudo recém-concluído pelo pesquisador brasileiro Luiz Valério Trindade, PHD em Sociologia pela Universidade de Sounthampton, na Inglaterra. “Grande parte dessas mulheres ascendeu socialmente ocupando espaços sociais que são associados a privilégios ou ambientes predominantemente brancos ou masculinos”, explica o pesquisador. [...] Sem tradição de debate na esfera pública, boa parte da população brasileira só começou a participar do debate público de ideias quando teve acesso à internet. O maior problema, talvez, seja que essa inserção não se deu através de um processo educacional, mas pela compra de smartphones’. (Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/como-o-odio-viralizou-no-brasil/> . Acessado em 31/01/2022).

potenciais vetores para sua transformação e, conseqüentemente, para ações transformadoras. É neste enfoque que as experiências de conectividade consigo e com o Todo, estruturadas a partir do reencontro com o natural e fundadas na reciprocidade e amorosidade de uma “ComVivência Pedagógica” do coletivo com o meio, por exemplo, são consideradas significativas. Experiências que revelem a multidimensionalidade que caracteriza o ser humano e seu habitat, na percepção da sacralidade da vida a partir da vivência “orgânica” com ela, em interação com sua complexa simplicidade.

Assim, nas abordagens metodológicas da proposta da “ComVivência Pedagógica”, sugere-se que durante o período de imersão vivencial, os participantes reduzam, ou até mesmo suspendam a interação tecnológica, de maneira que sua disponibilidade para a experiência possa ser otimizada por uma atenção plena, que permita que algo de fato lhes aconteça, lhes toque, conforme orienta Larrosa (Ibidem). Em seus argumentos, o autor ressalta que para que possibilidades de experiências verdadeiras possam ocorrer, é necessário que se faça um “gesto de interrupção” do ritmo frenético, normalmente presente na vida do sujeito moderno. Uma suspensão da vontade, do “automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (Ibidem, p.24). Ou seja, uma pausa no espaço/tempo configurado sob a lógica hegemônica, para que a experiência vivencial permita que algo de fato “aconteça” internamente nos sujeitos em formação, abrindo possibilidades para emersão de saberes intuitivos, em outros sentidos do existir.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, [...] trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo [...]. (Ibidem, p.27).

Para Jares (2008, p. 25), “Conviver significa viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social”, destacando entre tais fatores o respeito, o diálogo, a ternura, a solidariedade, a não violência e aceitação da diversidade. Porém, o autor salienta a ocorrência de uma deficiência formativa de professores para este trabalho, relacionada ao “baixo

reconhecimento da bagagem metodológica” para tal e, conseqüentemente, um “escasso uso dos espaços e estratégias didáticas para fomentar a convivência”. (Ibidem, p. 100).

Assim, frisamos a intencionalidade inerente à proposta da “ComVivência Pedagógica”, de contribuir para uma formação que subsidie os educadores no desenvolvimento de convivências mais pacíficas em processos educativos, assim como na própria vida. Sendo que em suas perspectivas, a proposta sugere abordagens educativas que despertem a prática de uma convivência saudável num sentido expandido, para além do âmbito estritamente humano, envolvendo outros seres da Natureza com quem convivemos na Teia da Vida (CAPRA, 1996). Esta visão parte do entendimento de que o modo como a sociedade humana vem interagindo dentro deste conjunto, está afetando tragicamente a vida em sua diversidade e comprometendo o equilíbrio do Todo. Conforme argumenta Boff, “existe uma exigência política de educação ecológica, para que os seres humanos aprendam a conviver com todos os seres, animados e inanimados, como cidadãos de uma mesma sociedade”. (2000, p.93. Tradução nossa)

Desta maneira, na estruturação do ambiente educativo de “ComVivência”, considera-se essencial que este possibilite aos sujeitos em formação a vivência da conectividade, consigo e com o outro, ser humano e Natureza, em relações que permitam fluir a solidariedade, cooperação e amorosidade, de forma a consolidar o sentimento de pertencimento ao coletivo e à Natureza. Inserindo-se nestas provocações a desconstrução da lógica que estabelece a superioridade do ser humano sobre a Natureza, assim como a hierarquização entre culturas.

Ainda que nessa linha de pensamento o conviver seja abordado também sob o prisma das relações sociedade e Natureza, englobando assim os “laços de convivência entre os seres humanos e sua base natural de existência” (CARVALHO, 2008, p.163), não nos desviamos da orientação de Jares de que para se pensar numa educação para a convivência, é preciso levar em conta os diferentes marcos que incidem sobre ela. Desde a própria ideia que se faz da convivência “até os contextos político, social, econômico e cultural, passando pelas próprias metas e estratégias educativas” (JARES, 2008, p. 26). Assim, ressaltamos que nesta proposta formativa, a vivência da experiência em si, de conviver num determinado contexto físico, cultural e social que caracterizam o ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, se insere igualmente no escopo da aprendizagem.

Ou seja, é uma abordagem formativa que põe em evidência a perspectiva integrativa do aprendizado pelo “ComViver”, fortalecido pelo prisma da construção de sentidos⁵² em experiências significativas que, portanto, emerge como um de seus referenciais estruturantes.

⁵² Ver tópico 2.3.2

De maneira que em suas considerações, a noção do conviver refere-se tanto às relações entre seres humanos, como destes com o meio, em enfoques pensados sob duas óticas: a que envolve aspectos qualitativos dos vínculos, para a construção de relações mais equilibradas na Teia da Vida. E a da própria experiência do “ComViver - viver com”, como experiência potencialmente significativa para a construção de sentidos do existir, diferenciados da lógica reducionista dominante. Como diria Larrosa (2002, p.19), é uma maneira de “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”.

Pensando em condições educativas que possam contribuir para uma convivência saudável entre humanos e destes com a Natureza, um aspecto considerado bastante pertinente na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” refere-se à dimensão amorosa nestas relações. Na consideração de que as interações estabelecidas sobre a base da amorosidade “ampliam e estabilizam a convivência”, conforme afirma Maturana (2002, p.22). Assim, o espaço formativo deve ser concebido “como um espaço de convivência na biologia do amor” e vivenciado como “um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir”, permite que tais sentidos facilitem a conexão do sujeito com “o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente”. (MATURANA & REZEPKA, 2008, p.17). Enquanto condição humana essencial, a amorosidade se impõe como necessária à formação social (Ibidem) e emersão do Ser Mais Ambiental⁵³, pois facilita o estabelecimento de relações fundadas na dialogicidade, acolhimento e solidariedade, entre seres humanos e destes com o mundo. “O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência.” (MATURANA, 2002, p.23). Tais colocações evidenciam que a expressão desta capacidade humana de aceitar o outro em sua legitimidade na convivência, passa primeiramente pela emoção, e não pela razão (Idem, 1996/2002). Algo parecido acontece com as relações de confiança, pois conforme explica Schettini (2015, p. 60), “a confiança não se fundamenta simplesmente na razão. É preciso que nos lancemos em uma forma afetiva de convivência para unirmos razão e afeto, que são os dois grandes pilares dos relacionamentos com aqueles que, sendo semelhantes a nós, são, ao mesmo tempo, diferentes”.

A possibilidade de construção de relações de confiança mútua, tão necessária para o desenvolvimento da cooperação, está entre os principais aportes que esta formação vivencial dentro de um coletivo pode proporcionar aos educadores ambientais, tanto para a dimensão de seu modo de ser e estar no mundo, como de suas ações educativas, consideradas indivisíveis.

⁵³ Temática desenvolvida no item 2.3.4.

Neste sentido, mostra-se pertinente que o ambiente educativo de “Com Vivência Pedagógica” seja construído a partir do respeito e acolhimento da diversidade, como condição necessária para uma convivência que possa consolidar uma interação saudável e amorosa entre os participantes e viabilizar a emergência de diferentes pontos de vista sobre a realidade, fundindo-se em novos aprendizados e vínculos, alicerçando assim as bases para a confiança mútua. Coadunando com a perspectiva de uma educação libertadora, é importante que os sujeitos em formação “se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1987, p. 75). Levando em consideração ainda que “conviver sem aceitar o outro confiantemente é correr o risco de não se construir a tempo a confiança que consolida a convivência. Confiar, no sentido etimológico, é *co-fiar*, isto é, “seguir junto ao mesmo fio”. (SCHETTINI, 2015, p. 97).

Vale lembrar que na lógica do paradigma disjuntivo da modernidade, não há muito espaço para a força conectiva da amorosidade. Portanto, promover processos educativos que valorizem este exercício mostra-se vital para o rompimento com padrões relacionais difundidos por preconceitos, competitividade e individualismo, tão presentes na sociedade dita moderna. Da mesma forma que o estabelecimento de vínculos afetivos com a Terra é fundamental para a desconstrução do antropocentrismo normalizador das relações de dominação e exploração dos humanos sobre ela, como se fossem seus donos. É na convivência alicerçada na amorosidade que se consolidam as bases para o estabelecimento de relações de cuidado pelo outro, ser humano e Natureza, indivisivelmente, abrindo espaço para uma coexistência mais justa, fundada na cooperação entre ambos. Para Boff,

[...] precisamos de um novo paradigma de convivência que funde uma relação mais benfazeja para com a Terra e instaure um novo pacto social entre os povos no sentido de respeito e preservação de tudo o que existe e vive. [...] Dessa ausculta da Terra e da paixão por ela, nasce o cuidado essencial. Sem essa escuta cuidadosa não ouviremos a grande voz da Terra a convidar-nos para a sinergia, a compaixão, a co-existência pacífica com todos os seres. (2004, pp. 17-117)

Vale dizer que a essência da cooperação não é a presença passiva, mas sim a participação ativa. (SENNETT, 2012, p. 282). E segundo Freire, a construção de uma “convivência autêntica”, capaz de gerar uma cooperação transformadora, passa não só pela amorosidade, mas também pela criticidade. Segundo o autor, a ausência destas dimensões nos vínculos estabelecidos entre os sujeitos, pode transformá-los em espectadores solitários de sua

própria dominação. Por outro lado, a sua presença potencializa a convivência, viabilizando condições para a cooperação.

[...] esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado [...] ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica. (FREIRE, 1967, p.44. Destaque do autor).

Tais perspectivas encontram espaço em nossas contextualizações formativas tanto pelo viés das discussões sobre o sujeito coletivo, como sobre de sua dimensão individual. Pois enquanto fatores potencialmente motivadores dos educadores ambientais em formação, podem contribuir para a estruturação de suas possibilidades coletivas de superação das “situações limite” (FREIRE, 1987), assim como para o fortalecimento de suas intencionalidades educativas. Para Freire, a coragem para superar a opressão é um ato de amor, fundado no compromisso com os homens e com o mundo. O ato de amor está em comprometer-se com a causa da libertação dos oprimidos e “este compromisso, porque é amoroso, é dialógico”. (Ibidem, 2016, p. 111-113).

Vale destacar que a perspectiva do “ComViver” como espaço de aprendizado, leva em consideração que, ainda que a experiência se dê *no* e *com* o coletivo, cada educador vive este processo à sua maneira. Sendo que a receptividade e construção de sentidos, elaborados individualmente e/ou coletivamente pelos educadores nas experiências vivenciais, potencializam os aportes das abordagens formativas propostas. Isso porque a possibilidade de construção de sentidos outros, que permita aos educadores em formação abrir um espaço interno para o redimensionamento e ressignificação do próprio existir, aporta profundidade à experiência vivencial, tornando-a mais significativa em termos qualitativos. Motivando abordagens potencialmente emancipadoras, uma vez que ajudam o sujeito em formação a dissolver a lógica imposta pela visão dominante, que enraíza em seu subconsciente a ideia de uma vida limitada à produção e consumo como “caminho único”.

Neste escopo, outro fator de destaque na proposta da “ComVivência Pedagógica” é a possibilidade de imersão num cotidiano de vida mais simples. Considerado essencial para o estabelecimento de um contato mais consciente e direto com o mundo, este enfoque permite abrir espaço para um direcionamento do foco no crescimento pessoal, em vez do acúmulo material. Ou seja, um foco voltado mais para o Ser do que o Ter. As percepções despertadas por esta abordagem têm o potencial de provocar nos educadores em formação a emersão do

sentimento de pertencimento a algo maior e mais significativo, e com isso, a possibilidade de estabelecer relações mais orgânicas e menos materialistas entre humanos e destes com o meio. Considerando que em ações educativas estes educadores terão que lidar com a questão da dependência exacerbada ao consumo, a dimensão da “simplicidade voluntária” (ELGIN, 1993) torna-se uma dimensão formativa pertinente. Neste enfoque vale destacar o alerta feito por Sennett, de que “a ameaça mais comum do consumo na vida social das crianças se manifesta quando elas começam a depender mais do consumo de coisas do que a confiar nas trocas com outras pessoas. Quando isto acontece, elas podem perder a capacidade de cooperar”. (SENNETT, 2012, p.175).

Desta maneira, a proposta teórico metodológica da “ComVivência Pedagógica” abre prismas sobre diferentes condições, visões, dimensões e potencialidades humanas e suas relações com a Terra, sincronizando-as com abordagens educativas que possam contribuir para traçar caminhos formativos diferenciados, capazes de instrumentalizar os educadores ambientais para o rompimento com as “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2004) que configuram o mundo moderno. Corroborando Fals Borda, “essa forma de trabalhar dialeticamente pode evitar que novas categorias sejam acomodadas a velhas formas de pensar, o que é essencial na criação de novos paradigmas”. (2009, p.269. Tradução nossa). As provocações dos cinco Princípios Formativos⁵⁴ da proposta se inserem nesta perspectiva.

Nas concepções teórico metodológicas da “ComVivência Pedagógica”, a emergência climática é tida como um marco de radicalidade da crise socioambiental, evidenciando a necessidade de mudanças urgentes e igualmente radicais nos modos de vida modernos, já que estão profundamente implicados em sua origem, complexificação e perpetuação. Considerando que “a crise ecológica não é apenas resultante da crise do sistema econômico, mas também da crise de paradigmas, de uma cosmovisão, uma compreensão que temos de nossa relação com o cosmos, com a realidade, com a Terra”. (GADOTTI, 2009, p.196). Ou seja, uma policrise que retrata a insustentabilidade do modelo civilizatório contemporâneo e, portanto, se configura como uma crise civilizatória.

Desta maneira, a radicalidade que caracteriza esta crise se destaca na proposta como um indicativo que aponta para a pertinência de se promover processos formativos de educadores ambientais igualmente radicais, no sentido de alcançar as bases (raízes) dos padrões insustentáveis dos modos de vida modernos, enraizadas nos sujeitos em formação. É neste sentido que a estratégia metodológica da “ComVivência” – vivência com – outras visões e

⁵⁴ Temática aprofundada no Capítulo 3.

formas de ser e estar no mundo vem se estruturando, no esforço de viabilizar abordagens formativas que possam tocar nas raízes das armadilhas do mundo moderno, que mantém os humanos presos à uma lógica negligente e destrutiva da vida, provocando um “choque de realidade” desestabilizador destes padrões.

Seguindo estes enfoques, as abordagens da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” para educadores ambientais, se embasam em duas frentes complementares: a experiência vivencial coletiva com referenciais diferenciados da lógica dominante, como experiência significativa, potencialmente transformadora dos sujeitos; e a experiência epistêmica baseada na ecologia de saberes (SANTOS, B., 2007), para um olhar complexo sobre a realidade e uma visão mais abrangente sobre problemática socioambiental. Oportunizadas de maneira concomitante, tais abordagens são concebidas na proposta como potenciais vetores para proporcionar ao sujeito em formação o “choque de realidade” mencionado, onde as experiências com referenciais diferenciados da perspectiva paradigmática dominante, permitem abrir novos prismas sobre as relações em sociedade e desta com a Natureza. Neste sentido, compreende a formação de educadores ambientais como um processo que se constitui tanto por experiências formativas formais, como por experiências do sujeito com o mundo (FREIRE, 1967), indissociavelmente.

Tais perspectivas, concebidas sob um prisma crítico em relação à lógica que faz predominar a dicotomização, dominação e mercantilização nestas relações, busca proporcionar aos educadores a vivência de um ambiente educativo⁵⁵ provocador de movimentos internos potencialmente fortes para desencadear a desestabilização destes padrões, no sentido de viabilizar o rompimento da “armadilha paradigmática”, enunciada por Guimarães (2004) e favorecer experiências significativas e transformadoras dos sujeitos. Tais experiências vivenciais são consideradas potencializadoras do processo formativo, uma vez que permitem ao educador ambiental desvelar “resistências a esse modo hegemônico de organização social e dando visibilidade e exercício a novos fazeres”. (GUIMARÃES & PRADO, 2013, p. 93). Nesta linha reflexiva, resgatar o “sentido de integralidade da humanidade com o natural parece colocar-se como uma das prioridades pedagógicas a se propor em processos formativos de professores (as)”, conforme salientam Guimarães & Prado. (Ibidem).

A potencialização do processo formativo pode se dar também pelas características dos contextos em que as vivências são realizadas, no sentido de que possam viabilizar a construção de um ambiente educativo onde a lógica dominante não impere.

⁵⁵ Maiores detalhes no capítulo 2.1.

Ambientes educativos esses que possam propiciar experiências de ruptura do pensamento dualista dicotômico estruturante dos indivíduos modernos, aliadas a vivências de práticas individuais e coletivas baseadas em outros padrões relacionais. Isso para que sejam inseridas numa práxis pedagógica crítica de intervenção na realidade socioambiental, como momentos vivenciais de imersão para a formação em educação ambiental. Nesse ambiente busca-se romper, num processo vivencial, com as estruturas dominantes de pensamento da sociedade moderna, experienciando a diversidade de formas de ler, compreender e estar no mundo. (GUIMARÃES, 2013, p. 4)

Vale destacar que a importância dada ao ambiente educativo se deve ao fato de que é neste espaço que a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” se expressa e se potencializa. Diferentemente das perspectivas conteudista e tecnicista da visão conservadora de educação, este ambiente não é engessado e imposto, mas “construído coletivamente na convivência entre educadores ambientais em formação, em uma práxis pedagógica”. (GUIMARÃES e GRANIER, 2017, p.1592)

Tais ambientes, têm sua pedagogicidade ampliada pelos cinco Princípios Formativos: reflexão crítica, postura conectiva, indignação ética, desestabilização criativa e intencionalidade transformadora, conforme exposto mais adiante⁵⁶. Isto porque na abordagem metodológica da proposta, o ambiente educativo é dinamizado pedagogicamente pelas provocações dos cinco Princípios, que são pensados para “chacoalhar” os padrões hegemônicos consolidados internamente nos sujeitos em formação, com vistas a provocar um processo de desconstrução destes referenciais e abrir espaço para a emergência de outras possibilidades de ver e estar no mundo. Corroborando Guimarães (2004, p.155), “é uma pedagogia do movimento complexo” que se propõe a formar educadores ambientais críticos, capazes de perceber as brechas e contradições da estrutura hegemônica.

Em nossas experiências formativas anteriores de “ComVivência Pedagógica”, observamos que outro aspecto relevante na proposta são as etapas que antecedem e precedem as experiências de imersão. A 1ª, realizada antes da experiência, é planejada para preparar os sujeitos em formação para a radicalidade da vivência. Este momento é também oportuno para discussões e dinâmicas de alinhamento do coletivo, podendo ter formato de oficina, palestra, debate ou outro recurso,

[...] que permita a introdução e o esclarecimento dos fatores socioculturais que permeiam o contexto em questão, possibilitando uma maior compreensão de sua complexidade. Enquanto elemento complementar ao aprendizado

⁵⁶ Capítulo 3.

proporcionado pela vivência, a preparação facilita no educador ambiental em formação o desenvolvimento da predisposição à receptividade pelo novo contexto. (GRANIER, 2017, p. 146)

A etapa posterior à imersão é igualmente importante, pois é o momento propício para trocas de impressões individuais e coletivas sobre a vivência (não que durante a experiência essa troca não ocorra, mas o tempo posterior é necessário para a maturação das experiências), possibilitando a elaboração, a ancoragem da experiência vivenciada e a construção consciente de sentidos sobre ela. Esta etapa pode ser dinamizada através de grupo focal ou outro formato, até mesmo por um simples encontro entre os participantes para uma conversa informal.

Na inspiração do poeta Andaluz⁵⁷, em que “o caminho se faz ao andar”, a proposta da “ComVivência Pedagógica” vem abrindo novos caminhos a cada experiência. Desvelando possibilidades formativas em cada ambiente educativo de “ComVivência” pesquisado e construído coletivamente. É desta maneira que a experiência do presente trabalho, realizada no Caminho de Santiago⁵⁸, trouxe seus aportes à construção da proposta.

Embora bastante diferente dos ambientes educativos experienciados anteriormente, o contexto do “Caminho” permitiu-nos elaborar pertinentes reflexões sobre esta dimensão da proposta, conforme veremos mais adiante, mas também sobre outros aspectos concernentes à formação do educador ambiental na perspectiva da “ComVivência Pedagógica” como um todo.

Nas nuances próprias aos diferenciais de radicalidade de cada contexto, em especial diante das experiências vivenciadas em aldeias, na “ComVivência Pedagógica” do “Caminho” o “choque de realidade” não foi tão intenso. Porém, a experiência foi essencial para a inserção na proposta de que a imersão seja buscada numa ruptura com as mediações tecnológicas, para que os educadores ambientais em formação vivenciem o exercício da “ComVivência” orgânica, e tenham a oportunidade de experienciar conectividades esquecidas, sentir emergir o Ser Natural e o sentimento de pertencimento ao todo. Por outro lado, a vivência do cotidiano de simplicidade do caminhante nos permitiu compreender o potencial formativo do caminhar por vários dias em meio à Natureza, cuja atmosfera propicia a reflexão, o autoconhecimento, assim como a interação entre os sujeitos e destes com o ambiente. Fatores que facilitaram a práxis individual e coletiva, destacados como pertinentes à “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação e o contexto. Numa proposta de criação de ambientes

⁵⁷ “Caminante, son tus huellas el camino y nada más; Caminante, no hay camino, se hace camino al andar. Al andar se hace el camino, y al volver la vista atrás se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar. Caminante no hay camino, sino estelas en la mar” (Antonio Machado, 1875-1939).

⁵⁸ Maiores detalhes no capítulo 4

educativos outros, foi condizente com a perspectiva de imersão conectiva, reflexiva, intencionalmente impregnada de sentidos.

As intencionalidades contidas na abordagem formativa da “ComVivência Pedagógica” são direcionadas para a viabilização de uma educação transformadora das relações em sociedade e desta com a Natureza. Defendemos que esta possibilidade, que requer o rompimento com as “armadilhas” impostas pela lógica dominante, pode ser potencialmente viabilizada por experiências vivenciais coletivas, em ambientes que ofereçam outras visões de mundo, para desencadear no educador ambiental em formação um movimento interno propulsor desta transformação.

Assim, é uma proposta de formação integrativa e, num sentido qualitativo, um convite à conexão, reflexão, indignação e transformação, a partir da vivência de experiências estruturadas sob perspectivas diferenciadas da ótica hegemônica. Tais experiências são consideradas potencialmente transformadoras, tanto para que ocorram mudanças nos padrões internos do sujeito, como para impulsioná-lo a encontrar seu próprio potencial de Intencionalidade, sua motivação intrínseca para intervir como agente trans-formador em suas práticas e, inseparavelmente, em sua vida. É fundir sua esfera de vida privada e pública em sua atuação como sujeito histórico, cidadão ativo e planetário, de um educador em transformação-transformador da realidade, no exercício de um Ser Mais Ambiental. A “ComVivência Pedagógica” é uma abordagem formativa que vai além de uma proposta a imersão. É uma proposta que contribui para outras formas de educar, a partir da experiência do conviver com outras formas de pensar, para a construção coletiva de um outro mundo possível.

2.1 O Ambiente Educativo

No planejamento de uma imersão de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação, uma das dimensões consideradas mais relevantes é o ambiente educativo em que ela se realiza, pois o potencial pedagógico da experiência vincula-se às suas condições. Na estruturação deste ambiente, busca-se possibilitar aos sujeitos uma vivência coletiva diferenciada da lógica hegemônica, como forma de provocar um “choque de realidade” que possa gerar um movimento em direção ao rompimento da “armadilha paradigmática”. (GUIMARÃES, 2004).

Tem relevância destacar que, nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta, o ambiente educativo não é concebido como contexto físico em si, mas sim como espaço subjetivo, onde se entrecem as relações entre os sujeitos em formação e o mundo, na

experiência de um “ComViver” diferenciado. Ou seja, o ambiente educativo refere-se ao movimento⁵⁹ interrelacional que se constrói *na e pela* “ComVivência” entre os educadores ambientais em formação e o contexto, a partir da práxis individual e coletiva resultante desta experiência vivencial. Sendo que tal movimento é facilitado por uma atmosfera integrativa, crítica e dialógica, proporcionada pelas dinâmizações dos cinco Princípios Formativos, que ao favorecerem uma maior vinculação entre reflexão e ação, viabilizam a vivência da práxis.

O viés crítico, enquanto perspectiva problematizadora da realidade socioambiental em sua abrangência, atravessa a proposta como um todo, permitindo ao educador ambiental em formação inserir-se criticamente neste movimento como um dinamizador de ambientes educativos críticos. (GUIMARÃES, 2004). Da mesma forma que o enfoque integrativo permite desencadear o estabelecimento de relações embasadas na reciprocidade, amorosidade e cooperação entre os sujeitos e o meio, onde “novas conexões entre visões de mundo construtoras de epistemologias outras” (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.93), estimula a construção de práticas em sociedade e com a Natureza estruturadas sob padrões relacionais diferenciados da lógica individualista e antropocêntrica dominante. Em complemento, a perspectiva dialógica, subsidiada pelas propostas freireanas de uma educação problematizadora e libertadora, fortalece a percepção do “eu coletivo”, dialógico, que tem a consciência de que o outro o constitui, assim como é pelo eu constituído. Na perspectiva da ação dialógica não se estabelecem relações hierárquicas entre os sujeitos. “Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” em colaboração. (FREIRE, 1987, pp.103-104)

Isto significa que, diferentemente da perspectiva educativa conservadora, conteudista e cognitivista hegemônica, a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” requer “um processo sensibilizador do ambiente educativo, em que indivíduos em relação, numa práxis de conscientização individual e coletiva, possam elaborar e realizar novas relações com o outro” (GUIMARÃES e PRADO, 2014, p. 94), sociedade e Natureza, indissociavelmente.

Nesse ambiente busca-se romper, num processo vivencial, com estruturas dominantes de pensamento da sociedade moderna, experienciando a diversidade de modos de ler, compreender e estar no mundo. É oportunizar a problematização das formas hegemônicas de relações estabelecidas e experimentar outras relações de afirmação da alteridade e respeito à diversidade. (Ibidem, p.95)

⁵⁹ Em concordância com o Terceiro Eixo Formativo elaborado por Guimarães: “Estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento” (GUIMARÃES, 2004, p.173).

Na percepção de Maturana e Rezepka, a criação de um “espaço relacional no qual se vive o que se quer conhecer”, representa em processos formativos de educadores uma possibilidade de espaço de ação e reflexão que permite “ampliar a visão do viver cotidiano da tarefa educacional”. (MATURANA & REZEPKA, 2008, p. 22-39). A partir do enfoque da “biologia do amor” enquanto fundamento do humano, os autores ressaltam que “o que se vive no espaço relacional é sempre válido”. No entanto, a negação do outro é destrutiva, pois faz com que a inteligência centre na hostilidade. Enquanto que “a aceitação é construtiva, amplia a inteligência no auto-respeito e a centra na colaboração. A negação do ser tira sentido à vida e ao fazer; a aceitação do ser devolve o sentido à vida e ao fazer” (Ibidem, p.40).

Ampliando o prisma da biologia do amor para relações além da esfera humana, o ambiente educativo dinamizado pelos cinco Princípios, propõe a vivência consciente de uma “ressignificação” dos padrões relacionais entre os sujeitos e o meio. Onde a afetividade ganha espaço enquanto dimensão essencial para o estabelecimento do cuidado para com outros seres com quem dividimos a casa comum, Terra. A partir da amorosidade no acolhimento à vida em sua diversidade, os educadores ambientais em formação podem permitir-se abrir um espaço interno para a construção de novos sentidos nestas relações, de modo a vivenciar o pertencimento ao Todo e os vínculos de responsabilidade que essa relação invoca. Nesta perspectiva, Guimarães ressalta que

O ambiente educativo é emocional, impregna-se pela vivência de seres integrais que somos (racionais e emocionais). É necessário vivenciarmos nossa relação com o meio de forma integral, complementando as dimensões racional e emocional do ser, e integrando-se às relações dinâmicas interdependentes que constituem a natureza. (GUIMARÃES, 2004, p.146)

Assim, é possível dizer que o ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” abre ao educador ambiental em formação um convite à conexão, à reflexão, à indignação, que se ampliam numa motivação para a transformação. Sob um prisma que se aproxima da própria noção de ambiente enquanto espaço complexo de multirrelações em constante movimento, o ambiente educativo reconhece que o processo do conhecer não se limita ao pensar, mais “envolve percepção, emoção e ação – todo o processo da vida”. (CAPRA, 1996, p.145).

Enquanto estratégia pedagógica central desta abordagem formativa, a vivência imersiva deste ambiente educativo, concebido como movimento que acontece nas interrelações entre os sujeitos em formação e o meio, possibilita ao educador ambiental “sair do automático”, pela dinamização dos cinco Princípios Formativos da proposta. Sendo que “esse ambiente deve estar impregnado de práxis pedagógica que busque a ruptura do pensar e agir hegemônico”, conforme

orienta Guimarães (2004, p.144), de maneira que o rompimento com as armadilhas impostas por estes padrões seja facilitado pelo vivenciar coletivo diferenciado.

A partir destes pressupostos, e tendo em conta o forte poder de “cristalização” dos moldes dominantes nos indivíduos da sociedade “moderna”, é salutar que no planejamento da imersão se dê especial atenção às características do espaço físico que irá receber o ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”. Sobretudo no que se refere ao potencial de “radicalidade” que este contexto oferece, já que suas possibilidades de tocar nas raízes das armadilhas que prendem o sujeito à lógica do sistema dominante, conferem pedagogicidade ao ambiente educativo. Tal referência se alinha à consideração de Guimarães de que “a grave e urgente situação de crise, que rumo para um abismo, remete a pensarmos na radicalidade da formação de educadores ambientais que possam ser dinamizadores de movimentos de enfrentamento dessa realidade”. (Idem, 2018, p. 58). Desta maneira, considera-se que o ambiente de “ComVivência” adquire maior pedagogicidade tanto pela vivência de relações diferenciadas da lógica acrítica, individualista e antropocentrista dominante, como pelos impactos qualitativos da radicalidade inerente ao contexto.

No que concerne as características deste espaço físico, constatamos em experiências de “ComVivência Pedagógica” já realizadas, que alguns referenciais são particularmente relevantes para oportunizar aos educadores em formação a estruturação de um espaço interno “fértil” à germinação de outras formas de ser e estar no mundo. Um deles diz respeito às possibilidades deste ambiente proporcionar aos sujeitos em formação a vivência do reencontro com o natural onde, a partir de uma conexão imersiva com a Natureza, que inclui a si e o coletivo, possa brotar o sentimento de pertencimento à um todo maior e a emersão do seu Ser Natural. Tal abordagem facilita aos sujeitos vivenciar conectividades esquecidas, proporcionando aprendizados multidimensionais que envolvem experiências e construções de sentidos do próprio existir.

Outro aspecto percebido como qualitativamente impactante para desestabilizar “o que está posto”, é a imersão em um contexto configurado sob um ritmo de tempo diferenciado dos padrões hegemônicos, de modo a possibilitar aos sujeitos em formação a vivência de uma ruptura com a hiperatividade normalizada. Tal desaceleração facilita a vivência sensorial do ver, ouvir e sentir o que acontece interna e externamente, “aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2002, p.24). Permitindo aos sujeitos em formação que algo de fato lhes “toque” (Ibidem) e aportando ao processo imersivo possibilidades de ele ser vivenciado como uma experiência significativa.

De igual maneira, a vivência de um cotidiano marcado pela simplicidade, foi percebida como bastante pertinente para estimular nos educadores em formação “um contato mais consciente e direto com o mundo” (ELGIN, 1993, p. 64), facilitando um maior foco no “ser” do que no “ter”. A vivência da simplicidade possibilita o desencadear de fluxos reflexivos e novos aprendizados, que fertilizam a elaboração de sentidos para modos de ver, ser e estar no mundo diferenciados da lógica mercantilista, consumista e acumulativa dominante.

Assim, tem coerência dizer que o ambiente educativo é um espaço/tempo de formação,

[...] dinamizado por relações provocativas, incentivadas por Princípios Formativos para potencializar experiências significativas sincronicamente vivenciais, do indivíduo, de um com outro (indivíduo/sociedade), de um com o mundo (natureza). (GUIMARÃES, 2019. Informação verbal⁶⁰)

Tais enfoques nos possibilitam inferir que os diferenciais qualitativos entre os possíveis espaços que irão acolher o ambiente educativo, têm relação direta com as possibilidades de elaboração de sentidos que eles podem proporcionar. Sendo que, quanto mais radicalmente diferenciado da perspectiva hegemônica for o ambiente físico e cultural imersivo, maior potencialidade terá este processo formativo vivencial.

O critério de radicalidade inerente ao contexto, adotado em experiências de “ComVivência Pedagógica” já realizadas, representou um relevante subsídio para a compreensão deste impacto na formação de educadores ambientais. Um exemplo marcante foi a “ComVivência Pedagógica” oportunizada na aldeia indígena Guarani Mbya⁶¹, onde os sujeitos em formação foram convidados a participar de um mutirão da casa principal.

[...] pela participação da construção de uma moradia, com o uso de materiais naturais locais, o aprendizado se repercute no desenvolvimento da autonomia do participante. Para a formação do educador ambiental representa um processo essencial, que condiz com uma proposta de educação ambiental contra hegemônica. Desta forma, o mutirão na Aldeia *Ara Hovy* oportunizou um ambiente educativo de grande relevância para a formação dos educadores ambientais participantes desta experiência de “ComVivência Pedagógica”. (GRANIER, 2017, p. 73).

O potencial educativo buscado na radicalidade do espaço físico, diz respeito às suas possibilidades de contribuir para provocar dois movimentos complementares nos sujeitos em formação: a desconstrução da lógica hegemônica que se imprime como uma armadilha, à qual

⁶⁰ Curso de Formação de Educadores Ambientais ministrado no período de 06/09/2019 a 07/10/2019, através de encontros online entre participantes da Galícia/ES e Brasil. Sua realização contou com o apoio da UFRRJ e do Grupo SEPA, da Universidade de Santiago de Compostela/USC.

⁶¹ Maiores informações sobre essa e outras imersões já realizadas são expostas no Anexo A em *Registro Cronológico das experiências de “ComVivência Pedagógica”*.

o educador recai sem perceber, vulnerabilizando suas ações. E a facilitação de condições para a abertura de um espaço interno “fértil” à germinação de outras visões de mundo, que possibilitem aos sujeitos em formação a construção relações socioambientais estabelecidas sob novos padrões. Neste processo, o prisma integrativo, de respeito à vida como bem maior, se expressa como um saber intrínseco que, ao se externalizar pelo processo de construção do Ser Mais Ambiental, vai irrigando a experiência com sentidos como afetividade pela Terra e motivação para a transformação da realidade em crise.

Cabe dizer que a imersão de “ComVivência Pedagógica” pode, a priori, ser realizada em qualquer espaço físico. Porém, observamos que quanto mais impregnado da perspectiva hegemônica for o contexto, mais denso será o processo de desconstrução da armadilha paradigmática e a reconstrução de visões de mundo diferenciadas. Corroborando Guimarães, “Criar perplexidades no ambiente educativo é uma estratégia para despertar inquietações e mobilizar pessoas para o pensar diferente e o fazer diferente”. (2004, p. 147). Ou seja, esta intencionalidade, inerente à proposta como um todo, pode ou não ser facilitada pelas condições objetivas e subjetivas do contexto, sendo que em tal processo o subsídio das dinâmizações dos cinco Princípios Formativos é crucial.

Assim, a importância dada ao ambiente educativo na abordagem teórico-metodológica da “ComVivência Pedagógica”, deve-se ao pressuposto de que é nele que a proposta se expressa e se potencializa. Sendo que a sua construção coletiva, pela vivência da práxis resultante da experiência imersiva neste ambiente, se expressa como um de seus diferenciais mais relevantes para processos formativos de educadores ambientais transformadores, e em contínuo movimento de transformação.

2.2 A construção do ambiente educativo para a “ComVivência Pedagógica”

O processo vivencial de construção do ambiente educativo é um dos enfoques centrais da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”. Consistindo sempre num processo de desconstrução e construção de novos sentidos, individuais e coletivos, este ambiente é construído a partir das relações que os educadores ambientais estabelecem entre si e com o meio, numa atmosfera que propicie a experiência do reconhecimento das raízes da problemática socioambiental através de diferentes canais (perceptivos, cognitivos, reflexivos, emocionais). Ou seja, nesta proposta o ambiente educativo não é engessado nem imposto, mas construído coletivamente

[...] na convivência entre educadores ambientais em formação, em uma práxis pedagógica. Propõe-se, pela vivência da dialogicidade, o reconhecimento do outro, a partir de referenciais integrativos de novas relações. A experiência proporciona o aprendizado vivencial de forma coletiva, pela experiencição entre os participantes, na interação com o contexto proposto por essa intencionalidade educativa de formação. (GUIMARÃES e GRANIER, 2017, p.1592)

Numa perspectiva de oportunizar aos educadores ambientais em formação a vivência de sentidos excluídos pela lógica individualista, materialista e antropocêntrica dominante, pressupõe-se que nesta construção seja constituído um espaço de interações que facilite relações de empatia, amorosidade, reciprocidade, solidariedade e cooperação entre os educadores e destes com o meio, enquanto perspectivas essenciais para ações mais equilibradas no Todo complexo. Inferimos que tal exercício favorece as possibilidades de quebrar com a rígida alienação implantada pelas armadilhas da hegemonia e o fluir de uma reintegração consciente do ser humano à Teia da Vida, conforme nos subsidia Capra:

A parceria é uma característica essencial das comunidades sustentáveis. Num ecossistema, os intercâmbios cíclicos de energia e de recursos são sustentados por uma cooperação generalizada. [...] a vida na Terra tem prosseguido por intermédio de arranjos cada vez mais intrincados de cooperação e de coevolução. [...] A economia enfatiza a competição, a expansão e a dominação; ecologia enfatiza a cooperação, a conservação e a parceria. [...] dois princípios da ecologia - flexibilidade e diversidade – que permitem que os ecossistemas sobrevivam a perturbações e se adaptem a condições mutáveis. [...] A teia da vida é uma rede flexível e sempre flutuante. [...] A falta de flexibilidade [para as comunidades humanas] se manifesta como tensão. (CAPRA, 1996, pp.233-234.)

Em complementação, o referencial baseado no diálogo com visões de mundo diferenciadas dos modos hegemônicos, possibilita desencadear uma ressignificação voluntária das relações do sujeito com a sociodiversidade, com a ancestralidade, a sacralidade da vida, com sua condição multidimensional que, ao resituá-lo no conjunto da Natureza a partir de um prisma integrativo, favorece o alicerçamento das bases deste equilíbrio. Tais perspectivas são consideradas “gatilhos” para a construção de novos sentidos do existir, pela percepção de outras possibilidades do viver, onde objetividades e subjetividades se complementam na integralidade do ser, que é natural, espiritual, coletivo, multidimensional.

Seguindo esta linha reflexiva, a construção do ambiente educativo pode ser um exercício de auto-conhecimento, inspiração e motivação para os educadores que se veem inseridos num processo de afinar sua intencionalidade de transformar a realidade, no desejo de contribuir para a estruturação de um mundo socioambientalmente mais justo. Corroborando Guimarães, ao descrever que “ambientes educativos são movimentos e os dinamizadores (educadores

ambientais) os alimentam”. (2004, p. 135). Sendo que neste processo, as provocações dos cinco Princípios Formativos são especialmente benéficas, ao aportarem subsídios aos educadores em formação para a construção deste ambiente educativo desejado. Proporcionando o desencadear de fluxos emancipadores das perspectivas antropocêntrica, disjuntiva e acrítica hegemônica, com prismas que se abrem para um mundo propício a acolher outros mundos. Inferimos que tal processo passa pelo reconhecimento do pertencimento à Natureza e o desenvolvimento de relações de cuidado com a sustentabilidade da vida em sua diversidade.

O exemplo em escala micro ajuda-nos a pensar em escala macro. A falta do sentimento de pertencimento à natureza, e conseqüentemente ao meio ambiente, repercute na ausência do sentido de integração do ser humano com o Planeta Terra. Esta deficiência fundamental, em qualquer escala, acaba afetando o meio ambiente. Isto pode ser percebido pelo descaso generalizado, frente às agressões de todos os tipos que o atingem. Grande parte dos seres humanos, absorvidos pela engrenagem do mundo moderno e sua racionalidade, desenvolveu uma noção de ambiente separado de si. O ambiente, por estar alheio, muitas vezes não entra em seu círculo de afeição e, conseqüentemente, de cuidado. (GRANIER, 2017, p. 52).

As potencialidades educativas aportadas por este movimento de construção coletiva se expressam em diferentes “frentes” de aprendizado, assim como de formas de aprender, uma vez que em tais processos vivenciais tudo acontece através da observação, experientiação e interação entre os sujeitos e o espaço proposto. É uma abordagem pedagógica que propicia a dimensão formativa da auto-formação e o aprendizado pela experiência no e com o coletivo. Sendo que neste influxo, a percepção das essencialidades que sustentam a vida na e da Terra age como fio condutor, alimentando a vivência da práxis individual e coletiva.

A partir destas considerações, percebemos que algumas abordagens adotadas em experiências de “ComVivência Pedagógica” anteriores, vêm se destacando como potencialmente relevantes para a construção de um ambiente educativo que ofereça um terreno fértil à práxis desta experiência vivencial entre educadores ambientais inseridos num processo de transformação. São elas: o Reencontro com o Natural, a Construção de Sentidos, a Interculturalidade Crítica e o Ser Mais Ambiental. Tais referenciais são indicados como constitutivos do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, ou seja, como abordagens integrantes deste ambiente, cuja construção coletiva é por eles beneficiada, juntamente com os subsídios aportados pelas dinamizações dos cinco Princípios Formativos da proposta.

2.3 Referenciais constitutivos do Ambiente Educativo

Os referenciais constitutivos do ambiente educativo que aqui expomos, foram elencados por seu potencial de englobarem aspectos considerados essenciais para uma atmosfera imersiva que proporcione experiências de fato significativas e transformadoras. Assim, representam um potente suporte aos educadores ambientais em formação, nos processos de construção do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”.

2.3.1 O Reencontro com o Natural⁶²

*Quando meus olhos estão sujos de civilização
cresce por dentro deles um desejo de árvores e
ave.*

(Manoel de Barros)

A perspectiva do Reencontro com o Natural propõe que através de um movimento consciente de reconexão com a Natureza, o sujeito em formação vivencie o desencadeamento de padrões relacionais consigo e com o meio alicerçados sob perspectivas diferenciadas da visão hegemônica de alienação, dominação e exploração. Neste escopo, abre reflexões que problematizam os padrões relacionais entre seres humanos e Natureza estabelecidos pela sociedade modernizada, evidenciando a implicação do afastamento entre ambos na conjuntura da problemática socioambiental. Partindo destes pressupostos,

[...] a perspectiva do “Reencontro com o Natural” no processo formativo de educadores ambientais, insere-se num movimento de desconstrução das configurações impressas na dinâmica do mundo moderno, com vistas a uma reconstrução de sentidos, onde esteja presente a compreensão da importância vital desta conexão. [...] Assim, este movimento busca evidenciar a unicidade ser humano e natureza, fazendo emergir um processo de reconexão, onde, rompendo a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, o ser humano assume ser parte da natureza, percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente da vida na Terra e no universo. (GRANIER, 2017, p. 48)

Tais problematizações nos estimulam a fazer um breve percurso pelo caminho do processo histórico de construção da ciência moderna, cujos fundamentos têm relação direta com a consolidação do paradigma mecanicista e a normalização de relações de dominação da Natureza. Neste enfoque destacam-se a visão disjuntiva, que separa o que é naturalmente unido,

⁶² Parte deste conteúdo foi publicado no artigo *Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise* (GUIMARÃES e GRANIER, 2017).

e a ética antropocêntrica que, ao determinar a superioridade dos humanos em relação a outros seres da Natureza, legitima seus direitos sobre ela. Na explicação de Grüm,

Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção organísmica⁶³ da natureza em favor de uma concepção mecanicista. A [...] natureza como algo animado e vivo, [...] é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. A natureza de cores, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades”. Um mundo que evita a associação com a sensibilidade. (GRÜM, 2004, p.27).

É válido observar que o afastamento entre seres humanos e Natureza tem gerado consequências de diferentes dimensões, sobretudo se levamos em conta o alto grau de intensidade das atividades humanas *sobre* o meio natural (e não *com*, no sentido de cooperação). Dentre tais consequências, o reducionismo apontado por Grüm, que vem afetando o entendimento da complexidade da Natureza, incluindo a própria percepção humana de si, enquanto Ser Natural que é, pertencente ao fluxo interdependente da Teia da Vida. Embora a sociedade dita moderna tenha alcançado níveis de conhecimento jamais vistos, boa parte dos indivíduos ignora sua essência “natural”. No entanto, “saímos dos oceanos há mais de 400 milhões de anos, mas nunca deixamos completamente para trás a água do mar. Ainda a encontramos no nosso sangue, no nosso suor e nas nossas lágrimas”. (CAPRA, 1996, p.198).

Outro aspecto que vem sendo destacado por alguns pesquisadores consultados neste trabalho (LOUV, 2005, 2012; CARVALHO B., 2013), refere-se a desequilíbrios físicos e emocionais em seres humanos, decorrentes da carência de contato direto com a Natureza. Em seus estudos sobre o “transtorno de déficit de natureza”, Richard Louv (2005) explica que este distanciamento vem sendo relacionado, dentre outros, a danos cognitivos, hiperatividade, estresse e perdas do potencial sensorial em indivíduos e grupos humanos. Segundo o autor, “nossa crescente desconexão da natureza embota nossos sentidos e acaba por debilitar até mesmo o estado sensorial elevado que despertam os desastres, sejam naturais ou causados pelo homem”. (LOUV, 2012, pp.32-33. Tradução nossa).

Tais reflexões nos permitem inferir que o afastamento do ser humano da Natureza e, conseqüentemente de sua essência de Ser Natural⁶⁴, afeta também o espaço físico, pois esta desconexão enfraquece o sentimento de pertencimento ao mundo natural e, conseqüentemente, compromete a capacidade humana inata de perceber seus movimentos e agir de forma coerente com seus processos. (GRANIER, 2017). Nesta lógica, esta desconexão “pode contribuir para a

⁶³ Segundo Grüm, “[...] no nível da teoria do conhecimento, representa a perda do “orgânico” como objeto do saber. A consequência disso é que o conceito de vida é expulso da ciência”. (2004, p.28).

⁶⁴ Maiores detalhes no capítulo 2.3.4.

formação de gerações pouco comprometidas com os problemas ambientais, pois existe uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo”, conforme alertam Tiriba e Profice. (2014, p.64).

Diferentemente de inúmeras cosmovisões de sociedades tradicionais, o ser humano situado fora do mundo da Natureza é uma construção cultural da sociedade moderna, inclusive dentro da própria perspectiva conservacionista. “A mesma natureza transcendental que eleva, purifica, restaura e cura é a natureza de cujo coração o mundo humano foi extirpado”. (CARVALHO, 2013, p. 110). Em conhecimentos construídos por sociedades que não deixaram de viver esta conexão é possível observar outras interações e percepções, frequentemente marcadas por cosmovisões mais consoantes com uma perspectiva integrativa do que disjuntiva entre humanos e Natureza. O estabelecimento de relações de pertencimento ao meio, concebido em sua complexidade multidimensional, contribui para a construção de sentidos que evocam dimensões para além da visão materialista.

[...] o grande mal que a humanidade tem causado se inicia quando ela se desvincula das forças da natureza. E num 2º momento, além de ela se desvincular das forças da natureza, ela passa a poluir as forças da natureza, ela passa a envenenar as forças da natureza e depois ela passa a destruir as forças da natureza. Então, quando desvincula, envenena e destrói um ecossistema, uma montanha, polui uma água, envenena o ar, na verdade nós estamos, com isso só destruindo a nossa própria alma, o nosso próprio ser. Não é à toa que a humanidade chegou no momento em que está dentro de um desafio tão desastroso para todos nós no mundo nesse momento. [...] Porque simplesmente nós viramos as costas para aquilo que nos anima, para as forças que nos animam, para as forças que, na verdade, têm o poder da sabedoria, o poder da reflexão, o poder da vida, o poder da saúde. (JECUPÉ, Kaká Werá, 2021⁶⁵).

Assim, a abordagem do Reencontro com o Natural na constituição do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, se insere como um contraponto essencial às deficiências construídas por um processo histórico alienante, marcado pela desintegração de elementos naturalmente unidos e desembocando na conjuntura da problemática socioambiental como um dos limites à sua superação. Sob um prisma crítico, as possibilidades geradas por esta abordagem em processos formativos de educadores ambientais, podem aportar substancialidade aos esforços de ruptura da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004), uma vez que oportunizam a desconstrução da visão disjuntiva e antropocêntrica hegemônica e a construção de relações mais “orgânicas entre os sujeitos e o meio. Ao proporcionar um reencontro do ser

⁶⁵ Transcrição extraída da palestra “*Até onde nossas raízes nos levam (o poder da ancestralidade)*”, em 23/05/21 - ao vivo no canal@kaká werá - YouTube, aos 43:10 min. Acesso: <https://youtu.be/9dFBnPtzLBg>

humano consigo mesmo e com o meio ao qual naturalmente é parte, o Reencontro com o Natural estimula o sujeito a “reassumir uma identidade, e o compromisso que ela convoca”. (GRANIER, 2017, p. 48). É uma “re-união”, que pode provocar uma certa simbiose entre os sujeitos e a Natureza. Para Boff,

Existe uma exigência política de educação ecológica, para que os seres humanos aprendam a conviver com todos os seres, animados e inanimados, como cidadãos de uma mesma sociedade. É a democracia ecológico-social-cósmica. No dia que ela prevaleça, o ser humano haverá alargado as dimensões do seu horizonte; haverá engrandecido seu coração graças a sensibilidade; haverá aprofundado seu conhecimento, não como dominação, se não como forma de comunhão e participação na existência do outro, e haverá moldado sua vontade como potência colaboradora em função da vida e do serviço a tudo o que seja frágil e esteja ameaçado de desaparecer. Ele vibrará com todo o universo. (BOFF, 2000, p.93. Tradução nossa)

Cabe destacar que a Natureza em si confere pedagogicidade ao ambiente, conforme foi constatado em pesquisa anterior⁶⁶. Pela conexão e observação atenta, é possível “perceber que a natureza é como um livro vivo, vasto em ensinamentos, curiosidades, diversidade, raridades, beleza”. (GRANIER, 2017, p. 105). Em experiências de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação e povos indígenas, foi possível notar que nestes contextos o aprendizado com a Natureza não é algo incomum, pelo contrário! Uma vez que ela permeia as diferentes dimensões da estrutura cultural, inclusive como principal fonte de subsistência, “a observação dos movimentos da natureza, das características físicas do meio, das particularidades de plantas e animais, assim como de seu próprio corpo neste meio, lhes é vital. Nesta lógica, a chuva ensina tanto quanto a seca, ou animais, plantas, rio, pedras”. (Ibidem).

Embora seja uma experiência simples, colocar-se em postura conectiva para um verdadeiro Reencontro com o Natural, permitindo-se vivenciar os sentidos que a Natureza nos deu, pode ser uma experiência de enorme riqueza sensorial. Ouvir, sentir, provar e ver, para além do olhar desatento, ou até mesmo utilitarista sobre a Natureza, permite ativar canais sensoriais muitas vezes “atrofiados” pelo modo de vida moderno, abrindo espaço para aprendizados em diferentes dimensões. Segundo Louv (2012, p.44. Tradução nossa), “Nossos sentidos e sensibilidades melhoram mediante nossa interação direta com a natureza”. Tal possibilidade representa um pertinente subsídio para o educador ambiental, pois como bem salienta Boff, o conhecimento racional é insuficiente para captar a multidimensionalidade da natureza, para isso importa “desenvolver uma atitude atenta de escuta, um sentimento profundo

⁶⁶ Dissertação de Mestrado “Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais” (GRANIER, 2017).

de identificação com a natureza, com suas mudanças e estabilidades. O ser humano precisa sentir-se natureza.” (BOFF, 1999, p.116).

Tais reflexões nos permitem inferir que em qualquer espaço onde a Natureza possa se expressar, existirão potencialidades educativas. Porém, a “ComVivência Pedagógica” tem como um de seus pressupostos que, além da dimensão conectiva contemplativa, indispensável neste processo de aprendizado, os Princípios Formativos dinamizadores do ambiente educativo provoquem conexões que facilitem também o exercício de um olhar crítico, capaz de problematizar questões implicadas no desequilíbrio e injustiças à que vem sofrendo a Natureza em sua abrangência. Sob esta perspectiva, a referencialidade do Reencontro com o Natural na constituição do ambiente educativo, aporta ainda mais pedagogicidade a este ambiente, pois permite que os educadores em formação vivenciem tais reflexões sobre o meio inserindo-se nele, facilitando uma ressignificação dialógica que conecta as dimensões micro e macro de sua existência. Tal exercício oportuniza o desenvolvimento de sensibilidades diferenciadas, pois possibilita a emergência de conexões intrínsecas, porém esquecidas.

Carvalho I. e Steil (2013, p. 113) ressaltam a característica conectiva espiritual com a Natureza como uma forma de espiritualidade do self, cuja emersão entre indivíduos modernos vem se constituindo como instrumento “de restauração de si e do planeta pelo reencontro com o valor autêntico da vida natural em seus mais diversos significados”. Para os autores, trata-se

[...] de incorporar hábitos e práticas que consideraram o cuidado com o ambiente e consigo mesmo como um caminho de aperfeiçoamento espiritual que exige disciplina, ascese, persistência e cultivo de si. Mobilizam crenças que, de um modo geral, implicam um reposicionamento social, estético, ético e moral no mundo. [...] uma conversão de hábitos (alimentares, vestuário, etc.), de atitudes (estilo de vida menos materialista, menos acelerado, mudança nos hábitos de lazer, etc.). (Ibidem, p. 113)

Desta maneira, o Reencontro com o Natural apresenta-se como uma abordagem que subsidia os educadores ambientais para a construção de um ambiente educativo conectivo abrangente, onde o sujeito se percebe como ser histórico tanto pela perspectiva sociocultural como a “natural”, porque é parte de uma história natural que envolve todo o planeta, enquanto comunidade cósmica. Conforme afirma Louv, a experiência vivencial com “o mundo natural nos ajuda a perceber as conexões; também pode ajudar-nos a afinar o conhecimento”. (2012, p.42. Tradução nossa).

Uma das intencionalidades centrais na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” é a construção de relações entre seres humanos e Natureza diferenciadas dos modos dominantes. E neste enfoque, o Reencontro com o Natural é considerado caminho

incontornável, como forma de reestabelecer os elos rompidos por processos históricos de consolidação do mundo moderno, que foi gerando uma sociedade alienada de sua essência, reduzida à frieza dos ditames do mercado, desacoplada da alma da Terra.

O “reencontro com o natural” é a possibilidade de restituição ao ser humano do seu ambiente vital, de sua capacidade ancestral de sentir-se em comunhão com o todo, e com isso, a capacidade natural de “ouvir” a natureza; de se reencantar pela força conectiva da amorosidade ao outro, ser humano ou natureza; de sacralização da vida (incluindo a morte) como um bem maior. É uma proposta otimista, que evoca uma libertação, tanto para si como para a Terra, das ameaças representadas pelos incessantes equívocos e descontrolada ganância, que vêm caracterizando as atividades humanas no planeta, priorizando os interesses econômicos acima de tudo. (GRANIER, 2017, p. 49)

Enquanto referencial para a constituição do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, o Reencontro com o Natural fertiliza as possibilidades de os educadores ambientais em formação redescobrirem a multidimensionalidade que os caracteriza dentro do todo complexo. Pareada a práxis que estabelecem no processo de construção deste ambiente, tal vivência lhes oferece maiores condições de identificarem as brechas que fortalecem os potenciais humanos de desenvolver uma relação saudável com a natureza. Assim, as experiências de Reencontro com o Natural oportunizam ao educador ambiental em formação

[...] perceber a dimensão complexa da dependência, em relações antagônicas, concorrentes e complementares, que o ser humano tem com a natureza. O sentido do cuidar, a importância de respeitar e a necessidade de se conectar, para melhor compreender e viver a natureza em equilíbrio com ela e, conseqüentemente, consigo mesmo (GRANIER, 2017, p.51)

Em complementariedade a outros referenciais, igualmente elencados por aportarem perspectivas consideradas essenciais à construção de um ambiente educativo que evidencie as interrelações, acolhendo a complexidade que caracteriza a formação do educador ambiental na conjuntura de crise civilizatória que vivenciamos.

2.3.2 A Construção de Sentidos

Na enorme pequenez de minha existência frente ao cosmo, me vejo peregrino de algo maior que eu. Os domínios da razão não satisfazem a curiosidade sentida, mas evocam a consciência do pertencimento, da parte que contém o todo assim como nela está contida. Igual à minúscula conchinha deitada sob o sol escaldante da praia, que se sabe parte do oceano que ali a deixou e um belo dia voltará a levá-la para outras paragens. Nada se perde, tudo se transforma... De nada

adianta querer transcender o que nos limita se não nos vemos em nossa condição de pequeno Ser integrado ao infinito.

(Eu, Praia Rasa, 28/12/21)

A Natureza nos fez seres com incríveis capacidades físicas, cognitivas, emocionais, espirituais, dentre outras que compõem o rico aparato perceptivo/sensorial que nos caracteriza como criativos, amorosos, adaptáveis, resilientes, sensíveis. “Nossa vida como seres humanos se dá em muitas dimensões que se entrelaçam na sua realização em nossa corporalidade como substrato operacional onde tudo o que fazemos acontece”. (MATURANA & YÁÑEZ, 2008, p. 233. Tradução nossa). Tais capacidades, que foram se aprimorando pelo processo de evolução humana em coexistência com o meio natural em sua abrangência, têm sido essenciais para o enfrentamento dos desafios que se impuseram nesta trajetória, assim como para o enriquecimento da experiência existencial humana. No entanto, é possível observar que, a despeito desta inestimável construção evolutiva, nas sociedades de contextos urbanos, milhões de humanos se veem na triste condição de viverem ameaçados a uma existência empobrecida de sentidos, objetiva e subjetivamente. Tolhidos de sua natural capacidade de aprimorar estas potencialidades sensoriais, enquanto seres inacabados que são, se veem ao mesmo tempo limitados em suas possibilidades de usá-las à favor preservação e manutenção sustentável da vida, inclusive humana.

A reflexão que aqui levantamos refere-se tanto às condições sensoriais físicas como psíquicas⁶⁷ em que se encontram os indivíduos da sociedade dita “moderna” que, reduzidos à seres de produção e consumo, vivem a tal ponto desconectados de seu ambiente vital que já não veem os sentidos profundos contidos na força da Vida, enquanto fonte de suprema sabedoria e beleza, que se expressam de inúmeras maneiras numa diversidade quase infinita no cosmo, unindo dimensões micro e macro em processos de constante interação. Muitos já não vivem a experiência significativa de admiração e encantamento por este universo pulsante, do qual são parte indissociável.

A sacralidade da Vida, que numa perspectiva cíclica inclui a morte, tem sido reverenciada ancestralmente por povos que não se afastaram da Natureza, cujos sentidos

⁶⁷ Incluindo a dimensão espiritual, mística, que “é a própria vida tomada em sua radicalidade e extrema densidade. Cultivada conscientemente, confere à existência sentido de liberdade e profundidade. A mística sempre nos leva a transcender todos os limites, a descobrir o outro lado das coisas e a suspeitar que atrás das estruturas do real não existem o absurdo e o abismo que nos amedrontam, senão que está vigente a ternura, a acolhida, o mistério amoroso que se comunica como alegria de viver [...]”. (BOFF, 2000, pp.159-160. Tradução nossa.)

construídos em coexistência com o Todo Maior aportam significatividade ao seu existir. “Estes entendem a linguagem das coisas e decifram o grande discurso do universo”, conforme sugere Boff. (1995, p.72). Da mesma forma que em muitas destas culturas, o sentimento de pertencimento e os sentidos construídos coletivamente, imprimem nas relações humanas perspectivas que priorizam valores que solidificam a coletividade, e não o individualismo e a competitividade, como comumente acontece em sociedades de contextos urbanos.

Com efeito, a lógica utilitarista de dominação e exploração que permeia as relações entre humanos e destes com a Natureza na sociedade urbano/industrial, ao mesmo tempo em que provoca uma forma de desintegração dos elos sensoriais que conectam o ser humano ao todo, o distancia de valores que dão sustentação à sua existência ancestral de ser coletivo, como a amorosidade, solidariedade, cooperação, reciprocidade. Expandidos para além da esfera humana, como frequentemente acontece em culturas de povos tradicionais, tais valores conferem sentidos diferenciados da lógica hegemônica nas relações entre humanos e Natureza, possibilitando a construção de padrões relacionais mais equilibrados.

Sob a ótica da complexidade, a limitação sensorial que vem condicionando a sociedade moderna se encaixa na perspectiva paradigmática reducionista, já que diminui as potencialidades inerentes a multidimensionalidade que caracteriza a integralidade da espécie humana, inclusive em seus vínculos e interrelações com o Todo Maior, simplificando-a à uma dimensão prioritariamente materialista e superficial. Para Morin (2005), essa simplificação da integralidade equivale a uma mutilação:

[...] se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. [...] ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza. (2005, pp.176-177)

Tais reflexões denotam a pertinência de se constituir em processos formativos de educadores, ambientes educativos férteis à construção de sentidos que possibilitem aos sujeitos o estabelecimento de relações consigo, com o coletivo e com o meio significativamente diferenciadas dos modos hegemônicos. Sob um ponto de vista qualitativo, que permitam a emergência de valores esquecidos e/ou negligenciados por esta lógica, favorecendo aos educadores em formação a construção de uma experiência existencial cujos sentidos não provoquem a alienação, mas sim a conexão, e com isso, o cuidado com o Todo ao qual pertencem. Corroborando Gutierrez e Prado, um “caminhar com sentido” significa

[...] dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido (*non-sense*) de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor. A capacidade de atribuir sentido [...] fundamenta-se no sentido que consigamos dar a nossa própria experiência, assim como na capacidade de criticar os sentidos e os “sem-sentidos” de uma sociedade esquematizada, impositiva e violenta. A própria significação, o sentido que pessoal ou coletivamente possamos dar a nosso caminhar, é a pedra fundamental sobre a qual deve se assentar a significação da cidadania planetária. [...] a educação é um processo de elaboração de sentidos. (GUTIERREZ & PRADO, 2008, p. 63. Grifos dos autores)

De maneira individual e/ou coletiva, a construção de sentidos se dá a partir das relações e experiências dos sujeitos com o mundo, o que faz com que tal movimento possa acontecer a partir de uma perspectiva dialógica entre ambos. Afinal, “O mundo é inseparável do sujeito, mas de um sujeito que não é senão projeto do mundo, e o sujeito é inseparável do mundo, mas de um mundo que ele mesmo projeta”. (MERLEAU-PONTY, 1945, p.491. Tradução nossa).

Porém, a tendência inflexiva a mudanças, que caracteriza o sistema implantado nas sociedades globalizadas, nos impulsiona a problematizar os sentidos que estamos dando ao mundo que, intencionalmente ou não, estamos ajudando a projetar, enquanto sujeitos históricos. Nos impulsiona a indagar “a serviço de que projeto de ser humano, de sociedade e de mundo utilizamos o poder da ciência e da técnica” (BOFF, 2004, p.22) que estamos produzindo? Para Boff, a resposta a esta questão pede reflexões que possam ir além da ciência e da técnica, “exige uma filosofia do ser e uma reflexão espiritual que nos fale do Sentido de todos os sentidos e que saiba organizar a convivência humana sob a inspiração da lei mais fundamental do universo: a sinergia, a cooperação de todos e a solidariedade cósmica”. (Ibidem).

É na relação de tempo e espaço de vida, com os sentidos que construímos em nosso ser e estar no mundo, que se encontram as possibilidades de qualquer transformação desejada. Coadunando a argumentação de Merleau-Ponty, uma vez que o sujeito “é ser-no-mundo”, é no mundo que existem as possibilidades de sua transcendência, ou seja, “nós descobrimos com o mundo enquanto berço das significações, sentido de todos os sentidos e solo de todos os pensamentos, o meio de ultrapassar a alternativa do realismo e idealismo, do acaso e razão absoluta, do não-sentido e sentido”. (MERLEAU-PONTY, 1945, pp.491-492. Tradução nossa)

Nesta linha reflexiva, as significações disjuntivas e utilitaristas, impressas nas relações do sujeito consigo e com o outro – ser humano e Natureza – pelo viés da normalização de sentidos difundidos por uma visão de mundo que se impõe como “caminho único”, refletem no educador ambiental em formação como um pertinente objeto de superação. Condição *sine qua*

*non*⁶⁸ para a ruptura das armadilhas dos paradigmas da modernidade que, em sua racionalidade, reduzem o complexo e diluem sentidos construídos ancestralmente por relações alicerçadas em valores coletivos de cooperação sustentável com o meio. Paradigmas que vêm gerando humanos desunidos entre si e da Terra, como órfãos em uma vida de *non-sense*, descuidados da responsabilidade sobre o mundo que estão projetando para si e para aqueles que vêm depois. A eminência das MC é um fatídico retrato deste panorama, uma vez que, a despeito de mais de três décadas de alertas científicos⁶⁹ sobre os perigos de sua emergência, governos, empresas e grande maioria dos indivíduos desconhece, nega ou negligencia sua existência, o que agrava ainda mais a situação.

Em suas problematizações, Grüm ressalta que o sujeito conhecedor busca sentidos no horizonte fornecido pela história, pela cultura e pela linguagem, uma vez que está inscrito nestes horizontes. Corroborando, Larrosa (2002, pp.19-20) diz que “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Portanto, a racionalidade disjuntiva hegemônica, que separa os seres humanos do ambiente onde vivem, gera uma influência direta nos sentidos que estes constroem em suas vidas.

Somos nós que estamos inexoravelmente inseridos nesses horizontes e não ao contrário. Nesse contexto, conhecer a nós mesmos é conhecer os horizontes de sentido dentro dos quais estamos e pelos quais existimos e somos o que somos. O processo compreensivo se dá na interação permanente dos sujeitos com esses horizontes de sentido fornecidos pela história e pela linguagem. Justamente por isso o sujeito, exposto a essa dinâmica compreensiva, é muitas vezes obrigado a abandonar suas evidências e certezas anteriores para auto-reformular-se, pois os objetos podem expor novos horizontes e, assim, revelar ao sujeito uma nova compreensão de si mesmo e de suas certezas. (GRÜM, 2004, pp. 102-103).

Desta maneira, é possível inferir que a construção de sentidos no ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação, emerge como um referencial que possibilita abrir espaço para novas interações dos sujeitos com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo, uma vez que o processo vivencial e epistêmico com visões de mundo diferenciadas da perspectiva dominante, permite a elaboração e compreensão de sentidos relacionados a diferentes horizontes. Nesta perspectiva, as dinamizações do ambiente educativo pelos cinco Princípios Formativos representam potentes subsídios aos processos de

⁶⁸ Indispensável, essencial (fonte: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/sine%20qua%20non>)

⁶⁹ Em 1979 aconteceu a primeira Conferência Mundial sobre o Clima, em Genebra. E em 1990 o IPCC (Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima) “apresentou o Primeiro Relatório de Avaliação sobre o estado da mudança climática, prevendo um aumento de 0,3°C por década no século XXI”. (Fonte: *Curso Introdutório Sobre Mudança Climática* – Mod.1, p.18. Disponível em https://unccelearn.org/course/index.php?lang=pt_br)

autorreformulações, já que abrem prismas sobre formas de ser, compreender e estar no mundo diferenciadas da visão insustentável dominante, possibilitando desconstruções e reconstruções de sentidos e significados. Ao proporcionarem um ambiente educativo fértil à apreensão da complexidade, facilitam a expressão e percepção da multidimensionalidade que caracteriza a existência humana na Teia da Vida (CAPRA, 1996). Além disso, o processo experiencial de ressignificações de sentidos pelos sujeitos em formação, incluindo a problematização dos significados de suas reivindicações (FREIRE, 1987), podem ter um efeito emancipador e motivador para a superação das situações opressoras. Corroborando Freire,

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (Ibidem, p. 61. Grifo do autor)

O estímulo a posturas de receptividade para a construção de sentidos é beneficiado pela dinamização dos cinco Princípios Formativos. Considerada uma abordagem indissociável desta proposta formativa, se destaca como uma referência central na constituição do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação. Tal processo de elaboração é fertilizado pelas experiências vivenciais que potencializam os aportes das abordagens educativas propostas, onde o sujeito vivencia, individual e coletivamente, a construção de novos sentidos do existir, através de posturas conectivas de reciprocidade e dialogicidade, que funcionam como vetores para a percepção da multidimensionalidade e interdependência existente no Todo.

Neste escopo, a construção de sentidos na constituição do ambiente educativo de “ComVivência” é também uma proposta de educação com e para o *sentir*. O sentir enquanto dimensão sensorial humana primária, inerente à interrelação do sujeito consigo e com o Todo e elo que atravessa todos os sentidos, permitindo-nos uma conexão indelével com Terra, através de cheiros, sons, sabores, formas, encantamento.

Fomos educados – e continuamos educando – segundo uma maneira de sentir sem sentir; ensinaram-nos e continuamos ensinando a pensar desconectados do sentir e agimos desconectados da totalidade do cosmos como se o planeta Terra nos pertencesse. Essa tomada de consciência nos obriga a romper com formas estereotipadas de sentir e pensar. Necessitamos recuperar e desenvolver a capacidade de sentir, de nos emocionarmos, de vibrar. (GUTIERREZ & PRADO, 2008, p.107).

Consideramos que as possibilidades de se educar com sentido, ou de se “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, como diria Larrosa (2002, p.20), passam pelo sentir a experiência educativa como algo significativo. Experiência que em sua potencialidade porta a “capacidade de formação ou de transformação”. (Ibidem, p.25).

Desta maneira, a perspectiva de se oportunizar em processos formativos experiências impregnadas de sentido, se insere no esforço de fazer com que este processo seja vivenciado pelo educador ambiental como uma experiência (LARROSA, 2002) de fato significativa, facilitando a percepção e concepção de sua práxis, e da própria existência, como tal.

2.3.3 Interculturalidade crítica⁷⁰

O termo interculturalidade é rodeado por reflexões e conceitos-chave, cujas definições oferecem relevantes esclarecimentos sobre as perspectivas ideológicas e processos históricos que deram origem a sua construção. Sem a pretensão de fazer um aprofundamento no assunto, já que isso nos desviaria dos objetivos deste estudo, faremos apenas uma introdução a fim de proporcionar um entendimento sobre sua abordagem em processos formativos de educadores ambientais, em especial na constituição do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” que aqui estamos propondo. Segundo Baniwa, a interculturalidade pode ser vista como

[...] uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades. Sua base é o diálogo entre diferentes, que se faz presente por meio de diversas linguagens e expressões culturais, visando à superação da intolerância e da violência entre indivíduos e grupos sociais culturalmente distintos”. (BANIWA, 2006, pp. 50-51)

O entendimento da perspectiva da interculturalidade atravessa um viés político particularmente relevante para as abordagens defendidas nesta proposta formativa. Neste sentido, vale destacar a ocorrência de duas vertentes, a funcional e a crítica, que definem

⁷⁰ Parte deste conteúdo foi publicado no artigo *Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise* (GUIMARÃES e GRANIER, 2017).

tendências ideológicas impressas em discursos, referências, políticas públicas e processos educativos que a promovem.

A tendência funcional, também associada ao termo “multiculturalismo”, se limita a reportar a formação da sociedade por múltiplas culturas, isentando-se de “qualquer sentido crítico, político, construtivo e transformador” (WALSH, 2009b, p.1). Segundo Walsh, tal perspectiva se insere numa lógica neoliberal que reconhece a diferença, porém sustenta e mantém sua produção, “neutralizando-a e esvaziando-a de seu significado real, e tornando-a funcional a esta ordem”, ou seja, à expansão e ditames desse sistema. É assim que o reconhecimento e respeito à diversidade cultural, sem as devidas problematizações sobre as relações de poder que se imprimem neste universo, podem se converter em novas estratégias de dominação. (Ibidem, p.4). Corroborando Turbino, a interculturalidade funcional acontece

Quando o discurso sobre a interculturalidade serve - direta ou indiretamente - para invisibilizar as crescentes assimetrias sociais, os grandes desequilíbrios culturais internos e não questiona o atual sistema pós-colonial e facilita sua reprodução. O conceito funcional (ou neoliberal) de interculturalidade gera um discurso e uma práxis legitimadora que se torna possível através dos Estados nacionais, as instituições da sociedade civil. É um discurso e uma práxis de interculturalidade funcional ao Estado nacional e ao atual sistema socioeconômico”. (TURBINO, 2004, pp.5-6. Tradução nossa)

A partir destas colocações, é possível dizer que a postura intercultural, necessária à processos educativos problematizadores das questões socioambientais, requer do educador um cuidado fundamental com o alinhamento de suas propostas e abordagens, de modo que estas contribuam para a desconstrução da lógica acrítica e funcional implantada por processos históricos de dominação e exploração. Neste escopo, nos apoiamos em Walsh para frisar que a proposta da interculturalidade só poderá gerar impactos efetivos na sociedade se o seu significado for assumido “de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na re-fundação das estruturas e ordenação da sociedade que racializa, inferioriza e des-humaniza, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder”. (WALSH, 2009b, p.2). Em concordância, Turbino entende que, para além de uma abordagem teórica, a interculturalidade é uma questão de postura ética:

A interculturalidade não é um conceito, é uma forma de comportar-se. Não é uma categoria teórica, é uma proposta ética. Mais do que uma ideia, é uma atitude, um modo de ser necessário num mundo paradoxalmente cada vez mais interligado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais interculturalmente incomunicável. (TURBINO, 2004, p.3. Tradução nossa)

O entendimento da proposta da interculturalidade crítica nos leva a fazer uma passagem pelo caminho histórico-cultural-ideológico que deu origem à sua emergência e desenvolvimento, no qual a questão colonial é central. Neste percurso, vale o esclarecimento, subsidiado por Quijano, sobre os termos colonialidade e colonialismo. Este último refere-se ao estabelecimento de “uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes” (QUIJANO, 1992, p.12. Tradução nossa). Já a colonialidade, faz referência à colonização do imaginário dos colonizados, iniciada no processo colonizador, mas que “ainda é o modo mais geral de dominação no mundo de hoje, uma vez que o colonialismo como ordem política explícita foi destruído”. (Ibidem, p. 14). A implantação desta estratégia de dominação, que permeia as relações de poder e visão de mundo hoje hegemônicas, é explicada por Quijano:

Esse foi o produto, no início, de uma repressão sistemática não apenas de crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos específicos que não serviam para a dominação colonial global. A repressão recaiu, sobretudo, nos modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual. Seguiu-se a imposição do uso de padrões de expressão próprios dos dominantes, bem como de suas crenças e imagens referentes ao sobrenatural, que serviam não apenas para impedir a produção cultural dos dominados, mas também como meios muito eficazes de controle social e cultural, quando a repressão imediata deixou de ser constante e sistemática. [...] No mesmo período em que se consolidava a dominação colonial europeia, se constituía o complexo cultural conhecido como racionalidade e modernidade europeias, que se estabeleceu como paradigma universal do conhecimento e da relação entre a humanidade e o resto do mundo. (QUIJANO, 1992, pp. 12-14. Tradução nossa)

Ao se imprimir em diferentes dimensões da organização do mundo, a colonialidade vem marcando as relações entre/nas sociedades, implicando-se fortemente nas configurações e posturas hierarquizantes estabelecidas nestas relações, pelas quais “uns se sentem superiores sobre outros e isso gera múltiplas arestas de discriminação racial”. (WALSH, 2009b, p.8). Dimensões como a colonialidade do poder, do ser, do saber e, a menos discutida, porém não menos importante, “colonialidade cosmogônica⁷¹ da mãe natureza e da vida mesma” que, segundo Walsh,

[...] encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos bio-físicos, humanos

⁷¹ Cosmogônico: Relativo à cosmogonia, às teorias ou aos princípios que explicam a origem do universo: sistema cosmogônico. Etimologia (origem da palavra *cosmogônico*). Cosmogonia, do grego *kosmogonia* "origem do universo, criação do mundo" + *ico*. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/cosmogonico-2/>)

e espirituais – incluindo dos ancestrais, espíritos, deuses, e orixás – a que dá sustentação aos sistemas integrais de vida, conhecimento e a própria humanidade. A mãe natureza – a mãe de todos os seres – é a que estabelece a ordem e o sentido ao universo e a vida tecendo conhecimentos, território, história e corpo, mente, espiritualidade e existência dentro de um marco cosmológico relacional e complementar de convivência. Ao negar esta relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado [...] sobre o resto, como também os modelos de sociedade “moderna” e “racional” com suas raízes euro-americanas e cristãs, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígenas como de raiz africana. (Ibidem, pp.10-11).

Com impactos particularmente relevantes sobre os padrões relacionais entre humanos e o meio, a colonialidade cosmogônica repercutiu fortemente nas subjetividades das sociedades colonizadas, pela imposição de uma cosmovisão que lhes era alheia. Tal conjuntura gerou um confronto de cosmovisões, uma vez que, diferentemente dos povos originários, a visão de mundo dos colonizadores veio marcada por um sistema de crenças e valores que renegavam a sacralidade da Natureza, associando-a ao universo pagão e seus adeptos, duramente punidos como heréticos. Carvalho B., citando Gambini, ressalta que a confrontação de cosmovisões “abriu uma ferida e uma lacuna na formação da alma brasileira”, pois para os povos originários

[...] A alma estava na luz do sol, no escuro da noite, nos astros, nas árvores, nos rios, na semente que brotava, nos animais. Os antropólogos do século XIX pejorativamente chamaram essas concepções de animismo, um modo primitivo de funcionamento psíquico por atribuir sacralidade às coisas. O fato é que o território brasileiro estava impregnado de sacralidade, porque o homem anterior ao ‘descobrimento’ comungava, ao viver, com a natureza e tudo que a povoava. (GAMBINI, Apud CARVALHO, B., 2013, p. 107. Grifo do autor)

A pertinência de tais colocações e esclarecimentos na formação de educadores ambientais, se expressa em suas possibilidades de permitirem o entendimento de aspectos históricos que alicerçaram a racionalidade que vem legitimando práticas de dominação e exploração humana e da Natureza, profundamente implicadas na problemática socioambiental que vivenciamos. Neste viés, favorecem a percepção das estruturas que sustentam a “armadilha paradigmática” sinalizada por Guimarães (2004), evidenciando a relevância de se proporcionar em processos formativos destes educadores, o diálogo com diferentes visões de mundo, para a construção de uma racionalidade diferenciada da visão hegemônica. Visão essa que vem provocando a subjugação, invisibilização de conhecimentos milenares sobre a Natureza, através de posturas hierarquizantes entre culturas.

Lembrando-nos da origem “não ocidental” da interculturalidade, Mignolo explica que no contexto andino essa ideia foi introduzida “por intelectuais indígenas para reivindicar

direitos epistêmicos. A inter-cultura, na verdade, significa inter-epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental [...] e ocidental”. (MIGNOLO, 2008, p.316). Porém, Turbino ressalta que a promoção deste diálogo requer tocar nas causas da assimetria cultural e suprimi-las. Ou seja, “para tornar o diálogo real, devemos começar por tornar visíveis as causas do não diálogo”. (TURBINO, 2004, p.7. Tradução nossa).

Tal esforço, inerente à perspectiva da interculturalidade, tem no conceito de descolonialidade uma de suas dimensões. A base epistêmica da opção descolonial é frisada por Mignolo, ao explicar que “ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento”. (MIGNOLO, 2008, p.290). Descolonização, ou mais precisamente, descolonialidade significa, ao mesmo tempo,

[...] a) desvelar a lógica da colonialidade e da reprodução da matriz colonial do poder (que, é claro, significa uma economia capitalista); e b) desconectar-se dos efeitos totalitários das subjetividades e categorias de pensamento ocidentais (por exemplo, o bem sucedido e progressivo sujeito e prisioneiro cego do consumismo). (Ibidem, p.314)

Nesta linha de pensamento, Walsh salienta que o ponto central da interculturalidade crítica “é o problema estrutural colonial racial e sua ligação ao capitalismo de mercado”. Por isso este campo problematiza a lógica irracional instrumental do capitalismo, pontuando a necessidade de construção de sociedades estruturadas sobre outros padrões. Assim, “a interculturalidade crítica pretende intervir e atuar sobre a matriz da colonialidade [...]”, sendo, portanto, um projeto de-colonial (WALSH, 2009b, pp. 6-8).

Com esta colocação, a autora nos ajuda a introduzir uma outra perspectiva-chave relacionada à interculturalidade crítica, a decolonialidade, cuja proposta de “visualizar e enfrentar a matriz colonial do poder” (Ibidem), comporta o desafio de rompimento e desconstrução destes padrões, para que uma ordem baseada sobre outras visões de mundo possa se instaurar.

Uma vez que a construção do conhecimento dito moderno está atrelada a essas estruturas dominantes de poder, cujos processos impositivos vêm gerando modos de ser, conhecer e estar no mundo sintonizados com suas visões, constituir ambientes educativos de interculturalidade crítica, que possam abrir prismas esclarecedores sobre esta conjuntura, é uma forma de contribuir para o desencadeamento dessa desconstrução. Da mesma maneira que, “irrigar” processos formativos com conhecimentos e visões de mundo desconsiderados pela racionalidade dominante, podem promover um terreno potencialmente fértil a construção de outras leituras de mundo. Neste sentido, os conhecimentos, cosmovisões e formas sustentáveis

de vida de povos tradicionais, historicamente excluídos da racionalidade dominante, são referenciais de enorme riqueza.

Desta forma, e situando estes conhecimentos tácitos como patrimônio intelectual de seus autores, constituintes essenciais de suas estratégias de sobrevivência, o campo da EA crítica insere-os em seus debates epistemológicos, num esforço de dar-lhes visibilidade e fortalecimento. Na contracorrente da monocultura do saber, ressaltamos sua potencialidade como referenciais para a construção de uma racionalidade contra-hegemônica, que propicie outras leituras de mundo, para subsidiar o estabelecimento de relações menos danosas com a natureza, e de valores que logrem a manutenção sustentável socioambiental. (GRANIER, 2017, p.67)

Levando em consideração que a construção desta nova racionalidade é essencial para a transformação da conjuntura de extrema injustiça socioambiental que vivenciamos, as problematizações levantadas pela interculturalidade crítica abrem perspectivas pertinentemente emancipadoras. Pois como bem salienta Quijano, a construção de outras leituras de mundo requer uma liberação da dependência que institucionalizou a visão eurocêntrica como referência epistemológica. Ou seja, é necessário descolonizar a visão de mundo que sustenta o conhecimento ocidental.

É preciso livrar-se dos vínculos da racionalidade/modernidade com a colonialidade [...]. Em primeiro lugar, a descolonização epistemológica para dar lugar a uma nova comunicação intercultural, a uma troca de experiências e significados, como base de uma outra racionalidade [...]. Pois nada menos racional, finalmente, do que a afirmação de que a específica cosmovisão de uma etnia particular seja imposta como racionalidade universal, mesmo que tal etnia se chame Europa Ocidental. [...] A libertação das relações interculturais da prisão da colonialidade, inclui também a liberdade de todas as gentes, de optar individual ou coletivamente em tais relações; uma liberdade de escolha entre as diversas orientações culturais. E, sobretudo, a liberdade de produzir, criticar e mudar, intercambiar cultura e sociedade. Faz parte, enfim, do processo de liberação social de todo poder organizado como desigualdade, como discriminação, como exploração, como dominação. (QUIJANO, 1992, pp. 19-20. Tradução nossa).

É assim que a proposta da “ComVivência Pedagógica” vem promovendo em processos formativos de educadores ambientais, uma referencialidade epistemológica baseada na perspectiva da “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007). Acreditamos que tais referenciais, concebidos a partir de uma postura aberta, respeitosa e não hierarquizante entre os conhecimentos, construídos em diferentes modos de vida e cosmovisões, podem proporcionar ao educador ambiental uma leitura mais abrangente da realidade. Tal possibilidade favorece o rompimento com perspectivas “engessadas” pelo sistema hegemônico, cuja lógica mercantilista

de dominação e exploração se impõe como único caminho possível para se viver. Consideramos que para tal rompimento, o prisma da diversidade de visões de mundo é fundamental.

Nesta linha reflexiva, é válido lembrar que a diversidade é uma das principais características do planeta em que vivemos. Objetiva e subjetivamente, a Terra manifesta sua abundante diversidade na flora, rochas, águas, bichos, gentes. O abundante tecido humano que se espalha pelo planeta é composto de uma enorme variedade de feições, idiomas, crenças, saberes, visões de mundo. Somente em nosso vasto país existem 241 línguas (incluindo o português), sendo que pelo menos 180 delas são línguas nativas⁷² (BANIWA, 2006), o que nos faz concordar com Ailton krenak, quando ressalta que o Brasil tem que se reconhecer como uma nação pluriétnica⁷³. Segundo Baniwa,

Apesar da drástica redução das línguas indígenas faladas no Brasil, as 180 sobreviventes representam uma enorme riqueza cultural do país, na medida em que correspondem a 75% de todas as que são faladas no Brasil [...]. A língua é um instrumento de produção, reprodução e transmissão de conhecimentos próprios, valores étnicos e identitários que só devem ser passados naquela língua particular. [...]. É inegável a importância da língua para um povo indígena e foi sabendo disso que a empresa colonial brasileira, desde o início, tratou de cuidar do fato, impondo autoritariamente o monolingüismo, tornando a língua estrangeira – o português – a única a ser oficialmente reconhecida. Desde então, o pensamento colonialista tem se negado a aceitar as línguas dos povos indígenas como verdadeiras. Sabe-se que não existem línguas inferiores, pobres, incipientes ou ineficazes. Existem as que são oprimidas, como foram e ainda são as línguas indígenas brasileiras. (Ibidem, pp.117-123)

Assim, na proposta da “ComVivência Pedagógica” para a formação educadores ambientais, os aportes da interculturalidade crítica emergem como relevantes subsídios para a constituição de seus ambientes educativos problematizadores dos padrões relacionais impressos na sociedade moderna, assim como para o acolhimento e valorização da diversidade em todas as suas formas. Na consideração de que tais aportes são imprescindíveis para a desconstrução de visões propositalmente distorcidas e hierarquizantes entre culturas e modos de ser e estar no mundo, num movimento que busca contribuir para a construção de padrões relacionais entre

⁷² Segundo pesquisadores e estudiosos da área da lingüística, quando os portugueses chegaram a Porto Seguro em 1.500, existiam no Brasil entre 1.200 a 1.500 línguas indígenas. “Destas, somente 180 ainda são faladas hoje e delas mais de 40 estão ameaçadas de extinção [...] seja porque os povos falantes as estão substituindo por outras línguas majoritárias, seja porque elas podem desaparecer com a própria extinção dos povos indígenas [...]”. (Fonte: BANIWA, 2006, pp.117-120)

⁷³ No *II Ciclo de Formação em História, Memória e Culturas Indígenas* - NEABI IFRJ CAMPUS NILÓPOLIS. Tema: “A memória do movimento indígena brasileiro” - 20/07/2021. YouTube (aos 57min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mVqPbHjVZcM&ab_channel=NEABIIFRJCAMBUSNIL%C3%93POLIS . Acessado em: 15/04/22.

humanos e destes com a Natureza diferenciados desta lógica. E no reconhecimento de que “a experiência social em todo mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (SANTOS B., 2002, p. 238), favorecer em processos educativos o desencadeamento de formas de ser, conhecer e viver *no e com* o mundo, alicerçadas a partir de referenciais mais justos socioambientalmente. Corroborando Baniwa (ibidem, p.169), “um novo sistema educacional pautado nos pressupostos da interculturalidade e da pluriétnicidade se faz urgente”.

Portanto, não há como falar em interculturalidade sem inserir o esforço de dar visibilidade às reivindicações, lutas e desafios dos povos oprimidos pelo sistema de desenvolvimento hoje hegemônico, cujos padrões de exploração humana e da Natureza vêm comprometendo a sobrevivência de sociedades e ecossistemas inteiros. Um exemplo marcante é o que tem acontecido aos povos originários das Américas a mais de 500 anos. Obrigados a enfrentar a imposição de lógicas alheias aos seus costumes, associadas a estratégias de dominação por violência⁷⁴ física e psicológica, que são praticadas inescrupulosamente em processos de apropriação de riquezas naturais existentes em seus territórios. Muitos dos quais representam as áreas mais preservadas do continente, evidenciando os modos sustentáveis de coexistência desenvolvidos por seus habitantes. Visibilizar e fortalecer suas lutas é um esforço indispensável à uma educação que se propõe a contribuir para a transformação da realidade, na construção de um mundo mais justo socioambientalmente. No entendimento de que essa possibilidade se condiciona à garantia dos direitos de cada povo de viver à sua maneira, sendo a cultura e o território partes indissociáveis deste viver.

⁷⁴ A título de registro, sinalizamos que hoje, dia 19/04/22 e “dia do índio” no calendário oficial brasileiro, a situação de violência contra os/as indígenas e seus territórios é assustador. A notícia “Yanomami sob ataque!”, que vem sendo divulgada a vários dias, explica que “o número de comunidades afetadas diretamente pelo garimpo ilegal soma 273, abrangendo mais de 16.000 pessoas, ou seja, 56% da população total” dos Yanomami. Segundo a *Hutukara Associação Yanomami*, “A extração ilegal de ouro [e cassiterita] no território Yanomami trouxe uma explosão nos casos de malária e outras doenças infectocontagiosas, com sérias consequências para a saúde e para a economia das famílias, e um recrudescimento assustador da violência contra os indígenas”, incluindo mulheres e crianças, por parte de garimpeiros. “Segundo os depoimentos, coletados por pesquisadores indígenas, garimpeiros estariam abusando sexualmente após embriagar pessoas das comunidades assediadas”. Em registros aéreos pode-se ver “a proximidade cada vez maior do garimpo das comunidades indígenas, além de cicatrizes imensas na floresta, poluição dos rios e o flagrante de aeronaves, helicópteros e outros equipamentos de altíssimo valor usados na atividade ilegal”. Dos fatores implicados nesta conjuntura, destacamos: o “Aumento internacional do preço do ouro; falta de transparência na cadeia produtiva do ouro e falhas regulatórias que permitem fraudes na declaração de origem do metal extraído ilegalmente; Fragilização das políticas ambientais e de proteção a direitos dos povos indígenas e, conseqüentemente, da fiscalização regular e coordenada da atividade ilícita em Terras Indígenas; a política do atual governo de insistente incentivo e apoio à atividade apesar do seu caráter ilegal, produzindo assim a expectativa de regularização da prática”. (Fonte: <https://socioambiental.medium.com/yanomami-sob-ataque-bd9df62ebd1>). Ou seja, a soberania da ganância, normalizadora do descaso e desrespeito para com a Vida!

Assim, a interculturalidade crítica na “ComVivência Pedagógica” é um referencial que facilita as dinâmizações dos cinco Princípios Formativos, ao subsidiar a constituição de um ambiente educativo problematizador e sensibilizador dos educadores ambientais em formação. Resgatando sentidos abafados por contextos históricos implicados no fatídico processo de afastamento entre seres humanos e Natureza. Evocando a necessidade de curar as feridas abertas pelo não diálogo entre visões de mundo, cujos impactos alicerçaram a construção de sociedades desencontradas entre si e o meio. Mostrando-nos que as fissuras epistemológicas provocadas pela racionalidade moderna precisam ser preenchidas com o reconhecimento de outros saberes, vindos dos quatro ventos do mundo com sementes de outras formas de ser, conhecer e se relacionar com o meio. Os referenciais da interculturalidade, portanto, emergem como subsídios para a constituição de um ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” crítico, dialógico e integrativo. Oportunizando aos educadores em formação a percepção da riqueza e multidimensionalidade que caracteriza a diversidade do nosso planeta, cuja indissociabilidade de sua existência é um dos sentidos mais profundos deste viver.

2.3.4 O Ser Mais Ambiental⁷⁵

Neste tópico do estudo busco problematizar alguns aspectos relacionados ao afastamento dos seres humanos da Natureza, na percepção de que este “desacoplamento” da Teia da Vida (CAPRA, 1996) é um dos fatores mais relevantes para a plena compreensão da obscura crise em que se encontra hoje nossa espécie. E no sentido de se pensar caminhos para uma outra realidade possível, abrir um prisma sobre uma dimensão humana elementar que se vê escondida, o Ser Natural. Como aspecto primário da identidade da espécie, situando-a como seres filhos da Terra, tal dimensão não pode mais ficar isolada num canto escuro da psique, uma vez que pode ser o ponto de partida para o necessário restabelecimento da conexão vital com o macro ecossistema terrestre. Chamo de Ser Natural a

[...] essência da identidade humana, que vai mediar as relações com a natureza. A conexão básica com a natureza, que vive na psique humana ou, o “inconsciente ecológico”, conforme sustenta a ecopsicologia⁷⁶. Afinal, todos

⁷⁵ Parte deste conteúdo foi publicado no artigo *Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise* (GUIMARÃES e GRANIER, 2017).

⁷⁶ “Ecopsicologia - uma nova abordagem do estudo do comportamento humano atual - que é a ponte entre as ciências da Ecologia e da Psicologia e a interseção de vários campos de investigação, que incluem a Filosofia, a Biologia, Agroecologia, a Ecologia Profunda, o Eco Feminismo, a Eco Ética, a Ecologia Social, a Ecologia Transpessoal e outros e, não está limitada por nenhuma fronteira disciplinar.” O termo foi cunhado por Theodore Roszak, autor do livro “The Voice of the Earth” (1992 - não traduzido no Brasil). Para Roszak, “não há uma única

os seres vivos interagem diretamente com a natureza, numa relação de essência da vida! O Ser Natural é a parte basilar da identidade humana, que se mantém viva nos indivíduos que não se afastaram da natureza, como é frequentemente observado nos povos indígenas. (GRANIER, 2017, p. 56)

Percorrendo na trilha do processo que levou a construção da sociedade moderna, é possível observar que em algum momento o caminho do ser humano se bifurcou numa direção que foi gradativamente afastando-o do meio ao qual naturalmente pertence. A cada novidade proveniente da crescente “modernização”, o vínculo com a Natureza ia diminuindo e perdendo espaço na vida humana, sendo incessantemente substituído por novas distrações, muitas vezes impostas pela lógica do sistema estruturante deste novo modo de vida. As conexões afetivas com a Terra enquanto fonte de toda a vida, que deram suporte a relações de cooperação com a Natureza durante milênios, foram se convertendo em relações de dominação e exploração dos seres humanos sobre ela. A Terra e seus seres, incluindo humanos, se transformaram em produtos e a sacralidade percebida na força e laços vitais com a Natureza foram gradativamente excluídas dos sentires humanos modernos. A importância do Ser ganhou um potente concorrente: o Ter, que passou a ocupar um considerável espaço na psique humana, distorcendo o próprio sentido de sua existência. “O que foi o centro do existir humano em tempos passados transformou-se em tema sem importância para a psique urbana-industrial moderna”. (CARVALHO, B., 2013, p. 22).

Entretanto, a profundidade dos vínculos intrínsecos entre humanos, Terra e cosmos vai muito além das relações de cunho materialista ou ainda, idílico, construídos pela sociedade moderna. São vínculos de caráter vital, inerentes à essência e origem humana no universo.

Restos de sal de oceanos antigos fluem em nossas veias, cinzas de estrelas expiradas reacendem nossa química genética. O mais antigo dos átomos, o hidrogênio - cuja primazia entre os elementos deveria ter ganhado um nome mais ressonante poeticamente - é um tema cósmico; bilhões elaborados misteriosamente - criou a partir do Nada o Tudo que nos inclui. (ROSZAK, 1993, p. 319. Tradução nossa)

Na perspectiva micro, a experiência que integra seres humanos e Natureza se abriga num *locus* da psique humana sintetizado pelo campo da ecopsicologia como *Inconsciente Ecológico*. É neste nicho que ficam guardados os registros da experiência evolutiva do ser

categoria de diagnóstico na psicoterapia moderna, que diga algo sobre a nossa necessidade de um equilíbrio saudável com o habitat natural. Talvez seja a medida mais reveladora de nossa condição espiritual, que aqueles que curam a alma não têm nenhuma sensibilidade sobre qual é o lugar da nossa alma na Natureza. E isto é naturalmente bizarro, uma vez que todas as sociedades tradicionais levam em consideração que a reciprocidade entre o humano e o não humano é para ser a essência da sanidade.” (In:< <http://www.cce.pucRio.br/sitecce/website/website.dll/folder?nCurso=ecopsicologia&nInst=cce>>)

humano no cosmos. Segundo Roszak, o surgimento da mente seria decorrente de desdobramentos destes registros ao longo do tempo, numa culminância de processos contínuos dentro de uma dimensão macro.

O conteúdo do inconsciente ecológico representa, em algum grau, em algum nível de mentalidade, o registro vivo da evolução cósmica, remontando a condições iniciais distantes na história do tempo. Estudos contemporâneos sobre a complexidade ordenada da natureza nos dizem que a vida e a mente emergem dessas histórias evolutivas como sistemas naturais culminantes dentro da sequência de desdobramento de sistemas físicos, biológicos, mentais e culturais que conhecemos como "o universo". (ROSZAK, 1993, p. 320. Tradução nossa).

Ao colocar um olhar sobre a relação entre micro e macrocosmo como componente vital para o equilíbrio da saúde mental, a ecopsicologia nos ajuda a entender, e assumir, a gravidade do afastamento do ser humano da Natureza que, numa relação de causa-efeito com a repressão do “inconsciente ecológico”, está implicada em diversos distúrbios individuais e societários. Neste sentido, um dos alertas mais prementes é feito por Carvalho B. (2013, p. 29), quando explica que a repressão desta dimensão da psique humana é considerada “uma meta-patologia que abrange a totalidade da cultura dominante, expressando-se nas estruturas de produção, consumo e descarte; nas estruturas de poder e dominação; nas religiões, etc.” Segundo o autor, a inoperância do “inconsciente ecológico” representa um desequilíbrio que amputa os humanos de sua inata capacidade de perceber e compreender os movimentos da Natureza.

Essa dimensão da psique é o campo natural da experiência da reciprocidade com o meio e guarda os sentimentos e afetos que nossa espécie sempre dirigiu aos não-humanos. Sendo uma dimensão essencial à humanidade, sua ausência constitui uma anomalia. Destituído da vivência sensível em que se reconhece um parceiro em constante relação com outras espécies, tal como expresso em mitos tribais, [...] nos tornamos menos que humanos. Destituídos da capacidade de ler a natureza e suas forças para além do objetivismo científico e o do utilitarismo empreendedor, tornamo-nos uma espécie cujas interações com o meio que nos originou tornaram-se destrutivas e de alto custo para as demais espécies". (CARVALHO B., 2013, pp. 24-25).

Corroborando esta abordagem crítica, é válido pontuar que em relações utilitaristas o humano se priva de ver, ouvir, sentir verdadeiramente a Natureza. É comum a Natureza ser reduzida a mais um objeto supostamente disponível para o uso humano, que pode ser usurpada e manipulada segundo sua vontade. Desconectado de sua essência de Ser Natural, os humanos modernos não se sentem integrados a Natureza e, portanto, não vivem a experiência significativa desse vínculo vital. O excesso de distrações materiais, que devora seu tempo e atenção, faz deles seres alienados da essência primária, comprometendo sua capacidade de

observação, escuta ativa e sensível do ser vivo Terra, de maneira que possam captar seus sinais, sua expressão e atuar em função do equilíbrio desse macro ecossistema ao qual pertencem.

Então, cabe-nos indagar por que o humano moderno, com todo o conhecimento construído a respeito de sua origem cósmica, se mantém alienado de si e desacoplado mentalmente de sua nave, ainda que não tenha outra que lhe abrigue no cosmos? O que o faz manter a postura narcisista especista⁷⁷, colocando-se acima de todas as outras espécies como se fosse dono da biosfera e não apenas parte dela? Complementando estas reflexões, é válido acrescentar que o ser humano situado fora do mundo da Natureza é uma construção cultural, desenvolvida pela sociedade moderna. Pela própria ideia de humanidade, conforme salienta Krenak (2020a, p. 6), “nos alienamos desse organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade”, no entanto, “Tudo é natureza. O cosmos é natureza”. Desta forma, a transformação das visões reducionistas e alienantes nos padrões relacionais entre humanos e Natureza emerge hoje como um dos principais fatores para a “cura” das anomalias que afetam a espécie humana e que, conseqüentemente, desembocam em relações nefastas com o meio.

Neste sentido, é pertinente destacar que a sociedade moderna tem muito o que aprender com conhecimentos e cosmovisões daqueles que nunca negligenciaram a relação vital com a Natureza, como os povos indígenas, incessantemente ameaçados pela voracidade do mundo moderno. Voracidade esta profundamente implicada no afastamento dos indivíduos modernos de sua essência de Ser Natural e na insensibilidade frente aos impactos de seu modo de vida sobre a biosfera. Em contextos de comunidades indígenas o que se pode observar é que muitas vezes seus conhecimentos alicerçam modos de vida sustentáveis, onde a Natureza tem uma importância muito maior do que apenas fonte objetiva de subsistência.

[...] o impacto que nós, humanos, causamos neste organismo vivo que é a Terra, que em algumas culturas continua sendo reconhecida como nossa mãe e provedora em amplos sentidos, não só na dimensão da subsistência e na manutenção das nossas vidas, mas também na dimensão transcendente que dá sentido à nossa existência. (KRENAK, 2019, p. 22).

De fato, as cosmovisões indígenas são capazes de abarcar potentes sutilezas do funcionamento da Natureza. Comumente transmitidas de forma oral através de mitos ricamente

⁷⁷ Que ou quem defende o especismo ou a superioridade de uma espécie, notadamente a espécie humana, sobre outra ou outras. ("**especista**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/especista> [consultado em 10-05-2021].)

estruturados, tais construções com frequência conseguem captar a complexidade existente entre os diferentes elementos que compõem o ambiente, as conexões essenciais entre eles, com a percepção das relações existentes entre as forças e influências na vida dos seres, incluindo humanos. Sendo uma forma ancestral de repassar ensinamentos, conforme esclarece Letícia Krahô (2016, p. 29), para os povos indígenas os mitos “são verdades vividas desde seus antepassados e repassados de geração a geração. Nascemos e aprendemos ainda pequenos, pelas narrativas dos mais velhos que essa é a verdade sobre nossa origem [...]”.

Davi Kopenawa, após relatar através do mito de origem das roças⁷⁸ como *Koyori* descobriu na floresta o valor de fertilidade das roças e o transmitiu aos Yahomami, explica que essas imagens não podem ser vistas, elas passam de pai para filho, pelo próprio sangue e “Ficam fundo dentro da gente, no nosso pensamento, dentro de nosso fantasma, no interior de nossa própria imagem”. Sob a perspectiva do “inconsciente ecológico”, certamente estas práticas ancestrais de transmissão de conhecimentos sobre a Natureza possuem enorme potencial de manter desperta esta dimensão da psique! Neste sentido, ressalto a afirmação de Carvalho B., (2013, p. 24), em que é no Inconsciente Ecológico que “reside a sabedoria integrativa que permitiu que tantas culturas, anteriores ou contemporâneas à nossa, tenham experimentado por milênios modos de vida de baixo impacto ambiental”.

Sabemos que várias denominações para o ser humano vêm sendo elaboradas pela sociedade moderna - Homo sapiens, Homo faber, Homo politicus, Homo economicus etc. – de acordo com projeções e pontos de vista de diferentes campos de conhecimento ao longo do tempo. A perspectiva do Ser Natural não pretende propor uma comparação, denominação ou projeção, mas sim tratar de conexão, resgate, resiliência, no sentido do ser humano assumir voluntariamente a dimensão primária de sua identidade, visto que na engrenagem do mundo moderno não está prevista sua expressão. Visto que, para manter-se num ritmo “sapiens” e “fabers” que dê conta de sustentar o “economicus”, precisa reprimir seu inconsciente ecológico e viver alienado de si. Numa perspectiva freireana, viver na opressão de Ser Menos, já que o

⁷⁸ Kopenawa conta que: “No primeiro tempo, foi *Koyori*, o ancestral Saúva, que, quando a floresta ainda estava se transformando, descobriu nela o valor de fertilidade das roças e o transmitiu a nós. Mas não é ele quem faz crescer as árvores. É *Omama*. [...] No tempo em que *Koyori* veio a ser, ainda não existiam roças. As pessoas só comiam frutos da floresta. Foi ele que pediu as plantas cultivadas ao ser da fertilidade *Nē roperi*. Foi ele o primeiro a fazer crescer milho, bananeiras, mandioca, taioba e cará. Ele nos ensinou esse trabalho. De modo que se um homem tem em si a imagem de *Koyori*, mesmo não sendo xamã, ela vai ajudá-lo a trabalhar em sua roça sem descanso, com saúde ou doente. [...] Essas imagens passam de pai para filho, pelo esperma, pelo sangue que vem do esperma. Elas não podem ser vistas. Ficam fundo dentro da gente, no nosso pensamento, dentro de nosso fantasma, no interior de nossa própria imagem”. (in: “A queda do Céu”, pp. 211-212. Grifos do autor). Obs: *Omama* é o demiurgo da mitologia Yanomami.

ser humano alienado, “coisificado”, autômato, vive a negação do seu direito e “sua ontológica vocação de Ser Mais” (FREIRE, 2016, pp.85 e 112).

Ajustado, adaptado e acomodado a esta racionalidade, e sua trama consumista propositalmente sedutora, o ser humano foi adquirindo bens, valores e comportamentos, adequados aos ditames hegemônicos, e progressivamente embotando seu Ser Natural, tolhendo-lhe espaço e liberdade. Pela ótica freireana, nesta situação o ser humano estaria apenas *no* mundo e não *com* ele. Um ser acrítico, não integrado, somente ajustado e acomodado e, portanto, desumanizado. Numa alienação que o oprime como um Ser Menos, em uma dimensão ontológica. (GRANIER, 2017, p. 57)

Em nossas investigações⁷⁹ percebemos que a sintonia com o Ser Natural pode ser facilitada pela adoção de uma vida mais simples, já que isso contribui para “estimular o contato mais consciente e direto com o mundo”, conforme destaca Elgin (1993, p.64). Tal afinação, por sua vez, pode favorecer o estabelecimento de relações mais espiritualizadas entre humanos e destes com a Natureza (GRANIER, 2017), pela abertura de uma disponibilização interna para vínculos mais significativos com o pulsar da vida.

A dimensão espiritual nas relações com a Natureza é bastante frequente em culturas indígenas do mundo inteiro. Povos que, percebendo a existência de uma conexão vital com a Terra, desenvolveram cosmovisões que a reverenciam através da sacralização, rituais, manifestações artísticas, relações de parentesco etc., como no caso dos povos andinos, para quem a Terra é Pachamama, a Grande e generosa Mãe. Ou o rio avô dos Krenak, o Watu, considerado uma pessoa e não um recurso ou algo a se apropriar. (KRENAK, 2019, p. 21). Ou pelo respeito expressado por Davi Kopenawa (2010, p. 468), ao dizer sabiamente que deveríamos “sonhar a terra, pois ela tem coração e respira”. Ou ainda pela importância dada em culturas indígenas brasileiras a certos elementos da Natureza, como as árvores, cujo reconhecimento como seres protetores possibilita vincular uma árvore a uma pessoa, sacramentando a proteção entre ambos através de um “ritual de consagração”.⁸⁰ E tantos outros exemplos de vínculos repletos de sentidos e sabedoria. Situar as árvores como protetoras dos seres humanos tem uma coerência evidente, quando observamos que não são poucos os

⁷⁹ Dissertação de mestrado: ‘Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais’ (GRANIER, 2017).

⁸⁰ Ritual xamânico de “Consagração da Planta”, o qual tive a oportunidade de vivenciar numa imersão de “ComVivência Pedagógica” entre grupo de educadores ambientais em formação e epistemologias indígenas (Sítio Anahi/RJ, 2014). Conduzido por um ou uma xamã, o ritual consagra a união entre a muda da árvore e a pessoa que a trouxe. “Pelo ritual, os dois seres, planta e ser humano, se unem. A árvore depois é plantada e assim vinculam-se pessoa e árvore para sempre, cuidando-se reciprocamente. Esta experiência reforça a consciência de pertencimento à natureza, ao evidenciar a profunda conexão entre os seres humanos e outros seres”. (in: GRANIER, 2017, p. 122).

benefícios que estes generosos seres oferecem! Dentre eles o indispensável oxigênio que nos mantém vivos! Isso sem falar das frutas como alimentos, propriedades medicinais, fibras, troncos, além de uma infinidade de nutrientes que conservam a umidade e fertilidade do solo. Na sabedoria Yanomami a matéria orgânica que cai das árvores e se acumula na superfície é considerada a “pele da floresta”, que mantém “o sopro de vida úmido” (KOPENAWA, 2015, p. 470), protegendo a fertilidade do solo. O estabelecimento de uma relação maternal com a Terra porta igualmente grande coerência, uma vez que é ela quem originalmente gera a vida e provê o necessário para sua manutenção. Sem dúvida deveríamos reverenciar estes seres ou, no mínimo, protegê-los, em atitude de reciprocidade e gratidão.

Porém, muitos indivíduos modernos nem percebem que a floresta é viva, “talvez não ouçam seus lamentos, mas ela sente dor, como os humanos. Suas grandes árvores gemem quando caem e ela chora de sofrimento quando é queimada”. (Ibidem, p. 468). Ao desviarem seu caminho em direção a um modo de vida distante da Natureza, os humanos fatidicamente se distanciaram também de seu Ser Natural e da relação fraternal com a Terra e, conseqüentemente, de sua capacidade de viver em cooperação, com a sabedoria da ética do cuidado, entre si e com os outros seres com quem dividem esta casa comum.

Ao pensar num caminho seguro que possa nos levar de “volta prá casa”, percebo uma possível via na conexão com o Ser Natural, que nos permitiria pulsar em sintonia com o “coração comum”⁸¹ da vida na Terra, pela reintegração consciente à família da Teia da Vida. Consciência que, sob a ótica de Freire (1967) representa a luta pela própria humanização, a qual impõe a superação da alienação, uma aptidão essencialmente humana decorrente do constante movimento pela busca de Ser Mais (Idem, 1987). Lembrando que a alienação em suas diferentes variáveis, ao provocar a repressão do “inconsciente ecológico”, aliena o ser de si mesmo.

A inspiração freireana nos ajuda a pensar este sujeito que, inserido em processos educativos potencializados para desencadear um movimento de transcendência da alienação pela reconexão com sua essência de Ser Natural, contribuem igualmente para a construção do Ser Mais. Processos que em sua dimensão ambiental requerem o desacoplamento da lógica dominante que oprime e reprime pela imposição de uma visão de mundo reducionista e antropocêntrica, limitadora da percepção da multidimensionalidade do ser e da realidade. Na perspectiva da “ComVivência Pedagógica”, uma educação que busque romper com a visão disjuntiva, valorizando as diferentes dimensões que permeiam a existência humana e suas

⁸¹ Ralph Waldo Emerson diz que o inconsciente ecológico seria a parte da “alma universal que engloba o ser particular de cada homem e faz dele um com todos os outros; esse coração comum”. (Emerson, R. W., apud LOUV, 2012, p. 89. Tradução nossa)

relações com o mundo. Notadamente a dimensão amorosa, cuja presença torna o ser humano “Mais”, mas a falta o desumaniza, no utilitarismo e massificação de si e do mundo.

No entendimento de Freire (1967, p. 61) “a distorção que conduz à massificação implica num compromisso maior ainda com a existência”, levando em consideração que existir vai além do viver, pois é muito mais do que simplesmente estar no mundo. É estar inteiro, nele e com ele, numa relação de integralidade. “Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires” (Ibidem, p. 40). Para o autor, a percepção e integração na realidade requer também criticidade, que impulsiona o sujeito a descobrir sua temporalidade, historicidade, seu inacabamento. E na medida “em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam de um sentido conseqüente”. (Ibidem, p. 41).

Ao pensar a noção de sujeito para além da perspectiva massificadora, individualista, especista, construída pela Modernidade, concordo com Leff (2016) quando diz que a crise socioambiental solicita uma nova reflexão sobre a noção de “sujeito social”. O autor propõe sua refundição “no magma do pensamento ecológico”, na qual a constituição de ‘um “*self* ecológico” e o reverdecimento de um eu’ deveriam ser parte da reconstrução deste sujeito, como um novo sujeito. (Ibidem, p.386 – grifo do autor). No entanto, é preciso que ele esteja “disposto e capaz de abandonar a segurança de sua autorreferencialidade, de dissolver a separação do mundo objetivado e de restaurar seus vínculos com a natureza. [...] de restaurar-se na trama da vida.” (Ibidem, p.386). Tal perspectiva está em sintonia com o décimo primeiro eixo formativo de educadores ambientais, proposto por Guimarães (2004, p.174): “Estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar”.

Aproximando estas colocações das discussões sobre o Ser Natural, é possível perceber sua potencialidade como vetor para uma reconfiguração do *self*, pelo viés do redimensionamento das relações do ser humano com o mundo sob a ética da Terra. Neste sentido, e fazendo um paralelo com o prisma humanista de Freire expandido para a dimensão do humano como natural, pode-se observar que a reconexão com o Ser Natural tem um caráter emancipatório, que torna o ser humano “Mais” (GRANIER, 2017), pelo rompimento com o “caminho único” (GUIMARÃES, 2004, p. 31) da lógica dominante. Seguindo este raciocínio, observo haver uma reciprocidade e complementariedade entre o Ser Mais e o Ser Natural, que promove a mútua potencialização. E deste pareamento, a possibilidade de emergir um novo sujeito, um “Ser Mais Ambiental”. (GRANIER, 2017, p. 58).

Na construção do Ser Mais Ambiental, o ser humano oportuniza sua emersão como um sujeito capacitado, no sentido de ter consciência, domínio e decisão de usar suas capacidades naturais de superação. Integral, pois sábio de sua multidimensionalidade. Integrado com o mundo, já que não mais sensível somente consigo, mas com o equilíbrio da teia inteira. Resignado do “ter mais”, para o Ser Mais de uma vida mais simples e, no entanto mais rica, já que em sintonia com as necessidades e limites do planeta, e intensificada por relações mais orgânicas com os outros seres da natureza. (Ibidem, pp. 58-59)

Ao buscar condensar neste prisma diferentes perspectivas que podem estar construindo este novo sujeito, “aprendente de si e do mundo”, faz sentido dizer que o educador ambiental em formação que, imerso num ambiente educativo de “Com Vivência Pedagógica” com outros referenciais, tem a possibilidade de vivenciar o próprio processo de construção do Ser Mais Ambiental. Tal colocação se apoia na percepção da potencialidade formativa desta proposta, cujo ambiente educativo tem sua inerente pedagogicidade intensificada pela dinamização de cinco Princípios Formativos, pensados sob uma perspectiva de intervenção crítica que possa tocar nas raízes da problemática socioambiental.

É neste sentido que a proposta da “Com Vivência Pedagógica”, ao oportunizar ao sujeito em formação a possibilidade de vivenciar a experiência significativa de conexão com seu Ser Natural, está tocando num importante rizoma⁸² destas raízes, “o inconsciente ecológico”, cuja repressão é tida como um importante fator implicado nesta problemática, em diferentes graus. Ao contribuir para o livramento das armadilhas do paradigma disjuntivo, fundamentalmente a do “inconsciente ecológico” reprimido, contribui igualmente para a transformação deste sujeito e sua capacidade de transformar, ao fazer emergir o sentimento de pertencimento e a responsabilidade que ele convoca.

A perspectiva do “Ser Mais Ambiental” não se limita ao comportamentalismo pelo qual o sujeito de adequa àquilo que é colocado como “sustentável ao desenvolvimento” ou “ecologicamente correto” pelo sistema dominante. Ainda que tais comportamentos façam parte de um ideário ecológico, o Ser Mais Ambiental vai além disso. Ele se constrói pela práxis, como sujeito que se sabe presente no mundo, mas numa presença que se pensa a si mesma na alteridade da relação, que constata, intervém, avalia, transforma, sonha, decide, rompe. (FREIRE, 1996, p. 10). É um sujeito que, percebendo suas múltiplas dimensões, situa-se

⁸²1) Botânica: *Espécie de haste subterrânea, quase sempre horizontal.* 2) Figurativo: *Causa, origem ou fundamento de alguma coisa = RAIZ (“rizoma”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/rizoma> [consultado em 14-05-2021].)*

conscientemente na Teia da Vida e, entendendo-se parte dela, emerge como ser integrado. Ao ter desperto sua essência de Ser Natural, é capaz de comungar com a Terra.

[...] o Ser Natural, enquanto elo essencial, que evidencia a conectividade inata do ser humano com a teia da natureza, é uma peça central no “quebra-cabeças” da problemática socioambiental que vivenciamos. Apartado pela racionalidade moderna, agora está sendo solicitado a reconstituir a imagem do ser humano, para reintegrá-lo com o mundo. Por sua importância, o Ser Natural, na complementariedade do Ser Mais Ambiental, já não pode mais ficar isolado no esquecimento. Precisa se redescobrir “em casa”, completar-se pelo sentimento de pertencimento, estar *com o mundo* (Freire, 1967) e não apenas nele, comprometendo-se com a existência e o sentido do caminhar humano. (GRANIER, 2017, p. 59).

Na percepção de Louv (2012, p. 88), a noção de “inconsciente ecológico” e a ideia de que toda a natureza está interconectada’, ainda não são bem compreendidos. Cabe-nos fazer este rizoma brotar, florescer em vínculos, conscientemente fortalecidos com o todo interconectado da família Terra. Nossa Grande Mãe, nossa casa, Gaia, nossa alma universal.

3 PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Os Princípios Formativos são o que consideramos como indicadores pedagógicos na proposta teórico-metodológica da “ComVivência Pedagógica” para processos formativos de educadores ambientais. Tais Princípios são pensados como “provocadores”, para desencadear no sujeito em formação um processo de desconstrução interna dos padrões estabelecidos pelos paradigmas da modernidade, com vistas a uma reconstrução de sentidos em direção ao estabelecimento de bases mais sustentáveis de atuação no mundo.

Usaremos a palavra Princípio em maiúscula, para diferenciar de outros significados do substantivo masculino “princípio”. Em nossas colocações, Princípio é o que fundamenta, baliza e referencia, ou que pode ser usado para embasar algo⁸³. Neste caso, a proposta teórico-metodológica da “ComVivência Pedagógica” para a formação de educadores ambientais, que estamos desenvolvendo.

Complementares e inter-relacionados, os cinco Princípios Formativos são os provocadores da dinâmica das experiências vivenciadas e das relações de convivência no processo formativo nesta proposta. Sua interseção se realiza no ambiente educativo, onde a possibilidade de vivência destes Princípios acontece. Conforme especificamos, o ambiente educativo é onde a “ComVivência Pedagógica” se expressa e se potencializa. Esta potencialização acontece através das provocações que os Princípios Formativos exercem, ao desencadear reações individuais e coletivas nos educadores ambientais em formação. É na vivência destas reações, em experiências provocadas pelos Princípios, que se encontra a sua pedagogicidade e seu potencial formativo.

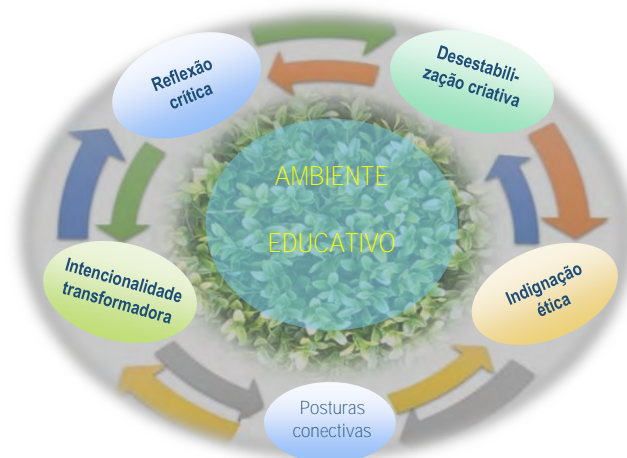


Figura 1: Os cinco Princípios Formativos (imagem da autora)

⁸³<https://www.dicio.com.br/principio/>

Sob a luz de teóricos que coadunam com a abordagem crítica da educação ambiental, e para um melhor entendimento da perspectiva que cada um destes Princípios abarca dentro da proposta como um todo, desenvolveremos cada um individualmente. Porém, estas colocações estarão sempre considerando as relações entre eles, pois isoladamente cada Princípio é insuficiente. Estes devem ser percebidos e dinamizados numa perspectiva de conjunto e complementariedade. Não havendo hierarquia de importância entre eles, a ordem sequencial em nossa explanação que segue é apenas para efeito de organização textual.

É válido pontuar que as dinamizações dos Princípios Formativos incorporam em seus processos as abordagens dos referenciais que consideramos constitutivos do ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”: o Reencontro com o Natural, a Construção de Sentidos, a Interculturalidade Crítica e o Ser Mais Ambiental.

Por sua magnitude, a reflexão sobre a problemática socioambiental, e consequente indignação, embora sejam necessárias para almejarmos qualquer possibilidade de mudança, podem gerar uma sensação de mal-estar bastante comum entre pessoas mais sensíveis. Nesta consideração, a incorporação aos processos educativos de abordagens que possam despertar a dimensão motivadora dos sujeitos não é dispensável. Ou seja, provocar uma intencionalidade que funcione como gatilho para desencadear nos educadores em formação um movimento, individual e coletivo, em direção a transformação dos padrões hegemônicos insustentáveis, onde o cuidado com a vida em sua abrangência esteja atrelado. Na proposta da “ComVivência Pedagógica” tal possibilidade é beneficiada pelos aportes dos cinco Princípios Formativos dinamizadores do ambiente educativo de formação. A dinâmica retroalimentativa entre suas abordagens beneficia a cada um de diferentes maneiras, inclusive no sentido de proporcionar um contrapeso por meio das experiências provocadas. Como por exemplo, se por um lado a Reflexão Crítica e a Indignação Ética despertam um sentimento “indigesto”, o Princípio Posturas Conectivas oportuniza vivenciar a percepção do caráter multidimensional de sua existência, cuja experiência pode provocar uma ampliação do entendimento do ser e estar no mundo, da amorosidade perene a este existir. Assim como a Intencionalidade Transformadora exerce um contrapeso pelo viés da motivação para mudar aquilo que causa o mal-estar e a Desestabilização Criativa na percepção de outros caminhos possíveis, para a construção de uma nova realidade. Num encadeamento de experiências que por si fazem emergir novos posicionamentos, complementados pela práxis individual e coletiva, vão tecendo o próprio processo formativo.

Podemos inferir que, de certa forma, os Princípios Formativos contribuem para apontar “rotas de fuga” para o enfrentamento da crise socioambiental. Mas fuga não no sentido de

abandono, de retirada pela desistência, mas sim como a busca de uma saída, de outros caminhos possíveis. Neste desbravar de novas rotas, os educadores em formação, impulsionados pelas provocações vivenciadas na ComVivência Pedagógica em outros referenciais, podem experimentar o desvelamento e desconstrução do “caminho equivocado” e a vontade de construir outras vias, que possam constituir possibilidades menos nocivas de ser e estar no mundo.

3.1 Reflexão crítica

A palavra reflexão remete-nos à ideia de um pensar profundo, ao qual se dedica mais atenção que aos “pensares” corriqueiros.⁸⁴ Seja pela interpelação gerada por um interesse, nível de gravidade, pertinência de seu objeto – quem reflete, reflete sobre alguma coisa – a reflexão provoca uma concentração do pensamento sobre um assunto, como se um feixe de energia mental fosse direcionado a ele. Com efeito, a dedicação mental requerida no ato de refletir muitas vezes pede um momento de pausa na agitação à que estamos imersos, ao desencadear um processo analítico sobre uma temática, provocando ramificações reflexivas em diferentes direções e variáveis correlatas, capazes de desvelar aspectos muitas vezes imperceptíveis aos olhares desatentos.

No caso de ambientes educativos instigadores deste exercício, tal processo pode acontecer na dimensão individual e/ou coletiva, em momentos de interatividade reflexiva entre sujeitos e contexto, conforme preconiza a abordagem formativa da “ComVivência Pedagógica”. Neste sentido, tanto as dinâmicas que emergem desta interação como as condições do contexto em si, podem agir como disparadores de reflexões, sendo que tais experiências vão se complexificando na medida em que o fluxo retroalimentativo entre os cinco Princípios Formativos se estabelece.

É interessante ressaltar que a reflexão, além de ser identificada como a “ação ou efeito de refletir”, pressupõe um “desviar da direção original” para um “pensamento ou análise detalhada sobre um assunto, sobre si próprio ou sobre algum problema ou sentimento”. Sinônimos como meditação, estudo, cogitação, consideração, critério, discernimento, argumento⁸⁵ também ajudam a compreender as perspectivas que a palavra confere a este Princípio Formativo. Ao associá-la à sentidos como opinião, julgamento, análise avaliativa

⁸⁴ Que se ancoram no senso comum, de uma compreensão imediata dada por uma síntese de conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos, artísticos e saberes populares da realidade, aceitos e vividos sem que haja grandes questionamentos e problematizações de suas causas e consequências.

⁸⁵ Fonte: <https://www.sinonimos.com.br/reflexao/>

e/ou negativa de alguma coisa⁸⁶, relacionados ao substantivo “crítica”, temos nas provocações do Princípio Reflexão Crítica aportes de efeito questionador e problematizador, que ao gerar um certo sentimento de inquietude, podem provocar no educador ambiental em formação um “desvio de direção” do pensamento inculcado pela ótica das ideologias dominantes, para um movimento de descoberta de outras possibilidades nas formas de ser, estar e ver o mundo.

Neste enfoque, uma das propostas centrais do Princípio Reflexão Crítica é de que, através de uma análise problematizadora da realidade sob pontos de vista diferenciados da lógica dominante, não aceitando a realidade como dada e pronta, o sujeito vivencie a experiência de “trocar suas lentes”, para a visualização e percepção dos fatores implicados na problemática socioambiental a partir de um olhar mais apurado sobre esta conjuntura, que possibilite uma visão complexa sobre ela. Corroborando Carvalho I., esse “trocar as lentes” é um “bom exercício para renovar nossa visão de mundo [...], para ver as mesmas paisagens com olhos diferentes” e poder “desnaturalizar” visões que temos como óbvias (2008, p.34), mas que são muitas vezes equivocadas, simplistas ou “fora de foco”, num sentido metafórico.

Um dos aspectos que sustentam tais colocações tem relação com as estratégias adotadas pelo sistema desenvolvimentista/econômico dominante, em especial no que concerne fatores implicados na problemática socioambiental, intencionalmente ocultados⁸⁷ da sociedade para a manutenção do *status quo*. Ou seja, para manter a engrenagem de acúmulo de benefícios funcionando, é do interesse deste sistema que sua lógica de dominação e exploração humana e da Natureza passem despercebidas, ou normalizadas, como o único caminho a ser seguido pela sociedade global, mesmo representando um perigo real para a diversidade da vida na Terra, inclusive a espécie humana. Sendo que tal ameaça, que se expressa com veemência na emergência climática, coloca a sociedade humana numa conjuntura de crise civilizatória. No alerta de Lima e Layrargues, a complexidade da crise climática,

[...] a magnitude, a multidimensionalidade, a urgência e o alcance global da crise constituem mais que um impasse tecnológico, mas uma crise civilizatória que exige respostas ágeis e transformadoras em diversas dimensões da vida contemporânea. [...] não há solução possível do impasse climático sem uma governança cooperativa, sem a incorporação de uma abordagem multidimensional não hegemônica pelo econômico, sem o reconhecimento dos limites do crescimento e do consumo, sem uma distribuição justa e proporcional dos custos e responsabilidades entre os países e no interior de

⁸⁶ Fonte: <https://www.dicio.com.br/critica/>

⁸⁷ Tornar ideologicamente velado a estruturação conflitiva da realidade constituída por meio de relações opressivas de poder de dominação e exploração, que o Marxismo denuncia na sociedade capitalista na “luta de classes”. Nessa ocultação se induz a consensualizar a ideia de uma ordem harmoniosa promovida pelo sistema e que conflitos são uma subversão dessa ordem, caracterizando um “caminho único” a seguir segundo a racionalidade hegemônica.

cada um deles e sem a renovação dos padrões culturais e valorativos inscritos nos modelos de produção e consumo. (LIMA & LAYARAGUES, 2014, p.86).

Como bem argumenta Jonas (2015, p.48), este “novo imperativo diz que podemos arriscar a nossa própria vida, mas não a da humanidade”. Sob este prisma crítico, estes autores nos ajudam a refletir sobre a radicalidade que o cenário de crise climática comporta, cujo enfrentamento requer da sociedade inadiáveis “ajustes de foco”, de maneira que possa não só enxergar a dimensão e urgência inerentes a esta situação, mas também as responsabilidades que ela impõe. Considerando que a marcante negligência com o Todo, presente nos modos de viver dos humanos modernos, está diretamente implicada neste desequilíbrio, já que seus impactos comprometem a manutenção da vida presente e futura. Para Jonas,

[...] não é verdade que possamos transferir a nossa responsabilidade pela existência de uma humanidade futura para ela própria, dirigindo-nos simplesmente aos deveres para com aquela que irá existir [...]. Ao contrário, a primeira regra para o modo de ser que buscamos depende apenas do imperativo do existir. Todas as outras se submetem ao seu critério [...]. Assim, em virtude desse primeiro imperativo, a rigor não somos responsáveis pelos homens futuros, mas sim pela ideia do homem⁸⁸, cujo modo de ser exige a presença de sua corporificação no mundo. É uma ideia ontológica [...] isto é, uma ideia do Ser. [...] o dever em relação ao homem [...] deve incluir o dever em relação à natureza, como condição da sua própria continuidade e como um dos elementos da sua própria integridade existencial. [...] A simples autopreservação de cada Ser, como o impõe a natureza, representa uma intervenção constante no equilíbrio do restante da vida. (JONAS, 2015, pp. 94-95 e 230).

A ideia exposta por Jonas abre uma perspectiva sobre o sentido do humano, cuja integridade se atrela à capacidade de cuidado e ética consigo, com o outro, com o Todo. Sendo que quando desprovido desta capacidade, o ser humano tem sua integridade diluída, num processo de “desumanização”, que numa perspectiva freireana significa um ser “apequenado” em um Ser Menos, alienado de seu potencial de Ser Mais⁸⁹. (FREIRE, 1987).

Tal conjuntura desemboca nos contextos educativos com antigas e novas demandas, das quais emerge a inadiável necessidade de rompimento com a alienação e descaso em que a

⁸⁸ Homem no sentido de Ser Humano, independente de gênero (nota minha).

⁸⁹ Para Freire, “O ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização. [...] Para a prática “bancária”, o fundamental é, no máximo, amenizar esta situação, mantendo, porém, as consciências imersas nela. Para a educação problematizadora, enquanto um que fazer humanista e libertador, o importante está, em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, [...] superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização. Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor”. (1987, p.49)

sociedade moderna está imersa, pois já não há tempo a perder, considerando que as MC são parte da realidade em curso. Neste viés, o exercício da Reflexão Crítica se destaca como potencialmente condizente com processos de desalienação, ao denunciar “as intenções ideológicas de parcializar as análises e acobertar interesses que manipulam a compreensão da realidade, dando-lhe sentido de caminho único”, conforme sinaliza Guimarães (2004, p.130).

Concomitantemente a estes esforços, há pertinência que se incorpore aos processos educativos uma intencionalidade motivadora dos sujeitos, que possa contribuir para ativar um movimento de mudança em direção a outros padrões relacionais em sociedade e Natureza, onde o sentido de sobrevivência esteja atrelado ao cuidado com a vida em sua abrangência. Na proposta da “ComVivência Pedagógica”, tal possibilidade é beneficiada pelos aportes dos cinco Princípios Formativos, em experiências intercomplementares de suas provocações, oportunizando aos educadores em formação uma ampliação de sua autopercepção em diálogo com as demandas do mundo.

Cabe dizer que o enfoque problematizador que inspira e subsidia este Princípio está essencialmente sintonizado com as propostas da vertente crítica da EA, cujos processos se voltam justamente para ações educativas engajadas em desvelar e desconstruir as perspectivas paradigmáticas da sociedade moderna implicadas na crise socioambiental, de maneira que possibilitem o rompimento com a alienação conservadora que mantém a sociedade cega e surda a estes fatores, na intencionalidade de gerar um movimento transformador desta realidade. Seguindo esta linha de pensamento, Guimarães esclarece que,

A reflexão desta perspectiva de educação ambiental torna-se crítica ao perceber, problematizando e complexificando, os antagonismos e complementaridades da realidade em suas múltiplas determinações materiais, epistemológicas, culturais, entre outras, instrumentalizando para uma prática de transformação desta realidade, a partir da construção de uma nova percepção que se reflete em uma prática diferenciada – teoria e prática, ação e reflexão na práxis dialógica da diversidade na unidade e da unidade na diversidade. Mas em uma práxis que, para causar transformações significativas, deve superar as perspectivas individualistas se realizando no coletivo e pelo coletivo. (GUIMARÃES, 2011, pp. 26-27)

Desta maneira, o enfoque crítico a que nos referenciamos orienta-se por uma abordagem que evidencia o caráter político do ato educativo que, assim como a dimensão coletiva, se apresentam como indissociáveis das questões concernentes à realidade socioambiental. Tal perspectiva, contextualizada na práxis⁹⁰, imprime no exercício reflexivo uma potencialidade

⁹⁰ Segundo Freire (1987, p.25), práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

singular, podendo subsidiar o educador para maior criatividade em suas práticas, já que fornece elementos para novas reflexões e construções de compreensão de mundo. (Idem, 2004).

Em concordância, Freire (1987) argumenta que a práxis, quando imbuída de criticidade, permite que os processos simultâneos de ação-reflexão dos seres humanos sobre o mundo, alcancem níveis qualitativamente melhores de percepção da realidade. Seguindo este pensamento, é possível dizer que neste processo os sujeitos, contextualizados aqui como educadores ambientais, aumentam suas possibilidades de desencadear movimentos de transformação dos fatores que oprimem, degradam e “coisificam” a vida.

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Este precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. (Ibidem, p. 81)

Em complemento a estes referenciais, Layrargues explica que com o surgimento da crise ambiental, as perspectivas ideológicas de correntes de pensamento na educação⁹¹, que ao longo da história vêm problematizando sua “função moral da socialização humana”, assim como sua “função ideológica de reprodução das condições sociais” (LAYRARGUES, 2011, p.77), no enfoque educativo ambiental passam por uma “atualização”, ampliando-se à natureza. Tal ampliação se deve a reflexões, inclusive filosóficas, sobre as origens da crise socioambiental em seus diferentes aspectos. Nesta perspectiva analítica crítica a EA reconhece que uma das bases da crise socioambiental que vivenciamos está relacionada ao “paulatino processo histórico de afastamento do ser humano perante a natureza, efetuado desde a instauração do monoteísmo e do Iluminismo, resultando no atual paradigma antropocêntrico utilitarista”. (Ibidem, pp. 77-78). Porém, para um “ajuste de foco” que proporcione um olhar crítico mais apurado sobre a crise socioambiental em sua complexidade, desvelando suas origens e agentes sociais envolvidos, de maneira a evitar processos educativos funcionais a este sistema, mostra-se necessário um pareamento do fator afastamento entre humanos e Natureza, que Layrargues caracteriza como aspecto cultural, com “a base material da crise ambiental” (Ibidem), ou seja, com os aspectos relacionados ao modelo produtivo e mercantil dominante, implicado nos

⁹¹ Notadamente a Teoria Crítica, para a qual “a Educação é um dos espaços – políticos – onde se travam as disputas ideológicas entre grupos antagônicos, onde as forças sociais hegemônicas procuram manter o *status quo*, enquanto as forças sociais contra-hegemônicas procuram alterá-lo. [...] para a Teoria Crítica a Educação é mais um campo de disputa que cumpre um papel de desalienação ideológica das condições sociais, evidenciando que as coisas nem sempre foram assim, e que não têm porque continuarem assim sendo”. (LAYRARGUES, 2011, pp. 76-77).

processos de apropriação, uso e abuso da Natureza e recursos ambientais em geral”, conforme argumenta o autor. (Ibidem, p.81).

Tais reflexões nos incitam a uma problematização sobre a questão do “culto ao progresso”⁹², como uma das forças ideológicas mais marcantes da história moderna, com profundo envolvimento na consolidação do sistema nefasto de produção e consumo hoje globalizado. Sua imposição como “caminho único” faz com que seus impactos nocivos se espalhem incessantemente por todo o planeta, gerando todo tipo de degradação na terra, água e ar. As consequências desta agressão à vida, inclusive humana, vêm se manifestando em doenças degenerativas e perda da diversidade, tanto pela ingestão de produtos tóxicos, como pela absorção involuntária via poluição. Neste enfoque, um exemplo que se destaca é o modelo de produção agrícola, baseado na monocultura em grande escala, cuja interferência nos ecossistemas pela utilização de insumos tóxicos “envenena” a vida como um todo.

Contudo, o fenômeno das MC é certamente a consequência extrema mais grave deste conjunto de padrões nocivos. A radicalidade de seus impactos, ainda não totalmente previsíveis, inclui perda da sociobiodiversidade; migrações em massa; crises hídrica, alimentar e habitacional em escala global; pandemias⁹³; etc. Embora as nações já tenham suficiente informações para agir, no sentido de frear os processos causadores deste enorme desequilíbrio, assim como para desenvolver estratégias que possam diminuir seus impactos, “as respostas mais visíveis ao problema nos meios políticos, midiáticos e, em parte da comunidade científica, tendem ao reducionismo e estão aquém do desafio em curso”, o que denota uma expressão do “Conservadorismo Dinâmico⁹⁴”, conforme ressaltado por Lima e Layrargues. (Schon; Guimarães. Apud LIMA e LAYRARGUES, 2014, p. 75). Porém, fica evidente que a emergência da crise climática impõe urgentes e importantes mudanças nos padrões que alicerçam os modos de vida da sociedade moderna, uma vez que são incompatíveis com o equilíbrio do planeta e, conseqüentemente, com a manutenção da própria vida humana. Como

⁹² É a inculcação de uma visão de mundo que estabelece a vinculação da ideia de felicidade a de progresso. Que felicidade está em progredirmos/desenvolvermos e que isso se alcança pela maior capacidade de consumo de bens da modernidade, o que potencializa o consumismo materialista e a sobreposição do “ter” sobre o “ser”, o que alimenta a dinâmica do Capital em seu ciclo de produção-consumo de acumulação crescente e insustentável em um planeta de recursos finitos.

⁹³ A experiência com a pandemia do covid-19 vem nos mostrando que um vírus pode rapidamente mutar e complexificar a situação. Em dezembro/21, dois anos após o início da pandemia, já foram identificadas cinco variantes do vírus pela OMS, além de mais “duas variantes de interesse e sete cepas sob vigilância”. (Fonte: < <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/omicron-mu-delta-lambda-e-outras-conheca-as-variantes-da-covid-19-identificadas/>>. Se consideramos que qualquer possibilidade de superação de problemas como este está diretamente vinculada a condições adequadas de infraestrutura, as MC representam um agravante que evidencia ainda mais a fragilidade humana frente aos seus impactos.

⁹⁴ Maiores detalhes no Capítulo 3.5

bem salienta Grüm (2004, p.111), “vivemos em uma civilização que conseguiu ignorar completamente a mais fundamental de todas as questões – sua própria sustentabilidade, ou seja, as próprias condições de possibilidade de futuro humano”. Do ponto de vista educativo, Leff ressalta que a crise socioambiental contemporânea implica

[...] educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem. (LEFF, 2008, p. 256)

Na acelerada engrenagem do “progresso a qualquer custo”, outro fator de destaque é o notável aumento de patologias emocionais, em grande parte relacionadas à forte opressão exercida por este sistema sobre as pessoas na sociedade. Fatores como exclusão e desigualdade social, medo e sensação de impotência perante a realidade de injustiças socioambientais, dentre outros, geram impactos desestruturantes sobre os indivíduos, que não são contabilizados nos prós e contras deste modelo desenvolvimentista. Ou seja, a ideologia do “culto ao progresso” carrega em suas pretensões um considerável grau de agressividade para a Natureza como um todo, uma vez que à medida que avança no tempo vai deixando um rastro de destruição, desigualdade e sofrimento para a maioria, enquanto poucos se beneficiam com ela.

O fator afastamento da sociedade humana e Natureza, considerado central nesta conjuntura, tem relação com o processo histórico de construção da racionalidade moderna. Ao desvincular os seres humanos de seu espaço vital, este processo foi excluindo formas sustentáveis que permeavam estas relações, provocando um rompimento de vínculos de amorosidade, cuidado e cooperação em sociedade e com a Terra. Ao mesmo tempo em que foi abrindo espaço para a consolidação de relações mercantilistas, onde a lógica de dominação e exploração da Natureza, impulsionada por critérios econômicos, foi se naturalizando como condição para a manutenção dos modos de vida modernos. Conforme problematiza Grüm,

As relações entre natureza e sociedade foram silenciadas no processo de afirmação do cartesianismo como único modo possível de perceber a realidade. Em países como o Brasil, os Estados Unidos e a Austrália, por exemplo, as culturas tradicionais (mais biocêntricas) foram vistas como algo que pertencia ao passado e, portanto, deveriam ser eliminadas ou “modernizadas” [...]. O processo civilizatório caracteriza-se por ser um processo permanente de fuga, distanciamento e esquecimento da natureza. (GRÜM, 2004, p.109)

Parece evidente que no que concerne à justiça socioambiental, a manutenção da sustentabilidade da vida e os direitos ontológicos da Terra e seus seres, os padrões que caracterizam o “progresso” na lógica dominante não representam verdadeiramente progresso,

pois já não prometem uma “evolução ou uma alteração para melhor”⁹⁵. Pelo contrário! Os impactos socioambientais decorrentes da corrida pelo “progresso a qualquer custo” desembocaram numa crise civilizatória sem precedentes, cuja maior evidência são as MC que enfrentamos hoje. Como bem sinaliza Morin (2005), fica cada vez mais clara a necessidade de se fazer um progresso na ideia de progresso, pois em muitos aspectos seu sentido está ultrapassado, ou até mesmo esvaziado.

Neste enfoque, um dos fatores mais impactantes do “culto ao progresso” é a sua relação com a ética do mercado⁹⁶, em cuja égide não são consideradas as injustiças socioambientais decorrentes de sua regulação. A abrangência globalizada da ética de mercado lhe dá “passe livre” para atravessar todas as esferas da sociedade através de um domínio ético estruturado sobre critérios mercadológicos, com sérias interferências em culturas, educação, administração pública, nas decisões políticas de manutenção da Natureza⁹⁷, etc. Neste mecanismo, gera também impactos em territórios regidos por outras lógicas, com consequências muitas vezes irreversíveis. É o caso, por exemplo, de territórios habitados por povos tradicionais, cuja convivência é comumente regida por conhecimentos e práticas ancestrais que em geral não provocam a descaracterização do espaço ou degradação social e da Natureza. Um dos motivos é o fato de que muitas vezes suas relações no coletivo e com o ambiente não são regidas por interesses mercantis, mas por perspectivas como solidariedade, cooperação e respeito pela Natureza. Por outro lado, entre os âmbitos regidos pela “ética do mercado”, é comum que tais territórios sejam vistos apenas como depósitos de recursos a serem explorados por pessoas alheias ao contexto em questão, e seus habitantes originários, como estorvo no caminho de geração de lucros. Na argumentação de Milton Santos,

⁹⁵ Uma das definições de “progresso” em <https://www.dicio.com.br/progresso/>

⁹⁶ Temática aprofundada no Capítulo 3.3

⁹⁷ Para exemplificar, no momento em que escrevo estas linhas, um “raio x” da situação do desmatamento e apropriação indevida do território Amazônico brasileiro revela que “dos 276,5 milhões de hectares de *florestas públicas* existentes na Amazônia, 21 milhões (8%) foram destruídos entre 1997 e 2020. [...] As florestas que cobrem as terras públicas estão sob responsabilidade da União e dos estados. [...] *A pecuária ocupa 75% das áreas desmatadas das florestas públicas não destinadas*. Entre 2006 e 2010, 596 mil hectares (73%) das florestas não destinadas eram pasto, já entre 2016 e 2020, essa área cresceu para 861 mil hectares (78%). Ou seja, mesmo *após dez anos, a área desmatada aumentou cinco pontos percentuais*. Segundo o Ipam, isso mostra que *houve investimento econômico para permanência e conversão de novas áreas para a pecuária*. [...] Cerca de 16 milhões de hectares de florestas públicas não destinadas *são declarados como propriedade privada*, pois estão registrados no Cadastro Nacional Rural (CAR). [...] Entre 1997 e 2020, *o desmatamento de terras públicas da Amazônia emitiu 10,2 bilhões de toneladas de CO₂*. Isso corresponde a cinco anos de emissões de gases do efeito estufa no Brasil, que atingiram 2,16 bilhões de toneladas em 2020”. Ou seja, enquanto no mundo todo a emissão de gases diminuiu 6,7% devido ao confinamento pela pandemia do Covid-19, o Brasil aumentou 9,5% as emissões em relação ao ano anterior. (Fonte: <https://piaui.folha.uol.com.br/amazonia-sufocada/>. Acessado em 07/11/21. Grifos meus).

[...] a finança move a economia e a deforma, levando seus tentáculos a todos os aspectos da vida. Por isso, é lícito falar de tirania do dinheiro. Se o dinheiro em estado puro se tornou despótico, isso também se deve ao fato de que tudo se torna valor de troca. A monetarização da vida cotidiana ganhou, no mundo inteiro, um enorme terreno nos últimos 25 anos. Essa presença do dinheiro em toda parte acaba por constituir um dado ameaçador da nossa existência cotidiana. (SANTOS, M. 2001, p.44)

Portanto, é possível inferir que, por se enquadrar sob a égide da ética de mercado, a ideologia do “culto ao progresso” fica amputada de preceitos éticos voltados para valores ditos “humanos”, que pudessem agir como reguladores de sua dinâmica. Tal inferência se apoia na análise crítica de que a associação com a perspectiva mercantilista compromete os objetivos de qualquer ideia de progresso, uma vez que a ética de mercado está voltada essencialmente para benefícios econômicos (de poucos), gerados a partir de processos de apropriação e exploração humana e da Natureza, onde não há uma contabilização dos prejuízos decorrentes - degradação da sociobiodiversidade, por exemplo – mas sim sua ocultação, negação ou desprezo. A conta negativa em questão é deixada para a maioria não beneficiária das promessas do progresso, e principalmente aos menos privilegiados, frequentemente excluídos do acesso a condições justas de trabalho, moradia, saneamento básico, recursos hídricos, saúde, educação etc. Ou seja, ‘o “outro lado” do progresso jamais entra em cena’, como bem salienta Grüm. (2004, p.110). O viés da Reflexão Crítica nos ajuda a distinguir que a defasagem existente entre a apropriação de benefícios decorrentes da exploração de bens comuns por poucos e o retorno em degradação para todos, é uma das situações mais cronicamente críticas do processo histórico hoje culminado nas MC. Consoante com tais reflexões, Milton Santos (2001, p.60) destaca que “a substituição do debate civilizatório pelo discurso único do mercado”, está na origem do “ensinamento e o aprendizado de comportamentos dos quais estão ausentes objetivos finalísticos e éticos”.

Esta linha reflexiva permite a percepção de que os objetivos prioritariamente econômicos do progresso, e a maneira como vêm sendo conduzidos, não estão garantindo condições de vida justas para a maioria (justiça socioambiental), de modo que justificassem os prejuízos que causam (injustiça socioambiental). Complementando com Bauman (2011, p. 124), ‘o “progresso” é uma declaração da crença de que a história não conta e da resolução de deixá-la fora das contas’. Neste enredo, e considerando a diversidade característica de nosso planeta, podemos inferir que os ideais difundidos pela noção hegemônica de “progresso” têm caráter unilateral, no sentido de que suas intervenções no mundo não acontecem em reciprocidade e dialogicidade com as necessidades deste Todo múltiplo e plural. Pelo contrário, sua estrutura é direcionada para beneficiar prioritariamente a espécie humana e, dentro dela,

uma categoria específica, detentora do poder sobre a engrenagem do “progresso” e por isso, sua maior beneficiária.

Essa forma de relacionamento com o Todo é exclusivamente humana, pois “só com o homem o poder se emancipou da totalidade por meio do saber e do arbítrio, podendo se tornar fatal para ela e para si mesmo”. (JONAS, 2015, p. 217). Tais argumentos se evidenciam na irreversibilidade das MC, cujas consequências já estão impactando a vida tal qual a conhecemos e comprometendo-a por muitas gerações futuras.

[...] cabe enfatizar a *reciprocidade* e a *complementaridade* que existem entre os seres. O equilíbrio ecológico supõe que os seres sejam recíprocos uns com os outros e se complementem em tudo. Ninguém se basta a si mesmo, muito menos o ser humano. Nos necessitamos mutuamente. [...] Como o ser humano é parte do meio ambiente, a injustiça social caminha paralela a injustiça ecológica. É importante estabelecer uma justiça ecológica. Mas sem um mínimo de justiça social se faz impossível realizar a justiça ecológica, entendida em seu sentido pleno. Uma envolve a outra. Isto se manifesta na exigência que a ecologia social faz a *solidariedade geracional*. As gerações vindouras têm direito a uma Terra conservada e uma biosfera sã. Os que vierem depois de nós, os seres humanos e todos os demais seres da criação, têm *direito ao futuro*. (BOFF, 2000, pp. 91-92. Grifos do autor. Tradução nossa)

A necessidade de se transformar os padrões de vida modernos para níveis socioambientais mais justos está no cerne das mudanças paradigmáticas que o imperativo das MC coloca à sociedade. Esta reflexão nos faz concordar com Jonas (2015, p. 196) em que “a vontade política deveria se identificar com a necessidade histórica”. E reforça o entendimento de que uma resignificação da ideia de progresso se impõe, de maneira que em sua dinâmica seja considerado o direito à existência presente e futura da diversidade da vida, e a responsabilidade que esse compromisso invoca à sociedade humana.

O aumento da temperatura global, que provocamos e mantemos desse modo (e que, a partir de determinado grau de saturação, será capaz de continuar mesmo na ausência de combustão suplementar), pode ter consequências duradouras e indesejáveis para a vida, até a catástrofe extrema do derretimento das calotas polares, a elevação do nível dos oceanos, da inundação de enormes extensões de planícies... Assim, a frívola e alegre festa humana de alguns séculos industriais seria paga talvez com a alteração por milênios da feição do planeta. [...] permitir que ela [a combustão] siga aumentando, impelida pelo crescimento econômico mundial, é um jogo perigoso. [...] o esgotamento acelerado das reservas fósseis, provocado pelo crescimento econômico, que deveria ser considerado uma calamidade, poderia antecipar-se àquela catástrofe maior. (Ibidem, p.304. Interpolação minha)

É válido lembrar que no ideal de “progresso” que aqui analisamos criticamente, a difusão da visão que associa crescimento econômico como “caminho único” para o

desenvolvimento inclui todo um arsenal de potentes recursos persuasivos, incessantemente renovados, para manter a sociedade distraída, cega e surda aos sinais da Natureza e advertências científicas. Sobre isso vale o alerta de Carrea de que “poucas ameaças são tão imobilizantes quanto aquelas que nem são percebidas, nem são realmente compreendidas e valorizadas, mas sabe-se que estão ali”. (2001, p.56. Tradução nossa). Presos nesta armadilha, muitos humanos modernos não questionam por exemplo, se o excesso de consumo está degradando a si mesmos e ao meio, pois lhes foi “vendida” a ideia de que quanto mais se consome, mais felicidade e progresso se tem. Neste sentido Morin (2005, p.129) observa que “para que haja responsabilidade é preciso que haja um sujeito consciente”. E esta é uma das intencionalidades imbuídas nas propostas do Princípio Reflexão Crítica.

Com efeito, o círculo vicioso instaurado pela ideologia do progresso econômico como via única para a evolução humana, requer deste sistema estratégias de manutenção do ritmo do acúmulo de lucros funcionando, sempre numa perspectiva crescente. Parece evidente que uma delas é o comprometimento deste sistema em fornecer constantemente novos produtos de consumo aos consumidores e estes, em sua alienação, de esperarem fielmente por novidades a serem consumidas, numa dinâmica que Bauman (2011, p.142) caracteriza como “dependência mútua”. O autor salienta que dentre as atividades envolvidas neste perverso processo de sedução, existem os “manipuladores de símbolos”, que são “as pessoas que inventam as ideias e maneiras de torná-las desejáveis e vendáveis”. (Reich, Apud BAUMAN, p.142). É onde entram os *experts* de marketing, que se encarregam de lançar as “iscas” e transformar futilidades em necessidades!

Em seus estudos sobre a globalização, Milton Santos (2001, p.50) adverte que o que abre a porta para que tal ideologia entre na vida das pessoas é “a técnica, a produção, o consumo e o poder”. Isso porque os produtos de consumo portam “mensagens” que vão moldando a sociedade, num processo similar ao da dominação. Ou seja, mesmo sendo coisas, os objetos chegam até nós

[...] como um discurso ideológico, que nos convoca, malgrado nós, a uma forma de comportamento. E esse império dos objetos tem um papel relevante na produção desse novo homem apequenado que estamos todos ameaçados de ser. [...] Uma das grandes diferenças entre o mundo de há cinquenta anos e o mundo de agora é esse papel de comando atribuído aos objetos. E são objetos carregando uma ideologia que lhes é entregue pelos homens do marketing e do design ao serviço do mercado. (Ibidem, p. 51)

Ou seja, se por um lado os representantes deste sistema e sua racionalidade abstêm-se de propor soluções para a crise socioambiental generalizada, à qual se implicam profundamente,

por outro não medem esforços em criar estratégias que permitam manter os níveis de alienação da sociedade, no sentido de conservar tal sistema funcionando de acordo com seus critérios, conforme demonstram nossas reflexões. Mesmo se isso representa uma ameaça para a vida no planeta tal qual a conhecemos, conferindo, portanto, riscos até mesmo à sobrevivência da espécie humana. Conforme destaca Santos M. (Ibidem, p. 36), “a única crise que os responsáveis desejam afastar é a crise financeira e não qualquer outra. Aí está, na verdade, uma causa para mais aprofundamento da crise real — econômica, social, política, moral — que caracteriza o nosso tempo”.

A pertinência destas inquietações na formação de educadores ambientais se alinha ao que vem alertando Guimarães (2004) sobre a necessidade de se promover processos educativos com possibilidades de rompimento das armadilhas paradigmáticas do mundo moderno. Como por exemplo, a visão disjuntiva e mercantilista que se consolidou nas relações entre humanos e destes com a Natureza que, ao se estabelecer como única, se tornou normalizadora dos padrões relacionais de dominação e exploração. Assim, romper com estas armadilhas é parte do processo que possibilita aos educadores em formação, condições de desenvolver intervenções que levem à desconstrução destas visões conservadoras e a promoção de ações transformadoras desta lógica, implicada em injustiças socioambientais cada vez mais complexas. Considerando que a consolidação de tal lógica passa por uma dinâmica de reprodução da racionalidade que a sustenta, conforme explica o autor:

[...] as forças hegemônicas representadas *pelos* e representantes *dos* segmentos sociais dominantes (atreladas aos interesses do capital) estabelecem sua hegemonia, entre outros meios pela consolidação dos paradigmas que informam *a* e são informados *por* sua racionalidade. Dessa feita, esses paradigmas e essa racionalidade se apresentam hegemônicos [...], levando professores a reproduzi-los em suas práticas, fragilizando seus objetivos de trabalhar as questões ambientais. Por suas limitações compreensivas, reducionistas e simplificadoras da realidade, lhes são veladas as causas profundas (raiz-radicalidade) que se encontram nas relações de dominação e que atrelam a constituição dos problemas ambientais da atualidade ao modelo de sociedade moderna, com seus paradigmas e racionalidade. (GUIMARÃES, 2004, p. 126. Grifos do autor).

Tais preocupações estão no cerne da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”. Na radicalidade de suas provocações, dinamizadas em um ambiente educativo propício, os Princípios Formativos da proposta buscam oportunizar aos educadores ambientais em formação a experiência do reconhecimento das raízes da problemática socioambiental sob um prisma crítico, e ao mesmo tempo desencadear um movimento em direção à percepção criativa de possibilidades sustentáveis de ser e estar no mundo, a partir de diferentes abordagens

promovidas num contexto coletivo de formação. A experiência vivencial deste processo, considerada crucial na proposta, proporciona o exercício de novos pontos de vista e relações sobre a realidade, assim como possíveis horizontes para sua transformação, cujas perspectivas podem desdobrar-se em ações educativas potencialmente emancipadoras da tendência conservadora e alienante que permeia os contextos educativos. Tais abordagens levam em consideração que o visível desequilíbrio hoje existente nas relações entre humanos e destes com a Natureza, em si já justifica a relevância de se criar processos educativos que possam contribuir para desencadear um movimento criativo-crítico em direção à outras visões de mundo, para o estabelecimento de padrões menos nocivos nestas relações. Corroborando Leff,

O desafio que se coloca a pedagogia ambiental é o de formar o ser humano, desde a infância e juventude, com um espírito crítico e construtivo, estimulando antes sua criatividade do que submetendo-o aos desígnios de um mundo automatizado, armado por pedaços (*bits*) de informação, concatenado e encadeado pela tecnologia a uma ordem econômica supra-humana. (LEFF, 2008, p.259. Grifo do autor)

Neste sentido, o impacto da interação entre os cinco Princípios Formativos mostra-se bastante oportuno à formação de educadores ambientais. Pois é possível notar que a Reflexão Crítica, ao retroalimentar as outras abordagens com seu potencial elucidativo, permite aos educadores em formação visualizarem as mudanças que se manifestam como substanciais aos paradigmas estruturantes da sociedade moderna. Como por exemplo, a dicotomização entre humanos e Natureza e a perspectiva antropocêntrica nestas relações. A primeira por descaracterizar a imagem do humano, consolidando a ideia de que não pertence à Natureza. E a segunda por positivar a valoração dos humanos como seres superiores às outras formas de vida e consequentemente, com direitos sobre elas. Como duas faces da mesma moeda, o amalgamento entre antropocentrismo e afastamento da Natureza são parte estruturante da visão de mundo que alicerça o sistema econômico/desenvolvimentista dominante, implicando-se profundamente na lógica que normaliza a apropriação e exploração da Natureza a níveis extremos. Segundo problematizações de Loureiro, a atitude antropocêntrica se repercute em outras relações hierarquizadas de poder que configuram as sociedades contemporâneas:

O sentido de dominação da natureza se traduz, atualmente, na dominação de uma classe sobre outras, de elites políticas e econômicas sobre o conjunto da população; poucos que, a partir de certo modo de produção e apropriação privada, consomem por muitos; relações sociais específicas que resultam na degradação da base de sustentação da vida e da própria condição humana. Essa é a raiz do problema antropocêntrico que precisa ser superado. (LOUREIRO, 2011, p.147)

Num diálogo entre os Princípios Formativos, o olhar crítico sobre tal cenário nos impulsiona a acreditar que, assim como essa realidade foi construída pelo próprio ser humano, pode ser por ele transformada. E essa possibilidade certamente passa pela construção de outros padrões relacionais entre humanos e Natureza e por outra organização social em seus modos de viver, onde esteja presente a percepção da sacralidade da vida, de seu inviolável caráter vital. Assim como pelo desenvolvimento de uma racionalidade estruturada sob perspectivas diferenciadas da visão dominante, que considere a vida em sua diversidade. Que não ignore os direitos ontológicos da Terra, enquanto ser que pulsa gerando toda esta vida que conhecemos. Que não nos deixe esquecer que ela é a nossa única casa no cosmos. Significa abrir caminhos que possam desvelar os aspectos intrínsecos à crise socioambiental sob um prisma crítico, conectivo e criativo, de maneira que outras direções possíveis possam ser tomadas nas encruzilhadas deste caminhar. Tais preocupações são centrais nos pressupostos da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, cujos Princípios Formativos buscam instrumentalizar os educadores ambientais em formação para serem mediadores neste processo de transformação.

Freire nos subsidia nesta trajetória reflexiva, ao nos lembrar que a superação das situações limite demanda que estas sejam percebidas não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser” (FREIRE, 1987, p.60). Sendo que esta superação implica num reconhecimento crítico da razão da situação opressora, para que, “através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais”. (Ibidem, p. 22). Neste processo os sujeitos “se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção”. (Ibidem, p. 60).

Tal colocação se contextualiza nas provocações dos cinco Princípios Formativos pelo pareamento da Reflexão Crítica com potenciais conectivos, criativos e transformadores despertados nos sujeitos em formação, possibilitando-os entrever que a conjuntura de crise socioambiental porta em seus fundamentos tanto impactos decorrentes dos modos de ser e estar da sociedade moderna, marcados pela perda do sentido existencial ontológico devido ao afastamento da Natureza, quanto da racionalidade que difunde visões que negligenciam, e até invisibilizam a interdependência existente na Teia da Vida. (CAPRA, 1996). A experiência problematizadora, vivenciada num contexto formativo de práxis coletiva, subsidia os educadores em formação para a construção de um conhecimento socioambiental diferenciado da lógica da racionalidade dominante, na qual se assentam visões de mundo normalizadoras de práticas exaustivas de dominação e exploração da Natureza.

O diferencial deste conhecimento, que Leff caracteriza como saber ambiental, é justamente o de constituir-se em “uma categoria crítica” que “incorpora um conjunto de valores e critérios que não podem ser avaliados em termos do modelo de racionalidade econômica, nem reduzidos a uma medida de mercado”. (2008, p.136 e 139). Em concordância com nossas proposições, o autor destaca que o saber ambiental “se constrói e concretiza numa inter-relação permanente de teoria e práxis” (Ibidem, p.135), portando “a seiva epistêmica que emerge da reconexão do ser e do pensar para apreender a complexidade ambiental”. (Ibidem, p.417).

Seguindo este enfoque, é preciso ressaltar que a perspectiva do Paradigma da Complexidade⁹⁸ tem especial destaque neste Princípio, representando um subsídio essencial aos educadores ambientais em formação, para construções pessoais e coletivas de uma leitura crítica de mundo. Sob sua luz, a reflexividade adquire condições de expandir seu potencial analítico, pelo aprofundamento e aporte problematizador que o olhar complexo propicia, em suas possibilidades de interligar e interrelacionar elementos desconectados pela racionalidade disjuntiva dominante. Neste viés, Morin esclarece que

O paradigma de complexidade não "produz" nem "determina" a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada. Incita a distinguir e fazer comunicar em vez de isolar e de separar, a reconhecer os traços singulares, originais, históricos do fenômeno em vez de ligá-los pura e simplesmente a determinações ou leis gerais, a conceber a unidade/multiplicidade de toda entidade em vez de a heterogeneizar em categorias separadas ou de a homogeneizar em indistinta totalidade. Incita a dar conta dos caracteres multidimensionais de toda realidade estudada. (MORIN, 2005, p.334)

É assim que a reflexividade, sob um prisma crítico-complexo, contribui para que o educador ambiental em formação desenvolva condições de enxergar com maior nitidez os critérios concernentes a crise socioambiental, notadamente aqueles que não são disseminados, ocultados ou negligenciados pela lógica dominante e sua racionalidade. Ao aliá-los à observação, conexão e interação com o meio, em experiências formativas vivenciais dinamizadas pelos cinco Princípios Formativos, num ambiente educativo diferenciado desta lógica, estes educadores vão construindo suas possibilidades de percepção das “armadilhas” cognitivas, ideológicas, epistemológicas que permeiam esta problemática. Levando em consideração que ao buscar respostas para as indagações que emergem, “é necessário

⁹⁸ Definindo *Complexus* como aquilo que é "tecido" junto, Morin (2005, p. 215) chama de Paradigma de Complexidade ao “conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)”. (2005, p.330).

desintegrar as falsas certezas e as pseudo-respostas”, como observa Morin (2005, p. 122), em concordância com Guimarães:

A reflexão crítica é questionadora de uma realidade predeterminada [...], não se fia na estabilidade das certezas, do já conhecido; não se acomoda na visão simplificadora e reducionista da realidade, mas vai buscar os nexos contidos nas interações e inter-relações das partes com o todo e do todo com as partes. [...] A reflexão crítica se abre para o novo, para as incertezas, que, tornando-se referências, relativizam as verdades, complexificando-as. Essa reflexão crítica que busca a complexidade permite práticas transformadoras, críticas e criativas, buscando superar a reprodução num esforço de construção do inédito. (GUIMARÃES, 2004, p.129)

A complexidade “não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente; é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório, e é a inclusão do observador na observação”, conforme esclarece Morin (2005, p. 206). Seguindo esta linha de pensamento, é possível compreender que o exercício de um olhar complexo sobre a realidade pode contemplar também um olhar atento para dentro de si, situado nesta realidade. Tal possibilidade pode ser viabilizada na proposta da “ComVivência Pedagógica” através de provocações interativas entre os Princípios, como por exemplo, em experiências conectivas como autorreflexão e/ou meditação, individual e/ou coletiva, atividades em grupo como rituais, caminhadas, plantio, cooperação, dentre outras.

Sob este enfoque, o Princípio Reflexão Crítica pode atuar como estimulador, provocando os educadores ambientais a observarem-se em suas escolhas, certezas, desafios, potencialidades, posicionamentos no mundo. Em diálogo e complementação com o Princípio Intencionalidade Transformadora, uma observação que traz à tona o universo de sua “intencionalidade operante”,

[...] aquela que forma a unidade natural e antepredicativa do mundo e de nossa vida, que aparece em nossos desejos, nossas avaliações, nossa paisagem, mais claramente do que no conhecimento objetivo, e fornece o texto do qual nossos conhecimentos procuram ser a tradução em linguagem. (MERLEAU-PONTY, 1945, XIII. Tradução nossa)

Em seus estudos sobre as representações sociais da problemática socioambiental, Cartea (2013) destaca que os processos metacognitivos – autorreflexivos – são uma das fases pela qual os conhecimentos absorvidos pelo indivíduo passam do nível de informações para o da “convicção elaborada sobre a realidade que serve para decidir a ação”, ou seja, para o nível da

crença⁹⁹. (Karmillof-Smith e Rodrigo, Apud CARTEA, 2013, p. 38. Tradução nossa). Segundo o autor, tais processos “são especialmente interessantes do ponto de vista educativo”, pois permitem que, ao explicitar e articular teorias implícitas (inconscientes), o sujeito tome consciência e reflita sobre elas, contrastando-as com suas crenças. Em complemento, Maturana argumenta que

A noção de realidade com a qual pretendemos basear transcendentemente nossa explicação, nosso viver, surge na história reflexiva humana como uma noção explicativa a priori, que na ausência de um olhar reflexivo obscurece nossa compreensão de como realmente operamos como observadores. (MATURANA, 2008, p. 115. Tradução nossa)

Neste sentido, se valida a definição de que a reflexão “demanda um cuidado em relação ao próprio processo de entendimento; atenção aos eventos da consciência e ao plano das ideias”¹⁰⁰, para um constante “ajuste de foco”. E é neste esforço que a reflexividade se potencializa pelo viés crítico-complexo, contribuindo para curar a “miopia” que reduz a visão do real (MORIN, 2005), desvelando aspectos intencionalmente ocultados da crise socioambiental. Assim como “desnormalizando” cognitivamente aquilo que jamais deveria ser considerado normal, como por exemplo, o afastamento entre humanos e Natureza e o desequilíbrio climático do planeta decorrente de níveis exaustivos de sua exploração, para sustentar modos de vida insustentáveis da sociedade moderna.

A partir da Postura Conectiva com seu universo interior, porém, sem perder de vista o caráter relacional intrínseco *ao* e *com* o meio pelo exercício da Reflexão Crítica, o sujeito pode conjugar as dimensões micro e macro de sua presença no mundo e vivenciar a experiência do caráter multidimensional de sua existência, na qual o reconhecimento do outro (sociedade e Natureza, indistintamente) é uma condição. Uma perspectiva existencial dialógica e consciente, que permite a percepção de que “É comunicando-nos com o mundo que indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós

⁹⁹ Citando Karmillof-Smith e Rodrigo, Cartea ressalta que “o processo que desenvolve essa dupla função representacional pode apresentar três fases ou níveis: no primeiro nível, o *indutivo*, a representação está pouco elaborada; se conforma a partir da acumulação desorganizada e escassamente articulada de percepções, conhecimentos e informações” provenientes de experiências gerais, que servem somente para “orientar condutas pontuais de caráter adaptativo em situações conhecidas [...]. No segundo nível, *teórico*, se produzem processos internos de organização que chegam a predominar sobre a aquisição de novas informações e a condicionam (as “obrigam” a encaixar na estrutura teórica pré-existente)”, gerando teorias inconscientes sobre a realidade, que podem vir a gerar crenças. Diferentemente das representações do 1º nível, as crenças “permitem transferir as explicações e as condutas para além das realidades conhecidas, dando lugar a repertórios interpretativos e comportamentos mais amplos e adaptáveis. O terceiro nível seria o *metacognitivo*”, que permite tomar consciência das teorias inconscientes, refletir e debater sobre elas, contrastando-as com outras “e gerando mudanças nas representações e nas crenças”. (CARTEA, 2013, p.38. Tradução nossa).

¹⁰⁰ Significado de Reflexão do ponto de vista da filosofia. Fonte: <https://www.dicio.com.br/reflexao/>

mesmos porque estamos presentes no mundo”. (MERLEU-PONTY, 1945, p.485. Tradução nossa).

Tais colocações denotam a ocorrência de uma complementaridade entre a dimensão reflexiva voltada para si mesmo e a exercitada dentro do coletivo, sendo que ambas podem ser facilitadas na proposta da “ComVivência Pedagógica” pelas características do ambiente educativo onde é realizada a experiência. Sob este enfoque destacam-se as possibilidades de os sujeitos em formação vivenciarem o sentimento de pertencimento ao coletivo e à Natureza, através de experiências de reencontro com o natural, solidariedade, cooperação e amorosidade, assim como da práxis individual e coletiva, de maneira que tais perspectivas possam subsidiar suas práticas educativas e de vida, consideradas indissociáveis.

Igualmente pertinente é a vivência de um contexto de vida mais simples, considerada essencial para a redução da dependência das pseudonecessidades¹⁰¹ que se constroem sob o respaldo das armadilhas do mundo moderno, mantendo a sociedade refém do sistema que as cria. Cabe aqui lembrar o alerta feito por Schumacher, de que

Cada aumento de necessidades tende a agravar a dependência de uma pessoa a forças externas sobre as quais não pode exercer controle, e, portanto, agrava o medo existencial. Só com uma redução de necessidades pode-se promover uma genuína redução daquelas tensões que são as causas fundamentais da discórdia e da guerra. (SCHUMACHER, 1973, p.29).

Dessa forma, o prisma da visão complexa, ao potencializar a experiência da Reflexão Crítica, faz com que este exercício favoreça o entendimento pelo educador de que, uma vez que é parte da sociedade, suas ações e escolhas afetam o meio assim como são pelo meio afetadas. Nesta percepção, “a maneira de pensar complexa prolonga-se em maneira de agir complexa”, pois ao induzir a um novo *ethos*, pode conduzir a outra maneira de ser. (MORIN, 2005, pp.339-340. Grifo do autor). Em complementação, Maturana argumenta que visões culturais que “distinguem o mundo em que vivemos como independente de nós mesmos” podem fazer-nos “acreditar e aceitar sem reflexão que vivemos em uma realidade independente de nós mesmos e que estamos à mercê dela” (MATURANA, 2008, p.295. Tradução nossa), tornando-nos cegos para nossa participação responsável na geração de nosso viver. Por outro lado, numa cultura com visões que trazem à tona que vivemos em um mundo que surge com nosso viver e conviver,

¹⁰¹ Em referência às falsas necessidades difundidas pelo marketing à serviço do sistema de produção e consumo. (“pseudos”: Do grego *pseûdos*, *-eos*, mentira, falsidade. Exprime a noção de falso, enganador. (in: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/pseudos>- (consultado em 28-12-2021).

[...] ocorre a consciência de que não existe uma verdade ou uma realidade objetiva independente do nosso que fazer. Nela vivemos conscientes de que existimos em um mundo de “muitas realidades” [...]. É é porque nessa cultura podemos escutar-nos, ver-nos, aceitar-nos com amorosidade que podemos ver e ser observadores do mundo que nos rodeia numa experiência de liberdade reflexiva que nos permite chegar em algum momento a viver em coerências harmônicas com nosso meio natural, a partir do nosso ser seres amorosos, gerando com nosso viver e conviver assim realizado a abertura que pode resultar em um modo de viver *Homo sapiens-amans ethicus*. (Ibidem, p. 296. Tradução nossa. Grifos do autor).

A percepção de si num contexto maior, ao provocar no educador em formação uma abertura conectiva *para e com* o mundo, favorece a emersão das responsabilidades e intencionalidades que este situar-se evoca, enquanto sujeito histórico que é. Sendo que no contexto formativo de interação no/com o coletivo, tal experiência pode repercutir-se em momentos de práxis individual e coletiva que, completando-se mutuamente, oferecem a estes educadores maiores possibilidades de desbravar caminhos emancipatórios para o enfrentamento das situações limite impostas em seus fazeres educativos.

Neste influxo, é possível inferir que o impacto do acoplamento entre a Reflexão Crítica e os outros Princípios, ao fazer emergir possibilidades de conjugar elementos cognitivos, conectivos, perceptivos, criativos, contribui para o despertar nos educadores em formação de uma dimensão ética de caráter socioambiental. Uma abordagem que se aproxima da proposta de construção de um sujeito ecológico, cunhado por Carvalho, pois gera “processos de formação do sujeito humano, instituindo novos modos de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e crises do tempo em que vivemos”. (CARVALHO, 2008, p.69). Com criatividade e motivação para engajar-se como um dinamizador de movimentos disruptores de uma ordem insustentável, na transformação das circunstâncias opressoras que caracterizam esta realidade, como por exemplo, a inação do sistema e sociedade modernos frente à problemática socioambiental, em especial à emergência climática. Numa perspectiva freireana, uma proposta que favorece ao sujeito em formação a possibilidade de construir-se como um “Ser Mais”. (FREIRE, 1987).

Tais perspectivas reforçam a pertinência da Reflexão Crítica em processos formativos de educadores ambientais, tanto para desencadear a motivação para um engajamento na transformação da realidade em crise, como para o desenvolvimento de sua autoconfiança (proporcionados, por exemplo, pela autorreflexão e práxis coletiva), necessárias para a superação das dificuldades que toda situação opressora apresenta. Corroborando, Freire argumenta que o mecanismo de absorção da realidade opressora, “funciona como uma força de

imersão das consciências [...]. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica”, ação e reflexão, que isto é possível ser feito, pois a práxis “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (FREIRE, 1987, pp. 24-25).

Em diálogo com outras abordagens desta proposta formativa, é possível perceber que na complementaridade entre os aportes dos cinco Princípios, a formação crítica contribui para a construção do Ser Mais Ambiental, ou seja, para a emergência de “um sujeito capacitado, no sentido de ter consciência, domínio e decisão de usar suas capacidades naturais de superação. Integral, pois sábio de sua multidimensionalidade.” (GRANIER, 2017, p.58). Uma presença integrada e engajada às demandas do mundo. Um sujeito disposto a “mudar suas lentes” e ajustar o foco pela Reflexão Crítica, no esforço de desvelar as relações de poder constituintes dos padrões relacionais entre sociedade moderna e Natureza, obtendo com isso maior clareza para uma atuação crítica, potencialmente “transformadora das condições materiais, epistemológicas e ético-políticas, estruturantes da realidade socioambiental”. (GUIMARÃES, 2004, p.131). Tais perspectivas estão em sintonia com a possibilidade de uma formação que contribua para a construção de relações socioambientais mais “orgânicas” e menos materialistas, porque mais integrativas e menos disjuntivas em seus princípios.

A relação entre integração e criticidade é bem abordada por Freire, ao afirmar que “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1967, pp. 41-42. Nota de rodapé). A orientação integrativa surge assim como uma consequência do estar *no* mundo e *com* o mundo, pois contrariamente à acomodação, ela supõe a inter-relação, a temporalização, o enraizamento. “Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. (Ibidem, p. 42). Sendo que no processo em que o indivíduo se constrói como um ser integrado, vai se descobrindo sujeito, pertencente a um contexto histórico que o transforma e que pode ser por ele transformado. Segundo o autor, a integração ou comunhão, é um conceito ativo, que requer “uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se”. (Ibidem, p.44). A criticidade, por sua vez, implica

[...] na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. [...] não será [...] algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam, [...] há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias. (Ibidem, p.60)

Coadunando com tais orientações, acreditamos que uma formação crítica de educadores implica também no reconhecimento de processos históricos de dominação e exploração de territórios e povos, cuja ameaça constante põe em risco seus direitos originários à terra e modos de vida próprios, sendo eles indissociáveis. E neste sentido, a Reflexão Crítica reconhece e se solidariza com as reivindicações e lutas que permeiam este universo sociodiverso, propondo abordagens educativas críticas que considerem estes fatores como parte dos processos de desconstrução do mecanismo conservador de injustiças socioambientais, para a construção de outros padrões relacionais em diferentes âmbitos.

Cabe destacar que a despeito da enorme opressão a que vêm sendo submetidos por séculos, muitos destes povos têm suas cosmovisões estruturadas a partir da perspectiva de pertencimento à Natureza, e não do afastamento ou “dezenraizamento” (FREIRE). Sendo que tais padrões relacionais integrativos com a Natureza, que Rufino, Camargo e Sánchez chamam de “terreexistência”, são frequentemente percebidos em sociedades cujos modos de vida foram construídos à margem da lógica disjuntiva e mercantilista dominante.

A terreexistência seria, portanto, a condição constitutiva ecológico-existencial, dos viventes capazes de compor sociedades com a natureza. Em outras palavras, uma característica de sociedades cuja biodinâmica e ecossistêmica estabelecem experiências sociais ecologicamente harmônicas em relação ao tempo ecológico e ecossistêmico, assim bioritmos e frequências então radicalmente afinados entre seus sujeitos, comunidades e o tempo da natureza. (RUFINO, CAMARGO & SÁNCHEZ, 2020, p. 4)

Neste sentido, a força e resiliência destes povos e sua cultura representam um prisma crítico complementar ao “ajuste de foco” a que vimos nos referindo. Pois além de suas lutas desvelarem relações de poder historicamente consolidadas por processos colonizadores, seus modos de ser e estar no mundo frequentemente indicam padrões relacionais que, em sua diversidade, convergem em sentidos de cuidado, espiritualidade, familiaridade com outros seres com quem compartilham seu habitat, ou “casa comum”.

Na cultura amazônica Yanomami, por exemplo, o próprio termo “meio ambiente” era desconhecido até pouco tempo, conforme esclarece Kopenawa, pois em sua cosmovisão e sabedoria não há esta distinção: “dizemos apenas que protegemos a natureza por inteiro. Defendemos suas árvores, seus morros, suas montanhas e seus rios; seus peixes, animais, espíritos *xapiri*¹⁰² e habitantes humanos”. (KOPENAWA, 2015, pp. 484-485. Grifo do autor).

¹⁰² Segundo Eduardo Viveiros de Castro, os *xapiri* são ‘imagens “espirituais” do mundo que são a razão suficiente e a causa eficiente daquilo que chamamos Natureza — em yanomami, *hutukara* —, na qual os humanos estamos imersos por natureza (o pleonasma se autojustifica). A “alma” e seus avatares leigos modernos, a “cultura”, a

Já para o povo andino a Terra é *Pachamama*, a Grande e generosa Mãe. Nesta cosmovisão, o desequilíbrio que está acontecendo no meio ambiente está diretamente relacionado ao desequilíbrio que existe na sociedade. “Esse desequilíbrio é a sua deterioração, é o seu mal-estar – MANA ALLINKAY”, conforme explicam Guimarães e Prado. (2014, p.99).

São ensinamentos de grande coerência e riqueza, que nos permitem enxergar nexos velados pela lógica dominante. A relação maternal com a Terra, por exemplo, já que originalmente ela é a grande geradora da vida e suprema provedora do necessário para sua manutenção! O saber-se parte deste incrível Ser Cósmico, gerador da impressionante diversidade de vida, faz emergir a noção de pertencimento, amorosidade, do sentir-se concernente ao que acontece aos outros seres com quem compartilhamos nosso viver. Emergindo como contrapontos críticos às visões disjuntivas e alienantes da lógica hegemônica, tais visões oportunizam a percepção de possibilidades relacionais mais orgânicas entre humanos e destes com o meio, facilitando o entendimento das interrelações e do caráter multidimensional da existência humana neste Todo complexo e em constante movimento.

No modelo de desenvolvimento mercantilista da sociedade moderna, certamente não há muito espaço para tais visões de mundo, já que sua lógica é orientada prioritariamente por valores econômicos, conforme vimos anteriormente.

Tal modelo, incapaz de reconhecer a alteridade da/na natureza como ente viva em seus processos, tem também se demonstrado blindado, por se postar superior a outras formas de leitura e compreensão de mundo. Formas que resistem hoje em culturas milenares e ancestrais que ainda sobrevivem em territórios em disputa, numa existência tensa e conflitiva com os padrões hegemônicos. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.91).

Este viés reflexivo nos estimula a abrir um prisma crítico sobre a questão da exclusão de valores, conhecimentos e práticas ancestrais que, ao serem invisibilizadas e/ou descartadas pela racionalidade dominante, ficam impossibilitadas de subsidiar à sociedade no enfrentamento da crise civilizatória em curso. Valores básicos como solidariedade, cooperação,

“ciência” e a “tecnologia”, não nos isentam nem nos ausentam desse comprometimento não desacoplável com o mundo, até porque o mundo, segundo os Yanomami, é um *plenum* anímico, e porque uma verdadeira cultura e uma tecnologia eficaz consistem no estabelecimento de uma relação atenta e cuidadosa com “a natureza mítica das coisas”. (em KOPENAWA, 2015, pp.13-14. Prefácio. Grifos do autor). Castro explica que do ponto de vista dos Yanomami, os não índios espantam ‘pela sua absurda incapacidade de compreender a floresta, de perceber que “a máquina do mundo” é um ser vivo composto de incontáveis seres vivos, um superorganismo constantemente renovado pela atividade vigilante de seus guardiões invisíveis’. (Ibidem). Conforme esclarece Kopenawa: “Somos os habitantes da floresta. [...] Ouvimos sua voz desde sempre, pois é a dos *xapiri*, que descem de suas serras e morros. [...] Os *xapiri* são os verdadeiros defensores da floresta e eles nos dão sua sabedoria. Fazendo-os descer e dançar, nossos antigos sempre protegeram a natureza inteira”. (Ibidem, pp.480-485. Grifos do autor).

sacralidade e conectividade empática com a Terra e seus seres, por estarem presentes no viver humano ao longo de sua caminhada, puderam agir como subsídios para o cuidado e manutenção da sustentabilidade da vida, não somente humana.

Neste sentido, este Princípio nos subsidia também para uma crítica a posturas individualistas, intolerância, desamor e falta de cuidado com o outro, que marcam as relações na sociedade dita moderna. Assim como à irreflexão, imprudência, inconsequência e irresponsabilidade¹⁰³ frente à problemática socioambiental, igualmente marcantes. Numa abordagem mais ampla, estas perspectivas relacionais indicam a ocorrência de posturas acrílicas e desconexas em relação ao ser vivo Gaia¹⁰⁴, do qual somos parte, pois expressam o oposto do que seria *cuidar*.

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. [...] Este modo de ser-no-mundo, na forma de cuidado, permite ao ser humano viver a experiência fundamental do valor, daquilo que tem importância e definitivamente conta. Não do valor utilitarista, só para o seu uso, mas do valor intrínseco às coisas. A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e complementaridade. (BOFF, 1999, p.96)

Cabe o destaque que na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, para além da vivência disruptora com referenciais estruturantes de outros modos de viver, a diversidade de visões de mundo é tida como essencial, sendo considerada um importante subsídio para uma compreensão complexa, multidimensional da realidade, sob prismas diferenciados da perspectiva dominante. Além disso, em seus pressupostos críticos, a proposta leva em consideração que a exclusão destes saberes é parte estruturante dos processos de dominação pelos quais estes conhecimentos e seus protagonistas vêm sendo historicamente subjugados, com a imposição e hierarquização de uma lógica sobre outra (as). Em especial o hegemonismo da cultura ocidental de base eurocêntrica. Conforme colocado por Milton Santos, a “reconstrução vertical do mundo, tal como a atual globalização perversa está realizando, pretende impor a todos os países normas comuns de existência e, se possível, ao mesmo tempo e rapidamente”. (SANTOS M.,2001, p.169).

¹⁰³ Antônimos do substantivo Reflexão. Fonte: <https://www.antonimos.com.br/reflexao/>

¹⁰⁴ A “hipótese de Gaia” foi criada pelo cientista inglês James Lovelock e publicada inicialmente no livro: *Gaia, um novo olhar sobre a vida na Terra* (1979). A hipótese de Gaia estabelece que a Terra é um imenso organismo vivo e nos ensina “que nosso planeta é capaz de obter energia para seu funcionamento, enquanto regula seu clima e temperatura, elimina seus detritos e combate suas próprias doenças, ou seja, assim como os demais seres vivos, um organismo capaz de se autorregular”. (FIRMO, H. e FINAMORE, R.). Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2020/04/02/o-novo-coronavirus-e-a-hipotese-de-gaia/>

Lembrando que neste processo de “pasteurização” cultural e mecanização do mundo, todo um aparato de conhecimentos referenciados em práticas sustentáveis vem sendo colocado em risco. A relação deste processo com a construção do modelo desenvolvimentista dominante e sua racionalidade é explicada por Grüm:

Muitos destes saberes expulsos da ciência eram saberes que ofereciam a possibilidade do que hoje chamamos “sociedade ecologicamente sustentada”. Todo um conjunto de valores teve que ser negado para que o mecanicismo pudesse se afirmar. O expurgo destes saberes garantia a possibilidade de uma descrição objetiva da natureza e de sua conseqüente objetificação. [...] o processo de objetificação da natureza cristalizado nas estruturas conceituais do(s) currículo(s) adquiriu uma forma universal nas sociedades industriais ocidentais pela simples razão de que o próprio paradigma industrial capitalista jamais teria se sustentado, e mesmo iniciado, sem que a natureza tivesse sido completamente objetificada. [...] A objetificação da natureza tornou-se condição *sine qua non* da expansão ilimitada da produção material. (GRÜM, 2004, pp.42-43)

Da mesma forma que estas subtrações empobrecem o viver humano pela carência de valores e conhecimentos essenciais para uma presença saudável no mundo, a ausência de perspectivas conectivas entre humanos e outros seres que compartilham a Terra aliena o ser humano de sua essência de Ser Natural (GRANIER, 2017), ameaçando-o à uma existência diminuída de seu sentido ontológico e igualmente mercantilizada pela lógica dominante. Como bem denuncia Krenak,

Enquanto a humanidade está se distanciando do seu lugar, um monte de corporações espertalhonas vai tomando conta da Terra. Nós, a humanidade, vamos viver em ambientes artificiais produzidos pelas mesmas corporações que devoram florestas, montanhas e rios. Os únicos núcleos que ainda consideram que precisam ficar agarrados nessa terra são aqueles que ficaram meio esquecidos pelas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina [...]. Enquanto isso, a humanidade vai sendo descolada de uma maneira tão absoluta desse organismo que é a terra. (KRENAK A., 2019, p. 11).

Tais problematizações, constituintes da conjuntura de injustiça socioambiental que vivenciamos, emergem com pertinência na formação de educadores ambientais, anunciando a necessidade de re-situar “este mundo moderno como *um* mundo entre muitos outros mundos” (ESCOBAR, 2014, pp. 108. Grifo do autor. Tradução nossa). Ou seja, pensar nos processos pelos quais estes mundos foram se constituindo como tais, o que “obviamente se aplica à própria modernidade (em toda sua heterogeneidade e diferença interna), incluindo sua versão dominante, dualística e racional”. (Ibidem).

De maneira que não se trata só de identificar a existência de diferentes visões de mundo e valorizar esta diversidade sociocultural, ainda que isto seja necessário. Mas de promover processos educativos reflexivos e críticos que possam também evidenciar as “armadilhas paradigmáticas” (GUIMARÃES, 2011) que consolidam relações de dominação e exploração dentro desta pluralidade. Onde a difusão de visões de mundo hierarquizantes, decorrente de processos históricos de sobreposição de uma cultura sobre outra tem agido como uma matriz normalizadora de relações de poder em diferentes dimensões, dentre elas societária, racial, epistemológica, espiritual, sobre a Natureza. Conforme sinaliza Mignolo, “A matriz racial de poder é um mecanismo pelo qual não somente as pessoas, mas as línguas e as religiões, conhecimentos e regiões do planeta são racializados”. (MIGNOLO, 2008, p.293).

Fazendo uma “análise de mundos”, conforme propõe a ontologia política destacada por Escobar (2014), é possível identificar que nestes processos históricos de dominação e exploração junta-se uma perspectiva disjuntiva fragmentária, que legitima

[...] a visão da separação, da segregação e da exclusão, que se interpõe na relação entre as partes a partir de relações assimétricas de poder, em que a dominação e exploração de uma parte sobre outra, se constitui num padrão organizativo das relações da modernidade; seja nas relações de classe, gênero, étnicas, coloniais e entre as nações norte sul. (GUIMARÃES & CARTEA, 2020, p.23)

Considerando ainda que a perspectiva antropocêntrica, fortemente implicada na normalização da ideologia mercantilista nas relações entre sociedades e destas com a Natureza, continua sendo favorável à desigualdade econômica entre dominantes e dominados, beneficiando sobretudo os primeiros, principais difusores da racionalidade hierarquizante que aqui problematizamos. Neste enfoque, é válido destacar que as regiões do planeta historicamente implicadas neste processo de dominação, hoje entre as mais abastadas da Terra, são justamente as que mais contribuem para a crise socioambiental contemporânea, devido aos altos níveis de padrões de consumo praticados. Tal problemática se complexifica pelo fato de que, por serem consideradas “nações de 1º mundo”, seus padrões elevados são difundidos como “modelos de sucesso econômico” à outras sociedades. E neste sentido, são constituintes dos paradigmas da crise civilizatória que vivenciamos, pois ao se globalizarem, tais referenciais

[...] se introjetam em nosso inconsciente, promovendo em nosso viver cotidiano, na maior parte do tempo, práticas não refletidas. Práticas essas que, baseadas nessa forma “normal” e dominante de fazer, tendem a reforçar inconscientemente esse modo de vida, [...] reproduz um modelo de organização social, em um modo de agir e pensar que se faz presente no inconsciente coletivo, que reflete e é reflexo do modo de produção e consumo

que historicamente se faz hegemônico. Entretanto, é esse modelo de sociedade e suas relações socioambientais que têm levado ao colapso as condições de sustentabilidade da vida, em que as mudanças climáticas e suas drásticas consequências, são as evidências mais contundentes de que vivemos uma crise em uma escala planetária. Crise essa provocada pela forma hegemônica de pensar e viver; de um modo de produzir e consumir que se globalizou em sua economia exploratória e de degradações socioambientais que mostram agora seus claros limites planetários para se reproduzir. É, portanto, uma crise de um modelo civilizatório, de seu padrão de desenvolvimento e de seus paradigmas. (GUIMARÃES & CARTEA, 2020, p. 23)

Assim, alinhando-se a abordagens críticas em torno destas questões, notadamente ao campo da interculturalidade crítica, a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, através do estímulo ao aprofundamento reflexivo, subsidia os educadores ambientais em formação em suas análises, para que aspectos muitas vezes invisibilizados da conjuntura de injustiças socioambientais sejam esclarecidos. Sendo que neste esforço, ressalta a relevância de processos educativos que aportem posicionamentos e saberes diferenciados da perspectiva hegemônica, de modo que outras possibilidades de ser e estar no mundo possam emergir.

Em concordância com este enfoque, Acosta (2017) destaca a ocorrência de uma perspectiva crítica em relação aos modelos dominantes que embasa valores, práticas e experiências tradicionais dos povos andinos. Uma delas é a proposta do Bem Viver, cuja visão crítica representa um subsídio para a desalienação e acomodação da sociedade, apontando alternativas para o mundo moderno.

O Bem Viver é, essencialmente, um processo proveniente da matriz comunitária de povos que vivem em harmonia com a Natureza. [...] revela os erros e as limitações das diversas teorias do chamado desenvolvimento. Critica a própria ideia de desenvolvimento, transformada em uma entelúquia que rege a vida de grande parte da Humanidade – que, perversamente, jamais conseguirá alcançá-lo. Por outro lado, os países que se assumem como desenvolvidos mostram cada vez mais os sinais de seu mau desenvolvimento. E isso em um mundo em que as brechas que separam ricos e pobres, inclusive em países industrializados, se alargam permanentemente. [...] O Bem Viver aposta em um futuro diferente, que não se conquistará com discursos radicais carentes de propostas. É necessário construir relações de produção, de intercâmbio e de cooperação que propiciem suficiência – mais que apenas eficiência – sustentada na solidariedade. (ACOSTA, 2017, pp. 24-27)

É assim que a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” busca desenvolver processos estruturados a partir da perspectiva crítica da “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007). Sendo que tal abordagem é oportunizada tanto na dimensão epistemológica como vivencial, já que na proposta tais experiências são consideradas complementares e de igual importância para uma formação de educadores ambientais transformados e potencialmente

transformadores. Nesta linha reflexiva, a abordagem metodológica exposta coaduna também com uma perspectiva de formação crítica, que ofereça a possibilidade de romper com o tecnicismo e mecanicismo presentes nas práticas formativas conservadoras, proporcionando aos sujeitos uma maior autonomia reflexiva e compreensiva. Na orientação de Guimarães, uma formação capaz de sensibilizar o educador ambiental para uma postura eclética em relação a construção do conhecimento, de modo que possa ter condições de “transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para poder atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes”¹⁰⁵. (GUIMARÃES, 2004, p. 174). Corroborando Freire, uma investigação

[...] não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, da criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos a interpenetração dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (FREIRE, 1987, p. 64)

Cabe dizer que, ainda que em seus desvelamentos a Reflexão Crítica nos leve a descobrir e assumir enormes e dramáticos desafios civilizatórios, o seu exercício não precisa ser necessariamente voltado para o que ocorre de negativo à nossa volta. Ele pode ser um estímulo à uma maior conectividade consigo (autorreflexão, autodesenvolvimento), com o coletivo (dialogicidade, práxis), com o todo (pertencimento, pensamento complexo). Pode contribuir para a percepção da complexidade do mundo, onde a visão integrativa entre culturas, conhecimentos, sociedades seja concebida a partir do respeito aos diversos modos de ser, com a valorização de suas diferenças e complementaridades, abrindo espaço para maior reciprocidade e cooperação. Pode também despertar vínculos de amorosidade e cuidado com este enorme ser que nos abriga e sustenta, a Terra, e com a infinidade de seres com quem compartilhamos este habitat. Pois ao desvelar a realidade, o prisma crítico-complexo deste Princípio nos “liberta” da cegueira, nos desaliena, revelando que a vida é uma relação entre micro e macrocosmos, e a Terra é essa casa extraordinariamente diversa, que nos leva consigo em sua viagem pelo espaço.

Tais abordagens têm o potencial de desvelar aos educadores em formação aspectos de sua identidade de ser *no* e *com* o mundo, segundo a perspectiva dialógica de Freire (1987). Assim como do caráter multimensional de sua existência, conforme demonstram as

¹⁰⁵ Este é o 9º dos 11 Eixos Formativos elaborados por Guimarães em sua obra *A Formação de Educadores Ambientais*. (2004).

possibilidades despertadas pela interconexão entre os cinco Princípios. Salientando que, enquanto parte da construção de uma visão complexa, a perspectiva multidimensional é como uma “ponte” que permite ao pensamento estabelecer a comunicabilidade entre diferentes dimensões que permeiam a realidade, para uma leitura integrativa de mundo.

A realidade antropossocial é multidimensional; ela contém, sempre, uma dimensão individual, uma dimensão social e uma dimensão biológica, o econômico, o psicológico e o demográfico [...] não se deve isolá-los e torná-los não comunicantes. Esse é o apelo para o pensamento multidimensional. Finalmente e, sobretudo, é preciso encontrar o caminho de um pensamento dialógico. O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a idéia de "unidualidade" [...]. (MORIN, 2005, p.189)

Assim, em dialogicidade com o mundo, o sujeito que reflete criticamente sobre a problemática socioambiental, ao vivenciar um descortinamento dos processos históricos que geraram e consolidaram tal conjuntura, conforme vimos anteriormente, pode sentir-se “mexido” por um forte sentimento de *Indignação Ética*. Porém, ao abrir-se internamente para perceber esta realidade também por outros sentidos, a percepção cognitiva se redimensiona, dando espaço para que um envolvimento emotivo-criativo-transformador possa se expressar, conforme propõem as dinâmizações retroalimentativas entre os cinco Princípios Formativos. Considerando ainda que tal envolvimento é parte inerente ao processo de transformação individual e coletiva dos educadores em “ComVivência” formativa.

A vivência da Reflexão Crítica individual e no coletivo tem condições de potencializar as motivações para superação dos limites inerentes aos desafios que a realidade opressora representa, sendo que neste processo considera-se que “a descoberta de um limite ou de uma carência em nossa consciência já constitui progresso fundamental e necessário para essa consciência” (MORIN, 2005, p.123). É assim que, devido ao seu aspecto desalienante, e atrelado aos outros Princípios, o Princípio *Reflexão Crítica* ultrapassa o âmbito da pura denúncia para o da mobilização consciente, para um movimento intencional crítico e criativo em direção à transformação. (*Intencionalidade Transformadora, Desestabilização Criativa*). Beneficiando-se da indignação visceral frente as injustiças socioambientais, conforme desencadeamentos da *Indignação Ética*, para a construção de padrões relacionais mais sustentáveis na Teia da Vida, porque mais conectivos com este Todo complexo e interdependente. (*Posturas Conectivas*). Sendo que a experiência significativa da “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação e referenciais de mundo

diferenciados da perspectiva hegemônica é o cenário onde se desenvolve este processo, sistematizado num ambiente educativo propício.

É verdade que os desafios não são poucos nesta avalanche de problemas que configuram a realidade em crise, e que vemos despencar no caminho da evolução humana neste momento. Enquanto educadores ambientais, situados nesta conjuntura, uma das setas da estrada parece estar indicando a direção da conexão com este mundo em transformação. Porém, acreditamos não se tratar de uma conexão materialista, superficial e acrítica, mas sim repleta de sentidos, trazidos pelos quatro ventos da diversidade do mundo. Talvez seja o caminho do altruísmo, ou do ser sujeito de Freire, cujo compromisso com o mundo não vê outra via a tomar se não a de querer contribuir com este processo de mudança. Parece que é também o caminho do educador transformado e transformador, avistado por Guimarães (2021), em suas “caminhadas” formativas.

De todas as maneiras, a humanidade está em trânsito num caminho a ser desbravado, construído, e por isso, “grávido” de possibilidades. Muitas delas inéditas, porém viáveis, poderão nutrir o engajamento humano consciente neste processo, reconfigurando sua presença no mundo. Lembrando que a fase de trânsito, porque dramática e desafiadora, faz “um tempo enfaticamente de opções. Estas, porém, só o são realmente na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação”, como nos orienta Freire. (1967, pp. 45-46).

Assim, não há rota de fuga, mas visões desfocadas a serem desconstruídas e novos caminhos a construir. A Reflexão Crítica pode nos ajudar a abrir vias de acesso que nos levem a uma outra racionalidade, já que favorece a diluição da névoa que obstrui nossa visão da realidade. Assim como a alianças que possam ir além do âmbito estritamente humano, já que o viés crítico nos permite perceber que os contratos exclusivamente sociais da racionalidade moderna, provocaram o rompimento do elo que nos liga à Natureza. Entretanto, a Reflexão Crítica também nos mostra que o caminho pode ser espinhoso e cheio de armadilhas, impostas pelo sistema aliado a tal racionalidade para conservar sua lógica.

Assim, para abrir caminhos que possam transformar esta realidade, certamente será necessário estabelecermos uma conectividade com o que é justo, encontrando no amor que nos une ao Todo a força para tal. Pois “sem amor nada de elo nem de aliança” (SERRES, 2009, p.61). Como uma bússola que mostra o caminho certo para a construção de uma racionalidade que não faça “silêncio sobre as montanhas e os lagos, [...] como se não existisse mundo” (Ibidem). O que em si não deixa de ser um grande desafio para sociedades tão distraídas pela sedução do consumo e afetadas por visões mecanicistas. Assim, consideramos que esta força

conectiva básica, presente em todo o universo¹⁰⁶, que nos une e situa no Todo, é parte indispensável do que devemos levar nesta trajetória.

3.2 Posturas Conectivas

Início as reflexões sobre a proposta deste Princípio Formativo com a inferência de que colocar-se em Postura Conectiva, seria como acionar um antídoto com potencial de agir sobre algumas das “anomalias”¹⁰⁷ que vêm se desenvolvendo entre indivíduos da sociedade moderna, decorrentes da consolidação dos paradigmas reducionista e disjuntivo das concepções de mundo dominantes, que repercute em humanos alienados de si, entre si e da Natureza. Neste contexto, podemos citar a depressiva “solidão em meio à multidão”, o individualismo e competitividade doentios, a repressão do inconsciente ecológico, a normalização da degradação e exploração da Natureza a níveis de exaustão, o transtorno de déficit da Natureza (LOUV, 2005), dentre outras, que vêm sendo identificadas como algumas das “sequelas” decorrentes da fatídica desconexão entre humanos e destes com a Natureza.

O campo da ecopsicologia¹⁰⁸ traz pontos de vista relevantes sobre como esta desconexão está implicada em diversos transtornos comuns entre indivíduos da sociedade moderna, abordados sob o conceito de ecopatologias. Por questões de objetividade, não caberia neste estudo um aprofundamento maior desta complexa temática, porém, vale ressaltar uma breve colocação de Carvalho B. (2013, p.51), quando diz que “vivemos um adoecimento psíquico tão generalizado como inconsciente e não assumido. Assim, a ansiedade, violência, depressão e outros sintomas são expressão de tensões psíquicas derivadas de uma história de desconexões”. Concordando com estas afirmações, Louv (2012) apresenta sólidos argumentos sobre os poderes restauradores das relações com a Natureza, a níveis físico e mental. E Goleman, por sua vez, ressalta que qualquer relação restauradora da vida pode enriquecer “a capacidade de conexão que, por si só, tem propriedades curativas”. (2006, p. 238. Tradução nossa). O que parece evidente é que “as conexões psíquicas entre seres humanos e o mundo natural coloca-se no mundo contemporâneo como um dos temas de investigação mais prementes” (CARVALHO

¹⁰⁶ Antonio Donato Nobre, em “SELVAGEM Ciclo de Estudos sobre a Vida” - Selvagem ciclo 2019. (Disponível em: <https://www.youtube.com/c/SELVAGEMciclodeestudossobreavida/playlists> . Acessado em dez/21)

¹⁰⁷ Particularidade ou condição do que é anômalo. Falta de regularidade de um corpo, um produto, uma matéria, um fenômeno natural, uma coisa qualquer etc. Irregularidade, anormalidade. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/anomalia/>)

¹⁰⁸ “Como abordagem emergente, a Ecopsicologia busca estender a área de investigação da Psicologia para além das relações inter e intrapessoais, abrangendo as nossas conexões psíquicas com o mundo natural”. (CARVALHO B., 2013, p.12. Maiores detalhes no capítulo 2.1.4)

B., p.21), visto o grau de importância, em contradição ao bizarro torpor por parte da sociedade frente à quase inexistência desta relação vital em sua vida.

A coerência destas afirmações encontra apoio no fato de que, não obstante o evidente estado de degradação generalizada de seu habitat, de um modo geral os seres humanos cujos modos de vida insustentáveis estão implicados nesta conjuntura, não estão demonstrando reações capazes de indicar alguma mudança¹⁰⁹. Na verdade, o que vemos é uma normalização de algo que deveria ser anormal se consideramos a dimensão instintiva de sobrevivência da espécie: a degradação socioambiental generalizada, que ameaça a vida em sua diversidade. Um estado parecido com o que WEIL; LELOUP & CREMA (Apud CARVALHO, M.A.B., 2013, p. 47) chamam de *normose*, que é “o conjunto de normas, conceitos, valores, estereótipos, hábitos de pensar ou de agir aprovados por um consenso ou pela maioria das pessoas de uma determinada sociedade, que levam a sofrimentos, doenças e morte”. Para o ecopsicólogo Carvalho B. (2013, p.19), não há dúvida de que “o caminho da loucura civilizatória possui a face da ruptura dos laços entre humanidade e natureza”.

A conexão entre nosso meio interno e externo é inerente, já que somos filhos da Terra, constituídos pelos mesmos elementos que a constituem. Na visão de Boff, a conectividade inata entre micro e macro ecossistemas faz com que a interação entre eles gere impactos recíprocos:

A atual situação do mundo (poluição do ar, contaminação do solo, pobreza [...]) revela o estado da psiquê humana. Estamos enfermos por dentro. Assim como existe uma ecologia exterior (ecossistemas em equilíbrio ou desequilíbrio), existe também uma ecologia interior. O universo não está somente fora de nós com sua autonomia, está também dentro de nós. As violências e agressões ao meio ambiente lançam raízes profundas nas estruturas mentais que possuem sua genealogia e ancestralidade dentro de nós. (BOFF, 2000, p. 41. Tradução nossa)

Tais perspectivas encontram correspondência na cosmovisão andina, dos povos Quéchua e Aymara, que consideram que “tudo está relacionado, vinculado ou conectado de uma ou outra maneira” (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 103), havendo um vínculo entre mal-

¹⁰⁹ Enquanto isso, vemos com cada vez mais frequência manifestações explícitas sobre a necessidade de se frear desmatamentos e poluição de águas, solo e ar justamente por aqueles cujos modos de vida não são causadores desta degradação, como por exemplo os povos indígenas. Mais do que isso, “Em muitas partes do mundo, as comunidades indígenas estão na vanguarda da conservação”, segundo relatório do PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente. Para os especialistas, a preservação destes territórios indica “que isso se deve em parte a séculos de conhecimento tradicional e, em muitas comunidades, a uma visão predominante de que a natureza é sagrada. [...] Os povos indígenas geralmente estão em melhor posição do que os cientistas para fornecer informações sobre a biodiversidade local e as mudanças ambientais, e são contribuintes importantes para a governança da biodiversidade em níveis local e global, observou o relatório do IPBES” - Plataforma Intergovernamental sobre Biodiversidade e Serviços Ecossistêmicos. (Fonte: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/reportagem/como-o-conhecimento-indigena-pode-ajudar-prevenir-criises>. Publicado em agosto/21)

estar da sociedade e desequilíbrio do meio ambiente. Ou seja, “ao causarmos enfermidade em Pachamama¹¹⁰, adoecemos juntos”. (Ibidem, p.105). É possível observar que, diferentemente da visão disjuntiva e reducionista da racionalidade moderna, tal concepção pode promover uma compreensão mais complexa da realidade, pois considera as conexões que permeiam a vida humana, nas interrelações características do ecossistema terrestre em suas multidimensões.

Subsidiando estas reflexões, Morin nos lembra que até meados do século XX a maioria das ciências obedecia ao princípio da redução que, segundo ele, gera um pensamento “miope”, uma inteligência “parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista”, pois rompe o que é complexo em fragmentos, “fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional.” (MORIN, 2007, pp.42-43). Sendo assim, a concepção disjuntiva, aliada a uma visão reducionista, mecanicista e mercantilista da Natureza, ao terem alicerçado o processo de estruturação da racionalidade moderna e do modelo societário dominante, se tornaram parte de sua engrenagem, funcionando como retro alimentadores dessas desconexões que aqui problematizamos. Influenciados por estas perspectivas, os seres humanos ao mesmo tempo que foram se modernizando, foram se “desacoplando” do meio inato e de sua essência de Ser Natural e gradativamente se percebendo diferentes e fora da natureza. Este processo foi reforçando “o sentimento de não pertencimento, contrapondo-se à visão de complementariedade”. (GUIMARÃES, 2004, p.47).

Consideramos que o engessamento destas visões de mundo como “caminho único” (Ibidem) e sua consolidação como paradigmas¹¹¹ do mundo moderno, são indicadores de sua enraização nas estruturas internas dos sujeitos, impactando diretamente a maneira como se percebem e interagem com o mundo. O que o Princípio Posturas Conectivas propõe em suas provocações é que um movimento inverso à estas perspectivas seja acionado, de maneira que possa desencadear nos educadores em formação uma regeneração da natural conectividade que os liga ao todo. No sentido literal, uma regeneração essencial. O Princípio provoca um deslocamento do foco, da atenção centrada no ego, para a experiência conectiva das relações, para uma interação em equilíbrio com os outros, indivíduos vivos e Natureza como um todo.

¹¹⁰ “PACHAMAMA é um termo quéchua que se refere, em termos gerais, ao planeta Terra e à sociedade humana”. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 98).

¹¹¹ De acordo com Morin, paradigmas são “estruturas de pensamento que de modo inconsciente comandam nosso discurso”. Eles efetuam “a seleção e a determinação da conceptualização e das operações lógicas. [...] os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles”. (Apud GUIMARÃES, 2004, pp. 29-30. Nota de Rodapé).

A palavra Postura está relacionada tanto a modos de agir como de pensar. É atitude e opinião, comportamento e posicionamento¹¹². Tem caráter objetivo e subjetivo, porém, neste Princípio importa a integração destas duas dimensões complementares, inseridas na formação de educadores ambientais como uma referência que aporta motivação para um situar-se *no e com* o mundo como *presença*. Uma presença consciente, que numa perspectiva freireana (2000, pp.51-52) implica o inserir-se e posicionar-se em compromisso com o mundo, o intervir com a responsabilidade ética do mover-se nele.

Já o adjetivo Conectivo (a) remete à união, a algo que liga¹¹³, que aproxima, que agrega. Na abordagem da “ComVivência Pedagógica” se expande para sentidos como coadunar, sintonizar, equalizar, integrar, relacionar, ir ao encontro de forma empática e voluntária.

Quando pareamos os dois termos, temos no Princípio Posturas Conectivas uma proposta que vai no sentido da reciprocidade, solidariedade, amorosidade, empatia, do autoconhecimento e espiritualidade, de vínculos considerados nas perspectivas da ancestralidade e interdependência, para além do âmbito estritamente humano. Tem como ponto de partida o entendimento de que nosso ser não se limita à dimensão existencial desacoplada do todo, num reducionismo materialista de uma vida resumida a produzir e consumir, de uma existência restrita ao perímetro do “caminho único”, instituído pelo sistema dominante.

Este Princípio leva em consideração que potencializar a dimensão conectiva pode propiciar ao educador ambiental em formação uma visão menos reducionista sobre de si, como também sobre as relações e vínculos que permeiam sua existência. Uma visão que possa abarcar por diferentes ângulos a multidimensionalidade que caracteriza estas conexões, para além das fronteiras materialistas do mundo moderno, tendo em conta que tal multidimensionalidade é parte da estrutura complexa do próprio universo, nas perspectivas micro e macro.

Ao agregar sentidos e desvelar diferentes esferas implicadas na existência, tal dimensão situa o humano como um ser de relações que transcendem as perspectivas individualistas, antropocêntricas, alienantes, possibilitando ao sujeito vivenciar a experiência significativa de um existir integrativo, voluntariamente conectado com o universo interno e externo, numa perspectiva relacional de complexidade. Assim, o Princípio Posturas Conectivas emerge nesta proposta formativa como um referencial de junção, propondo um movimento de ruptura com a

¹¹² Outros sinônimos compatíveis com nossa abordagem são: posição, situação, ponto de vista. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/postura/>)

¹¹³ Fonte: <https://www.dicio.com.br/conectivo/>

visão reducionista e disjuntiva sobre as conectividades inerentes ao ser humano, e um despertar para a necessidade de se construir condições integrativas nestes padrões.

Nós somos corpos que estão dentro dessa biosfera do Planeta Terra. É maravilhoso, porque, ao mesmo tempo em que *somos dentro desse organismo*, nós podemos pensar junto com ele, ouvir dele, aprender com ele. Então é uma troca mesmo, de verdade. Não é você incidir sobre o corpo da Terra, mas é você *estar equalizado com o corpo da Terra*, viver, com inteligência, nesse organismo que também é inteligente, fazendo essa dança, que já me referi a ela como uma dança cósmica. (KRENAK, A., 2020b, pp. 13-14. Grifos meus).

As palavras de Krenak sintetizam a perspectiva integrativa a que me refiro. Ocupamos um micro-organismo, que é o nosso corpo, mas “somos”, ou seja, existimos num macro organismo que “dança” nos cosmos. Assumir, ou ignorar, essa multidimensionalidade que nos constitui faz toda a diferença se desejamos equalizar nossas relações com o todo. Colocar-nos em Posturas Conectivas pode ser um caminho para restaurarmos cognitivamente essa multidimensionalidade rompida, conforme sinaliza Morin (2007).

Pensar numa restauração conectiva a nível cognitivo se justifica porque, conforme vimos falando, os humanos da sociedade moderna não se percebem como parte da Natureza, embora biologicamente sejam. Não se veem como coabitantes do grande Ser Terra, junto a outros tantos seres que compõem esse macro ecossistema, embora essa seja sua inequívoca condição no cosmo. Na verdade, o que se pode constatar é que neste desacoplamento está implicada uma construção cultural, “característica central dos desdobramentos da epistemologia cartesiana que separa o sujeito do ambiente em que vive” (GRÜM, 2004, p. 93). Tal perspectiva é constantemente reforçada pela difusão de uma ideologia que vincula felicidade ao consumo. Tanto que onde esta racionalidade impera, são comumente valorizadas conexões relacionadas a objetos de consumo em detrimento de uma série de outras conexões, que sempre acompanharam os seres humanos ao longo de seu processo evolutivo e que são muitas vezes vitais para seu equilíbrio consigo e com o todo. Dentre elas podemos citar as conectividades que propiciam a cooperação, a percepção da interdependência, as relações de pertencimento e sacralidade com a Natureza, a ancestralidade, e tantas outras, condizentes com a complexidade existencial e relacional que caracteriza os seres humanos dentro da “Teia da Vida” (CAPRA, 1996). Na prevalência das referências disjuntivas do modo de vida da modernidade se induz a mercantilização materialista das relações, enquanto o desenvolvimento da Postura Conectiva propõe vivenciar as relações no sentido do sagrado, na reverência de uma essência de algo maior, contido e que contém a nós mesmos.

Em culturas pouco influenciadas pela racionalidade que problematizamos, frequentemente se observa que as conectividades adquirem outra importância em suas cosmovisões e modos de vida. Conforme expressa o indígena Ailton Krenak, os focos de interesse nos contextos expostos sofrem influência dos padrões relacionais com a Natureza:

[...] para estar nesse mundo de uma maneira criativa, corpo vivo em uma Terra viva, talvez seja observar ao seu redor, muito provavelmente tem uma floresta, uma montanha, então tem tanta vida gritando ao seu redor. Escuta essa vida, dialoga com ela, estabelece relação com ela. Outro dia estava falando sobre as pessoas que têm vergonha de abraçar uma árvore. Ora, eu vejo tanta gente abraçando um automóvel por exemplo. [...] Nós conversamos com rios e montanhas. Tem gente que gosta de conversar com carro. (KRENAK, A., 2020b, p. 26)

De fato, os referenciais integrativos presentes nas epistemologias indígenas nos inspiram a ver o mundo, e nós dentro dele, de forma bem diferente da perspectiva disjuntiva da modernidade. Ainda que cada povo possua suas próprias visões de mundo, desafios e buscas, construídas em diálogo com especificidades étnicas, ambientais, históricas enquanto sociedade, “reconhecemos nestas culturas, elementos que podem atuar, em uma relação de alteridade, como importantes referenciais de diversidade, para se pensar em outras formas de conexões entre os seres humanos e destes com a natureza”¹¹⁴. (GRANIER, 2017, p. 61).

Neste sentido, e levando em consideração a enorme riqueza que caracteriza esta diversidade cultural, algo que muitas vezes converge nas cosmovisões de povos originários é a não dicotomização entre humanos e Natureza. Conectividades em diferentes dimensões são frequentemente representadas por vínculos de respeito, sacralização e parentesco entre humanos e não humanos, cuja coerência se expressa na própria condição de interdependência, característica da complexidade que a tudo permeia, em conhecimentos capazes de integrar micro e macrocosmos num mesmo universo, muitas vezes repleto de beleza e sabedoria.

Na rica cosmovisão dos povos Andinos Quéchua e Aymara, por exemplo, a conexão entre os elementos que constituem o todo acontece sob um ponto de vista circular, e não piramidal onde uns são hierarquicamente superiores a outros. Esta perspectiva relacional é baseada numa “visão cosmo-agroecocêntrica”¹¹⁵, onde todos os componentes do planeta têm o

¹¹⁴ Observação levantada em minha pesquisa de mestrado a partir de experiências de “ComVivência Pedagógica” com epistemologias indígenas, junto aos projetos “O Reencontro Natural no Processo Formativo de Educadores Ambientais” e “Outras Epistemologias nos Processos Formativos de Educação Ambiental”, ambos coordenados pelo prof. Dr. Mauro Guimarães. O segundo projeto vem sendo desenvolvido desde 2014, abarcando diversas pesquisas a nível de mestrado e doutorado, incluindo o presente trabalho.

¹¹⁵ Os seres humanos estão incluídos no ecossistema.

mesmo valor e importância”, conforme nos explica o *Jampiri*¹¹⁶ Carlos Prado. (2014, pp.69-70). Para estes povos de sabedoria milenar, a vida acontece a partir da interação entre duas divindades cósmicas, Sol e Terra, com as condições de energia cósmica. Esta conexão é explicada em sua cosmovisão pelo princípio da bipolaridade¹¹⁷. (opostos complementares).

A Terra, Pachamama na cultura andina, tem caráter vital, sagrado, e é identificada como uma divindade feminina, portanto uma mãe que dá a vida, a energia. Mas isso só é possível graças ao relacionamento e interação com o sol, como divindade masculina – TATA INTI. Portanto, Pachamama e Tata Inti representam de modo visível e tangível o princípio da vida e da complementaridade no cosmos. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 98).

Vejo pertinência em lembrar que, assim como outros povos originários do continente, os Quéchuas e Aymaras sofreram um impacto violento com o processo de colonização, e ainda sofrem, visto que as ameaças de apropriação de riquezas em seus territórios por parte de grandes investidores jamais cessaram. Ainda que tal impacto em suas culturas milenares seja irreparável, a conexão e conhecimentos construídos com Pachamama, guardam uma sabedoria ancestral que permite ver que o meio ambiente, convertido ‘em “Mãe Terra”, ou seja, um ser vivo como todos nós formando parte de nossa família e nos protegendo como lar’ (PRADO, 2014, p.69), é uma perspectiva muito mais coerente, justa e amorosa de se relacionar com este belo Ser que gera e mantém a vida em sua diversidade, do que aquela que o vê unicamente como recurso para produção de bens de consumo, que serão descartados dias depois.

É possível constatar que, em sua sabedoria, ao sacralizar elementos tão essencialmente implicados na geração e manutenção da vida, como a Terra e o Sol, estes povos conseguiram consolidar culturalmente sua importância por milênios. Algo semelhante acontece com o povo Malinké, do Mali (África) em relação ao Rio Níger, associado ao demiurgo Faro. “[...] o curso do rio representa seu corpo, pois dizemos que Faro está deitado de bruços no Níger”. (CAMARA, 1992, p. 162. Tradução nossa).

A sabedoria que permeia os conhecimentos ancestrais de inúmeros povos originários do mundo, consegue muitas vezes estabelecer um diálogo justo e cooperativo com o ambiente, que

¹¹⁶ *Jampiri* é como Carlos Prado é reconhecido em seu país, Bolívia, que significa curandeiro em Quéchuas, médico naturalista, “detentor de conhecimentos ancestrais das plantas sagradas, utilizando-as na cura física e espiritual, que nessa cultura não se separam. Porém, é também botânico autodidata, buscando o entrecruzamento dos conhecimentos de sua cultura com os da ciência da sociedade moderna, como um militante da interculturalidade”. (em: GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 97. Nota de rodapé). Carlos foi referência importante para algumas experiências de “ComVivência Pedagógica”, oportunizadas em minha pesquisa de mestrado (2015 a 2017) pelos projetos “O Reencontro Natural no Processo Formativo de Educadores Ambientais” e “Outras Epistemologias nos Processos Formativos de Educação Ambiental”.

¹¹⁷ Na cosmovisão andina, cinco princípios conectam e dão sustentação para o entendimento do funcionamento do todo: o princípio do relacionamento, o da bipolaridade, da analogia, da reciprocidade, do animismo das coisas.

favorece a conectividade entre humanos e Natureza, de maneira que seus modos de viver não comprometem a sustentabilidade da vida em sua diversidade. O povo Guarani, embora venha sofrendo por mais de cinco séculos com todo tipo de opressão e violência sobre seus territórios, tanto no sentido físico como cultural, considerados indissociáveis, em sua sabedoria guarda nas relações com a Natureza uma lúcida conectividade, que se imprime como um importante pilar de sua cosmovisão:

Nós Guarani vemos o espaço como nosso mundo (*oretava*), que seria o *amba* – nosso mundo, de onde surgirmos, a nossa origem, o nosso *nhe'ê*. Tudo está ligado ao nosso mundo – a terra, o nosso jeito de ser, os animais, as plantas, água, rio, o ar (*yytu*), as árvores, as frutas etc. Por isso, que todas as coisas nós preservamos, respeitamos, tratamos como parte de nós. Não vamos derrubamos uma árvore para lucrarmos com isso. (BENITES, S. 2015, p.29)

Benites (Ibidem, p.22) explica que na cultura Guarani os conhecimentos são transmitidos através da oralidade e da vivência, por uma educação coletiva integrada ao cotidiano. Ou seja, o aprendizado não acontece dicotomizado da vida da comunidade, mas conectado com ela. A partir destas perspectivas é possível inferir que esta forma de transmissão de conhecimentos contribui para o fortalecimento das conexões entre os indivíduos e destes com seus conhecimentos, visto que a relação ancestral que amalgama tais conexões é cotidianamente reforçada. E neste sentido, a prática educativa vivencial faz toda a diferença, pois converte-se em espaço de aproximação e consolidação destas conexões.

É válido notar que em contextos de comunidades tradicionais a conectividade entre o coletivo e outros elementos pode acontecer por diversas práticas, próprias de cada cultura. Muitas vezes estes momentos se realizam a partir de rituais que conectam o ser humano a importantes elementos do universo cosmogônico, sacralizando, consagrando, harmonizando, reverenciando, reconhecendo de muitas maneiras sentidos e conexões essenciais. Como no caso do Ritual de Triangulação, da sabedoria ancestral andina,

[...] feito para equilibrar o relacionamento entre o ser humano (sociedade), a Terra (*Pachamama*) e o cosmos (*janaspacha*). É também um ritual de conexão entre estes três elementos, cuja abordagem tridimensional tem o cosmos na ponta superior, que pode ser representado pelo Sol, Lua ou Vênus (*Chasca*), dependendo da visibilidade da divindade-astro no momento do ritual. [...] No pensamento andino, conhecer e viver a conexão triangular é importante para conseguir o equilíbrio. O ser humano que perde isso terá problemas em algum momento, pois esta conexão lhe é vital. (GRANIER, 2017, p. 85).¹¹⁸

¹¹⁸ Informação verbal transmitida por Carlos Prado em 24/10/2015, na imersão de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação e a epistemologia Quéchua, a partir do Projeto “Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais”.

A carência destas sabedorias conectivas nos contextos da sociedade moderna emerge hoje como um déficit evidente, onde as subtrações cognitivas se expressam pela dificuldade que grande maioria dos sujeitos ditos modernos têm de perceberem a complexidade inerente aos movimentos da Natureza, em parte por não se darem o tempo de observá-la, senti-la, ou simplesmente, sê-la. Na cosmovisão do povo Mapuche, originário da região do sul do Chile e Argentina, há uma força presente nas relações entre pessoa e os elementos do todo. A pessoa - *che* – se constrói na interrelação com o conhecimento ancestral – *kimun* – que pode ser aprendido pela conexão com a Natureza através da observação e dos sentidos. O Mapuche Caniullan¹¹⁹ relata assim:

[...] o “*Püjü Mapu*”, que é um lugar onde se concentra a força (“*Newen*”, não o espírito), onde devemos ter a capacidade de nos relacionar, do ponto de vista Mapuche, com tudo o que existe: a pedra, o vento, o tangível e o intangível têm vida. A partir do momento em que tem vida, tem espírito, tem força, pois tem conhecimento, tem sabedoria, e nós, pessoas, só temos a capacidade de raciocinar e ser porta-voz desse saber. [...] *kimun* é o conhecimento Mapuche onde o *che* é forjado enquanto se forja este *kimun* minuto a minuto [...] O *Kimun* pode ser aprendido através da capacidade de ver, ouvir, começar a praticar e desenvolver conhecimento. Se uma pessoa tem a capacidade de ouvir, de ver a natureza (os pássaros, uma colina quando soa), isso comunica alguma mensagem e as pessoas que têm conhecimento sabem imediatamente o que a natureza está comunicando, isso depende dos sons e do que se observa. (CANIULLAN, 2006, p.211. Grifos do autor. Tradução nossa)

A partir destas cosmovisões repletas de sentidos conectivos, com diferentes perspectivas sobre a realidade em sua multidimensionalidade, é válido desejar que algum grau de humildade pudesse um dia tocar os âmbitos da racionalidade moderna, no sentido de reconhecer sua incompletude e limites. Até porque conhecimentos não são coisas estáticas e qualquer referencial deveria estar em permanente aprimoramento. Ou seja, não se trata de rejeitar ou desmerecer os conhecimentos construídos pela modernidade, mas sim de abrir perspectiva para uma complementação através da incorporação de outros saberes, ao invés de ignorá-los ou subjugar-los. Visto que o conhecimento dominante, caracterizado pela ciência moderna, “já não representa a realidade” (LEFF, 2008, p.430), a existência de modos de vida socioambientalmente mais equilibrados em suas relações com a Natureza, despontam como referenciais com enorme potencial para uma leitura mais heterogênea do ambiente em sua complexidade. Lembrando que esta hibridação de conhecimentos deve dar-se no respeito às

¹¹⁹ Victor Caniullan é um *machi* Mapuche. Seu papel é manter o conhecimento e a sabedoria mapuche; contribui para o desenvolvimento da medicina mapuche, realiza trabalho de pesquisa em conhecimento mapuche e é assessor do Hospital Intercultural e em Educação. Chile. (em: Caniullan, 2006, p.209. Nota de rodapé)

“identidades étnicas e os sentidos culturais que os saberes indígenas imprimem na natureza” (Ibidem, p.263-264), Leff argumenta que a complexidade ambiental implica um reconhecimento do mundo, através de uma compreensão que problematize “os conhecimentos e saberes arraigados em cosmologias, mitologias, ideologias, teorias e saberes práticos que se encontram nos alicerces da civilização moderna”. (Idem, 2002, p.196). Um processo que, segundo o autor, se dá a partir de práticas educativas que promovam mudanças na forma de pensar e contribuam para a construção de um novo saber. (Ibidem)

Portanto, mostra-se pertinente provocar o desencadeamento de um movimento de desconstrução do “complexo de superioridade” cultural que deprecia e invisibiliza conhecimentos ancestrais de enorme riqueza, devido a uma hierarquização infundada que coloca a perspectiva ocidental eurocêntrica acima das outras. Considerando ainda que a esteira desta hierarquização acaba desembocando em diferentes formas de colonialidade¹²⁰, que em mais de cinco séculos de processos civilizatórios, vê-se fortemente implicada na imposição de hábitos culturais, religiosos, econômicos etc., com enormes choques entre modos de vida e universos cosmológicos.

Nesta linha de pensamento, um dos choques culturais mais violentos envolve justamente as percepções conectivas de sacralização e espiritualidade nas relações com a Natureza, praticados pelos povos colonizados, frente a perspectiva disjuntiva e materialista dos colonizadores. Walsh ressalta este confronto como uma das dimensões da opressão colonialista.

É a colonialidade cosmogônica ou da mãe natureza, que se relaciona à força vital-mágico-espiritual da existência das comunidades afrodescendentes e indígenas, cada uma com suas particularidades históricas. É a que se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, categorizando como não-modernas, “primitivas” e “pagãs” as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais como seres vivos. Assim, pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana. (WALSH, 2009, p.15)

O destaque feito pela autora toca num dos pontos mais críticos inerentes à conjuntura de desconexão entre seres humanos e Natureza, que vem se construindo ao longo da história da sociedade moderna urbano-industrial. O arsenal cosmogônico imposto pela colonialidade, que

¹²⁰ Conforme explica Maldonado Torres, “Se a colonialidade do poder se refere à inter-relação entre as formas modernas de exploração e dominação, e a colonialidade do conhecimento tem a ver com o papel da epistemologia e as tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução dos regimes coloniais de pensamento, a colonialidade do ser refere-se, então, à experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem”. (2007, p.130. Tradução nossa)

já veio marcado por processos impositivos bruscos¹²¹ em suas regiões de origem, contrapunha-se em muitos aspectos às cosmovisões dos povos originários das Américas e de outros continentes, conforme enfatiza Walsh. Não cabe aqui fazer um aprofundamento desta questão específica, pois isto me desviaria de meus objetivos neste trabalho. Porém, tais observações nos ajudam a compreender que os processos que levaram à conjuntura de desconexão do ser humano com seu habitat, com a perda do sentimento de pertencimento à Natureza e de sua sacralização pela percepção da evidente dependência enquanto fonte de toda vida, é decorrente de diversos fatores interligados, incluindo o processo de dominação pela espiritualidade.

Considerando estas colocações, a proposta da “ComVivência Pedagógica” para a formação de educadores ambientais acolhe, através do Princípio Posturas Conectivas em interrelação com os outros Princípios, o desafio de contribuir para o rompimento destes limites opressores. Pelo viés de provocações que possam despertar no sujeito sua atenção para conectividades que mobilizem o sentido de existir como experiência significativa, impactando positivamente suas relações consigo e com os outros, incluindo Natureza, de maneira abrangente. Abrindo prismas sobre possibilidades de ser e estar no mundo diferentes da perspectiva dominante, sob um enfoque de ser humano enquanto ser interrelacional dentro da Teia da Vida (CAPRA, 1996).

Assim, a perspectiva problematizadora da interculturalidade crítica se insere na proposta da “ComVivência Pedagógica” como um importante subsídio, que leva em conta a relevância de se oportunizar em processos educativos a desconstrução de padrões hierarquizantes que invisibilizam e subjugam cosmovisões e modos de ser, fazer e estar no mundo diferenciados das formas dominantes, propondo um movimento de construção de relações baseadas em modos mais conectivos e empaticamente acolhedores da diversidade, entre indivíduos, culturas e a própria Terra. Tais pressupostos são considerados relevantes para a atuação de educadores ambientais que se querem transformados e transformadores da realidade, sendo, portanto, pedagógicos nesta proposta formativa

Considerando que a interculturalidade é “mais do que uma ideia, é uma atitude” (TURBINO, 2004, p.3. Tradução nossa), ou seja, uma questão de posicionamento, de postura,

¹²¹ Práticas milenares que conectavam seres humanos e natureza também faziam parte de culturas de povos antigos que habitavam o Continente Europeu, como por exemplo, os celtas hispânicos, ou galaicos (nativos da atual Galícia e Astúrias, na Espanha, e norte de Portugal). Segundo Blázquez, os galaicos cultuavam elementos como a Lua e a Água, mas o autor cita também o fogo, o lobo, o cavalo, as montanhas e o voo das aves como associados a divindades. (Fonte: BLÁZQUEZ, 2006, pp.1-3. Tradução nossa). A inquisição, instaurada entre os séculos XIII e XVII pelo poder religioso hegemônico, sobretudo na França, Espanha, Portugal e Itália, condenava como heresia muitas destas práticas populares ancestrais, reprimindo-as duramente. Naqueles tempos, até mesmo “o menor conhecimento de botânica torna-se suspeito”. (DEBROISE, 2015, pp. 44-47. Tradução nossa).

é possível observar a ocorrência de uma sintonia entre a “atitude intercultural” e a conexão proposta pelo Princípio Posturas Conectivas, uma vez que ambas envolvem reciprocidade, acolhimento, empatia. Da mesma forma que se propõem a acionar processos de desconstrução das perspectivas culturais hierarquizantes, impressas nas subjetividades e modos de vida que configuraram a sociedade moderna, e fortemente implicadas nas relações de dominação e poder das mais diversas estâncias.

Numa perspectiva de diálogo de saberes (LEFF, 2008), os diferentes conhecimentos existentes no mundo representam uma das possibilidades mais potentes para a desconstrução da visão unilateral sobre a realidade e a construção de uma visão complexa, tão necessária para a percepção sistêmica que conecta diferentes universos no maravilhoso ecossistema Terra. Assim como para a percepção do ser humano como ser de conexões multidimensionais. Neste sentido, Guimarães destaca que, “Percebermos e aceitarmos a riqueza de outras formas de estar no mundo é fecundar um futuro grávido de possibilidades” (2014, p.96). Porém, ainda que esta diversidade seja uma das maiores riquezas existentes no mundo, cabe frisar que ela se encontra em constante risco devido à massificação cultural e apropriação de riquezas em territórios de povos ancestrais, incessantemente oprimidos por ameaças de todos os tipos, sendo obrigados a lutar diariamente por suas vidas, suas terras, seus modos de viver. Lembrando que em tais contextos é comum que estas três dimensões, sociedade-ambiente-cultura, sejam simbioticamente conectadas, o que faz com que o rompimento desta conexão gere impactos muitas vezes dramáticos, com graves desequilíbrios para qualquer uma delas.

Turbino (2004, p.3. Tradução nossa) destaca como um paradoxo no mundo atual o fato de ser “cada vez mais interligado tecnologicamente e ao mesmo tempo mais interculturalmente incomunicável”. Ao abordar a qualidade comunicativa entre indivíduos da sociedade moderna, tal colocação vem diretamente ao encontro de nossas problematizações. Pois pelo prisma do Princípio Posturas Conectivas, um dos pontos a se questionar em relação ao aumento exacerbado da comunicação pela mediação tecnológica é a tendência a uma crescente diminuição do contato mais fisicamente presente, do “olho no olho”, da intuição que emerge num primeiro contato com alguém, do captar a sinceridade (ou não) de um sorriso, e tantos outros elementos que caracterizam a complexa naturalidade presente nas conexões entre seres humanos. “O rosto fala. A manifestação do rosto já é discurso. [...] A significação ou a expressão talha e decide assim sobre todo o dado intuitivo”. (LEVINAS, 1980, p. 53).

Sem a intenção de desmerecer os benefícios dos recursos comunicativos disponíveis na atualidade, apenas relativizá-los, é válido observar que a expansão do uso destes recursos pela sociedade e consequente subtração da comunicação orgânica, pode trazer importantes

consequências para a conectividade entre seres humanos a longo prazo. Lembrando que atualmente o aumento dos recursos tecnológicos é predominante até mesmo nos meios educativos¹²², transformando-se cada vez mais em principal canal de interação entre estudantes e educadores. Certamente com muitas vantagens, porém, com sérias limitações e consequências, que cedo ou tarde terão que ser enfrentadas. Por exemplo, no que toca a profundidade destas interações, aos hábitos conectivos próprios de nossa espécie, dentre outros. Com estas novas configurações corre-se o risco de se estar mais em companhia de máquinas do que elementos da Natureza, de se sentir-se mais pertencente ao meio virtual do que natural! Conforme observado por Boff, “Na era tecnológica se verifica na psique a invasão de objetos inanimados [...]. Gera-se o individualismo com personalidades áridas, emotivamente fragmentadas, hostis e antissociais”. (2000, p.43. Tradução nossa). O contraponto sobre esta tendência é feito por Louv, quando diz que “quanto mais tecnológicos nos fazemos, mais natureza necessitamos”. (p. 40. Tradução nossa).

Neste exercício reflexivo me permito a observação de que os recursos conectivos hoje pre-dominantes nas sociedades de contextos urbanos, em especial os eletrônicos, proporcionam, de certa forma, uma conectividade “unilateral”, pois não solicitam o uso de uma infinidade de elementos disponíveis no aparato comunicativo humano, limitando-se àqueles requisitados pela interação caracterizada em mediações tecnológicas, que por sua vez compete com a espontaneidade que naturalmente aconteceria entre os comunicantes em situações “presenciais”. Ou seja, muitos elementos do repertório natural de recursos conectivos, que sempre fizeram parte do interagir humano, correm o risco de serem afetados por algum grau de atrofia, ao serem deixados de lado. O que conseqüentemente, provocaria uma redução deste potencial, complexo por natureza. Rifkins corrobora, alertando que

Nos deparamos com outro dos paradoxos do momento histórico atual: a nova conectividade pela Internet oferece à espécie humana um conhecimento e comunicação ilimitados, mas pela própria natureza do meio e como é utilizado, poderia reduzir seriamente nossa capacidade de nos expressar por modos profundos e significativos que permitam melhorar a compreensão comum, os significados compartilhados e as conexões empáticas. (RIFKIN, 2010, pp. 579-580. Tradução nossa)

¹²² A conjuntura descrita se acentuou ainda mais devido à crise sanitária decorrente do Covid-19, que inevitavelmente obrigou o fechamento dos estabelecimentos de ensino, por mais de um ano a partir do 1º semestre do ano letivo de 2020. Os benefícios dos recursos tecnológicos neste caso são evidentes, porém, os impactos psicossociais e em processos de ensino e aprendizagem também. Uma situação de grande complexidade, que vem demandando especial atenção do campo educativo e sociedade em geral, no sentido de encontrar caminhos que restabeleçam o desenvolvimento socioeducativo dos educandos e uma convivência saudável no contexto escolar. Uma tarefa que evidencia a importância de um trabalho multidisciplinar contínuo neste universo, no qual a contribuição do campo da psicologia mostra-se cada vez mais indispensável.

A advertência de Rifkin é inquietante, visto que as problemáticas existentes na sociedade moderna demandam cada vez mais atitudes de compreensão, consenso, tolerância entre os diferentes âmbitos, para que se possa superar posicionamentos conflitivos e reforçar os dialógicos, no esforço de encontrar soluções coletivas aos inúmeros desafios socioambientais que se impõem e se complexificam incessantemente. Na visão de Boff, tal conjuntura demanda o estabelecimento de um “pacto ético”, não propriamente fundado na razão, mas “na sensibilidade humanitária e inteligência emocional, expressadas pelo cuidado, responsabilidade social e ecológica, pela solidariedade geracional e pela compaixão, atitudes estas capazes de comover as pessoas e movê-las a uma prática histórico-social libertadora”. (2001, p.17).

Considerando que “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração”, (FREIRE, 1987, p. 104), o alerta de Rifkin aponta para a urgente necessidade de se preparar terrenos férteis, notadamente nos contextos educativos, para valores coletivos como o sentimento de cuidado pelo outro, a solidariedade e reciprocidade empática, rompendo com perspectivas individualistas e competitivas, inférteis em termos de empatia, compaixão, cooperação. Para Goleman (2006, p.80. Tradução nossa), “o ensimesmamento, em qualquer das suas formas, dificulta o estabelecimento da empatia [...]. Quando nossa atenção se centra em nós mesmos, nosso mundo se contrai”. Mas por outro lado, quando centramos nossa atenção sobre os outros, se expande, o que faz com que aumente nossa capacidade de nos conectarmos com os demais e de agir compassivamente.

Segundo alguns teóricos consultados (GOLEMAN, 2006; RIFKIN, 2010; WALL, 2011), a empatia é algo que vem acompanhado a evolução humana a milhões de anos e foi se aperfeiçoando no processo evolutivo, “até que nossos ancestrais não apenas sentiram o que os outros sentiram, mas também compreenderam o que os outros poderiam querer ou necessitar”. (WALL, 2011, p. 266, Tradução nossa). A partir destas considerações é fácil deduzir a importância da conexão empática para o desenvolvimento do ser humano enquanto espécie! E neste sentido, colocar esta força que lhe é intrínseca, mas, no entanto, tão negligenciada, em primeiro plano no que refere o enfrentamento da crise civilizatória atual. Na visão de Wall, o potencial conectivo da empatia lhe confere um valor essencial à vida humana:

Temos à nossa disposição um instrumento que enriquece enormemente o nosso pensamento e que foi selecionado ao longo dos tempos, o que significa que foi testado continuamente pelo seu valor de sobrevivência. É a nossa capacidade de nos conectarmos com os outros, compreendê-los e nos colocar no lugar deles [...]. Invocar essa habilidade inata só pode beneficiar qualquer sociedade. (WALL, 2011, p. 286. Tradução nossa)

Bem diferente da simpatia, que é mais passiva, a empatia envolve participação ativa, “vontade do observador de participar da experiência de outra pessoa, de compartilhar o sentimento dessa experiência”, conforme aponta Rifkin. (2010, p.22. Tradução nossa).

Assim, em nossas abordagens formativas destacamos a empatia como uma força conjuntiva, que emerge como um valioso vetor para o rompimento com perspectivas disjuntivas que reforçam o particularismo, o especismo, o individualismo do “cada um por si”, tão frequentes na sociedade moderna. Num movimento que se fortalece pelas provocações do exercício de Posturas Conectivas, em retroalimentação com os outros Princípios, mobilizando este potencial nos educadores em formação, de modo que maiores condições para a construção de relações de solidariedade e colaboração possam se estabelecer. Da mesma forma que, ao facilitar uma aproximação entre sujeitos e o meio pelo viés emocional (GOLEMAN, 2006), pode contribuir para a superação de ambiguidades, muitas vezes construídas por imposições ideológicas que comprometem possibilidades de cooperação entre indivíduos, grupos, sociedades e contextos. De fato, segundo Wall,

A empatia evoluiu para promover a cooperação dentro do grupo. [...] Uma sociedade baseada apenas em motivações egoístas e forças mercantis pode produzir riqueza, mas não a unidade e a confiança mútua que tornam a vida digna de ser vivida. É por isso que as pesquisas não registram níveis mais elevados de felicidade nas nações mais ricas, mas naquelas com maior grau de confiança entre os cidadãos. [...] cada um de nós não pode seguir seu próprio caminho. Cada indivíduo está conectado a algo maior do que ele mesmo. (WALL, 2011, pp. 281-283. Tradução nossa)

A dimensão emocional nas conexões empáticas é bastante destacada por Goleman. Afirmando o poder da empatia enquanto conector essencial, o autor esclarece que ela só pode se estabelecer se houver uma conexão emocional, que acontece, por exemplo, quando prestamos atenção ao outro a ponto de sentirmos o que lhe afeta. (2006, p.83). Portanto, quando nos colocamos numa Postura Conectiva que viabiliza o contato emocional com a situação do outro, a conexão empática se estabelece, favorecendo a consciência interpessoal e a sintonia entre os envolvidos. Beneficiando com isso os vínculos coletivos em diferentes esferas, a possibilidade do desencadeamento de compromissos de cuidado com os outros. São perspectivas pouco valorizadas pelo sistema dominante, assim como a própria empatia enquanto força capaz de sintonizar um ser com outro (s) e, conseqüentemente, provocar alguma forma de mobilização.

Contextualizando estas questões em nossas discussões sobre os processos formativos de educadores ambientais, podemos dizer que pela Postura Conectiva, o vínculo emocional

imbuído na conexão empática com aqueles que sofrem as consequências da degradação socioambiental, tem o potencial de agir como motivador dos sujeitos em formação, no que toca sua Intencionalidade Transformadora de intervir sobre essa conjuntura. Em concordância, Guimarães considera essencial à formação crítica de educadores ambientais o “exercício da emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza”¹²³. (2004, p. 174)

A perspectiva da dimensão coletiva, que vem emergindo nos enfoques sobre conexões empáticas e que Guimarães corrobora em suas colocações, é uma das questões mais pertinentes nas relações que podemos estabelecer entre empatia e o campo da educação como um todo, e em especial da EA crítica. Pois conforme sinaliza Guimarães (2011, p.132), “A intervenção processual em uma realidade socioambiental se dá em um movimento coletivo conjunto, que cria, de forma significativa, pela sinergia¹²⁴, uma resistência” de forças contrárias à perspectiva dominante, promovendo, pela desestabilização criativa desse movimento, um fazer diferente. A partir destas colocações, é possível dizer que a força sinérgica gerada pela “com-junção” de indivíduos com um objetivo comum só é possível a partir de Posturas Conectivas, cujo efeito é de um amálgama que promove a unicidade.

Na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, a experiência da dimensão coletiva é um dos pilares, conforme vimos anteriormente¹²⁵. A conectividade entre os sujeitos em formação é concebida como inerente à proposta, sendo que a constituição do ambiente educativo é pensada pedagogicamente para oportunizar experiências conectivas de cooperação, reciprocidade, solidariedade e amorosidade, assim como da práxis coletiva. Esta abordagem pedagógica coloca a vivência conectiva do conviver – viver com – coletivo e contexto, como uma experiência significativa. Experiência que nos termos de Larrosa porta a “capacidade de formação ou de transformação”. (2002, p.25).

Falar de experiências de conexões em contexto coletivo novamente nos remete aos referenciais comunitários de povos indígenas, onde com frequência a cultura coletiva é estruturante dos modos de vida, sendo que muitas vezes tal perspectiva se sobressai à individual.

¹²³ É o décimo eixo formativo elaborado por Guimarães. (2004, p. 173)

¹²⁴ “Sinergia é a força resultante de um movimento conjunto que se produz por uma intenção e ação coletiva, concentrada em objetivos comuns e no ritmo de um conjunto orgânico, gerando um fenômeno qualitativamente superior do que se tivesse sido produzido por uma soma de esforços individualizados (1+1=2; 1 com 1>2)”. (GUIMARÃES, 2004, p.133). A importância de se “vivenciar o movimento coletivo conjunto, gerador de sinergia” é destacada pelo autor como o Segundo Eixo Formativo para Educadores Ambientais. (Ibidem, p. 173).

¹²⁵ Ver Capítulo 2.

Mitos, ritos, festividades e padrões relacionais baseados na reciprocidade, solidariedade e cooperação são comuns na dinâmica cotidiana destas comunidades, reforçando constantemente a consciência da interdependência e o sentimento de pertencimento ao coletivo. Um bom exemplo é a prática coletiva ancestral do *mutirão*¹²⁶, utilizado por diferentes povos em diversas atividades importantes na aldeia, como o trabalho agrícola e construção das casas. No contexto cultural Guarani, esta prática tem forte relação com a reciprocidade, que é um elemento que permeia a cultura e entretece o processo em que o indivíduo se constrói de forma indivisível do ser coletivo, conforme percepção de Bergamaschi:

A reciprocidade Guarani se expressa no POTIRÕ, no JAPOY e no TEPY, que significam, respectivamente, auxílio recíproco no trabalho conjunto; as mãos abertas para dar e receber, como dádiva e dom mútuo; no convite e na festa. A reciprocidade constituía e, de certa forma, ainda constitui, um espaço onde a pessoa se reconhece, espaço vital onde as coisas adquirem sentido e se gera um sentimento de pertencimento que, segundo os próprios Guarani, é um sentimento religioso¹²⁷. A reciprocidade é pura afetividade, é sentimento de uma presença divina que propicia a iluminação do coração e auferir sabedoria. É na perspectiva da reciprocidade que a pessoa confecciona uma consciência de si como individualidade, pois encontra no rosto do outro o olhar que reflete o seu próprio olhar, como presença do coletivo. A reciprocidade expressa também o cuidado, pois o outro é o motivo primeiro de preocupação. BERGAMASCHI, 2005, p.116).

Enquanto referenciais para a proposta da “ComVivência Pedagógica”, estas visões inspiram o Princípio Posturas Conectivas no sentido de oportunizar aos educadores em formação a vivência de um ambiente educativo de reciprocidade, amorosidade e confiança que emergem do sentimento de pertencimento ao coletivo, como experiência significativa de existir enquanto presença *no* e *com* o mundo (FREIRE, 1987). Em suas diferenças, os sujeitos têm a oportunidade de fortalecerem-se mutuamente, equalizando sonhos e estratégias de ação e, em uma práxis pedagógica, pensar coletivamente em caminhos para contribuir na construção de um mundo socioambientalmente mais justo. Um processo que se aproxima da ideia freireana do “libertar-se em comunhão” (Ibidem). E levando em consideração que criar solidariedade é uma questão política e metodológica, relacionada a “preparação para realizar o sonho”, conforme diria Freire. (2016, p. 109). Para o autor, a solidariedade entre os que têm os mesmos sonhos é uma necessidade, pois solidariedade implica esperança e sem estas duas forças não é possível lutar. (Ibidem, p. 108). Expandindo sua visão, Freire explica que

¹²⁶ MUTIRÃO – doTupi Guarani pitibõ, popitibõ, picorõ = ajudar. Auxílio gratuito que prestam uns aos outros os membros de uma determinada comunidade. Fonte: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/mutirao/>

¹²⁷ A autora salienta que em um dos sentidos da palavra religião “está religare, ou seja, o fato das pessoas se ligarem aos deuses”. (p.116, nota de rodapé).

Criar solidariedade entre aqueles que são diferentes, mas que têm, de alguma forma, o mesmo tipo de *sonho*, implica admitir diferentes entendimentos do perfil de *sonho*. A questão passa para o terreno da objetividade, não da subjetividade, e a luta inclui algum trabalho no sentido de entender e lidar com esses problemas, em criar estratégias, em trabalhar o respeito pelas diferenças. [...] em primeiro lugar, deve-se trabalhar a possibilidade de tornar-se solidário. (Ibidem, p. 109. Grifos do autor).

É possível observar que empatia, cooperação, solidariedade, reciprocidade e amorosidade são dimensões conectivas relacionais que têm pouco espaço na lógica hegemônica da modernidade, alicerçada sob paradigmas que separam mais do que unem. A amorosidade, assim como a empatia, é uma potencialidade nata, extrínseca ao paradigma disjuntivo, que age como uma “ponte dialógica” nos padrões relacionais que estabelecemos com o outro e com o mundo. Para Freire, “na teoria da ação dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 1987, p. 103), frisando que o “mundo transformado humanizado pelo homem” é motivado pelo “fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico criador do diálogo.” (Idem, 1967, p. 126)

Assim, a “ComVivência Pedagógica” traz, pelo Princípio Posturas Conectivas, a perspectiva da amorosidade como um componente do processo formativo, destacando-a como uma força conectiva vital, capaz de impactar positivamente o universo interno do sujeito¹²⁸, possibilitando a desconstrução de padrões relacionais disjuntivos, como o preconceito, competitividade e individualismo, criando condições para o acolhimento do outro, humano ou Natureza, considerados indivisíveis. Uma abordagem capaz de dar subsídios a um “pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização; isto é, no re-existir e re-viver como processos de re-criação”. (WALSH, 2009, p. 37). Segundo Maturana,

Nascemos, você, eu o outro, a outra, os outros como seres amorosos, essa é a nossa condição constitutiva como seres humanos. Condição que não é própria de alguns, mas sim de todo ser humano. Se sou um ser humano nasci como ser amoroso. Ainda conservo no presente essa amorosidade no meu viver cotidiano? Estar conscientes destes fundamentos no amar no encontro com o outro, a outra, os outros é o que faz possível o conversar libertador. (MATURANA, 2008, p. 288. Tradução nossa)

No Princípio Posturas Conectivas a amorosidade é concebida como uma dimensão conectiva de grande pertinência ao educador ambiental, em especial no que concerne o desenvolvimento de suas possibilidades de construir ambientes educativos relacionais

¹²⁸ Tal afirmação se baseia em relatos de educadores ambientais em formação participantes de experiências de “ComVivência Pedagógica” em contextos indígenas, realizadas em pesquisa anterior. (ver GRANIER, 2017).

diferenciados da perspectiva dominante. Parte do diagnóstico de que há um desequilíbrio nas relações entre seres humanos e destes com a Natureza, que gera a cegueira e o descaso frente à degradação socioambiental. Assim como atitudes que podemos chamar de cruéis, como a extrema espoliação do corpo da Terra para sustentar modos de vida insustentáveis, hoje globalizados. Compartilho a opinião de Serres em que “devemos aprender e ensinar à nossa volta o amor pelo mundo ou pela nossa Terra, que agora podemos contemplar por inteiro.” (2009, p.62. Tradução nossa). Assim, no exercício de Posturas Conectivas, a dimensão amorosa emerge como uma possibilidade capaz de contribuir para que os sujeitos em formação abram um espaço receptivo dentro de si, que possa favorecer a construção do sentimento de pertencimento, tanto ao coletivo como ao todo maior, sob o prisma da amorosidade. Tal possibilidade, ao reconfigurar as relações em sociedade e com a Natureza pelo estabelecimento de vínculos afetivos, poderá igualmente facilitar a construção de um “modo de ser-no-mundo sob a ética do cuidado. (BOFF, 1999).

Fundamentado na EA crítica, o pertencimento possui um sentido ontológico, “pertencer e ser” (LESTINGE, 2004; VIEIRA, 2012). Por isso, pertencemos à humanidade porque somos humanos e pertencemos à natureza porque somos natureza. Nessa complexa teia da vida, o sentimento de pertencimento é compreendido como um elo conectivo que nos liga ao todo, capaz de potencializar a autonomia e a coletividade necessária para a construção da identidade (o eu), a construção da alteridade (o outro) e as interações de relações múltiplas (o universo). (SANTOS, D.G., 2018, p.109).

Este elo conectivo que permite sentir-nos parte do todo é um dos elementos mais pertinentes para a dimensão educativa ambiental, já que “pertencer a partir de uma perspectiva complexa, autopoietica, constante e dialética contrapõe o pertencer individualista e reducionista enraizado na sociedade moderna”. (Ibidem). Considerando também que essa conexão, em sua profundidade, pode ter um efeito libertador do “inconsciente ecológico” dos sujeitos em formação, gerando impactos positivos sobre seus padrões relacionais e, conseqüentemente, em suas ações educativas. Desta forma, a vivência do Princípio Posturas Conectivas, ao provocar o desencadear da experiência de pertencimento, se insere num movimento que busca evidenciar a unicidade, emergindo assim como um potente vetor para o “ajuste de foco” e rompimento com a visão disjuntiva, que vem consolidando o afastamento entre seres humanos e Natureza.

[...] fazendo emergir um processo de reconexão, onde, rompendo a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, o ser humano assume ser parte da natureza, percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente da vida na Terra e no universo. (GRANIER, 2017, p.48)

Tais perspectivas coadunam com o conceito andino de Pachamama e com a ideia de Terra-Pátria¹²⁹ de Morin, Ciurana & Motta, que faz referência à “matriz fundamental para a consciência e sentido de pertença que liga a humanidade com a Terra, considerada como primeira e última pátria”. (2003, p.89 – Nota de rodapé). Em nossas abordagens, a percepção¹³⁰ desta conexão em escala macro é fundamental para o entendimento da responsabilidade que isso representa, cuja urgência se expressa na crise climática que vivenciamos.

A perspectiva de conexões expandidas para além da esfera humana que viemos destacando vale também para a empatia. Se por muito tempo esta dimensão conectiva limitou-se a pequenos grupos e clãs que se identificavam culturalmente (RIFKIN, 2010; WALL, 2011), hoje se sabe que “A empatia é como uma boneca russa, com o antigo mecanismo de percepção-ação e contágio emocional no centro, em torno do qual complexidades cada vez maiores foram adicionadas” (WALL, 2011, p. 306. Tradução nossa). Isso faz com que a consciência empática hoje seja possível de acontecer de maneira irrestrita a conexões somente entre humanos. Ou seja, a capacidade de se colocar no lugar do outro (a) e sentir o que ele (a) necessita, pode se dar entre humanos e com outros seres, inclusive com a própria Terra. É neste sentido que podemos dizer que “a extensão empática é a consciência da vulnerabilidade que todos nós compartilhamos e, quando expressa, torna-se uma celebração do nosso desejo comum de viver”. (RIFKIN, 2010, p.48. Tradução nossa).

Seguindo esta linha de pensamento, a conexão empática ganha sentidos ainda mais profundos, pois remete-nos para além de nós mesmos enquanto espécie, pela possibilidade de estabelecer uma conectividade multidimensional e multireferencial. Rifkin se refere a isso como transcendência, quando diz que pela extensão empática “transcendermos a nós mesmos e começamos a nos conectar com o mistério da existência. Quanto mais profunda e universal for nossa experiência empática, mais perto estaremos de sentir a totalidade do ser, ou seja, mais perto estaremos [...] de pertencer ao todo”. (Ibidem, p.168. Tradução nossa).

Com efeito, se portamos a incrível capacidade de colocar-nos no lugar de outros seres, sermos tocados por sua situação a ponto de entender suas demandas e, de alguma forma, poder reagir a essa percepção, transcendendo para além do âmbito humano pela expansão da força empática, isso é algo que certamente merece nossa atenção. Sobretudo se levamos em

¹²⁹“A pátria é o termo masculino/feminino que unifica nele o maternal e o paternal. [...] O componente *matripatriótico* dá valor maternal à mãe-pátria, terra-mãe, para a qual se dirige naturalmente o amor e por meio da qual é possível também a fraternidade, como base política para a reunião da diversidade de indivíduos e etnias num mesmo lar”. (In: MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.90. Nota de rodapé. Grifo dos autores)

¹³⁰ A percepção é a apreensão da realidade que se dá para além de uma interpretação cognitiva, mas juntamente com uma impressão sensível da realidade.

consideração os níveis de desinteresse, descaso e negligência humana em relação à degradação socioambiental generalizada que vem acontecendo no mundo, decorrente de padrões relacionais destrutivos entre humanos e Natureza, marcados por um antropocentrismo e parasitismo que já não podem mais perdurar. Por certo, a perspectiva da “expansão da empatia até incluir a todos os seres vivos é um marco significativo para a espécie humana” (Ibidem, 2010, p.458. Tradução nossa).

Porém, algo que vem à tona a partir destas observações é a ocorrência de uma situação paradoxal nos padrões relacionais dos humanos dentro da Teia da Vida, visto o enorme potencial conectivo que os caracteriza em contraste com sua real atuação no mundo, em especial no contexto instituído como moderno e seus desdobramentos sobre o meio ambiente. Pois não é segredo para ninguém que os humanos têm sido a espécie que mais deixa vestígios de destruição na Terra. Sobre esta conjuntura, Rifkin argumenta que

[...] devemos ter em mente que, se falamos dos 175.000 anos de existência do ser humano anatomicamente moderno na Terra, a violência gratuita e generalizada não têm sido a norma, mas sim a exceção. [...] Durante 93% da existência de nossa espécie, vivemos como caçadores coletores em pequenos grupos tribais (2010, p.30. Tradução nossa).

Ou seja, é possível deduzir que o ser humano que conhecemos hoje não representa totalmente sua identidade enquanto espécie. Pois nela estão impressas características, sentimentos, valores, dimensões e potenciais conectivos que podem estar esquecidos, reprimidos, oprimidos, talvez pelo próprio enredo histórico-cultural que se instituiu nos processos de dominação e exploração do ser humano e da Natureza, com as visões ideológicas que acompanham, executados por uma minoria dominante. Neste sentido Wall (2011, pp.209-210) adverte que “O perigo de pensar que somos meros oportunistas calculistas é que essa convicção nos leva a agir como tal. Essa ideia mina a confiança mútua, tornando-nos mais cautelosos do que generosos”. Ou seja, como num círculo vicioso, as mensagens ideológicas que recebemos e transmitimos sobre nós mesmos, acabam influenciando nosso comportamento e perpetuando a visão ideológica contida nestas mensagens.

Desta maneira, o Princípio Posturas Conectivas na formação de educadores ambientais propõe em suas provocações contribuir para que o sujeito se permita resgatar, restaurar, reconstruir o ser empático, amoroso, pertencente ao todo que é, na consciência de que são dimensões conectivas que fazem parte do *ser* humano. Num movimento dialógico entre o universo interno e externo, pareando razão e emoção, o sujeito pode perceber, pela práxis, o injusto retorno dado à Terra, a reciprocidade não correspondida para com este ser tão generoso,

a extrema falta de empatia do ser humano frente às outras espécies. Corroborando Rifkin em que “A reconexão com a biosfera é uma experiência empática que deve ser sentida tanto emocional quanto intelectualmente para ser significativa. Além disso, deve ser colocada em prática”, diz o autor. (RIFKIN, 2010, p.601. Tradução nossa).

Tais observações nos levam a reflexões sobre a importância de criarmos momentos de exercitar a conexão com nossa essência de Ser Natural, nosso interior enquanto um microcosmo, considerando esta como uma dimensão conectiva que contribui para o desenvolvimento do autoconhecimento, da espiritualidade, da compreensão de nossa própria natureza. Pois na diversidade e complexidade que caracterizam nosso lindo planeta, cada ser humano é ao mesmo tempo natural, físico, social, amoroso, espiritual. Tal conectividade coaduna com a perspectiva do Princípio Desestabilização Criativa, já que esta multidimensionalidade que nos caracteriza muitas vezes se vê encolhida e limitada em uma existência restrita à dinâmica produtiva-consumista do mundo moderno, conforme vimos anteriormente. Reconhecer que em nós existem características e potencialidades que nos permitem ir além destas limitações, pode surtir efeitos motivadores de nossa Intencionalidade Transformadora sobre os padrões relacionais estabelecidos, com nós mesmos e com o todo.

[...] se nos falta coerência em nosso próprio entendimento do que somos, essa confusão tende a permear nossa percepção dos outros também. [...] Quando reconhecemos que nossa natureza é basicamente compassiva e cooperativa, fica claro que é natural nos comportarmos em conformidade com essa disposição básica. (DAVIDSON & HARRINGTON, 2002, pp.66-67. Tradução nossa)

A dimensão conectiva que aqui pontuamos aproxima-se do que Boff (2000) chama de “ecologia da mente”, que requer do indivíduo o exercício de Posturas Conectivas com seu universo interno, de maneira que se permita brotar o desejo de aprimorar-se pelo desenvolvimento pessoal, construindo condições internas para o estabelecimento de um equilíbrio com o universo externo a si. Tal perspectiva se desdobra em benefícios sobre os padrões relacionais do sujeito consigo e com a Terra, pois permite “recuperar o núcleo valorativo-emocional do ser humano ante a natureza” (Ibidem, p.44. Tradução nossa), o que por sua vez poderá beneficiar aqueles ao seu entorno, tanto pelo viés das interações sociais como educativas. Segundo Boff, ao fortalecer “as energias psíquicas positivas do ser humano”, a “ecologia da mente” contribui para a estruturação interna do sujeito frente às adversidades do cotidiano. Além disso,

Ela favorece o desenvolvimento da dimensão mágica e xamânica da nossa psique. O mago que habita em cada um de nós entra em sintonia não só com as forças da razão, se não também com as forças do universo que se fazem presentes em nós mediante nossos impulsos, visões, intuições, sonhos e através da criatividade. (Ibidem, p. 44. Tradução nossa).

As palavras do autor nos remetem novamente à sabedoria de culturas tradicionais, nas quais esta dimensão conectiva frequentemente acontece através de práticas ritualísticas, muitas vezes a partir de uma perspectiva conjuntiva que propicia aos sujeitos a conexão consigo, *com* e *no* coletivo, com ancestrais e com a Natureza. Esta colocação nos permite fazer mais um contraponto à cultura das sociedades predominantemente modernas, tão friamente focadas no “caminho único” da ideologia do consumo e do culto ao progresso, onde os indivíduos não têm (ou não veem) tempo nem espaço para cultivar o sagrado que há em si e que os conecta ao sagrado do todo maior.

A conectividade proporcionada por experiências ritualísticas que sacralizam a força das relações com a Natureza, das dimensões ancestrais e espirituais, tem o potencial de, no sentido original do religare, reatar os vínculos humanos com a força da vida em suas multidimensões.

Espírito, em seu sentido original, do que deriva a palavra espiritualidade, é todo ser que respira. Portanto, é todo ser que vive, como o ser humano, o animal e a planta. A Terra toda e o universo são vividos como portadores de espírito, porque deles vem a vida, e são eles que proporcionam todos os elementos para a vida e mantém o movimento criador. Espiritualidade é aquela atitude que coloca a vida no centro, que defende e promove a vida, contra todos os mecanismos de morte, de diminuição ou estancamento. Alimentar a espiritualidade significa cultivar esse espaço interior, a partir do qual todas as coisas se ligam e religam, significa superar os comportamentos estancos e viver as realidades, mas além de sua existência opaca e as vezes brutal, como valores, inspirações, símbolos de significações mais profundas. (BOFF, 2000, p. 45. Tradução nossa)

É possível observar também na cultura oriental referências de práticas milenares que proporcionam ao sujeito a conectividade entre seu universo interno e externo, beneficiando de forma igual sua dimensão física, mental e espiritual, assim como suas relações com a Natureza. Bons exemplos destas práticas são a yoga, o tai-chi-chuan¹³¹ e a meditação, sendo que esta

¹³¹ O tai-chi-chuan é uma arte marcial chinesa, que combina exercícios corporais milenares conhecidos como *chi kung* e *tao yin*, que envolvem a respiração, a concentração e os preceitos da Medicina Tradicional Chinesa. Foi criada sob influências das práticas Taoístas de circulação de energia, que visavam aumentar a vitalidade e melhorar a circulação da energia, e fundamentado sobre a observância das leis naturais do Yin e Yang (Fonte: <https://www.significados.com.br/tai-chi-chuan/>). Na definição do Mestre Liu Pai Lin (1907-2000), o Tai-chi-chuan é a reunião da prática para a longevidade e a do sentimento de amor. “O que o torna uma prática do Tao e Tao é “chi”, ou energia vital. Existe na natureza uma energia criativa com dois sopros distintos: o Yin e o Yang que num movimento pulsante se unem fazendo surgir todas as coisas na natureza, inclusive o ser humano. Todo ser vivo, inclusive o homem, possui seus centros de energia, sistemas orgânicos, tendões e células, a energia

última pode ter diferentes vertentes e origens, irrestritas à cultura oriental. Na dinâmica hiperativa do mundo moderno, tais possibilidades conectivas podem ser usadas como recursos por aqueles que buscam alcançar serenidade, ou desenvolver algum grau de equilíbrio dentro de si, no sentido de criar condições que favoreçam a gestão dos desafios impostos pela realidade¹³². Segundo Davidson & Harrington, práticas como a meditação “ajudam o indivíduo a regular as emoções negativas e a cultivar virtudes relacionadas ao comportamento pró-social e à empatia”, (2002, p. 139. Tradução nossa).

Sob estas perspectivas, estar em Posturas Conectivas é como abrir um espaço interno de receptividade, onde o estado de atenção plena permite unir consciência e sentidos, proporcionando leveza e clareza mental, favorecendo também a manifestação do conhecimento intuitivo. Como no caso de se exercitar Posturas Conectivas em caminhadas em meio à Natureza, que propiciam uma conectividade multidimensional e contribuem também para o autoconhecimento, pois a qualidade do tempo/espaço que o caminhante desfruta nestes momentos de oxigenação física e mental, tem o potencial de ajudar o sujeito na gestão de emoções e situações complexas relacionadas ao cotidiano.

A conexão consciente com o universo interno pode ser fortalecida também pelo cuidado com a alimentação, no sentido de não agredir o organismo com alimentos que o prejudicam, como os industrializados, mas sim priorizar os que lhe fazem bem, como os cultivados mais naturalmente. Levando em consideração que nosso organismo é um microssistema conectado permanentemente ao macrossistema Terra, tal cuidado permite manter viva esta conexão entre ambos, favorecendo a “escuta” destes universos e o entendimento de suas necessidades. Neste

original de vida doada pelo céu e pela Terra. Este sopro de energia vital constitui-se no que possuímos de verdadeiro e original. Esta energia no nosso corpo, quando concentrada e plena, pode prolongar a nossa vida. [...] No macrocosmo a energia do céu e da Terra se unem diariamente. O sol, a lua e as estrelas se unem diariamente com a água, o fogo e o vento da terra, mantendo e fazendo surgir todas as coisas existentes na Terra. O homem é um microcosmo – o céu fica na nossa cabeça e o baixo ventre é a nossa terra. Quando relaxamos, o sol na nossa cabeça desce e ilumina a nossa terra. Isto é a união do Yin e Yang no homem. Esta união gera no nosso corpo nova energia, novo sangue, novas células, suprimindo desta forma, o nosso cérebro, nossa energia espiritual e a saúde do nosso corpo físico. O Tai-chi-chuan é uma prática do sentimento do amor, pois segue os princípios da natureza. [...] O ser humano pertence a natureza. Obtendo o ar puro o sangue se renova e o espírito fica límpido. E desta forma obtemos este sentimento de amor da natureza. Se praticamos o tai-chi-chuan diariamente, cultivamos a nossa natureza criadora, ligando-nos a natureza. Conservamos com naturalidade o amor no coração e retornamos a pureza do ser. Por isso que o tai-chi-chuan é uma prática para o sentimento de amor”. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AeKkgyCTPJ8&ab_channel=TabataRachel)

¹³² Colocação baseada em práticas pessoais ao longo da vida, acompanhadas de estudos para meu próprio desenvolvimento, em obras como *The Sivananda Companion to Yoga* (1983/USA), publicada pelo “The Sivananda Yoga Center”; *Mind, Body and Spirit* (2000/USA), organizada por Mark Evans; *L'art de la méditation* (2008/França), do monge budista Matthieu Ricard; dentre outras.

sentido, um fator de grande relevância é o potencial de energia vital¹³³ que aportam os alimentos não industrializados, e da qual a boa saúde depende.

Dentro destes enfoques conectivos é válido destacar também a força vital que aportam vivências conectivas como banhos de rio, momentos de silêncio entre as árvores sentindo sua força, os cheiros da mata, a escuta dos pássaros, do mar. São experiências simples, mas que possuem forte poder de recarregar nossa energia fundamental e despertar nossos sentidos, favorecendo o sentimento de comunhão com a Terra. Ailton krenak refere-se a estas experiências como “uma fricção com a vida”, destacando-as como conexões sensoriais necessárias para rompermos com o afastamento da natureza e “vivermos em conexão. Isso permite fazermos uma experiência sensorial, que é exatamente a de transpor essa distância. [...] podemos ficar nessa ligação com o que é mineral, com o que é vegetal, com esses elementos da natureza, porque eles estão no nosso corpo também”. (KRENAK, A. 2020b, p.4).

Porém, tem pertinência lembrar que muitos humanos modernos vivem em espaços urbanos estéreis, que mantêm “seus olhos embotados de cimento e tráfego¹³⁴”, não tendo possibilidades de acesso a conexões com a Natureza. Até mesmo cidades menores muitas vezes não oferecem esta possibilidade dentro dos perímetros urbanos¹³⁵. Ou seja, com frequência a própria concepção das cidades não leva em consideração a perspectiva de humanos e Natureza compartilharem o mesmo espaço. Como dizem Carvalho & Steil (2013, p. 110), “A mesma natureza transcendental que eleva, purifica, restaura e cura é a natureza de cujo coração o mundo humano foi extirpado”. Neste sentido, e considerando a importância destas conexões para a saúde integral do ser humano, em contraposição aos impactos negativos decorrentes de sua carência, conforme vimos ao longo deste estudo, é possível inferir que a disposição desta dimensão conectiva em espaços urbanos é um direito humano vital e sua falta, uma negação deste direito. Não esquecendo que contextos prioritariamente sem Natureza, ou com ela degradada, provocam interações desequilibradas no meio ambiente, o que faz com que tais espaços urbanos possam estar se enquadrando numa conjuntura de injustiça socioambiental.

¹³³ Termo usado para se referir à “energia da vida” ou *Chi*, do taoísmo. Outro sinônimo compatível com essa abordagem é “energia fundamental” (em: <https://www.sinonimos.com.br/energia-vital/>).

¹³⁴ Frase da música *Construção* (1971), de Chico Buarque.

¹³⁵ Cito como exemplo uma cidade do interior de Santa Catarina na região Sul do Brasil, com pouco mais de 50 mil habitantes, onde vivi alguns meses após meu retorno do doutorado sanduíche. Embora a cidade esteja situada nas margens de um importante rio regional (Rio Negro) e possua campos e florestas de mata atlântica com enormes araucárias em propriedades privadas das cercanias, não há espaços públicos onde os moradores possam desfrutar de qualquer conexão interativa com estes elementos, nem mesmo em termos de lazer. As poucas praças públicas priorizam o cimento em detrimento da vegetação, transmitindo uma imagem fria, sem vida e nada convidativa aos habitantes.

Do ponto de vista dos processos de EA, se consideramos que estes devem contribuir para que o sujeito viva experiências de conexão e desenvolva o sentimento de pertencimento ao todo maior, a Reflexão Crítica sobre a qualidade dos espaços urbanos, enquanto ambientes de convivência também com a Natureza, se mostra de grande pertinência ao educador ambiental. Pois para que o sujeito viva de fato a experiência de pertencimento àquele ambiente, seria desejável que este oportunizasse espaços públicos de convivência com referenciais de ecossistemas locais, em parques e praças arborizadas com plantas nativas, que naturalmente atraem pássaros e outros elementos da fauna. Nesse sentido, “o biorregionalismo poderia orientar a construção e o auto-reconhecimento do sujeito e da comunidade por meio de uma compreensão ambiental”. (GRÜM 2004, p.113).

Espaços de “fricção com a vida”, conforme sugere Krenak, que oportunizem aos cidadãos vivenciar as Posturas Conectivas, enquanto experiência significativa e potencialmente transformadora de suas relações internas e externas. Tal concepção certamente seria de grande valia para a construção de uma cultura “pró-ambiental”. Numa perspectiva da própria cidade como ambiente educativo, os processos de EA devem poder contribuir para o despertar da Indignação Ética frente à estas lacunas que normalizam a privação humana a estes direitos vitais. E no sentido de impulsionar a transformação do paradigma disjuntivo nas relações entre humanos e com a Natureza, repensar estes contextos urbanos, no exercício de uma práxis coletiva, em processos educativos inspirados por uma Desestabilização Criativa destes padrões normalizadores de injustiças socioambientais. Considerando que é a partir do potencial sinérgico deste “movimento coletivo conjunto” (GUIMARÃES, 2004), que mudanças importantes poderão acontecer, tal perspectiva desponta como potencialmente motivadora da Intencionalidade Transformadora, tanto do educador como dos educandos.

Em complementação a estas abordagens, é válido lembrar que a própria dinâmica dos contextos das sociedades modernas tende a impedir que os indivíduos vivam experiências verdadeiramente significativas, conforme problematiza Larrosa (2002, p.21). Pela tendência a manter os indivíduos extremamente ocupados, numa espécie de círculo vicioso onde “tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Ibidem), as sociedades modernas estão dentro de uma engrenagem que mantém os sujeitos superestimulados e hiperativos, fazendo com que estejam sempre em busca de coisas que não têm, como informações, bens de consumo, status etc. Se “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Ibidem), vivê-la de forma significativa requer a interrupção desta dinâmica. O que, por sua vez, demanda transformações na própria engrenagem, cuja lógica faz com que experiências significativas estejam se tornando cada vez mais raras.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Ibidem, p.24)

Em concordância com a visão de Larrosa, é possível dizer que a escolha de um estilo de vida mais simples, que favoreça a conexão com nossa essência de Ser Natural, contribui para “estimular o contato mais consciente e direto com o mundo” (ELGIN, 1993, p.64) e a canalização de nossa Intencionalidade Transformadora para o crescimento pessoal, a construção de relações mais espiritualizadas com nós mesmos, com outros seres, com a Terra. Pelo enfoque de Elgin, viver uma vida com mais simplicidade é “servir a vida” e, como tudo é interdependente, servimos igualmente a nós mesmos. “Quando participamos assim da vida, evitamos dispensar nossa energia frivolamente, mas usamos nossa capacidade única de maneiras que sejam úteis a todos os seres vivos.” (Ibidem, p.117). Certamente é uma forma mais conectiva e equilibrada de se atuar dentro da Teia da Vida. (CAPRA, 1996).

Contextualizando estas colocações na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” para educadores ambientais, é possível reconhecer no Princípio Posturas Conectivas o potencial de um vetor, que pode provocar, primeiramente, o despertar para estas conectividades no sujeito em formação. Considerando a “postura” como um primeiro passo para a ação em si, a pertinência deste despertar se justifica porque é a partir desta atitude receptiva que o particularismo pode se romper. E com isso, provocar no sujeito a predisposição para abrir um espaço interno favorável à conexão, assim como a permitir-se transcender os limites da alienação¹³⁶ e ir além da perspectiva individual. Na dinamização do ambiente educativo, este processo é impulsionado pela ação inter e retroativa entre os Princípios, que vão desencadeando reações no sujeito em formação.

Assim, o exercício de Posturas Conectivas em experiências formativas de “ComVivência Pedagógica” é impactado, por exemplo, pela Reflexão Crítica que os educadores em formação podem fazer sobre os padrões conectivos entre seres humanos e com a Natureza na engrenagem da sociedade moderna, cuja lógica disjuntiva contribui para a

¹³⁶ Alienação enquanto sinônimo de alheamento, desinteresse, apatia, desatenção, desafeição, desorientação, renúncia, ausência, dentre outros. (fonte: <https://www.sinonimos.com.br/alienacao/>)

normalização dos processos de exploração e dominação entre humanos, assim como destes sobre a Natureza. Neste exercício de criticidade e práxis coletiva, os educadores têm condições de perceber que na racionalidade desta engrenagem e sua ideologia mercantilista, a introjeção de noções reducionistas de ser humano e Natureza, que subtraem suas potencialidades e multidimensionalidade, fazem parte de uma dinâmica própria de manutenção do *status quo*. Sendo que as consequências desta lógica geram desequilíbrios em ambos, humanos e Natureza, nas dimensões micro e macro. A Indignação Ética frente às injustiças socioambientais decorrentes destas condições pode ser provocada tanto pelo sentimento visceral que as injustiças geram como pela conexão empática com os que as sofrem, provocando nos sujeitos em formação uma Desestabilização Criativa que os tira da zona de conforto, da estabilidade inconsciente de referências disjuntivas e desagregadoras, que geram degradação e injustiças, porém que dão a sensação, em sua inconsciência, de uma normalidade conhecida. A Reflexão Crítica e a Indignação Ética juntamente, estimuladas por experiências provocadoras de incertezas e estimuladoras de vivenciar o novo, fazem emergir a vontade de “fazer diferente”. Ou seja, “o desejo de justiça pode fornecer perspectiva e razão; o altruísmo ou coletivismo induzido pela empatia pode fornecer fogo emocional e força dirigida.” (BATSON, 2011, p. 226. Tradução nossa). Concomitantemente, a percepção de sua multidimensionalidade e pertencimento a um todo maior, com o entendimento da interdependência existente na imensa teia da vida proporcionados pelas Posturas Conectivas, podem fazer emergir nos educadores em formação predisposições para o estabelecimento de outros padrões relacionais em sociedade e com a Natureza, motivando sua Intencionalidade Transformadora destas relações. Neste processo, a Intencionalidade Transformadora dos sujeitos é potencializada pelo sentimento de pertencimento ao coletivo, que por sua vez é impactado pelas provocações da Reflexão Crítica e Indignação Ética frente aos padrões degradantes presentes nas relações entre humanos e Natureza. Da mesma forma que a criatividade dos educadores em formação poderá se beneficiar da Postura Conectiva pelo viés do autoconhecimento, da manifestação do conhecimento intuitivo e a compreensão das potencialidades individuais e coletivas que a força criativa pode proporcionar. Desta maneira, as provocações vão acontecendo de forma concatenada e não hierárquica no ambiente educativo, num movimento retroalimentativo entre os cinco Princípios Formativos.

Vale pontuar que as perspectivas aqui apresentadas para a construção de pressupostos para o Princípio Posturas Conectivas foram elaboradas num momento histórico marcado por inusitadas e impactantes formas de desconexões, cujos desdobramentos ainda não foram

totalmente avaliados. Além das vidas perdidas e do isolamento social imposto pela pandemia¹³⁷ do Covid-19, vivemos tempos em que muitos divisionismos ideológicos, antes submersos, emergiram e disputam abertamente espaço no tecido social. Dentre eles, a evidente discordância entre os que em algum nível compreendem a seriedade da crise socioambiental planetária e desejam contribuir para mudar essa realidade, e aqueles que, ao contrário, consideram que o momento é oportuno para implantar novas estratégias de exploração de seres humanos e Natureza, reforçando os processos de sua apropriação por uma elite dominante e que se entende meritocraticamente privilegiada. Nesta esteira, a perda de direitos e o acúmulo de consequências, muitas delas irreversíveis, se acentuaram e atingem ainda mais intensamente a ambos, sociedade e Natureza. Talvez a maior e mais preocupante destas consequências seja o agravamento do estado febril do planeta, decorrente sobretudo do aprofundamento da depredação da Natureza, assim como da inação por parte do sistema causador, no sentido de mudar a sua lógica destrutiva. Emergência climática e pandemia, ao atingirem todo o planeta, evidenciam a “comunidade de destino” (MORIN, 2007) que caracteriza os seres humanos na Terra. Da mesma forma que não há diferentes humanidades, também não há planeta B! Se a Terra está enferma, enfermamos com ela, conforme nos alerta a sabedoria andina.

Neste complexo cenário, não há respostas prontas, nem um caminho indicando a direção certa. “*El camino se hace al andar*”, já dizia o poeta Antonio Machado. Porém, certamente podemos usar certas “bússolas” que, enquanto dimensões de nosso ser, talvez possam nos ajudar a preservar nossa humanidade, de maneira a não nos perdermos nesta viagem de incertezas e opressões. Me refiro, por exemplo, à conexão com nosso Ser Natural, que nos permite situar-nos em nossa condição essencial e compreender a interdependência nas múltiplas interrelações que permeiam a Teia da Vida (CAPRA, 1996). Da mesma forma que conectar-nos com nossa dimensão biológica amorosa (MATURANA, 2002), de seres fecundados ao nascer pela ética do cuidado, favorece a convivência saudável nesta grande “casa comum”. Assim como a empatia, enquanto capacidade humana de entender a demanda do outro (a), humano e Natureza, e saber como ajudar, em solidariedade. Dentre outras dimensões, que constituem o ser humano em sua complexidade. Para se contrapor às forças disjuntivas, segregacionistas e excludentes que prevalecem no modo de vida da modernidade, se busca a vivência da amorosidade a outros seres e natureza. O amor como força que junta, estabelece laços, reproduz vida.

¹³⁷ No dia de hoje, 28/08/21, estão registrados 216.681.181 casos de pessoas já infectadas pelo Corona Vírus em todo o mundo, sendo 20.728.605 de casos só no Brasil, que é o 3º país com mais infectados. (Fonte: <https://observatoriosistemafiep.org.br/blog/monitoramento-em-tempo-real>)

Tais perspectivas na formação de educadores ambientais levam em consideração que, no compromisso da educação com os processos humanos, a práxis constante é uma dimensão conectiva que permite ao educador estar em sintonia com estes processos, reprogramando ações educativas em função de novos desafios que se apresentam. E na atualidade, um desafio que parece se evidenciar é a necessidade de transcender, de irmos além de nós mesmos cognitivamente, emocionalmente, espiritualmente, com criticidade e amorosidade. Transcender as perspectivas reducionistas sobre o que é *ser* humano e sobre a realidade, indo além do mundo material que aliena na frieza do individualismo. Perceber o caráter vital do estabelecimento de uma conexão empática consciente com a Terra, assumindo, em Posturas Conectivas, o compromisso de agir com responsabilidade, solidariedade e cooperação com outros seres que compartilham essa grande casa comum. Agregando sentidos verdadeiramente significativos à nossa existência.

Emerge, assim, uma grande demanda de solidariedade concreta e viva [...] que não dependa de leis nem decretos, que seja profundamente sentida. A solidariedade não se pode promulgar per se, mas podem ser criadas condições de possibilidade para libertar a força de vontade de muitas pessoas e favorecer as ações de solidariedade. Moralizar, conviver, ressurgir: em torno desses três verbos se estruturam os possíveis desenvolvimentos da solidariedade e da pertença a um destino comum. (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 86)

Assim, nas propostas do Princípio Posturas Conectivas insere-se o esforço de abrir um prisma sobre possibilidades conectivas inerentes ao ser humano que, negligenciadas no mundo moderno, emergem na formação de educadores ambientais como potencialmente provocadoras de um “ajuste de foco” sobre si, sobre a realidade e a interação entre ambos. Em contraposição ao reducionismo e mercantilismo da lógica dominante, consideramos tal abordagem fundamental à esta formação, no sentido de contribuir para desencadear nestes educadores um outro olhar sobre sua existência, sob um enfoque que favoreça o redimensionamento de suas relações consigo e com o mundo. Levando em consideração que “O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo” (FREIRE, 2000, p.57). Assim, este Princípio busca despertar nos sujeitos a percepção de que é pela conexão com o mundo, que deveria ser inviolável, que ele pode transformá-lo. Sendo que neste processo, pelo ser inacabado que é, transforma-se a si mesmo.

Desta forma, pela experiência vivencial do Princípio Posturas Conectivas dinamizado num ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, os educadores ambientais em formação têm a oportunidade de vivenciar padrões relacionais integrativos, sob um prisma

multidimensional. Tal perspectiva pode ser pensada a partir das condições do próprio contexto previsto como ambiente educativo, no sentido de que este possa oferecer aos participantes, objetiva e subjetivamente, momentos de conexão consigo, com os outros e com o meio. Na interação com os outros Princípios, as provocações das Posturas Conectivas podem oportunizar momentos dialógicos, que propiciem a reciprocidade, colaboração e solidariedade entre os sujeitos e destes com o mundo. Assim como experiências conectivas que possibilitem a conexão com o sagrado, unindo a dimensão espiritual do ser humano à dimensão cosmogônica da Terra, evidenciando a sacralização do caráter vital desta relação. Tais enfoques contribuem para o afloramento do sentimento de pertencimento, num sentido amplo. Vale pontuar que esta abordagem formativa vivencial se realiza em complementação com referenciais teóricos críticos, subsidiados pela perspectiva da “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007), visando uma visão mais complexa sobre as interrelações que caracterizam o viver humano na Teia da Vida.

É possível observar que as problematizações que perpassam a perspectiva do Princípio Posturas Conectivas transitam por um “território de pacificação” das relações entre humanos e destes com a Natureza. Porém, neste percurso foi necessário atravessar questões relacionadas a diversas formas de injustiças socioambientais que atingem a ambos, abrindo prismas sobre a violência estrutural¹³⁸, ambiental, cultural, psicológica etc., no esforço de identificar lacunas deixadas pelo fatídico processo que os separou e contribuir para o delineamento de um possível caminho seguro de reconexão.

Podemos dizer que a “via de entendimento” adotada neste percurso foi, a cada passo, nos aproximando mais da perspectiva de uma educação para a paz.¹³⁹ Com efeito, no cerne deste Princípio pulsa uma forte intencionalidade de contribuir para a construção de processos educativos capazes de promover abordagens transformadoras das relações em sociedade e desta com a Natureza, no sentido de provocar a emergência de um estado menos conflituoso e mais

¹³⁸ Termo cunhado por Johan Galtung, para designar “a violência gerada pelas estruturas políticas, econômicas e sociais que criam situações de opressão, exploração ou alienação”, bem como para “designar simultaneamente ações violentas e injustiças”. Galtung foi o primeiro estudioso da Paz e fundador do International Peace Research Institut, em 1959 (Em: PASSOS, 2017, p. 3. Nota de rodapé).

¹³⁹ Em sintonia com o enfoque de “Educação para a Paz na América Latina”, organizada teoricamente a partir de quatro ideias-forças: “Filosofia da Humanização, Educação Popular, Educação para os Direitos Humanos e Concepção da Paz na América Latina”. Tal enfoque tem em Paulo Freire “uma fundação como contribuição à Educação para a Paz na América Latina”, pela “contribuição universal às teorias educacionais que aspiram à construção da dignidade humana por meio da educação”. (em: ARÉVALO, Amaral P.G., *Teoría de la Educación para la Paz en América Latina*, 2013, p.9. Tradução nossa). Porém, em nossas discussões tal enfoque foi expandido para além do âmbito estritamente humano, por considerarmos que a o sentido de paz não pode estar desvinculado da preservação da integridade e equilíbrio da Terra.

dialógico, menos materialista e mais espiritualizado, menos individualista e antropocêntrico e mais amoroso e solidário nestas relações. A empatia, por exemplo, tem um forte potencial de inibir a agressividade pelo viés do altruísmo, decorrente da conexão empática. “Também há evidências de que a motivação altruísta induzida pela empatia aumenta a cooperação e o cuidado em situações de conflito”. (BATSON, 2011p.168). Assim como a cultura da interculturalidade, em que as diferenças são o ponto de partida para a criação de uma nova realidade, que leve em consideração a diversidade nos modos de ser e estar no mundo. Da mesma forma que os “sopros de vida” (KOPENAWA, 2015) de diferentes cosmovisões oxigenam e inspiram nossas reflexões, mostrando-nos que é possível curar nosso ser e nossa cegueira frente ao sofrimento da Terra, pela conexão e equalização de nossa respiração com a dela. Dentre outras abordagens, que denotam a potencialidade transformadora da conectividade humana, para o desenvolvimento de relações mais justas e equilibradas no grande sistema vivo Terra, sua única casa no cosmo. Corroborando Boff em que

A tarefa fundamental consiste em refazer a aliança destruída entre o ser humano e a natureza e a aliança entre as pessoas e os povos para que sejam aliados uns dos outros em fraternidade, justiça e solidariedade. O fruto disso é a paz. [...] O bem supremo reside na integridade da comunidade terrestre e cósmica. Não se reduz ao bem comum humano. Inclui o bem da natureza. E como a natureza envolta em uma teia universal de relações (energias universais da macro e da micro realidade), o bem comum será também cósmico. Não estamos só diante de uma só Terra. Senão de um só cosmos, com todos seus corpos, partículas e energias, construindo uma única comunidade interdependente. (BOFF, 2000, p.40. Tradução nossa)

Em retroalimentação com os outros Princípios Formativos, no desenvolvimento das propostas deste Princípio o prisma das Posturas Conectivas foi se expandindo e conectando diferentes universos culturais e possibilidades epistêmicas, para tentar construir um cenário mais honesto, amoroso, pacífico e significativo nas relações dos humanos consigo mesmo, em sociedade e com a Terra. Tal esforço se insere na percepção da urgência que a crise climática impõe aos seres humanos de transformar estas relações, visto seu descompasso com o pulsar do planeta, enquanto vínculo vital. Nesta grave e complexa conjuntura, as perspectivas apresentadas nos parecem essenciais à formação de educadores ambientais críticos, por oferecerem possibilidades de provocar uma reconfiguração destes padrões. E com isso, potencializar e subsidiar ações educativas que possam dinamizar um movimento em direção às necessárias transformações nos modos humanos de ser e estar no mundo.

3.3. Indignação Ética

Os significados que encontramos para a palavra Indignação são: revolta, sentimento de oposição, de cólera, provocado por uma circunstância injusta, indigna ou revoltante¹⁴⁰. São significados fortes e o uso da palavra Indignação aqui não implica que em nossa proposta intencionamos incentivar todos estes sentimentos no sujeito em formação, mas sim provocar um despertar mais “visceral”, no sentido de mobilizá-lo internamente para a problemática socioambiental. Despertar-lhe sim um sentimento de oposição às situações de injustiça e indignidade causadas às formas de vida existentes, muitas vezes com sua sobrevivência ameaçada pela engrenagem exploratória e destrutiva do modelo de desenvolvimento globalizado, que vem causando danos irreversíveis aos ecossistemas da Terra. Uma “justa raiva em face das in-justiças profundas que expressam, em níveis que causam assombro, a capacidade humana de transgressão da ética.” (FREIRE, 2000, p.54).

A combinação da palavra Indignação com Ética propõe que este Princípio provoque no sujeito em formação a vivência do “sentir” que algo está errado (indignar-se), tendo a perspectiva ética na base deste sentimento. Consideramos que o vivenciar do sentimento de injustiça socioambiental sob um prisma da ética, é um forte elemento mobilizador, que fortalece o desenvolvimento do sujeito ético ativo¹⁴¹ e contribui para o exercício do Ser Mais Ambiental.

Parece-nos essencial a este educador que está se preparando para intervir numa realidade fortemente marcada por ações humanas desequilibradas, que vêm pondo em risco a vida na Terra, uma Reflexão Crítica sobre a Ética contemporânea, haja vista a centralidade que ocupa no conjunto dos valores socialmente construídos. Enquanto um dos reguladores do agir humano, a Ética atravessa de forma inevitável as questões sobre a crise civilizatória que vivenciamos. Em consonância com nossas preocupações, a Ética e o Sentido Ético tradicionais

¹⁴⁰ Fonte: < <https://www.dicio.com.br/indignacao/> >

¹⁴¹ Segundo Chauí (2000, p.434), sujeito ético ou moral deve “ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de reflexão e de reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele; ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir entre várias alternativas possíveis; ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e conseqüências dela sobre si e sobre os outros, assumi-la bem como às suas conseqüências, respondendo por elas; ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e o constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. [...] Do ponto de vista do agente ou sujeito moral, a ética faz uma exigência essencial, qual seja, a diferença entre passividade e atividade. Passivo é aquele que se deixa governar e arrastar por seus impulsos, inclinações e paixões, pelas circunstâncias, pela boa ou má sorte, pela opinião alheia, pelo medo dos outros, pela vontade de um outro, não exercendo sua própria consciência, vontade, liberdade e responsabilidade. Ao contrário, *ativo* ou virtuoso aquele que controla interiormente seus impulsos, suas inclinações e suas paixões, *discute consigo mesmo e com os outros o sentido dos valores e dos fins estabelecidos, indaga se devem e como devem ser respeitados ou transgredidos por outros valores e fins superiores aos existentes, [...] tem consideração pelos outros sem subordinar-se nem submeter-se cegamente a eles, responde pelo que faz, julga suas próprias intenções e recusa a violência contra si e contra os outros.*” (Grifo meu).

vêm sendo analisados por diferentes autores (BOFF, 2000; JONAS, 2015; LEVINAS, 2000; MORIN, 2003; entre outros), que observam uma defasagem nestes padrões, já que alguns fatores hoje considerados de grande impacto socioambiental, não vêm sendo levados em conta.

Sabemos que a crise civilizatória que vivenciamos tem como um dos principais pilares um modelo globalizado de desenvolvimento, focado numa visão de crescimento econômico movido à exploração humana e da Natureza. As estratégias de manutenção desse sistema são muitas vezes questionáveis em termos éticos, como por exemplo, o estímulo ao consumo desenfreado dos produtos industrializados com pouca ou nenhuma preocupação com as consequências ao meio socioambiental. Uma dinâmica extremamente agressiva que vem gerando diversos desequilíbrios, culminados nas MC, e cujos efeitos ameaçam a sustentabilidade da diversidade da vida no planeta. A perspectiva ética que impera neste sistema/racionalidade é a ética do mercado, uma ética própria, que se impõe a toda sociedade, caracterizada pelo acúmulo de lucros para poucos, gerando e perpetuando a exclusão e desigualdade sociais (injustiças sociais). Conforme salienta Freire (2000, p. 54), esta ética “é, em si, uma das afrontosas transgressões da ética universal do ser humano”, dada “sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos”. É a ética da modernidade que se submete a prevalência da “vida econômica” sobre a vida humana e a vida como um todo.

Os efeitos deste modelo de desenvolvimento vêm gerando prejuízos ambientais incalculáveis e irreversíveis, cujos malefícios não estão sendo considerados de forma ética para com a Terra enquanto ser vivo, “casa comum” (Morin, 2007) de uma enorme diversidade de seres, da qual fazemos parte. Esta negligência e desrespeito ao organismo vivo soberano (espoliação ambiental), gerador de toda vida, representa um enorme déficit ecológico para as próximas gerações (injustiça socioambiental).

Vale ressaltar que, mesmo que os indivíduos da sociedade moderna se encontrem presos às potentes armadilhas deste astucioso sistema, não há como dicotomizá-los da engrenagem acíclica de dominação-exploração-produção-consumo-descarte-degradação, já que seu modo de vida é mantenedor deste mesmo sistema. Ou seja, estamos todos implicados na fatídica degradação ao meio, assim como todos sofreremos suas consequências. Independentemente do poder econômico, estamos todos embarcados na nave Terra, seu destino é também o nosso.

O que fazer? Fios isolados não formam uma teia. Tentar se safar cada um por si? American First? Será a confirmação da denúncia de Latour de uma rota de fuga, em que as elites mundiais estão correndo para pegar os poucos botes salva-vidas do Titanic para se salvarem, deixando a própria sorte os não privilegiados? Grande ilusão, somos todos vulneráveis passageiros em uma nave muito maior e que nesta forte tormenta, estes botes são muito mais

frágeis, reduzidos e limitados para enfrentar esta crise. Essa postura individualista e excludente é que tem nos levado a todos a essa situação de degradação social, ambiental, ética. Continuar buscando a rota de fuga, reproduzindo o mesmo caminho que nos trouxe até aqui, isso é continuarmos vivendo o naufrágio, presos na armadilha paradigmática. (GUIMARÃES e CARTEA, 2020, p. 35)

A partir destas reflexões, podemos observar latente no cerne da crise civilizatória uma profunda crise ética, dada a dificuldade hoje presente no mundo em ajustar consensos para que as ações humanas não prossigam com as injustiças socioambientais, como mínimo, para frear os gravíssimos riscos que as MC apontam. Conforme sinaliza Serres, “precisamos de uma ética coletiva diante da fragilidade do mundo”. (SERRES, 2009, p.94. Tradução nossa). Frente à crise climática, torna-se imperativo assumirmos a responsabilidade para com essa “casa comum”.

É verdade que “como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo.” (FREIRE, 2000, p. 51). Em concordância, Levinas coloca a responsabilidade como sendo essencial à ética e aponta a “responsabilidade com o outro”, independente da proximidade, como um fundamento da ética (1982). Esta responsabilidade é o que evidencia a situação de interdependência que caracteriza os seres humanos.

Sou eu quem suporta ao outro, quem é responsável por ele. [...] De fato, trata-se de dizer a identidade mesma do eu humano a partir da responsabilidade, quer dizer, a partir desta posição ou desta deposição do eu soberano na consciência de si que, precisamente, é sua responsabilidade para com o outro. A responsabilidade é o que, de maneira exclusiva, me incumbe e que, *humanamente*, não posso rejeitar. Essa carga é a suprema dignidade do único. Sou Eu não permutável, somente na medida em que sou responsável. (LEVINAS, 2000, p.85, grifo do autor. Tradução nossa).

Para o autor, ética é a solicitação de mim em relação ao outro. O outro sem face, infinito, além de qualquer desvelamento e interesses (1982. Tradução nossa). Uma vez que meu existir está condicionado à existência do outro, ele sempre me antecede. É “o acolhimento de outrem, o começo da consciência moral, que põe em questão a minha liberdade.” (1980, p. 71).

Colocar a “responsabilidade para com o outro” no centro da questão ética revela-se bastante pertinente, uma vez que dentre as “patologias” da sociedade moderna, o individualismo e o “cada um por si”, bastante estimulados pela lógica dominante de competitividade, estão entre os mais corrosivos. Conforme salienta Morin (2003, p. 39), a discussão atual sobre a ética “está ligada a uma tomada de consciência do desgaste, e mesmo da dissolução das éticas tradicionais em uma sociedade fortemente individualizada”. Ou seja, se almejamos uma ética

consoante com a perspectiva de responsabilidade e justiça socioambiental, será necessário recuperar o sentido de coletividade, cooperação, solidariedade, entre seres humanos e Natureza, enquanto antídotos para estas “patologias corrosivas”, pois é justamente a “degradação do individualismo em egoísmo” o que destrói a nossa solidariedade e responsabilidade. (MORIN, 2015, p. 133).

Considerando a interdependência característica da Teia da Vida (CAPRA, 1996), sugerimos que a concepção inclusiva de “outro”, proposta por Lévinas, contemple também os elementos que compõem a Natureza como um todo. Concebida em seu conjunto, a Natureza forma o vasto ecossistema da Terra, cuja diversidade é vital para todas as espécies. Assim, nossa responsabilidade para com o “outro”, expandida para além do universo humano, pode contemplar o direito de existir das outras formas de vida, condição básica para se garantir a sustentabilidade da vida na Terra.

Hans Jonas demonstra em suas reflexões que “o que desloca a responsabilidade para o centro da moral é aquilo que liga a vontade ao dever, ou seja, o *poder*.” (2015, p. 217, grifo do autor). Porém, não o *poder* enquanto força final e causal, encontrado em muitos seres da Natureza, mas sim o *poder* exercido pelo ser humano,

[...] que se emancipou da totalidade por meio do saber e do arbítrio, podendo se tornar fatal para ela e para si mesmo. [...] O poder e o perigo revelam um dever, o qual, por meio da solidariedade imperativa com o resto do mundo [...], se estende de nosso Ser para o conjunto, independente do nosso consentimento. (Ibidem, pp. 217-231).

Vale pontuar que este poder hoje se vê ampliado pelos superpoderes confiados à técnica e tecnologias, cujos contextos são regulados por sentidos éticos concebidos dentro dessas lógicas próprias. Tais lógicas, altamente condizentes com a ética de mercado e com a ideologia dominante que a acompanha, prestam-se à difusão de valores alienantes que beneficiam o ideário mercadológico, como por exemplo o reforço da disjunção ser humano e Natureza, pelo fator aditivo que exercem as tecnologias. Uma vez que tais contextos vêm causando enorme influência sobre a sociedade, vê-se necessário que se ponha em questão suas bases éticas, sob a perspectiva da responsabilidade, de forma que funcionem como instrumentos de colaboração e não de dominação, que sejam benéficos e não maléficos à Natureza, incluindo, portanto, humanos.

[...] se o progresso do saber e das técnicas não protege do inferno, se nem a regulação pelo estado nem a que exerce o mercado puro são satisfatórias, o tema dos fins e da responsabilidade humana, das escolhas individuais e coletivas adquirem novo relevo: o ressurgimento ético é o eco da crise de

nossa representação do futuro e o esgotamento da fé nas promessas da racionalidade tecnicista e positivista. Quando os discursos sobre o futuro do homem e do planeta olham em direção ao catastrofismo, o tema da responsabilidade humana e de suas opções de civilização se torna preponderante [...]. (LIPOVETSKY, 1994, p. 210-211. Tradução nossa).

De fato, a atual crise civilizatória trás o debate da ética e da responsabilidade humana para a linha de frente, já que a eminência da crise climática anuncia um horizonte extremamente perturbador para todos os ecossistemas terrestres. (CARTEA, 2007). O ser humano, enquanto parte deste vasto ecossistema, será afetado não somente em sua cultura de vida, mas em sua sobrevivência uma vez que também depende do “outro” para viver, assim como todos os elementos da Teia da Vida. Tal conjuntura tem o agravante ético de que as possibilidades de intervenção humana sobre esta realidade, com ajuda de recursos científicos que vêm sendo desenvolvidos a várias décadas sobre estas questões, e que deveriam ser consideradas prioritárias visto a dimensão da gravidade, não recebem tanto empenho como os velhos e nocivos interesses próprios, extremamente materialistas e antropocêntricos.

Jonas ressalta o caráter antropocêntrico da ética tradicional, já que focada somente no “quadro intra-humano”. Estando, portanto, ultrapassada, pois sua construção foi feita sob uma perspectiva onde “a atuação sobre objetos não humanos não formava um domínio significativo”. (2015, p.34-35). Corroborando, Boff enfatiza o caráter utilitarista da ética antropocêntrica:

O ser humano estima que tudo se ordena a ele. Se considera senhor e patrão da natureza, que está aí para satisfazer suas necessidades e realizar seus desejos. [...] tal postura básica leva a violência e a dominação dos demais e da natureza. Nega a subjetividade de outros povos, a justiça às classes e o valor intrínseco dos demais seres da natureza. (BOFF, 2000, p.39. Tradução nossa)

O peso da ética antropocêntrica sobre o meio ambiente é tão impactante, que o fato de vivermos sobre sua égide vem sendo considerado uma das principais causas da degradação ambiental, segundo Grüm (2004). Com pertinência o autor nos lembra que o período histórico em que esta ética se afirma está associado a virada epistemológica que ocorreu nos séculos XVI e XVII, “caracterizada pelo abandono da concepção orgânica da natureza em favor de uma concepção mecanicista.” (Ibidem, p. 27). A então emergente ciência moderna, em seus métodos investigativos expulsava o conceito de vida, restringindo os estudos às propriedades consideradas essenciais (formas, quantidade, movimento).

A natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades”. [...] A consequência disso é a perda da sensibilidade

estética, dos valores e da ética. A natureza é desantropomorfizada. (GRÜM, 2004, pp. 27-29).

Tais esclarecimentos ajudam-nos a compreender as origens de limitações sensitivas, cognitivas, psíquicas, éticas, entre outras, construídas pela sociedade moderna em relação à Natureza. Acompanhada nos últimos cinco séculos por uma concepção mecanicista de Natureza, a cosmovisão construída pela sociedade moderna tem a insipidez de um mecanicismo que fragmenta, subtrai e “é incapaz de dar conta da vida como processualidade”. (Ibidem, p.28).

Jonas argumenta sobre um outro relevante limite da ética tradicional: que suas referências são voltadas para as consequências do agir humano no tempo presente. Ou seja, construiu-se sob uma base ética que não se viu “obrigada a considerar a condição global da vida humana e o futuro distante, inclusive a existência da espécie.” (2015, p.41). A pertinência desta problematização está na evidência que as MC revelam: o impasse imperativo onde se encontra o ser humano hoje decorre da estrutura de seu próprio modo de vida. Que além de ameaçar “o direito de existir” (Ibidem, p. 42) das gerações futuras de humanos, ameaça igualmente a existência dos outros seres que compõem o ecossistema da Terra.

Estas reflexões nos levam a deduzir que para que a ética responda as necessidades vitais que emergem da crise contemporânea e tenha condições de regular o agir humano, fazendo valer sua responsabilidade para com a sustentabilidade da vida, terá que abrir uma perspectiva para além do universo estritamente humano, de forma que contemple a Natureza como um todo, no presente e futuro. Pois “O futuro da humanidade inclui, obviamente, o futuro da natureza como condição *sine qua non*.” (JONAS, 2015, p. 229, grifo do autor). Porém, neste esforço de ressignificar o sentido ético, será preciso avançar para “além da doutrina do agir, ou seja, da ética, até a doutrina do existir, ou seja, da metafísica, na qual afinal toda ética deve ser fundada.” (Ibidem, p.42).

Tais constatações denotam a necessidade de um movimento em direção ao que Morin (2015) chama de reforma de pensamento, que permita a superação da perspectiva reducionista e disjuntiva que permeia as relações entre seres humanos e Natureza, com todas as implicações que isso impõe, incluindo a abdicação ao trono do antropocentrismo. Conforme sinaliza Serres, a sociedade humana estabeleceu um Contrato Social, em acordo do que seria uma igualdade de direitos entre humanos, mas sem levar em conta a Terra. O que devolver a natureza, que nos dá o nascimento e a vida? (SERRES, 2009). Para o autor, uma resposta equilibrada seria “a totalidade de nossa essência, a razão em si. [...] O princípio da razão consiste então no estabelecimento de um contrato equitativo, aquele que nós sempre tivemos, aquele que nós observamos em tempo real com a natureza”. (Ibidem, p.105.Tradução nossa). Assim, o autor

propõe o estabelecimento de um Contrato Natural, que proporcione à sociedade humana a consideração do ponto de vista do mundo em sua totalidade. (Ibidem.).

A visão complexa da realidade em conjunto com a Postura Conectiva, desencadeiam a possibilidade de fazer com que o sujeito se perceba parte da Teia da Vida, entendendo que reatar os fios subjetivos que o conectam ao todo, “inte-rompidos” pela ética do antropocentrismo, é vital para sua própria sobrevivência.

A nova ordem ética deve encontrar outro ponto central. Deve ser ecocêntrica, deve pretender o equilíbrio da comunidade terrestre. A tarefa fundamental consiste em refazer a aliança destruída entre o ser humano e a natureza e a aliança entre as pessoas e os povos para que sejam aliados uns dos outros em fraternidade, justiça e solidariedade. O fruto disso é a paz. [...] O bem supremo reside na integridade da comunidade terrestre e cósmica. Não se reduz ao bem comum humano. Inclui o bem da natureza. (BOFF, 2000, p. 40. Tradução nossa)

Boff ressalta que “quase todos os sistemas éticos, pelo menos no Ocidente, pagam um elevado tributo ao logocentrismo.” (2001, p. 71. Tradução nossa). Porém, “a natureza transborda o *logos*”! O ser humano tem condições de captar a mensagem da Natureza por outros órgãos que constituem sua capacidade perceptiva, “como é o caso da intuição, a simpatia e a empatia (*pathos*), os sentidos espirituais.” (Ibidem, pp.29-30, grifos do autor).

A ideia de reforma de pensamento, apontada por Morin, “pode despertar as aspirações e o sentido da responsabilidade inata em cada um de nós, pode fazer renascer o sentimento de solidariedade, mais explícito em alguns, mas que existe potencialmente em qualquer ser humano.” (MORIN, 2015, p.134). Coadunando com nossa proposta de oportunizar a vivência de Posturas Conectivas em processos formativos de educadores ambientais, o autor sugere que para a compreensão destes valores, eles devem ser instigados

[...] pelo modo de pensamento e pela experiência vivida. O pensamento que religa mostra a solidariedade dos fenômenos. O pensamento que nos religa ao cosmo não nos reduz ao estado físico. É um pensamento que nos mostra nossas origens cósmicas [...]. Um pensamento que religa restabelece nossa solidariedade. Assim, nos dias atuais, a ecologia relembra nossa solidariedade com a natureza que degradamos. (Ibidem, p.132).

O autor faz uma relação entre Ética e fé, não no sentido religioso, mas sim a fé na fraternidade, no amor, na comunidade, frisando que “elas não são o fundamento da ética, mas sua fonte de energia, aquilo que vai alimentá-la. [...] não diviso a ética sem uma fé por trás: isto me parece uma primeira condição.” (MORIN, 2003, p 41).

O caráter afetivo que a ética evoca é igualmente ressaltado por Boff, que nos inspira com as propostas de ética da solidariedade e ética do cuidado. Para o autor, a interdependência que caracteriza a biodiversidade da Terra, faz emergir a solidariedade como uma categoria fundamental, pois nossa origem e destino comuns aos da Terra, inevitavelmente nos conectam. De fato, a ameaça que as MC representam hoje atinge a toda comunidade terrestre. “Qual é a ética que preside esta preocupação comum da humanidade, senão a ética da solidariedade?” (2001, p. 77. Tradução nossa).

Segundo Boff, o afeto e o sentimento de cuidado pelo outro é a “a experiência básica da vida humana” (Ibidem, p. 72). Neste sentido, se levarmos em consideração que a priorização dada a razão não tem logrado reverter a relação destrutiva do ser humano com a Terra, Ser que o gerou e sustenta, pelo contrário, tem contribuído para seu afastamento de sua essência de Ser Natural, a perspectiva da relação afetiva de cuidado para com a Terra, emerge com pertinência. Para Boff, sem a ética do cuidado, “as demais éticas perdem o solo sobre o que se assentam, pois elas sozinhas não garantem a continuidade da vida, a dignidade da pessoa humana e o equilíbrio dinâmico necessário”, para que a aventura terrena e cósmica continue. (Ibidem, p.76.). “Porém, toda ética nasce de uma nova ótica. E toda nova ótica irrompe de uma profunda imersão na experiência do Ser, de uma nova percepção do todo ligado, ‘religado’ [...]” (Ibidem, p. 18)

As reflexões a que nos propusemos neste tópico fizeram emergir diversas questões implicadas à ética, que obviamente não se esgotam aqui, pelo próprio caráter polêmico da temática. Dentre as questões que surgiram, vemos por um lado o antropocentrismo, individualismo, tecnicismo, ética do mercado e desconsideração da alteridade da Terra. Por outro, a reivindicação da responsabilidade expandida para além do âmbito humano e do tempo presente, o sentimento de pertencimento, a ética da solidariedade e do cuidado para com a Teia da Vida. A evidente complexidade que o assunto adquire, em meio a uma crise civilizatória sem precedentes, denota a necessidade de um aprofundamento para maior entendimento deste tema tão relevante, conforme podemos observar nos questionamentos emergentes sobre suas dimensões, cujos sentidos vêm se revelando na medida em que novos desafios se impõem à humanidade. Fica claro que vivenciamos uma profunda crise ética e ela é parte destes novos desafios.

Fazendo uma Reflexão Crítica sobre esta conjuntura, percebemos que o esvaziamento de sentido ético pode reforçar a “armadilha paradigmática”, uma vez que este valor social essencial, não estaria subsidiando eficazmente o ser humano em sua atuação no mundo, interferindo diretamente em suas possibilidades de Intencionalidade Transformadora. Assim,

os autores que nos ajudaram em nossas reflexões sobre a ética nos encorajam, e subsidiam, no enfrentamento deste movimento de resgatar e construir sentidos que respondam às necessidades éticas do nosso tempo. Consternado em meio a uma crise planetária sem precedentes, este valor humano precisa recuperar seu lugar, por sua evidente indispensabilidade enquanto um fundamento humano essencial.

Acreditamos que tais percepções não podem passar despercebidas ao educador ambiental em formação, uma vez que a ética deve funcionar como uma bússola para sua atuação no mundo. As dimensões que emergiram destas reflexões, condizentes com a perspectiva de uma formação crítica de educadores ambientais, expressam o enfoque que as provocações do Princípio Indignação Ética sugerem. Com o potencial de converter-se em elemento mobilizador, constrói-se através de um processo desencadeado em interseção com os outros Princípios. Tais interseções acontecem no ambiente educativo, onde o encadeamento das provocações exercidas em concomitância com os outros Princípios, propiciam construções naturalmente complementares.

O decurso que leva à Indignação Ética, ao passar pela Reflexão Crítica sobre os elementos implicados na conjuntura de crise atual, gera um movimento de rompimento com a acomodação e alienação, pois tira o sujeito de sua “zona de conforto” (Desestabilização Criativa). Ao se retroalimentar no exercício das Posturas Conectivas, pelo sentimento de pertencimento a um todo interdependente, o Princípio Indignação Ética provoca a experiência de “justa raiva” (FREIRE, 2000) frente à opressão sofrida por povos e grupos vulneráveis excluídos, pela Terra e sua diversidade degradada, decorrente da irresponsabilidade que permeia o modo de vida da sociedade moderna, despreocupada de sua funesta “herança” para as gerações futuras, humanas ou não. Desacomodado, e percebendo-se parte ativa deste todo, o sujeito pode adquirir condições de abrir um espaço interno para os sentimentos de solidariedade e responsabilidade para com “o outro” e, conseqüentemente, fazer brotar a Intencionalidade Transformadora, num impulso de transformar aquilo que o incomoda. Este movimento interno, provocado pela indignação, é beneficiado pela práxis coletiva e solidária entre os educadores em formação.

Tais perspectivas levam naturalmente ao rompimento com a individualização hegemônica e a desestabilização das certezas impostas pelo determinismo da modernidade e sua proposição de um “caminho único”, abrindo-se para a diversidade do possibilismo da construção do novo, oportunizando outras condições e alternativas de relações no mundo. Nas palavras de Freire (Ibidem p. 51-61), “A eticização do mundo é uma consequência necessária

da produção da existência humana ou do alongamento da vida em existência. [...] o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário”.

3.4 Desestabilização criativa

Este Princípio parte da premissa de que os padrões de visão de mundo difundidos pela racionalidade dominante estão de tal forma enraizados (estabilizados) na sociedade moderna, que influenciam a forma como os indivíduos se constroem internamente em seu ser e estar no mundo; é a pavimentação do “caminho único”. Um processo que, ao impactar objetiva e subjetivamente a dimensão criativa do sujeito, irá interferir na orientação de suas escolhas e na percepção de suas possibilidades individuais e coletivas de contribuir para a transformação da realidade. Tais impactos podem levar a marca, por exemplo, do paradigma disjuntivo, profundamente implicado na separação entre seres humanos e destes com a Natureza. Ou a marca da ética antropocêntrica e suas ramificações tecnicistas e mercantilistas da Natureza. Ou ainda, o determinismo da corrosiva ideologia do “culto ao progresso” que, pareada ao consumo desenfreado como o caminho para a felicidade, vêm gerando consequências desastrosas, desembocando na profunda crise civilizatória que enfrentamos hoje, que se expressa com veemência nas MC.

A provocação a que este Princípio se propõe é a de acionar no educador ambiental em formação um movimento de desconstrução destes padrões impressos internamente, para que o novo possa surgir. Leva em conta que o natural potencial da criatividade humana é um subsídio essencial para a construção de novas relações consigo e com o todo, porém, pode se converter em elemento alienante sob os efeitos da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004). Considera, portanto, que o rompimento com as armadilhas impostas aos indivíduos desta sociedade pelo sistema dominante requer uma desestabilização, ou “redução de estabilidade”¹⁴² destas construções internas, para que outras possibilidades de atuação no mundo, compatíveis com a sustentabilidade da vida e maior justiça socioambiental possam emergir, desenvolver-se e gerar um processo de transformação, nos âmbitos individual e coletivo. Entre os sinônimos de destabilizar que se encaixam nesta perspectiva destacam-se abalar, desarrumar, perturbar, afetar¹⁴³, ou ainda “tirar da zona de conforto”, que ajudam a melhor compreender a proposta imbuída no Princípio Desestabilização Criativa.

¹⁴² <https://www.dicio.com.br/desestabilizacao/>

¹⁴³ <https://www.sinonimos.com.br/desestabilizar/>

É importante destacar que este Princípio Formativo propõe trabalhar a desestabilização junto ao estímulo criativo. Apenas desestabilizar pode gerar uma sensação de insegurança e a postura passiva da inação. Assim, em reciprocidade a desestabilização, o estímulo a criatividade mobiliza em direção ao novo e ao sentido de realização de uma ação criativa, fundamental aos movimentos de transformações.

Em suas abordagens o Princípio coloca também um enfoque sobre o tom criativo que permeia o sistema regente do modo de vida moderno e que vem engendrando a crise socioambiental generalizada, no que concerne esforços para criar alternativas de fato engajadas em garantir a sustentabilidade da vida na Terra da forma que a conhecemos. Neste sentido, e problematizando tais padrões, inferimos a ocorrência de, no mínimo, uma obscura crise de criatividade, visto que a normalização da degradação se acentua e persiste, a despeito de estarmos na urgência de transformar este modelo, com a eminência da MC já em curso.

Ou seja, é possível observar que apesar do gigantesco poderio econômico, tecnológico e científico deste sistema globalizado, as alternativas, quando apresentadas, não contemplam com soluções adequadas e efetivas as urgentes problemáticas socioambientais que se espalham pelo mundo, mas sim a manutenção do próprio sistema, cuja lógica, nitidamente incompatível com a perspectiva de sustentabilidade, agrava incessantemente a conjuntura de degradação. Como num círculo vicioso, ou efeito “bola de neve”, vai incessantemente aumentando a problemática, à medida que nos leva rolando para o abismo da crise climática.

Por outro lado, dentre as ideias que vêm emergindo de esforços em propostas de diferentes vertentes da sociedade para atender a esta urgente demanda, grande parte não está sendo incorporada às prioridades da égide do sistema dominante, denotando certa rigidez ideológica e, conseqüentemente, resistência às mudanças. Segundo Sternberg & Lubart, é comum que novas ideias sejam desafiadas “simplesmente porque ameaçam o *status quo*” (1997, p. 242. Tradução nossa). Pode ser observado também que, muitas alternativas que chegam a ser incorporadas à sociedade sofrem adaptação para atender aos critérios deste sistema, sendo cooptadas e não mudando, portanto, sua lógica nociva ao equilíbrio da diversidade da vida na Terra. Podemos citar como exemplo o termo “sustentabilidade”, que em grande parte esvaziou-se de sentido por estar sendo usado de forma indiscriminada como estratégia “marketológica” de autopromoção política e de mercado.

Csikszentmihalyi ressalta que a apropriação e controle do conhecimento pelas elites e sua conversão para atender a interesses particulares, ignorando os coletivos, não é de hoje. Há muitos séculos e com frequência as elites poderosas ocultam conhecimentos deliberadamente

para se apropriar de suas vantagens. Segundo o autor, os âmbitos¹⁴⁴ sempre dão “bem-vindas a qualquer ideia que contenha a promessa de expandir seu domínio sobre os recursos sociais”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p.366. Tradução nossa).

Não cabe aqui um aprofundamento do complexo tema da criatividade, pois isto desviaria o foco desta investigação. Porém, uma reflexão sobre o assunto, ao contrário, contribui para a compreensão dos pressupostos deste Princípio. Neste sentido, a criatividade perpassa estas reflexões como um elemento que se faz perceber tanto por sua permeabilidade à alienação, cuja desestabilização é de especial interesse, como por sua promessa de transformação cultural em relação à problemática socioambiental, e possibilidade de construção de um novo modelo societário que leve em consideração o direito à vida para além da humana.

Corroborando Csikszentmihalyi quando diz que onde há rigidez cultural conseguir novos modos de pensar exige maior atenção, (Ibidem, p.23), pela perspectiva do Princípio Desestabilização Criativa é possível complementar que quando há rigidez cultural experimentar momentos de desconforto das posturas de passividade e resistência ao novo é uma forma de dar atenção à necessidade de mudança, oferecendo um contrapeso às alienações. Principalmente no que concerne à formação de um educador ambiental que se quer transformado e transformador da realidade, tal “sacudida” revela-se essencial. Vivenciar experiências que permitam sair da “zona de conforto”, exercitar a mirada sob outro ângulo aquilo que está posto e, em conexão com as necessidades do mundo, poder enxergar suas reais possibilidades de atuação enquanto ser que contribui e modifica o contexto histórico onde se insere.

A criatividade é um tema complexo que vem sendo estudado por diferentes perspectivas ao longo das últimas décadas¹⁴⁵. Mas o que nos chama atenção nesta atividade é o seu potencial para trazer um “novo olhar”, um prisma diferente sobre o que está estabelecido, na promessa de transformar estas configurações com novas alternativas, quando superar o que está ultrapassado se mostre necessário. Neste sentido, Fustier diz que “a criatividade é uma tentativa de fidelidade ao real, de forma que as modificações sucessivas deste real sejam percebidas com tempo e permitam corrigir o modelo que envelhece antes que seja muito tarde para evitar a catástrofe”. (FUSTIER, 1975, p.19. Tradução nossa).

Para Vigotskii (1982, p.7. Tradução nossa), atividade criativa é “toda realização humana criadora de algo novo, sejam reflexos de algum objeto do mundo exterior, sejam de

¹⁴⁴ Em referência aos diferentes campos de ação, conhecimento ou contextos que compõe o sistema dominante.

¹⁴⁵ Segundo Fustier (1975, p.15), ‘em 1970 a criatividade ainda não figurava no “Dicionário da Academia Francesa”’ (Tradução nossa).

certas construções do cérebro ou do sentimento, que vivem e se manifestam somente no próprio ser humano”. Porém, o autor explica que nesta operação ocorre uma interação entre dois tipos básicos de impulsos, distinguidos nas atividades e conduta humana: um deles é o que “se poderia chamar de reprodutor ou reprodutivo”, estreitamente vinculado à memória. “Sua essência está no fato de que o homem reproduz ou repete normas de conduta já criadas e elaboradas ou ressuscita rastros de antigas impressões”, portanto, não criando nada durante estas atividades, limitando-se fundamentalmente a repetir algo já existente. (Ibidem, p.7).

O fundamento orgânico desta atividade reprodutora ou memorizadora é a plasticidade de nossa substância nervosa, entendendo por plasticidade a propriedade de uma substância para adaptar-se e conservar as pegadas de suas mudanças. [...] Nosso cérebro e nossos nervos, possuidores de enorme plasticidade, *modificam facilmente sua finíssima estrutura sob a influência de diversas pressões, mantendo a pegada destas modificações se as pressões são suficientemente fortes ou se repetem com a mesma frequência.* Acontece no cérebro algo parecido ao que passa em uma folha de papel se a dobramos pela metade: no lugar da dobra fica uma faixa como fruto do câmbio realizado; faixa que propicia a reiteração posterior desta mesma mudança. (Ibidem, p. 8. Grifo nosso)

O segundo impulso humano identificado por Vigostskii, não menos importante, é o de combinar os primeiros impulsos com novas imagens, que é quando se expressa a atividade criadora. Segundo o autor,

Toda atividade humana que não se limita a reproduzir feitos ou impressões vividas, se não que cria imagens, novas ações, pertence a esta segunda função criadora ou combinadora. [...] É precisamente a atividade criadora do homem a que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui e que modifica seu presente. (Ibidem, p. 9)

Tais informações têm especial relevância na abordagem da Desestabilização Criativa, uma vez que uma das perspectivas que inspiram este Princípio, conforme colocado anteriormente, é a pertinência de se romper com a “armadilha paradigmática” e o “caminho único” (GUIMARÃES, 2004), impostos pela lógica dominante, para que novas possibilidades criativas de ações e relações com o mundo possam surgir. Assim, fazendo um paralelo entre a “armadilha paradigmática” sinalizada por Guimarães e o primeiro impulso observado por Vigostskii, podemos inferir que da mesma forma que o impulso reprodutivo faz com que o ser humano reproduza ou repita normas de conduta já criadas e elaboradas, devido às “pegadas” geradas pela influência de fortes e repetidas pressões, o “caminho único” imposto pelo sistema dominante faz com que os humanos modernos fiquem “presos” a sua lógica devido a forte pressão exercida por seu poder coercitivo. Ou seja, o referencial de visão de mundo dominante, introjetado no subconsciente sob efeito da reiteração como “o” modelo a ser seguido, faz com

que a sociedade reproduza sua lógica e não consiga ver outra possibilidade de configuração para seus modos de vida, outro caminho a seguir que não seja o determinado por tal modelo, ficando presa a essa armadilha.

Estas perspectivas ficam muito evidentes se refletirmos sobre alguns fatores globalmente consolidados como “certezas”, indiscutíveis por boa parte da sociedade, como é o caso da ética antropocêntrica, da disjunção seres humanos e Natureza com a dominação dos primeiros sobre a segunda, da supremacia do conhecimento de base eurocêntrica em detrimento de outros, do “desenvolvimento” econômico como principal objetivo societário, entre outros.

Podemos inferir que, em mais de dois séculos de forte influência de pressões ideológicas normalizadoras destas visões, suas “pegadas” certamente estão implicadas na terrível dificuldade que a sociedade moderna tem para mudar seu estilo de vida, mesmo com as MC batendo à sua porta. Neste caso, assim como na “armadilha paradigmática” de Guimarães (2004), até que ponto as “dobras” bem marcadas da racionalidade dominante estão impressas na visão de mundo dos humanos modernos, cimentando e consolidando este impulso reprodutivo que provoca a “reiteração posterior” do mesmo padrão? E em consequência, até que ponto isso interfere na atividade criadora que, conforme descreve Vigostskii, é o que faz do ser humano “um ser projetado para o futuro, um ser que contribui e que modifica seu presente”? Vale a reflexão, pois é desta capacidade humana de modificar o presente que hoje depende a sustentabilidade da diversidade de vida no futuro em nosso planeta.

Sternberg & Lubart (1997) ressaltam que a conformidade em si já exerce uma forte pressão. De fato, como se pode observar com frequência na sociedade moderna, a maioria das pessoas resistem em deixar sua “zona de conforto”, muitas vezes por recearem viver ou conviver com o que não lhes seja familiar. Neste sentido, Csikszentmihalyi (1998, p. 364. Tradução nossa) destaca que “quanto mais acomodados chegamos a ser, menos razões temos para buscar uma mudança e, portanto, mais expostos estamos às forças exteriores”. Ou seja, quanto mais alienados e menos criticamente reflexivos estamos, mais vulneráveis à manipulação, pois os “sistemas fabricam socialmente o indivíduo adequado a eles, com as virtudes que os reforçam e a contenção daquelas forças que poderiam colocá-los em crise ou permitiriam elaborar uma alternativa”. (BOFF, 2000, p.43. Tradução nossa).

Tal condicionamento revela-se um tanto nefasto se consideramos que na conjuntura de crise climática, importantes e criativas soluções são requeridas para minimizar seus impactos. Ainda mais se levarmos em consideração que a resistência é também uma forte característica do próprio sistema, já que em sua lógica conservar-se é prioritário ao transformar-se, mesmo se os alicerces que sustentam sua dinâmica produtiva e ideológica são claramente insustentáveis

para a manutenção da vida em sua diversidade. Neste viés, ressaltamos em Freire que a transformação da realidade passa pela superação do fatalismo determinado pelo próprio sistema, que o dissemina para garantir o *status quo*:

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo”. (FREIRE, 2000, p. 56).

É possível perceber que tanto a perspectiva de “zona de conforto” como de alienação tem sua âncora firmada em elementos de ordem material e psicológica, sofrendo influência de fatores intrínsecos e extrínsecos à pessoa. Seguindo este raciocínio, a forma cômoda e óbvia de pensar soluções, que Goleman, Kaufman e Ray (2009, p.22. Tradução nossa) denominam de “fixação funcional”, decorre da armadilha do conservadorismo e da rotina. Os autores ressaltam que a repetição da mesma maneira de pensar leva ao “endurecimento das atitudes” (Ibidem) e é preciso estar aberto à novas possibilidades para que a criatividade possa emergir.

No que concerne processos de EA, este “endurecimento” tende a resultar em práticas educativas mais condizentes com a reprodução e conservação da lógica vigente do que da sua transformação. Daí a relevância nos processos formativos de educadores ambientais, de provocar o rompimento com as posturas alienadas e alienantes que os prendem a “armadilha paradigmática” enunciada por Guimarães. Neste enfoque, o autor sinaliza que uma formação que instrumentalize os educadores “para uma reflexão crítica e uma ação criativa pode ser uma importante contribuição ao movimento contra hegemônico”. (GUIMARÃES, 2004, p.134). Esta é uma das intencionalidades imbuídas nos processos de intervenção interdisciplinar dos cinco Princípios Formativos, e na proposta “ComVivência Pedagógica” como um todo, para a formação destes educadores.

A relação de potencialidade entre reflexão crítica e criatividade feita por Guimarães corrobora alguns autores do campo da criatividade, consultados neste estudo (Boden, 1994; Csikszentmihalyi, 1998; Fustier, 1975; Goleman, Kaufman e Ray, 2009; Sternberg & Lubart, 1997). Em suas pesquisas tais autores destacam que o exercício de olhar a realidade “por um outro ângulo” e a adoção de uma postura de “abertura ao novo” agem como estímulo à criatividade. Na abordagem de Goleman, Kaufman e Ray, ver as coisas de “uma nova maneira é de vital importância para a criatividade; radica na vontade de questionar qualquer suposto” (2009, p. 50-1. Tradução nossa). Ou seja, o impulso criativo do educador ambiental pode se retroalimentar da prática deste “outro olhar”, capaz de instigar a revelação do que está oculto, do “não dito” pela racionalidade dominante. Um olhar que se aproxima da ideia de pensamento

complexo¹⁴⁶ de Morin. Da mesma forma que para este educador, o “abrir-se ao novo” contribui para uma atitude receptiva à potencialidade criativa transformadora, sua e existente no mundo.

Por outro lado, na ausência de criticidade pode ocorrer uma perda da percepção complexa da realidade, relacionada a normalização daquilo que é visto todos os dias. O efeito disso é que a normalização faz com que desapareçam da consciência as particularidades que distinguem as coisas. (GOLEMAN, KAUFMAN & RAY, 2009. Tradução nossa). O destaque aqui dado à questão da normalização deve-se a observação de que, a despeito das constatações e denúncias científicas que vêm sendo feitas a mais de meio século¹⁴⁷ sobre a insustentabilidade do modo de vida da sociedade urbano industrial, consolidada inicialmente no ocidente, tal modelo e seus “efeitos colaterais” ao terem sido ignorados se normalizaram e se globalizaram, extremalizando-se na crise climática que enfrentamos hoje. Uma situação parecida ao jogo de boomerang, quando o jogador não se prepara para a volta daquilo que lançou irrefletidamente e tem que arcar com as consequências de seu ato. Tal normalização é uma das características do paradigma da sociedade moderna, pois se imprime em seus níveis micro e macro (indivíduo e sociedade), implicando-se diretamente na crise civilizatória atual.

O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p.36)

Assim, no compromisso que compete à humanidade de criar um novo paradigma, que considere a sustentabilidade da vida em sua diversidade, vê-se essencial o rompimento com esta normalização. Tal compromisso passa inevitavelmente por uma educação que insira em seus processos a desnormalização da disjunção ser humano Natureza, da visão tecnicista e mercantilista que coloca a Natureza como “recurso” a ser explorado incessantemente, como se fosse propriedade humana. Portanto, passa também pelo reconhecimento da Terra enquanto

¹⁴⁶ É o pensamento que, na perspectiva do Paradigma da Complexidade, busca a superação do Paradigma da Simplificação e surge como um antídoto para “[...] atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho” (MORIN, 2005, p.215), que limita nossa visão do real. “A abordagem do pensamento complexo é particularmente relevante para a EA. Representa um vetor para compreensão da crise civilizatória em que estamos imersos, com vistas a buscar caminhos que possam responder às necessárias mudanças paradigmáticas que estão por vir, carregadas de incertezas e desafios.” (em GRANIER, 2017, p. 43).

¹⁴⁷ ‘Já em 1968, um grupo de cientistas de diferentes países e diversas áreas de conhecimento se reuniu em Roma para discutir a crise atual e futura da humanidade. O relatório elaborado pelo “Clube de Roma”, intitulado “Limites do Crescimento”, revelava que o ritmo crescente de consumo levaria ao esgotamento de reservas minerais, aumento da poluição e conseqüentemente um provável colapso no crescimento. Expunha a inviabilidade desse modelo de desenvolvimento econômico, baseado na exploração indiscriminada dos recursos naturais. De acordo com Dias (2004, p. 79), embora alertada com dados científicos sobre a situação ambiental global, a classe política rejeitou as observações do documento.’ (em GRANIER, 2017, p. 23).

ser vivo, e como tal, com necessidades e limites próprios. Um macro sistema autorregulador, cujo equilíbrio se encontra afetado pelos efeitos do modo de vida humano. A Terra é também a “mãe” geradora, e “casa comum”, de todos os seres que conhecemos. Um ser pulsante no universo, que como uma nave cósmica, abriga e leva consigo a vida que gera e mantém. Embora a relação maternal com a Terra seja ancestral, para os humanos modernos pode ser vista como algo novo, uma vez que neste vínculo o que vem imperando é a lógica disjuntiva e mercantilista, conforme já observado anteriormente.

Para Goleman, Kaufman e Ray (2009, p.194. Tradução nossa), “inventar um novo esquema, uma maneira fresca de ver algo corrente”, é uma forma de evitar que a normalização nos provoque um limite na percepção das particularidades. Neste sentido, as provocações dos cinco Princípios podem ser potentes recursos para despertar no educador ambiental em formação uma nova perspectiva sobre as relações consigo e com o todo, fertilizando suas possibilidades criativas de reconstrução destas relações. Pois, se pela lógica hegemônica construímos uma visão de nós mesmos como seres basicamente racionais e separados da Natureza, a vivência de uma reconexão provoca a desnormalização destas visões, gerando um movimento capaz de revelar a multidimensionalidade do ser e da Natureza, o sentimento de pertencimento a um todo maior, e conseqüentemente, a desestabilização dos padrões disjuntivos consolidados. Um terreno fértil que, na vivência (concomitante) com os outros Princípios, pode germinar no educador ambiental em formação novas posturas e intencionalidades no seu ser e estar no mundo. Isso porque o processo vivencial dos Princípios no ambiente educativo, permite que o sujeito em formação aprofunde sua perceptividade sobre a qualidade destas relações, ao provocar a emersão de elementos impressos internamente, tanto na dimensão racional, como física, emocional ou espiritual.

O Princípio Desestabilização Criativa, ao provocar uma “sacudida” nestas normalizações, poderá facilitar ao sujeito em formação a experiência de um olhar sobre a realidade a partir de outros prismas, outras percepções e posturas, num processo reforçado pela retroalimentação com os outros Princípios. Em consonância com tais pensamentos, Vigotskii explica que dentre os movimentos mentais que envolvem o complexo processo de criar algo novo, as partes fundamentais são a dissociação e a associação das impressões percebidas pelo sujeito. Porém, neste processo ele deve “antes de tudo vulnerabilizar a vinculação natural dos elementos tal e como foram percebidos”. (VIGOTSKII, 1982, p.32. Tradução nossa¹⁴⁸)

¹⁴⁸ “... Sigue después un proceso harto complejo para elaborar estos materiales, cuyas partes fundamentales son la disociación y la asociación de las impresiones percibidas. [...] Para agrupar más tarde los diversos elementos debe el hombre, ante todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos”.

Seguindo este raciocínio e a orientação de Guimarães (2004, p. 147) de que “criar perplexidades no ambiente educativo é uma estratégia para despertar inquietações e mobilizar as pessoas para o pensar diferente e o fazer diferente”, o Princípio Desestabilização Criativa, nesta interação com os outros Princípios, produz em suas provocações um movimento de divergência à lógica vigente, contribuindo para o rompimento com a falsa segurança ditada pelas certezas do determinismo da modernidade. Dessa forma, ao afetar padrões ilusórios consolidados internamente no sujeito, possibilita a emergência criativa de outras visões e formas de ser e estar no mundo.

Fazendo uma relação entre divergência e criatividade, Fustier sinaliza que a criatividade na maneira de encontrar novas ideias para responder aos problemas pode ser estimulada pelo Método Antitético. Para o autor, este permite explorar novas zonas de conceitos “acessíveis unicamente pelo método da rejeição”, especificando-o como oposição, negação, superação e inclusive utopia. (FUSTIER, 1975, p.33. Tradução nossa). A divergência é a “aptidão do espírito para reconstruir um mundo diferente daquele que está posto” (Ibidem, p.44). Corroborando, Sternberg & Lubart afirmam que as pessoas criativas costumam

[...] colocar em questão as suposições tradicionais [sic] um modo de vida e continuamente analisam e inspecionam os problemas e não se limitam a simplesmente contemplá-los. Redefinir os problemas é uma capacidade, mas a fim de exercê-la, nos é preciso primeiro uma atitude – não aceitar as coisas como se fossem certas pelo mero feito de que nos digam que são. (1997, pp.295-6. Tradução nossa)

Em seus estudos sobre pensamento divergente, Runco (199, p. ix. Tradução nossa) destaca-o como “um importante componente do processo criativo”. Isto porque tal dimensão do pensar, diferentemente da qualidade convergente que a complementa, supõe fluidez, mais flexibilidade e originalidade “na hora de escolher associações inusitadas de ideias”. (CSIKSZENTMIHALYI, 1998, p.83. Tradução nossa).

Ou seja, já sabemos que frente à crise climática os humanos modernos não têm outra escolha a não ser mudar seu modo de vida, criando alternativas para seu estar no mundo que levem em consideração o direito à vida das futuras gerações. Porém, conforme já vimos, a sociedade encontra-se presa às “armadilhas” e à inércia do sistema cuja engrenagem gerou tal crise. Este sistema, além de eximir-se em criar alternativas voltadas para esta demanda coletiva maior, comumente interfere no desenvolvimento dos campos onde ocorrem a criação de soluções (Ibidem), para voltá-las para seu próprio benefício. A criatividade requer “gostar de pensar e atuar de um modo criativo e ir contra a corrente” (STERNBERG & LUBART, 1997, p. 293). De maneira que, para sair deste círculo vicioso e criar condições de existência

eticamente e materialmente mais condizentes com a sustentabilidade da diversidade da vida no planeta, o ser humano necessita de uma certa divergência, ou assincronia¹⁴⁹, em relação “ao que está posto” ou definido como lógico e imutável no modo de vida moderno. Uma assincronia que pode surgir da insatisfação com o *status quo*, conforme salientam Feldman, Csikszentmihalyi e Gardner (1997, p.62-63. Tradução nossa), possibilitando o surgimento de “novas criações, de novas visões”, sendo que algumas podem até ser vistas inicialmente com estranheza, mas finalmente acabam sendo aceitas e incorporadas pela cultura.

Neste sentido, podemos observar que alguns movimentos socio culturais emergentes já apontam para estas novas visões, ideologicamente divergentes do sistema dominante, como no caso daqueles voltados para o “consumo consciente”, como movimento que assume sua dimensão política e associa abertamente a perspectiva ética às práticas de consumo. Um exemplo evidente é a crescente preocupação com os efeitos na saúde do excesso de agrotóxicos e outras químicas em alimentos procedentes da monocultura, ofertados principalmente em grandes estabelecimentos comerciais. Boa parte da população vem procurando alimentos com procedência do cultivo orgânico, cuja distribuição em feiras e outros espaços disponibilizados para pequenos produtores locais, têm estimulado encontros coletivos e solidários. Vemos também um grande crescimento do vegetarianismo e veganismo, que têm como principais motivadores a indignação frente às injustiças praticadas sobre animais e o descontentamento frente à destruição das florestas para conversão do terreno em pasto. Outros exemplos destas emergências são os coletivos envolvidos com a permacultura¹⁵⁰, a agroecologia¹⁵¹, a economia solidária. Alguns destes movimentos são inspirados em práticas tradicionais, portanto, não são

¹⁴⁹ Ausência de sincronia, qualidade do que está em desacordo. (fonte: <https://portuguesalettra.com/significados/significado-de-assincronia/>)

¹⁵⁰ A permacultura consiste no planejamento e execução de ocupações humanas sustentáveis, unindo práticas ancestrais aos modernos conhecimentos das áreas, principalmente, de ciências agrárias, engenharias, arquitetura e ciências sociais, todas abordadas sob a ótica da ecologia. [...] foi criada nos anos 70 na Austrália, por Bill Mollison e David Holmgren. Desde lá, o termo evoluiu, recebeu diversas influências, e hoje abriga uma grande multidisciplinaridade. Segundo Bill Mollison, a Permacultura consiste na “elaboração, implantação e manutenção de ecossistemas produtivos que mantenham a diversidade, a resiliência, e a estabilidade dos ecossistemas naturais, promovendo energia, moradia e alimentação humana de forma harmoniosa com o ambiente”. (Fonte: <https://ipoema.org.br/conceitos-da-permacultura/>)

¹⁵¹ Segundo Altieri, “Agroecologia é uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas, integrando os princípios agrônômicos, ecológicos e socioeconômicos à compressão e avaliação do efeito das tecnologias sobre os sistemas agrícolas e a sociedade como um todo [...] constitui um enfoque teórico e metodológico que, lançando mão de diversas disciplinas científicas, pretende estudar a atividade agrícola sob uma perspectiva ecológica. A Agroecologia Se constitui num campo de conhecimentos que reúne várias “reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas”. (apud LIMA, Dissertação de Mestrado: Educação Ambiental Agroecológica - UFRRJ, 2016, p.40)

totalmente novos. Porém, o que denotam é uma crescente rejeição à modelos insustentáveis de consumo e uma preocupação em criar formas de estar no mundo que sejam mais coerentes com a justiça socioambiental. Tais iniciativas ganham uma dimensão política à medida que seus integrantes vão intencionalmente se articulando numa atuação na vida pública, possibilitando a emersão desses modos de vida diferenciados ao hegemônico. E neste sentido adquirem socialmente um caráter educativo, tanto pelo viés ideológico como no que concerne a educação alimentar em si.

Dentro da perspectiva Vigotskiana, estes movimentos podem estar sinalizando uma inadaptação à conjuntura de degradação no mundo:

O ser que se encontra plenamente adaptado ao mundo que o rodeia, nada poderia desejar, não experimentaria nenhum empenho e, certamente, nada poderia criar. Por isso, a base de toda ação criadora reside sempre na inadaptação, fonte de necessidades, aspirações e desejos. (VIGOTSKII, 1982, p.35. Tradução nossa).

Podemos inferir que tais movimentos podem estar apontando também para uma busca de suprir a necessidade humana de contato mais direto e orgânico entre si e com a Natureza, visto que o modo de vida moderno vem incessantemente provocando o afastamento entre humanos e destes com seu meio vital. Neste enfoque, é válido pontuar que embora o sistema econômico globalizado coloque o universo tecnológico como símbolo de progresso, sucesso e bem-estar, a normalização da mediação tecnológica na vida humana tem gerado diversos efeitos negativos. Sem a intenção de negar seus evidentes benefícios, apenas problematizar e desvendar sua outra face, cabe lembrar que o arsenal tecnológico é hoje um importante elemento de degradação socioambiental, tanto pelo viés da exclusão social provocada naqueles que não têm condições de acesso, como pelas contaminações decorrentes do sistema de produção e descarte. Outro fator preocupante é a questão da radiação proveniente, devido a que suas formas de uso abarcam grande número de aparelhos espalhados pelo globo (e fora dele), apresentando indícios de gerarem doenças e distúrbios em adultos e crianças¹⁵². Além disso, podemos perceber

¹⁵²“Os efeitos biológicos são respostas a um estímulo específico, como a exposição do organismo, por longo período de tempo, às radiações provenientes das comunicações móveis celulares. [...] a radiação não é apenas fonte de energia inócua, podendo ser uma verdadeira ameaça aos seres vivos, quando não adequadamente utilizada. A radiação não-ionizante provoca efeito cumulativo, variável de acordo com o período de exposição e com a reação de cada organismo. Pesquisas nacionais e internacionais realizadas em mais de 42 países, ao longo de dez anos, revelam que, mesmo potências mais baixas, ao penetrarem em nossos cérebros, podem prejudicar o organismo. [...] Em 60% dos estudos, foi evidenciado efeito biológico. [...] Os resultados mostram um aumento de risco de desenvolvimento de diversos tipos de tumor cerebral (como gliomas, astrocitomas, neurinomas acústicos, meningiomas etc.), entre os usuários mais constantes. Foram verificados ainda vários danos também à pele do usuário e ao ouvido [...], considera-se exposição prolongada de duas a três mil horas de uso, correspondendo a cerca de meia a uma hora por dia, durante seis ou mais anos, coincidindo com o lado da cabeça em que os celulares

também uma normalização da vida individualista e solitária em meio a multidão, em ambientes estéreis e longe da natureza, onde o denso fluxo de informação devora o tempo/espaço dos indivíduos, mantendo-os ocupados constantemente. O bombardeio intenso de informação deu origem à uma condição cunhada recentemente como “atenção parcial continuada”, conforme explica Louv. (2012, p. 39. Tradução nossa). Para o autor,

Levada ao extremo, uma vida desnaturalizada é uma vida desumanizada. [...] a imersão eletrônica sem nenhuma força que a equilibre provoca um buraco no barco pelo qual se escapa nossa capacidade para prestar atenção, para pensar com clareza, para ser produtivos e criativos. O melhor antídoto contra a imersão negativa na informação eletrônica será um incremento na quantidade de informação natural que recebamos. Quanto mais tecnológicos nos fazemos, mais natureza necessitamos. (Ibidem, p. 40).

Ou seja, o desenvolvimento do potencial criativo se fragiliza tanto pelo excesso de informações como de tempo passado com eletrônicos. Em consonância com as afirmações de Louv, nossos teóricos da criatividade destacam que o processo criativo requer momentos de oxigenação mental, descanso do fluxo de pensamentos e das pressões de controle exercidas pelo mundo externo. Este descanso é necessário para a fluência de estados mentais como a intuição, que é essencial à criatividade.

Frequentemente subestimamos o poder do inconsciente, mas este é muito mais fértil para as iluminações criativas que o consciente. No inconsciente não existem julgamentos de autocensura, ali as ideias são livres de recombinar-se com outras em esquemas novos e associações imprevisíveis, em uma espécie de promíscua fluidez. [...] é o armazém de tudo o que sabes e conheces [...] o inconsciente é intelectualmente mais rico que a parte consciente da mente: tem mais dados a que pode recorrer. Também, o inconsciente nos fala de maneira que vai mais além das palavras. O que sabe o inconsciente abarca os sentimentos mais profundos e as exuberantes imagens que constituem a inteligência dos sentidos. O conhecimento inconsciente parece manifestar-se mais como uma sensação percebida como a coisa certa: um palpite. A este tipo de conhecimento chamamos de “intuição”. [...] Estamos mas abertos a inventiva do inconsciente naqueles momentos em que não pensamos em nada em particular. (GOLEMAN, KAUFMAN e RAY, 2009, pp.24-25. Tradução nossa)

Na busca da renovação criativa, este estado de “suspensão mental” é muito profícuo, segundo afirmam esses autores. Em suas investigações perceberam que frequentemente as

são usualmente operados. Adiciona-se agora a isso uma enorme utilização de sistemas sem fio (tipo wireless, como WiFi, WiMax, Bluetooth etc.), que são certamente em baixo nível, mas, com longos tempos de exposição, também aumentam substancialmente os riscos à saúde”. (BETÂNIA BUSSINGER, Mestra em Engenharia de Telecomunicações pela Universidade Federal Fluminense/UFF.) Disponível em: <https://www.inca.gov.br/sites/ufu.sti.inca.local/files//media/document//rrc-06-artigo-efeitos-biologicos-da-telefonia-celular.pdf>

ideias criativas surgem quando, após o exercício reflexivo sobre determinado problema, faz-se uma interrupção que permita o relaxamento da mente. Csikszentmihalyi (1998, p. 168. Tradução nossa) corrobora, ressaltando que dentre as pessoas criativas ao longo da história, o contato com a Natureza tem sido uma referência para a emergência da criatividade. Segundo ele, experienciar “vistas estimulantes, serenas, majestosas, encharcadas de sugestões naturais e históricas – podem de fato ajudar-nos a ver as situações mais globalmente e desde novos pontos de vista”. O estímulo à criatividade se dá porque tais vivências proporcionam

[...] experiências sensoriais tão novas e complexas – principalmente visuais, mas também o canto dos pássaros, os sons da água, o sabor e sensação do ar, que desvia a atenção das rotinas habituais e a seduz para que siga os novos e atrativos modelos. Porém, o menu sensorial não requer uma dedicação plena da atenção; fica livre suficiente energia psíquica para seguir analisando, subconscientemente o conteúdo problemático que exige uma formulação criativa. (Ibidem, p.169. Tradução nossa)

O autor destaca que a liberdade e o caráter lúdico que um passeio nestes contextos oferece, é o que possibilita ao pensamento formulações e soluções originais. (Ibidem). Nesta linha de pensamento, é possível dizer que estes sentimentos de liberdade e prazer denotam uma relação com a conexão primária com a Natureza mesma, uma vez que, ontologicamente, é a nossa base. Em nossa essência de Ser Natural (GRANIER, 2017), este situar nos retroalimenta numa dimensão vital regeneradora. Diferentemente da visão disjuntiva que permeia a racionalidade dominante e que coloca o ser humano separado e em posição superior à Natureza, o reencontro com o natural que defendemos na “ComVivência Pedagógica”, permite ao ser humano sentir-se Natureza. Segundo Louv (2012), a reconexão com a Natureza abre caminho para mais saúde, criatividade e espanto.

É neste sentido que ao facilitar estas conexões, a intervenção do Princípio Posturas Conectivas faz brotar no educador em formação o sentimento de pertencimento que, em interação com os outros Princípios, contribui para a desestabilização da visão reducionista e disjuntiva de si e da realidade. Conforme foi observado na experiência de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago, caminhar por vários dias em espaços de Natureza abundante de fato provoca este despertar, aviva intensamente os sentidos, faz brotar um maravilhamento e uma tranquilidade interior muito propícios a criatividade. Neste ambiente educativo, assim como em imersões em aldeias indígenas, a ruptura com o tempo hegemônico foi um nítido fator de Desestabilização Criativa. No “Caminho” esta ruptura foi viabilizada pela imersão num cotidiano de espaço-tempo ajustado somente às metas dos caminhantes. Tal desestabilização, pareada aos outros Princípios, permitiu aos participantes abrir espaço para um

“caminhar” interno, como experiência de autoconhecimento e práxis individual. Ao mesmo tempo que foi possível experienciar a práxis coletiva pela “ComVivência Pedagógica” com outros educadores.

A potencialização da criatividade do educador pode ser beneficiada pelo contato com visões de mundo que funcionem diferentemente da lógica dominante. Foi observado em experiências de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação com outras epistemologias, que vivenciar estas referências enriquece a formação como um todo, tanto pela interação receptiva que acontece entre os sujeitos e suas cosmovisões, como pelo movimento de desprendimento epistemológico que se desencadeia, abrindo a possibilidade de construção de um conhecimento diversificado. Conforme percebi, ‘esta “oxigenação epistemológica” proporcionou uma ampliação dos conhecimentos, com a introdução de novas concepções sobre as dimensões do ser, do saber, do fazer.’ (GRANIER, 2017, p. 138).

Numa perspectiva de “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007), tal riqueza pode contribuir para uma visão mais complexa e menos unilateral sobre a realidade, o que por sua vez representa uma desestabilização dos parâmetros epistêmicos dominantes ancorados nos sujeitos em formação. Corroborando Csikszentmihalyi (1998, p. 373. Tradução nossa), quando destaca o conhecimento plural como uma contribuição para a criatividade dos indivíduos, “num grau que contradiz o estereótipo do especialista estéril, de formação estreita”. Nesta linha de pensamento, a abordagem da interculturalidade emerge como uma potente aliada contra esta estreiteza e rigidez cultural:

Ensinar e aprender na postura integrativa da interculturalidade é hoje uma postura radical de transformação das relações políticas, econômicas, sociais, educativas, epistêmicas, que rompe com o reducionismo atual, amplia a possibilidade das relações e dos direitos que se estabelecem entre as partes. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 96).

A possibilidade de Desestabilização Criativa por meio de uma racionalidade híbrida, que possa mexer com as bases epistêmicas e culturais que reforçam a perspectiva unilateral, disjuntiva e tecnicista de seres humanos e Natureza, mostra-se bastante pertinente para o estímulo ao desenvolvimento criativo, pois tanto em processos educativos como na vida em geral, ele é beneficiado pela exposição à diversidade cultural. (GOLEMAN, KAUFMAN & RAY, 2009. Tradução nossa). Segundo Csikszentmihalyi (1998, p.383. Tradução nossa), “quanto mais obscuro e isolado se torna o conhecimento, menores são as probabilidades de que se possa revelar a criatividade”.

Assim, podemos concluir que para abraçar a criatividade como um recurso que nos é próprio, enquanto seres criativos que somos, no sentido de construir novos modos de viver que sejam coerentes com a sustentabilidade da vida, respeitando sua diversidade e direito de existir, será necessário “estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar” (GUIMARÃES, 2004, p. 174). Coragem que requer força e intencionalidade para se manter às margens da corrente. Coragem na mente e no espírito, vistos como o centro da pessoa criativa. (STERNBERG & LUBART, 1997. Tradução nossa). Lembrando, porém, que nos cabe também a desestabilização das armadilhas que mantêm a criatividade individual e coletiva reféns de uma lógica produtiva destrutiva, que converte este talento humano em seu aliado. Ao mesmo tempo nos cabe fazer valer este potente talento inato, já que ele pode nos ajudar a sair da crise em que estamos. Uma vez que o maior desafio da humanidade hoje é coletivo - a mudança do clima do planeta – se torna também imperativo romper com a normalização do uso da criatividade humana preferencialmente para benefícios pessoais e do desenvolvimento tecnológico, atrelado a racionalidade instrumental de poderes econômicos.

Desnormalizar as injustiças socioambientais e não aceitar como fatalidade a degradação do planeta é uma questão de responsabilidade para com a vida na Terra. Uma vez que na MC “todos, ou praticamente todos, os sistemas ecológicos e humanos estão implicados” (CARTEA, 2007, p. 72), o conhecimento deste fenômeno deveria agir sobre a humanidade como um desestabilizador de seu modo de vida, impulsionando sistema produtivo e sociedade global a mudarem criativamente seus padrões para novos modelos, compatíveis com a justiça socioambiental. Se considerarmos a amplitude e impactos sobre a vida, inclusive a humana, tal qual a conhecemos, a tomada de conhecimento da MC deveria ter o poder de “mexer” objetiva e subjetivamente com os seres humanos. Tanto em aspectos racionais como emocionais, inclusive pelos vínculos ancestrais que os liga a este enorme organismo vivo – Gaia. Se isso ainda não está acontecendo, há motivos para se preocupar, pois a urgência da questão é clara: não há tempo a perder!

No esforço para se conseguir mudanças profundas é necessário desnormalizar o que não é normal. Como a possibilidade de a humanidade estar se tornando mera espectadora de mudanças nefastas extremas no planeta, que é seu único habitat, comprometendo radicalmente sua sobrevivência e de milhares de outros seres, por não estar fazendo nada de concreto sobre esta realidade em colapso. O espírito da responsabilidade deve poder rejeitar “o veredicto prematuro da fatalidade” e assumir o rumo da história. (JONAS, 2015, p.350). Se nos baseamos no enorme potencial criativo que a raça humana possui, isso não é impossível, porém, é

imprescindível romper com a acomodação que condena este potencial. Para Freire (1967, p. 42), o sujeito “minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe sejam impostos [...] sacrifica imediatamente sua capacidade criadora”.

Assim, Desestabilização Criativa é o Princípio que irá provocar no sujeito em formação um movimento desestabilizador das certezas prescritas e a desconstrução dos padrões ilusórios consolidados, para que um espaço interno de novas possibilidades de relações no mundo possa surgir. Este processo de rompimento com o caminho que nos é imposto como único, passa pela vivência da renúncia à falsa segurança e estabilidade difundida pelos referenciais paradigmáticos hegemônicos e pelo reconhecimento da gravidade e urgência da crise socioambiental para que, através da “ComVivência”- vivência com - outras visões de mundo (diálogo de saberes/experiência significativa) a potencialização criativa para a superação da crise possa ocorrer (Intencionalidade Transformadora).¹⁵³

As provocações interdisciplinares dos cinco Princípios, oportunizadas por imersões em ambientes educativos integrativos de vivências epistêmicas outras, geram impactos potencialmente fortes nos educadores ambientais em formação. O Princípio Desestabilização Criativa, ao perturbar as posturas normalizadoras da realidade de degradação socioambiental, e consequente desestabilização da acomodação e resignação, pode provocar nos educadores um impulso criativo de buscar outras formas de atuação no mundo. Que possam agregar, por exemplo, dimensões descartadas pelo sistema dominante, como a solidariedade de uma ética eco centrada, tão necessária para uma atuação que se entende socioambientalmente justa, conforme enfatiza o próprio processo formativo que aqui defendemos.

A intervenção desestabilizadora deste Princípio é beneficiada pela Reflexão Crítica e Indignação Ética, ao propiciarem um outro prisma sobre a normalização da ética do mercado e do culto ao progresso como “caminho único”. Da mesma forma que é beneficiada pelas Posturas Conectivas que “desnormalizam” a disjunção entre seres humanos e Natureza, o individualismo do “cada um por si” na sociedade moderna, entre outros. E pela Intencionalidade Transformadora, com a resignação frente a estas imposições. Lembrando que, da mesma forma que em suas provocações a Desestabilização Criativa se beneficia dos outros Princípios, os beneficia igualmente, num movimento de mútua retroalimentação.

3.5 Intencionalidade Transformadora

¹⁵³ Parágrafo extraído do artigo ‘A “ComVivência Pedagógica” para a Formação de Educadores Ambientais no Caminho de Santiago’ (GRANIER, GUIMARÃES e KLEIN, 2020, pp.7-8), em Referências Bibliográficas.

Este Princípio parte do pressuposto de que o educador ambiental em suas práticas e, indivisivelmente, enquanto sujeito histórico inserido nos processos coletivos de transformação do mundo, para poder intervir na construção de uma realidade mais justa socioambientalmente, é necessário que tenha condições de romper com as armadilhas impostas pelos paradigmas da modernidade. Vale reforçar que uma das características destas armadilhas é a visão de mundo baseada numa perspectiva disjuntiva, que provoca a dicotomização de unidades, como a nefasta divisão entre seres humanos e estes da Natureza. Implica-se, portanto, nas limitações destas relações e na conjuntura de dominação e exploração muitas vezes presentes nestas relações. O caráter de “armadilha” decorre do fato de que esta visão de mundo está profundamente impregnada e incorporada à racionalidade da sociedade moderna e, enquanto parte da realidade opressora da problemática socioambiental, e ao constituir-se como um “mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências”. (FREIRE, 1970, p. 24). Se expressa, por exemplo, no antropocentrismo que consolidou nos humanos a crença de serem “donos” da Terra e superiores à outras espécies com quem coabitam no planeta. Se explicita no descaso em relação aos efeitos de seu modo de vida sobre os ecossistemas da Terra, onde o consumismo é tido como antídoto para a infelicidade de vidas vazias de sentido, sem resposta aos anseios da “alma”. No individualismo do “cada um por si”, que leva humanos a sacrificarem valores éticos essencialmente humanos como cooperação e solidariedade, ao assumirem uma competitividade desumanizante em função da ética do mercado. Tal conjuntura, normalizada como “caminho único” (GUIMARÃES, 2004) e imposta como não havendo outra escolha senão acomodar-se e adaptar-se a ela, vem gerando uma série de agravantes que se intensificam a cada dia e marcam a crise civilizatória que vivenciamos. Onde as injustiças socioambientais em escala global, e em especial, a eminência da MC, comprometem a sobrevivência de incontáveis espécies e ecossistemas de vida na Terra, incluindo a espécie humana.

[...] é pelo processo de transformações sociais, na construção de uma nova visão de mundo, de uma nova racionalidade e seus paradigmas, que se possibilita a realização de novos indivíduos em uma nova sociedade, em um movimento recíproco (dialético de transformação simultânea indivíduo e sociedade), capaz de estabelecer uma nova relação entre sociedade e natureza e, reciprocamente, entre seres humanos e natureza. (GUIMARÃES, 2004, p.42)

Consideramos que o rompimento com estas “armadilhas” requer que nos processos formativos os educadores ambientais vivenciem experiências que tenham potencial para

“chacoalhar” os padrões de visão de mundo hegemônicos consolidados internamente, provocando um processo de desconstrução destes padrões. Esta Desestabilização Criativa, provocada integrativamente com os outros Princípios, contribui para que os sujeitos em formação, em experiências coletivas de “ComVivência Pedagógica” e Posturas Conectivas com outras visões de mundo, se permitam a emersão de novos pontos de vista. Tais experiências são consideradas potencialmente transformadoras, uma vez que as provocações dos Princípios Formativos atuam como força propulsora, tanto para que ocorram mudanças nos padrões internos dos sujeitos, como nos padrões externos de vivência de outras relações grupais, interculturais e com o meio circundante, impulsionando-os a encontrar seus próprios potenciais para, em dialogicidade com o mundo, intervirem como trans-formadores da sociedade em suas práticas, e inseparavelmente, em sua vida. Na consciência de que “cabe a nós, seres de intervenção no mundo, “fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente”. (FREIRE, 2000, p.52)

A palavra “Transformadora”¹⁵⁴ se enquadra como adjetivo quando aplicada no sentido daquilo “que transforma”. Sua origem, o significativo verbo transformar¹⁵⁵, requer um complemento, um objeto direto e/ou indireto. Quem transforma, transforma alguma coisa, muda sua forma, tornando-a diferente do que era¹⁵⁶. Sob uma perspectiva freireana transformar envolve também um recriar (FREIRE, 1967) e, em nossa abordagem, ousamos expandir ainda para conceitos como ressignificar, dar novos sentidos à realidade e existências no mundo.

O homem¹⁵⁷ existe - *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. [...] a posição normal do homem no mundo, visto como não está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. [...] Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. (FREIRE, 1967, p. 41).

¹⁵⁴Fonte: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/transformadora>. Acessado em 04/05/2020. Alguns sinônimos que coadunam com nossa abordagem: renovadora, inovadora, ousada, arrojada, reformadora. (Fonte: <https://www.sinonimos.com.br/transformadora/>. Acessado em: 04/05/2020)

¹⁵⁵Fonte: <https://www.conjugacao.com.br/verbos-transitivos/>. Acessado em 01/05/2020.

¹⁵⁶“Transformar”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/transformar>. Consultado em 02/05/2020.

¹⁵⁷Entre 1970-1971 Paulo Freire substituiu o uso da palavra “homem” em seus textos, por “mulher e homem” ou “seres humanos”. Mesmo se a palavra incluía “necessariamente a mulher”, Freire explica que essa mudança foi devido a cartas de descontentamento recebidas de leitoras de *Pedagogia do Oprimido* e que, ao respondê-las, agradece por tê-lo “feito ver o quanto a linguagem tem de ideologia [...]. A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo”. (*Pedagogia da Esperança*, 1992, p.35).

Freire e Guimarães abrem nossas reflexões, subsidiando-nos com estes esclarecimentos iniciais para pensarmos o que entendemos por transformar, o que e por que fazê-lo, a fim de tecermos as conexões com a Intencionalidade. Considerando que esta última se expressa em sua relação com um objeto e que “em virtude de seu objeto um determinado momento da consciência tem um conteúdo” (MARTIN, 2007, p. 39. Tradução nossa), situamos a perspectiva Transformadora não como objeto em si, mas como uma potencialidade que complementa qualitativamente a Intencionalidade e lhe agrega sentidos, caracterizando assim as bases deste Princípio.

A Intencionalidade é um fenômeno mental que vem sendo estudado por filósofos e teóricos da mente desde o século XIX (Ibidem), tendo sido bastante explorado pelo campo da fenomenologia¹⁵⁸. Porém, segundo Lyons, etimologicamente

[...] a palavra “intencionalidade” surge das discussões medievais da intencionalidade. [...] foi derivada da palavra latina *intentio*, que significava, grosso modo, "ter uma ideia" ou "direcionar a atenção no pensamento". [...] A intencionalidade abrange *aquelas características das atividades mentais em virtude das quais se diz que essas atividades têm um conteúdo que contém informações sobre algo além do conteúdo e da atividade, e envolvem um tipo específico de atitude em relação a esse conteúdo. Além disso, é uma peculiaridade do conteúdo mental que este seja necessariamente "perspectivo"*¹⁵⁹. (LYONS, 1995, p. 1. Grifos do autor. Tradução nossa).

Considerando a densidade que o assunto adquire em suas diferentes abordagens investigativas ao longo da história, foi dada prioridade neste trabalho àquelas que colocam um prisma sobre a temática enquanto força motriz do âmbito mental, que os indivíduos mobilizam para alcançar seus propósitos. Com este intuito, foram selecionados autores cujos estudos conferem algum espaço para este aspecto da Intencionalidade em seus estudos, de forma a subsidiar-nos no desenvolvimento deste Princípio. Entretanto, salientamos que a concepção de Intencionalidade enquanto força de determinação para intervir na realidade no sentido de contribuir para sua transformação, conforme estamos propondo, não foi observada nas abordagens consultadas. Portanto, iremos construir tal perspectiva no pareamento proposto entre as duas palavras que compõem o Princípio Intencionalidade Transformadora.

Searle define a Intencionalidade como sendo “aquela propriedade de muitos estados e eventos mentais em virtude da qual estes se dirigem a, ou são sobre ou de, objetos e estados de

¹⁵⁸“fenomenologia”: Tratado sobre os fenômenos (in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/fenomenologia> . Consultado em 02/05/2020.

¹⁵⁹Relacionado a, mostrado ou visto em perspectiva (Fonte: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/perspectival> . Consultado em 20/05/2020)

coisas do mundo”. (SEARLE, 1992, p.17. Tradução nossa). Neste sentido poderíamos dizer que a essência da Intencionalidade é a direcionalidade, uma vez que “a direção para um objeto é o que caracteriza a dimensão intencional de um fenômeno”. (MARTIN, 2007, p. 62. Tradução nossa).

Nas teorias da Intencionalidade o *ato* é um fenômeno central, e para nossa abordagem particularmente relevante, por ser intrínseco à ação. Toda ação tem um sujeito, que realiza o ato, e um objeto - quem transforma, transforma alguma coisa. Lembrando da distinção entre ato e objeto, conforme apontam SMITH e McINTYRE (1984, p. 109. Grifos do autor. Tradução nossa), onde “o *objeto* de um ato é aquele de que o sujeito está consciente no ato, é aquilo para o qual o ato é direcionado”. Seguindo esta lógica, observamos que se a presença da Intencionalidade em uma ação acontece em função de como se dá a relação do ato com o objeto, e se é pela consciência que os seres humanos estabelecem esta relação, a Intencionalidade está diretamente vinculada à consciência. De fato, em sua Teoria da Intencionalidade, Husserl¹⁶⁰ considera os problemas da Intencionalidade como sendo “sobre a natureza da própria consciência”, conforme afirmam SMITH e McINTYRE (Ibidem, p.89), trazendo-nos o princípio básico da teoria husserliana da Intencionalidade:

[...] a intencionalidade de um ato é a sua propriedade de ser direcionada de uma certa maneira, ou seja, tendo uma certa “qualidade” intencional e apresentando um certo tipo de objeto. E esta propriedade é justamente, ou define, a essência intencional do ato, a essência do ato *qua*¹⁶¹ experiência intencional. (Ibidem, p.141. Grifo dos autores. Tradução nossa)

A Intencionalidade requer um sujeito da ação, cujo ato é direcionado para um determinado objeto. Porém, é em virtude de seu conteúdo que ‘o ato “se projeta” além de si mesmo, em direção a algo’. (Ibidem, p.106). Ao fazer uma metáfora do sujeito enquanto um arqueiro, podemos dizer que a Intencionalidade seria a potencialidade contida em sua mirada (conteúdo intencional), para acertar o alvo (objeto do ato), através de sua flexa (ato). Ou seja,

¹⁶⁰Edmund Husserl (1859-1938) foi um dos principais estudiosos da Intencionalidade. Desenvolveu sua Teoria da Intencionalidade ao longo da vida, registrando-a em diversas obras, algumas listadas nas páginas IX e X do livro “Husserl and Intentionality” de Smith e McIntyre (1984). A opção pelo uso da compilação de Smith e McIntyre neste trabalho deve-se ao fato de que, visto a amplitude da obra de Husserl na construção de sua teoria, sua consulta poderia desviar-me dos objetivos desta pesquisa como um todo. Segundo estes autores, a forma de Husserl ver os problemas da intencionalidade seria não como “um problema sobre o tipo de objetos que os atos pretendem, mas como problemas sobre a natureza da própria consciência, na medida em que a consciência é intencional. Consequentemente, a teoria da intencionalidade de Husserl não é uma teoria sobre o status ontológico dos objetos da consciência mas uma parte integral da teoria fenomenológica da mente” (p. 89)

¹⁶¹ Qua (latim): como, qual. (Fonte: <https://pt.glosbe.com/la/pt/qua>. Acessado em 10/05/2020).

o conteúdo intencional é domiciliado no arqueiro mas o transcende, ao estender-se para além dele quando se manifesta em seu agir, acompanhando e potencializando o ato.

Os atos do Eu são de uma tal natureza que eles se ultrapassam a si mesmos e que não há intimidade da consciência. A consciência é de um lado a outro transcendência, não transcendência passiva — dizemos que uma tal transcendência seria a interrupção da consciência —, mas transcendência ativa. (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 431. Tradução nossa)

Aproximando estas análises de nossa temática formativa, é possível inferir que a motivação intrínseca para “lançar” sua intervenção sobre a realidade, proveniente desta força direcional que nasce na consciência do sujeito, pode se beneficiar das provocações dos cinco Princípios Formativos, uma vez que estes “tocam” o educador em formação em diferentes aspectos, inclusive em sua consciência. Como por exemplo, consciência da necessidade que se impõe de superar a situação de opressão que a problemática socioambiental representa.

Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais. No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais. (FREIRE, 1987, p. 22)

A postura que conserva a situação não é apenas o não fazer para que as coisas fiquem como estão, mas também o fazer do “agir no automático” que, preso a “armadilha paradigmática”, reproduz as coisas como são. Acreditamos que em suas, a Intencionalidade Transformadora pode provocar a mobilização para o ato como uma ação transformadora por um fazer diferente consciente.

É neste sentido que a Reflexão Crítica, ao possibilitar ao sujeito uma leitura mais complexa da realidade, contribui para clarificar sua “mirada” sobre ela, e com isso, uma maior consciência sobre sua dinâmica e a percepção das possibilidades de intervenção sobre ela. Da mesma forma, essa direcionalidade beneficia a construção de sentidos desencadeada pelo sujeito no exercício de Posturas Conectivas, manifestando-se em conexões conscientes de pertencimento e cuidado pela Terra, nossa única casa no cosmos. E pela Indignação Ética, “ajustando o foco” sobre as relações sujeito e mundo, construindo-se voluntária e conscientemente como um sujeito ético nestas relações, tão implicadas na problemática socioambiental, objeto de sua ação. Tal processo contribui para que o educador em formação acrescente “conteúdos” à sua força direcional (Intencionalidade) que, construídos conscientemente sobre referenciais mais compatíveis com a justiça socioambiental, potencializem suas possibilidades de alcançar os propósitos intencionados (alvos) em suas

práticas. Lembrando que o “conteúdo” intencional do ato pode ser pensado ‘como o “significado”, ou “sentido”, do ato, em virtude do qual o ato pretende seu objeto’, conforme esclarecem Smith e McIntyre (1984, p.117. Grifos dos autores. Tradução nossa). Em termos educativos, são justamente estes sentidos que dão ao ato seu caráter pedagógico. Assim, na presente proposta formativa, os sujeitos em formação têm a oportunidade de construir sentidos que abraçam outras formas de ver e estar com o mundo, através de percepções individuais e coletivas, que emergem das experiências dinamizadas pelo cinco Princípios e vivenciadas durante o processo formativo.

Ao que concerne à consciência, precisamos concebê-la não mais como uma consciência constituinte e como um puro ser-para-si, mas como uma consciência perceptiva, como o sujeito de um comportamento, como ser no mundo ou existência [...]. Nós só percebemos um mundo se, antes de serem fatos constatados, esse mundo e essa percepção forem pensamentos nossos. Falta compreender exatamente a pertença do mundo ao sujeito e do sujeito a si mesmo, essa *cogitatio*¹⁶² que torna possível a experiência, nosso poder sobre as coisas e sobre nossos "estados de consciência". Nós veremos que ela não é indiferente ao evento e ao tempo, que ela é antes o modo fundamental do evento [...], da qual os acontecimentos objetivos e impessoais são formas derivadas. [...] A percepção e o percebido têm necessariamente a mesma modalidade existencial, já que não podemos separar da percepção a consciência que ela tem ou melhor que ela é de atingir a coisa mesma. Não é possível manter a certeza da percepção recusando a da coisa percebida. (MERLEAU-PONTY, 1945, pp. 404-429. Grifos do autor. Tradução nossa)

Embora o educador ambiental em formação normalmente já tenha a consciência de um “sujeito ecológico”¹⁶³ e possua um certo altruísmo que o motivou para esta escolha formativa voltada para o coletivo (GRANIER, 2017), talvez nem sempre tenha ativada em si essa força direcional da Intencionalidade, enquanto potencialidade de gerar determinação para uma ação transformadora. Até porque a própria conjuntura socioambiental pode ter efeito desmotivador, ou causador de uma certa “paralisia” no educador, visto seu enorme poder opressor. Ou ainda fatalismo, pois conforme salienta Freire (2014, p.92), “a ideologia da opressão sempre injeta um certo fatalismo no oprimido”. Neste sentido, o esforço a que se presta o Princípio Intencionalidade Transformadora na proposta da “ComVivência Pedagógica”, de despertar no sujeito em formação esta motivação, direcionalidade e mobilização, pode ser

¹⁶²Do latim: pensamento (Fonte: <https://glosbe.com/la/es/cogitatio> . Acessado em 10/05/2020)

¹⁶³O conceito de Sujeito Ecológico (CARVALHO I., 2008) ‘pressupõe que algumas dimensões da formação humana, são essenciais à consolidação de uma sociedade onde o modo de ser e viver, sejam fundamentados em princípios ecológicos. Dentre elas, o posicionamento ético crítico voltado para a transformação do *status quo*, e a construção de valores e atitudes orientados por ideais de justiça socioambiental. O jeito ecológico de ser, segundo Carvalho, aponta para um novo estilo de vida, com “modos próprios de pensar o mundo e, principalmente, de pensar a si mesmo e as relações com os outros neste mundo.” (Apud Granier, 2017, p.120).

subsidiado pelas provocações dos cinco Princípios Formativos como também pelas condições presentes no ambiente educativo. Uma vez que um de seus pressupostos é propiciar aos educadores ambientais em formação o exercício da dialogicidade e reciprocidade com visões de mundo outras, que podem fazer germinar a Intencionalidade em construir possibilidades mais sustentáveis de modos de vida.

Recapitulando a afirmação de Merleau-Ponty (1945, p. 485. Tradução nossa), “é comunicando com o mundo que nós indubitavelmente nos comunicamos com nós mesmos. Nós temos o tempo por inteiro e estamos presentes a nós mesmos porque estamos presentes no mundo”. É nessa perspectiva relacional que concebemos na “ComVivência Pedagógica” a formação coletiva do “eu junto”. É a constituição de um grupo em formação de indivíduos em relação entre si e com o mundo, no exercício que supere o “1 + 1” pelo “1 com 1” em um “movimento coletivo conjunto”, como discorre Guimarães (2004). É também no sentido de estarmos “presentes a nós mesmos porque estamos presentes no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1945. Tradução nossa), que o educador ambiental necessita constantemente reajustar seu foco sobre sua presença no mundo, pois nada é estático, principalmente no que concerne a problemática socioambiental. Lembrando, porém, que o dinamismo que permeia esta conjuntura, em sua incessante intensificação, é decorrente de uma imutabilidade dentro dos padrões dos modos de vida modernos, gerador da crise civilizatória que vivenciamos e que se tornou extrema nas MC, e na insegurança que isto representa.

O risco hoje de querer manter a estabilidade da modernidade conhecida transformou-se no risco da destruição da vida como um todo. Por isso, a aposta no novo hoje representa uma questão de reconstrução da segurança e estabilidade da vida pela sustentabilidade. O novo para nós hoje deverá passar também pelo resgate de conhecimentos ancestrais de outras sociedades, que, partindo de outras concepções de mundo, se postaram de forma mais integrada na relação com a natureza. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.106).

Neste sentido, relembremos a afirmação de Morin (2005) de que a transformação só é possível com uma reforma do pensamento, ou seja, uma revolução em suas estruturas, que viabilize a construção do pensamento complexo. Esta afirmação nos alerta para as limitações em nossas percepções de mundo, decorrentes da visão disjuntiva e unilateral da realidade, que se expressam no “caminho único”, sinalizado por Guimarães (2004). Em conformidade com este destaque, verificamos em pesquisa precedente¹⁶⁴ que os conhecimentos ancestrais

¹⁶⁴Ver: ‘Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais’ (GRANIER, 2017, p. 67).

construídos sobre referenciais diferenciados das perspectivas da modernidade, em que as relações com a Natureza não são alicerçadas sobre a disjunção e mercantilização, mas sim no pertencimento e sistemas de cooperação sustentável, emergem como antídotos para uma ampliação da visão sobre estas relações e o abandono do “pensamento caolho”, a que se refere Morin (2005, p.215), que limita a compreensão da realidade e dos vínculos do sujeito com ela. A Intencionalidade potencialmente Transformadora desta “miopia de pensamento”, adquire maior direcionalidade ao impregnar-se de sentidos, em inspirações de relações ancestrais que reconhecem valores como pertencimento, sacralidade, solidariedade entre humanos e Natureza. Onde, na evidência de seu vínculo com a Terra, o sujeito possa resgatar sua essência de “Ser Natural” e, percebendo-se multidimensional, sentir a desumanidade nas injustiças socioambientais geradas pelos seres humanos. Tais perspectivas coadunam fortemente com o prisma do pensamento complexo, uma vez que consideram a complexidade e interdependência perene da Natureza, da qual os humanos são parte. E emergem como bastante pertinentes à reforma de pensamento, sinalizada por Morin, já que representam a possibilidade de impactarem qualitativamente no processo de transformação do mundo.

Vale dizer que a distinção aqui ressaltada entre conhecimentos da modernidade e conhecimentos ancestrais não pretende sugerir que o conhecimento da sociedade urbano industrial, de base eurocêntrica, não tenha importância. A intenção é apenas destacar que o potencial de conhecimento existente na Terra, e sobre ela, vai muito além dele. Numa perspectiva intercultural, esta “ecologia de saberes” (SANTOS B., 2007) ao provocar pela Desestabilização Criativa a inserção de outros prismas e sentidos sobre a realidade, tem maior possibilidade de subsidiar o despertar da Intencionalidade Transformadora em nossas percepções, consciência e capacidade criativa, para construir relações menos nocivas com nosso planeta. Neste sentido, é pertinente destacar que em muitas sociedades que se construíram sobre referenciais diferentes da modernidade, o cuidado pelos territórios em que vivem é parte de sua riqueza cultural. Como nas sociedades indígenas, por exemplo, que frequentemente têm seus modos de vida norteados por conhecimentos ancestrais que estabelecem relações com a Natureza mais compatíveis com sua manutenção e preservação. A transformação em nossas visões de mundo, que implica a construção do novo, ‘significa também a inserção da diferença de outras relações vivenciadas por outras civilizações, em que os “direitos” das partes e entre elas (seres humanos e demais elementos da natureza) se davam de forma ampliada e conectada’ (GUIMARÃES e PRADO, 2014, p.80). Salientamos, porém que, ao evidenciar tais conhecimentos como referenciais para transformar a visão de mundo mercantilista da Natureza, evidenciamos também ser imprescindível o reconhecimento, valorização e defesa dos direitos

e reivindicações de seus protagonistas, uma vez que são incessantemente ameaçados por interesses econômicos sobre as riquezas naturais de seus territórios. Tais relações de opressão não podem passar despercebidas pelo educador ambiental. Consideramos que um de seus desafios é potencializar processos educativos que, imbuídos de uma Intencionalidade Transformadora destes padrões relacionais, e sob um prisma intercultural crítico, possam responder às dinâmicas opressoras e contribuir para a construção de relações socioambientais mais justas para todos.

Compreendendo haver uma dialogicidade entre conhecer e transformar a realidade, corroboramos Freire (1997, p.53) na afirmação de que é necessário “reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação”. Porém, o autor nos ajuda a ver que, embora a realidade objetiva do mundo seja passível de ser conhecida, é preciso considerar que o ser humano é constantemente, e de diversas formas, afetado pela interação que experiencia *com* o mundo, já que é um ser de relações:

[...] não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder. Organiza-se. Escolhe a melhor resposta. Testa-se. Age. (Idem, 1967, pp. 39-40. Grifos do autor)

Do ponto de vista freireano, a dialogicidade sujeito-mundo faz com que o primeiro transforme a si mesmo no próprio processo de transformar o segundo. Em concordância, inferimos que a percepção crítica das situações societárias pelo sujeito em formação, geram processos internos de compreensão e ressignificação das relações implicadas nas problemáticas socioambientais marcantes na realidade, que têm o potencial de tirar o sujeito de sua zona de conforto, pelo sentimento de desassossego frente à tal conjuntura. Seguindo esta lógica, podemos observar a ocorrência de uma compatibilidade entre Intencionalidade e Transformação pois, conforme sinalizado por Lyons (1995, p. 106. Tradução nossa): “Informação é o começo da Intencionalidade, [...] na medida em que a estrutura que realiza as informações de entrada tem o potencial de levar alguém a aprender sobre o ambiente de onde veio (ou sobre o que mais se trata)”. A Intencionalidade Transformadora é desencadeada neste movimento dialógico de resposta às demandas internas que emergem destas percepções (informações) de caráter multidimensional, do sujeito sobre o mundo e de si mesmo nele.

Alterando-se no próprio ato de responder (FREIRE, 1967), suas ações se “projetam para fora”, em direção a realidade que quer transformar.

Pela lógica de Searle, a intenção deve exercer um papel causal na ação que realizamos, uma vez que “se rompemos a conexão causal entre a intenção e a ação já não teremos o caso de continuar a intenção. [...] a ação, como a percepção, é uma transação causal e Intencional entre a mente e o mundo”. (SEARLE, 1992, pp. 97-100. Tradução nossa). Ou seja, no caso do educador ambiental, sua Intencionalidade é fortalecida pela clareza dos objetivos em relação às ações educativas intencionadas. Vale observar que as ações direcionadas a realizar aquilo que se intenciona requerem do sujeito a mobilização de recursos internos, que dão força e sentidos autênticos à intencionalidade expressa e, conseqüentemente, às ações. Mesmo que construídos coletivamente, estes sentidos se beneficiam dos conhecimentos, percepções de mundo e outros aspectos internos do sujeito.

[...] somente pode ser a intenção que é, porque está localizada numa rede que inclui outras crenças e desejos. Há que se ter em conta, além disso, que em qualquer situação da vida real, as crenças e desejos são só uma parte de um complexo ainda maior que inclui outros estados psicológicos; haverá intenções subsidiárias assim como esperanças e temores, ansiedades e antecipação, sentimentos de frustração e satisfação. (Ibidem, p. 150. Tradução nossa)

A “rede” sinalizada por Searle vai ao encontro de um aspecto importante da Intencionalidade, que nossos teóricos chamam de “pano de fundo”. Além de influenciarem a manifestação do fenômeno da Intencionalidade, os componentes do “pano de fundo” podem atuar como motivadores do sujeito na Intencionalidade. Conforme nos explica Searle, o pano de fundo, “é um conjunto de capacidades mentais não representacionais que permite que tenham lugar todas as representações”. (Ibidem, p. 152. Tradução nossa). Salientando-o como um condicionante à Intencionalidade, o autor explica que sua construção se dá a partir da constituição e experiências do sujeito no mundo:

O Pano de Fundo¹⁶⁵ é “pré-intencional” no sentido de que, embora não seja uma forma ou formas de “Intencionalidade” é, entretanto, uma pré-condição ou grupo de pré-condições da Intencionalidade. [...] não está na “periferia” da Intencionalidade, mas “impregna” toda a Rede de estados Intencionais; [...] O Pano de Fundo é derivado inclusive da complexa mescla de relações que cada ser biológico-social tem com o mundo que o rodeia. Sem minha constituição biológica, e sem o conjunto de relações sociais nas quais estou incorporado, não poderia ter o Pano de Fundo que tenho. Mas de todas as

¹⁶⁵Nas diferentes obras sobre Intencionalidade consultadas em espanhol, a palavra usada é *Trasfondo*, que significa Pano de Fundo, Cenário, Contexto. Em Merleau-Ponty, a palavra usada em francês é *Fond*, que significa Fundo.

relações, biológicas, sociais, físicas, de todo entorno, o único que é relevante no que se refere a produção do Pano de Fundo, é aquilo que tem efeitos sobre mim, mais especificamente efeitos sobre minha capacidade mental. O mundo só é relevante para meu Pano de Fundo devido a minha interação com o mundo. [...] O Pano de Fundo proporciona as condições necessárias, mas não suficientes, para compreender, crer, desejar, tentar, etc., e neste sentido é capacitador e não decisivo. (Ibidem, pp. 152-166. Grifos do autor. Tradução nossa)

A perspectiva do “pano de fundo” emerge com relevância na abordagem do Princípio Intencionalidade Transformadora e, particularmente, em sua dinâmica com os outros Princípios Formativos. Visto que este “cenário” se refere à construção e estrutura interna do sujeito, e possibilita o funcionamento da Intencionalidade de diferentes formas, ele pode tanto funcionar a favor do educador ambiental como não. Neste sentido, podemos inferir que a percepção deste “conjunto de práticas, destrezas, hábitos e atitudes que capacita a conteúdos Intencionais para que trabalhem das várias maneiras que o fazem” (Ibidem, p.166), pode ser estimulada por experiências de autoconhecimento e práxis coletiva, oportunizadas pela dinamização dos cinco Princípios Formativos em ambiente educativo propício.

Considerando que a própria percepção é analógica à este universo, uma vez que ela “não é uma ciência do mundo, nem mesmo um ato, uma posição deliberada, é o pano de fundo em que todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. V. Tradução nossa), observamos que tanto em termos de enriquecimento pessoal como educativo, os efeitos positivos de tal processo perceptivo se enunciam na possibilidade de que contribua para que o educador em formação identifique os sentidos dos elementos que constituem seu contexto interno e a necessidade de serem ressignificados, para que funcionem a seu favor. Tal exercício, que requer do sujeito a Postura Conectiva para uma Reflexão Crítica sobre esse universo, permite que ele perceba se seu “pano de fundo” tem condições de operar como “capacitador”, como diz Searle (1992). Ou seja, se ele está sendo favorável para que o sentimento de capacidade para dar a direcionalidade desejada às suas ações possa existir. Esta base interna para a Intencionalidade pode ser um importante recurso para o educador ambiental, tanto em ações educativas como na vida, contribuindo para sua capacidade intencional de transformação da realidade socioambiental opressora, na construção de sentidos mais justos e sustentáveis que possam alicerçar novas relações entre humanos e destes com a Natureza. Para Martin,

[...] *intencionalidade* e *sentido* são noções complementares, que aludem à conexão interna entre o ponto de referência do que continuamente nos ultrapassa e a compreensão que em cada caso podemos alcançar. Assim, qualquer configuração de sentido refere-se a um pano de fundo, a uma rede de

significados não atualizados, de percepções presumíveis ou já obtidas, de possibilidades efetivas ou indisponíveis, de verdades por descobrir ou que, em determinado momento, reivindicam serem revistas. Sendo assim, estamos finalmente nos referindo continuamente a um mundo como um lugar de significado, onde toda pretensão de verdade construída unilateralmente resulta superada. (MARTIN, 2003, p.10. Grifos do autor. Tradução nossa)

Podemos perceber nesta constatação da autora uma relação com o que sinaliza Guimarães (2004) sobre o “caminho único” imposto pela “armadilha paradigmática”, cuja abordagem é central na proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”. Conforme vimos argumentando ao longo deste trabalho, são características desta armadilha padrões de visão de mundo insustentáveis para o equilíbrio do planeta que, ao estarem cristalizados na engrenagem da sociedade moderna, não são percebidos como transformáveis pela maioria das pessoas. Assim, a superação destas “verdades construídas unilateralmente” através de uma “atualização de sentidos” sobre a realidade, coaduna com as propostas de intervenções dos cinco Princípios Formativos, no influxo de estimular o sujeito em formação a “olhar” para seu “pano de fundo”, identificando o que precisa ser reconfigurado, padrões que necessitam ser renovados, transformados. Reconfiguração que, no exercício da práxis, possa sintonizar-se com uma Intencionalidade Transformadora impregnada de sentidos, voltada para uma educação ambiental que contribua para a renovação da visão de mundo dos educandos. Onde, pela reflexão sobre a realidade que concerne a todos, possa promover o sentimento de pertencimento ao todo, propiciando o despertar de um movimento coletivo de transformação da sociedade, para relações mais justas socioambientalmente, como objeto de suas ações.

Educar para emancipar é reconhecer os sujeitos sociais e trabalhar com estes em suas especificidades. A práxis educativa transformadora é, portanto, aquela que fornece ao processo educativo as condições para a ação modificadora e simultânea dos indivíduos e dos grupos sociais; que trabalha a partir da realidade cotidiana visando à superação das relações de dominação e de exclusão que definem a sociedade capitalista globalizada. (LOUREIRO, 2005, p. 1490).

A construção de sentidos outros, que coloquem uma luz sobre outras possibilidades de ser e estar no mundo, central na abordagem da proposta como um todo, revela-se particularmente pertinente neste Princípio. A Intencionalidade Transformadora, cujas provocações buscam oportunizar aos educadores em formação, uma conexão interna entre seu potencial e o “ponto de referência do que continuamente nos ultrapassa e a compreensão que em cada caso podemos alcançar” (MARTIN, 2003, p. 10. Tradução nossa), pode funcionar como motivadora do educador ambiental. Uma vez que se volta para o potencial transformador do sujeito, estimulando-o e mobilizando-o pela ação integrativa dos Princípios Formativos, a

uma ressignificação interna deste “pano de fundo”, no sentido de que contribua para emergir a determinação de intervir educativamente sobre a realidade.

Intervenção para a transformação da sociedade que, em sua intencionalidade, provoque movimentos de problematização, questionamentos e práticas de transformação de valores, hábitos e atitudes, individuais e coletivos, de forma que sejam inseridos no cotidiano daqueles (indivíduos em comunidade) que estão sofrendo a intervenção do processo educativo. (GUIMARÃES, 2004, p. 139).

Fazendo uma conexão entre aquilo que visualizamos como meta de nossa intenção e a motivação para alcançá-la, Merleau-Ponty (1945, p. 463. Tradução nossa) diz que “só há visão pela antecipação e pela intenção, [...] nenhuma intenção poderia ser verdadeiramente intenção se o objeto para o qual ela se dirige lhe fosse dado inteiramente acabado e sem motivação”. Ou seja, a própria vontade de realizar algo já implica motivação. Porém, ela ganha força de possibilidade realizável em função das conexões que o sujeito do ato faz com outros eventos pensados ou experienciados, conforme explicam Smith e McIntyre, parafraseando Husserl:

Onde uma motivação é objetivamente justificada, a crença motivadora fornece um "campo de probabilidade" contingente para a crença que ela motiva¹⁶⁶. Mas geralmente, motivação surge não por inferência, mas por associação, por “associação de ideias”¹⁶⁷. E a associação é o processo, geralmente "passivo", de assimilar, por exemplo, o que se vê normalmente com um tipo de coisa que já havia visto e experimentado anteriormente. [...] Crenças motivadas em virtude da associação pressupõem crenças gerais desenvolvidas sobre coisas do tipo que estão associadas. (HUSSERL, apud Smith e McIntyre, 1982, p. 249. Grifos dos autores. Tradução nossa)

Neste sentido, é oportuno lembrar que pelas imersões formativas de “ComVivência Pedagógica”, o educador em formação é justamente estimulado a fazer estas associações. Tanto pelo processo de construção do ambiente educativo, a partir da práxis individual e coletiva sobre sentidos de intervenção da realidade, como também pela dinamização deste ambiente educativo pelos cinco Princípios Formativos de maneira integrativa. Da mesma forma que tais experiências coletivas têm efeito motivador nos sujeitos em formação, por seu efeito retroalimentador, que acontece pelo viés das interações entre os participantes e destes com os elementos naturalmente presentes no contexto imersivo. Num sentido de “movimento coletivo conjunto” (GUIMARÃES, 2004), estas experiências abrem horizontes, fortalecem valores de solidariedade e cooperação, trabalhando a “autoestima dos educadores ambientais, a

¹⁶⁶In Husserl: “Logical Investigations”, originalmente publicado em 1900-1901, p.272

¹⁶⁷Idem

valorização de sua função social, a confiança na potencialidade transformadora de sua ação pedagógica articulada a um movimento conjunto¹⁶⁸. (Ibidem, pp.173-174).

Experiências que oportunizem ao educador ambiental em formação vivenciar a práxis coletiva, e no exercício da dialogicidade e reciprocidade, o fortalecimento do sonho de um mundo melhor e mais justo sociambientalmente, já que “não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança”, conforme nos inspira Freire (1997, p. 47). Assim, a proposta da Intencionalidade Transformadora emerge também na dimensão coletiva, como possibilidade de impulsionar a força sinérgica, que pode instrumentalizar e potencializar coletivos de educadores ambientais para lidar com as opressões exercidas pela problemática socioambiental. No entendimento de que a complexidade desta problemática envolve esforços societários para além do tempo presente, considerando, porém, que “o tempo não é uma linha, mas uma rede de intencionalidades” (MERLEAU-PONTY, 1945, p. 477. Tradução nossa). Motivar-se pela certeza de que “[...] mesmo esta realidade poderosa tem de ser vista como transformável, e esta transformação depende de nossos desejos, de nossos *sonhos*” (FREIRE, 2016, p.97. Grifo do autor), da intencionalidade imbuída em nossos atos e direcionada para esta transformação. Para a superação da “situação limite”, que se expressa com veemência nas MC e a consolidação da sustentabilidade da vida em sua diversidade.

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 1987, p. 23).

Dessa forma, o Princípio Intencionalidade Transformadora intervém numa dimensão subjetiva que ecoa naturalmente no universo objetivo do educador ambiental em formação, através da emergência de sua potencialidade, individual e coletiva, para intervir na problemática socioambiental com ações educativas significativas sobre esta conjuntura. Os processos formativos provocam assim uma transformação interna voluntária, durante o próprio processo de pensar a transformação da realidade, impulsionando o sujeito a romper com as armadilhas que se impõem e limitam sua criatividade para a superação.

¹⁶⁸Sétimo Eixo Formativo definido por Guimarães para a formação de educadores ambientais. (2004).

As perspectivas aqui abordadas sugerem que na Intencionalidade cada um é diferente. Porém, em termos biológicos, a espécie humana carrega padrões comuns, sendo que “as formas primárias de Intencionalidade são percepção e ação, porque por meio do seu conteúdo envolvem o organismo em relações causais diretas com o entorno do qual depende sua sobrevivência” (SEARLE, 1992, p.116. Tradução nossa). Este sentido primário aqui destacado, que evidencia a posição relacional dos seres humanos com o meio, revela também um aspecto da intencionalidade que, biologicamente falando, é vital para os humanos, uma vez que tem relação com seu agir para sobreviver. Neste sentido, e agora situando o ser humano como o Ser Natural que é, podemos inferir que esta intencionalidade-força tem equivalentes em outras forças presentes na biodinâmica da natureza, manifestadas em diferentes categorias, espécies e fenômenos não humanos. As aves migratórias, por exemplo, que viajam milhares de quilômetros entre um continente e outro, enfrentando inúmeros desafios para garantir sua sobrevivência. Inúmeras espécies de fauna e flora em todo o planeta, enfrentam condições ambientais muitas vezes extremas em seu processo de vida e, graças a uma força intrínseca direcionada a garantir sua sobrevivência, desenvolvem comportamentos que as ajudam a alcançar seu propósito. O rio que corre carregando em si a força para alcançar o mar, vai superando os obstáculos pelo caminho, as vezes contornando-os em curvas que o fazem quase retroceder, mas sem, entretanto, interromper seu curso. Ele avança, com força decisiva, em direção ao seu objetivo. Sua “intencionalidade-força” se complementa com a capacidade inata em saber usar sua maleabilidade e potencialidade para a superação das dificuldades. Imersão e emersão, assim como altos e baixos, são parte de sua trajetória, pois em sua constância, perseverança e direcionalidade, após a escuridão do subterrâneo, ele alcança a luz do sol no ressurgir à superfície. Em seu caminho o rio transforma e se transforma, e em cooperação com outros elementos – terra, ar, seres vivos - nutre de vida e poder vital o universo por onde passa.

Embora nos seres humanos estas relações envolvam percepções de alta complexidade, sua intencionalidade deriva igualmente da Natureza:

Como um produto tardio e especializado, um triunfo da alta tecnologia da Mãe natureza, nossa intencionalidade é altamente derivada. [...] Podemos chamar de real a nossa própria intencionalidade, porém devemos reconhecer que está derivada da intencionalidade da seleção natural, que é igualmente real, mas menos facilmente discernível devido à vasta diferença na escala de tempo e em tamanho. Portanto, se houver intencionalidade original - original apenas no sentido de não derivar de nenhuma outra fonte - a intencionalidade da seleção natural merece a honra. (DENNETT, 1998, p. 281. Tradução nossa)

Desta forma, e resgatando nosso vínculo vital com o sistema Gaia, talvez tenha chegado o momento de, conscientemente, nos conectarmos com esta intencionalidade primária, que nos capacita para a percepção e ação, imbuídas de conteúdos capazes de envolver-nos em relações causais diretas, profundas e significativas com o entorno, do qual depende nossa sobrevivência. Num momento de crise civilizatória jamais visto, marcado pela MC em escala planetária, a integração consciente e definitiva dos seres humanos com a Natureza mostra-se como requisito essencial para transformar a situação de alienação em que se encontra, recuperando as potencialidades natas de garantir sua sobrevivência. Porém, assumindo-se sujeito histórico de uma realidade planetária que urge por ações socioambientais transformadas e transformadoras, de maneira que a sobrevivência dos humanos de hoje não comprometa a das gerações futuras, humanas ou não.

A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se.* O homem integrado é o homem *Sujeito*. A adaptação é assim um conceito passivo — a integração ou comunhão, ativo. Este aspecto passivo se revela no fato de que não seria o homem capaz de alterar a realidade, pelo contrário, altera-se a si para adaptar-se. (FREIRE, pp. 41-42, 1967. Grifos do autor. Nota de rodapé).

Talvez tenha chegado um ponto em que precisamos, ativamente enquanto espécie, resgatar e fortalecer a intencionalidade-força que está em nós, na compreensão de nossa multidimensionalidade e pertencimento a um sistema complexo, amplo e interdependente, cujo potencial de vida vai muito além de nós. Nos encontros da alma humana com a alma do rio, onde das profundezas do ser emergem sentidos maiores de existência. Sabendo que a Intencionalidade presente na Natureza, que nutre cada ciclo vital para que nada se perca e tudo se transforme, onde fim e começo se encontram para a renovação incessante da vida, está impressa igualmente na essência do Ser Natural que somos. Inferimos que a descoberta deste potencial é também formativa para o educador ambiental, uma vez que lhe permite redesenhar seu potencial intencional de intervenção no mundo, para que possa objetivamente contribuir para sua transformação.

4 O AMBIENTE EDUCATIVO NO CAMINHO DE SANTIAGO: relato de experiência¹⁶⁹

*Importa el destino, pero mucho más lo que vives
por el camino.*

(Inscrição em muro - Santiago de Compostela)

O pequeno grupo de educadores ambientais participantes desta experiência formativa vivencial foi composto por Mauro Guimarães (UFRRJ), Luciana Guimarães (Fundação Osório), Angela Klein (UFPR) e eu. O primeiro em estância de pós-doutorado e as duas últimas de “doutorado sanduíche¹⁷⁰”, na Universidade de Santiago de Compostela (USC) naquele momento. Salientando que, no caso da presente pesquisa, este vínculo esteve diretamente relacionado à participação da experiência vivencial do Caminho de Santiago de Compostela junto com grupo de educadores ambientais em formação, tendo na investigação deste ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” um de seus objetivos específicos.

As etapas preparatória e posterior à experiência foram realizadas em concomitância ao “Curso de Formação de Educadores Ambientais – O Caminho de Santiago na ComVivência Pedagógica”¹⁷¹, ministrado por Mauro Guimarães e com apoio do Grupo de Pesquisa SEPA, da Universidade de Santiago de Compostela, ao qual estávamos vinculados enquanto pesquisadores naquela instituição. Desta maneira, os participantes da formação tiveram a oportunidade de elaborar conjuntamente leituras prévias e reflexões sobre os Princípios Formativos da proposta da “ComVivência Pedagógica” em diferentes atividades virtuais¹⁷², culminando com vivências no Brasil e na Galícia¹⁷³.

¹⁶⁹ Partes deste relato foram inseridas no artigo *Educação Ambiental na “ComVivência Pedagógica” do Caminho de Santiago*, escrito em coautoria com os outros participantes desta experiência formativa. O artigo foi publicado na Revista Sergipana de Educação Ambiental | REVISEA. V. 9, N. 1, 2020 | ISSN Eletrônico: 2359-4993, no livro “Educação Ambiental e a “Comvivência Pedagógica: emergências e transformações no século XXI”. (Mauro Guimarães - Org. Papirus: 2021). O trabalho também foi apresentado em 04/11/2021 no *Congreso Internacional SIPS 2021-XXXIII Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, organizado pelo grupo de pesquisa SEPA (Pedagogía Social e Educación Ambiental) da Universidade de Santiago de Compostela (USC) e pela “Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social” (SIPS) – Espanha.

¹⁷⁰ Com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

¹⁷¹ A formação completa realizou-se em oito encontros presenciais e à distância, anteriores e posteriores à realização do Caminho de Santiago. Ministrado na modalidade *on-line* no período de 06/09/19 a 07/10/19, o curso teve a participação de oito educadores, quatro no Brasil (pesquisadoras do GEPEADS) e quatro na Galícia/ES. Paralelamente à experiência imersiva que aqui relatamos, realizou-se uma vivência em um sítio em Itatiaia no Brasil, com as educadoras participantes da formação à distância, cujas investigações também confluem na temática da proposta da *ComVivência Pedagógica* para a formação de educadores ambientais.

¹⁷² Uma destas atividades, fruto de reflexões coletivas sobre a proposta, é disponibilizada no Anexo C.

¹⁷³ Conforme exposto nos itens 12 a 16 do Anexo A.

O planejamento da imersão de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago¹⁷⁴ se deu coletivamente, a partir de vários encontros entre os participantes “da Galícia”. Como forma de aprofundar os conhecimentos sobre os contextos e definir o trajeto que melhor nos convinha, foram coletadas informações através de pesquisas em ambientes virtuais e bibliotecas da cidade de Santiago de Compostela, assim como por relatos, em especial de parceiros do Grupo SEPA. Tal abordagem foi essencial para orientar nosso planejamento e ampliar o potencial de aprendizagem da experiência em si.

Decidimos que faríamos o percurso mínimo 100km requeridos para a obtenção da “Compostela”, certificação que vem sendo dada aos peregrinos desde os séculos IX e X, por haverem concluído o Caminho¹⁷⁵. Optamos por um trecho do “Caminho Francês”¹⁷⁶ por sua riqueza histórica e facilidade de acesso ao ponto inicial da caminhada. Uma vez que o Caminho nem sempre passa por lugares com acesso por transporte público, este critério foi decisivo para a escolha de Sarria como ponto zero de nossa experiência de peregrinos.

Assim, a imersão de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago aconteceu no período de 20 a 26/09/2019, saindo da cidade de Sarria e indo até Santiago de Compostela, totalizando um percurso de 114km a pé. Durante todo o dia anterior ao início da imersão, o grupo de educadores ambientais participantes tiveram a oportunidade de vivenciar algumas atividades, planejadas especificamente como preparação para a experiência.

Primeiramente, assistimos juntos a uma “conversa” *on-line* com o Neurocientista Sidarta Ribeiro¹⁷⁷, que nos despertou pertinentes reflexões sobre a crise existencial civilizatória em que está imersa a humanidade. O olhar crítico-sensível deste cientista, cujas pesquisas em neurociência são uma referência de “quebra de paradigma”, por dialogarem com perspectivas de diferentes cosmovisões, trouxe percepções que fertilizaram nossa reflexividade, receptividade e construção de sentidos para a experiência imersiva que iniciáramos no dia seguinte. Após esta atividade, pudemos vivenciar um momento conectivo de reencontro com o

¹⁷⁴ Um registro com datas, distâncias entre os locais de parada e outros detalhes referentes ao planejamento desta imersão é disponibilizado no Anexo B.

¹⁷⁵ Quando as peregrinações em direção à Santiago de Compostela começaram a ser institucionalizadas, “surgiu a necessidade de certificar de alguma forma que tinham cumprido o Caminho. A compostela foi precedida pelas conchas de vieira que, sendo facilmente falsificáveis, foram substituídos pelas chamadas cartas de prova, origem da atual certificação oficial”. (Fonte: <https://vivecamino.com/la-peregrinacion/la-compostela/>. Tradução minha).

¹⁷⁶ Além do “Caminho Francês”, o Conselho da Galícia reconhece outros nove Caminhos de Santiago: Caminho Primitivo, Caminho do Norte, Caminho Inglês, Caminho Português, Caminho Português da Costa, Via da Prata, Caminho do Inverno, Rota do Mar de Arousa e Rio Ulla, Caminho de Fisterra e Muxía. Sendo que dos dez, somente os cinco primeiros estão oficialmente delimitados pelo Conselho. (Informação disponível em “Los Caminos en Galicia” - Figura 24)

¹⁷⁷ “Boletim do Fim do Mundo - Uma conversa com Sidarta Ribeiro. Sonho, ciência e consciência”. (Disponível em: *Estúdio Fluxo*. <https://youtu.be/Ss-DOCWv-qc> . Acessado em 19/09/19).

natural no Parque Alameda, no centro de Santiago de Compostela, onde ouvimos juntos a música “Tocando em Frente”¹⁷⁸. A conhecida frase da música, “ando devagar porque já tive pressa”, nos serviu de inspiração para a conversa sobre motivações e metas pessoais e coletivas relacionadas à experiência. O reencontro com o natural e a construção de sentidos presentes neste ambiente, agiram como fortalecedores da Postura Conectiva e, conseqüentemente, da coesão do grupo. “Foi um momento muito especial!”, conforme registrei em meu diário de campo. A sequência de atividades preparatórias terminou com um ritual bastante praticado por peregrinos e outros visitantes da cidade, que consiste em “abraçar” o busto de Santiago exposto na catedral de Santiago de Compostela, fazendo “pedidos” daquilo que se está precisando. Com o sentido coletivo já construído, nossos pedidos foram “por nós individualmente e pelo grupo! [...] Vamos acompanhados pelas bênçãos de Santiago, que nos trouxe até aqui. Agradei por isso!” (diário de campo, 20/09/19).



Figura 2: Parque Alameda - 19/09/19 (autor não registrado)

Nossa viagem de ônibus até Sarria se deu como previsto! A baldeação em Lugo nos permitiu conhecer um importante monumento da história européia, a impressionante Muralha Romana de Lugo, construída no século III¹⁷⁹. Caminhar pelas pedras seculares desta imensa muralha abriu em mim um espaço reflexivo sobre as experiências humanas em diferentes momentos históricos. No exercício da reflexão crítica, a percepção da ilusão das falsas certezas,

¹⁷⁸ Disponível em <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=m%C3%BAsica+ando+devagar+porque+j%C3%A1+tive+pressa> .

¹⁷⁹ A Muralha de Lugo é a única muralha romana no mundo que se conserva integralmente. É totalmente transitável, possuindo 2km de comprimento, por 10 a 15m de altura e 6m de espessura. Em 2000 o monumento foi consagrado Patrimônio da Humanidade pela UNESCO. (Fonte: <https://www.rutasconhistoria.es/loc/muralla-romana-de-lugo> . Acessado em 20/04/2022)

que a cada tempo mobilizam as civilizações. É o que expressam muitas edificações seculares da Europa, que encantam indivíduos modernos pelas marcas do tempo gravadas em sua engenhosidade e robustez, refletindo em si as histórias de suas gentes. Indissociáveis da conquista e defesa de territórios, são muitas vezes histórias marcadas por episódios violentos, que buscavam garantir certezas como poder, proteção, subsistência, fé. Lugares que nos fazem perceber que a história é uma sequência quase infinita de certezas interrompidas, desconstruídas, ressignificadas, esquecidas. A muralha já não precisa desempenhar as funções para as quais foi duramente construída, ganhou outros valores e sentidos, ressignificou-se em símbolo da história de um continente. Como pegadas humanas petrificadas pelo tempo, seus altos muros retratam as certezas de um mundo vivido há 17 séculos atrás que, em suas imposições e equívocos, também deixaram marcas profundas no meio socioambiental.

De um modo geral, esta “materialização” da história é algo muito presente nos países europeus, devido à abundância de antigas construções em boas condições, assim como pelo fácil acesso a informações históricas. Para nós, sul-americanos, este contato intenso com a história costuma ser sempre muito impactante e enriquecedor. E neste sentido, a postura conectiva consigo e com o entorno, possibilita a receptividade à diferentes aprendizados, permitindo ao educador ambiental em formação um situar-se no mundo inserido num contexto amplo, que inclui a própria história socioambiental e construção cultural do mundo moderno.

No contexto europeu, o Caminho é uma parte peculiar dessa construção. Pois como bem define a frase gravada numa pedra do chão da Praça do Obradoiro¹⁸⁰ em idioma galego, o “Camino de Santiago, como lugar de peregrinación e de encontro entre persoas e pobos que, a través dos séculos se converteu en símbolo de fraternidade e vertebrador dunha consciencia europea¹⁸¹”. Séculos marcados por inúmeras transformações nas configurações fronteiriças, religiosas e estruturais deste velho continente. E o Caminho atravessou o tempo como um território a parte, permeado de mistérios e lendas, guardando histórias de fraternidade, dor, superação. Abrigando em seus bosques uma sociobiodiversidade própria, onde personagens como druidas, guerreiros, santos, camponeses, rainhas pagãs e gentes vindas de diversos cantos

¹⁸⁰ Grande praça em frente à Catedral de Santiago de Compostela e término de todos os Caminhos de Santiago. A palavra Obradoiro faz referência ao local onde os artesãos trabalhavam na construção da catedral. “É composta por vários edifícios emblemáticos da cidade, espectadores excepcionais da sua longa história, que fundem diferentes estilos arquitetónicos de várias épocas, como o Barroco, o Gótico, o Renascimento ou o Neoclássico, juntando um legado cultural de mais de 700 anos de história”. (Fonte: <https://vivecamino.com/santiago-de-compostela/plaza-del-obradoiro-3131/>. Tradução nossa). A pedra gravada compõe o piso antigo da praça e foi uma homenagem da Fundação Príncipe de Astúrias ao Caminho de Santiago.

¹⁸¹ “Ao Caminho de Santiago, como lugar de peregrinação e de encontro entre pessoas e povos que, através dos séculos se converteu em símbolo de fraternidade e coluna vertebral de uma consciência europeia”.

da Europa, dividiam o espaço do Caminho e suas paisagens, tão variadas quanto possível numa região naturalmente diversa e submetida à extremas mudanças sazonais. Conta a lenda que, nos tempos das fontes e bosques mágicos, dos cultos às águas, à terra e ao sol, bem antes da hegemonização de uma religião estruturada sobre valores distantes da Natureza, já se percorria antigos caminhos que atravessavam a Galícia rumando na direção do sol poente, da ponta conhecida como *Fisterra*, o fim da Terra. O Caminho Francês era então conhecido como o “caminho das estrelas”, pois os caminhantes vindos da França se orientavam pela via láctea para chegar a *Fisterra*. (LESTA & PEDRERO, 2005). É assim que, desde os tempos imemoriais, a via láctea tem sido como uma seta no cosmos, atravessando o céu da linda Galícia para mostrar aos caminhantes a direção onde dorme o sol.

Para uma pesquisadora-peregrina, a história e as “histórias” que permeiam o universo do Caminho é uma das dimensões mais fascinantes de uma experiência investigativa neste contexto. Porém, devido a densidade e riqueza que envolve este vasto universo, seria arriscado desbravar tal temática nesta proposta, já que a curiosidade em relação aos seus incontáveis mistérios inevitavelmente me desviaria do percurso a que se propõe este estudo. Porém, vale acrescentar a esta introdução sobre o contexto do Caminho como ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica, que caminhar “por um trajeto com 1.200 anos de história e deixar para trás hábitos e rotinas é hoje em dia, tal como nos alvores da peregrinação, uma conjunção de sacrifício e recompensa que transforma quem o experimenta pelo menos uma vez na vida”. (GALICIA, 2012, p.1). Dentre tais “recompensas”, os inúmeros aprendizados estão sem dúvida entre as mais valiosas!

Iniciamos nossa caminhada em Sarria por volta das 15:30h. Como fazia muito calor, ‘nosso 1º dia de “Caminho” foi puxado, mas muito bonito! Passamos por caminhos sombreados por grandes árvores, vilarejos minúsculos, campos... Encontramos muitas macieiras carregadas, além de amora e pera, que comemos com prazer! Passamos também por hortas e milharais’. (Diário de campo).



Figura 3: Ponte de pedra no início da caminhada (imagem da autora)

Percebi que a vivência da generosidade da Terra, expressada na abundância de alimentos em paisagens diversas, possibilitou um fortalecimento da postura conectiva e com isso, o sentimento de pertencimento à Natureza e ao grupo ficaram ainda mais fortes. Este estado conectivo proporcionou uma atmosfera de serenidade e bem-estar ao ambiente educativo. No decorrer da caminhada, houve um momento em que senti a necessidade de caminhar em silêncio e observar/sentir as peculiaridades da Natureza, o que me fez aprofundar o estado conectivo. “Em alguns lugares os cantos dos pássaros convidavam a isso e conversar seria quase um sacrilégio!” (Diário de campo, 20/09/19). Assim, a vivência de estímulos dos sentidos do ver, provar, sentir, comunicar, ouvir (e se ouvir!) e se maravilhar, provocaram diferentes dimensões conectivas.



Figura 4: Entre Sarria e Morgade

(imagem da autora)

Os impactos deste primeiro dia no ambiente educativo do Caminho foram de acalmar, conectar e superar os próprios limites. Chegamos em Morgade por volta das 19h, muito cansados. Embora houvéssimos caminhado no máximo quatro horas (o que não é muito para um peregrino comum), atribuí o forte cansaço ao calor e ao fato de ser nosso 1º dia de esforço. O albergue de Morgade situava-se num lugar um pouco isolado e a sensação de alívio ao chegar foi a mesma para os quatro educadores do nosso pequeno grupo! Era uma antiga casa toda de pedra, reformada com alojamento e espaços comuns para receber peregrinos. O lugar era muito bonito e os hospedeiros bem acolhedores. Fizemos a refeição no albergue mesmo e fomos todos descansar, pois precisávamos recuperar nossas forças. Afinal, a jornada do peregrino começa no raiar do dia!

‘A caminhada até Portomarín foi tranquila. Atravessamos vilarejos lindos e bosques mágicos! Árvores que “falam”, com seus troncos imensos, suas “famílias” imponentes... Bosques cuja magia te interpela, te chama o olhar, te convida à uma viagem que passa por dimensões do ser e do tempo, em beleza e harmonia, que dá àquele momento um sentido especial’. (Diário de campo, 21/09/19)



Figuras 5 e 6: A peregrina e as árvores

(imagens da autora)

O Caminho tem seus sentidos! Seus bosques, flores, frutos, vilarejos de pedra, animais, pessoas de culturas diversas que ali se encontram e interagem numa breve conversa, num olhar, em um alimento compartilhado, são detalhes que podem impactar o peregrino em diferentes aspectos. Pois, conforme vimos, o estabelecimento de relações de empatia, solidariedade,

conectividade entre humanos e natureza, assim como posturas de observação e “escuta” de si e do ambiente, aportam pedagogicidade ao processo vivencial, pois permitem desestabilizar os padrões hegemônicos impressos no sujeito. O caminhar sem pressa, pareado à riqueza inerente ao espaço do Caminho, permite que essa construção de sentidos sobre formas de ser e estar no mundo aconteça de forma tranquila. Porém, a qualidade destas construções vincula-se ao nível de receptividade que o caminhante estabelece com o contexto e com a experiência em si, de maneira que estas relações lhe permitam de fato ampliar a potencialidade do processo vivencial. Contribuindo, por exemplo, para a integração da dimensão interna e externa de seu ser, do micro e macro de sua existência. Algo similar ao que Beeman chama de “receptividade atenta”, quando a interação com o mundo acontece de tal forma que,

[...] a interdependência entre «pessoa» e o mundo mais-que-humano é evidenciada e conhecida. Nesses momentos de interação interdependente, a distinção entre eu e mundo é alterada, de modo que surge um mundo do eu. Chamei este momento de receptividade atenta. [...] é um modo de estar no mundo que sustenta a vida do participante humano e a saúde do ecossistema, e que expressa, de momento em momento, a consciência da interdependência ecocêntrica de todos os seres. (BEEMAN, 2017, pp.28-34. Grifo do autor. Tradução nossa)

Ou seja, uma postura que permita um aprofundamento nas relações consigo e com o contexto. Isso porque no Caminho, por ser um lugar de visitação também turística, esta relação pode facilmente se dar de forma superficial, onde as possibilidades de que ocorram experiências (LARROSA, 2002) significativas são diminuídas pelas perspectivas mercantilista e imediatista hegemônicas, que se interpõem entre sujeitos e contexto. Nesta linha reflexiva é pertinente constatar que, o fato de os educadores ambientais participantes desta experiência já terem estabelecido uma relação diferenciada com o Caminho, tal perspectiva não encontrou espaço em nosso processo imersivo. A preparação prévia à experiência, em complemento aos subsídios dos referenciais¹⁸² e Princípios Formativos¹⁸³ da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, proporcionaram alicerces para construção de um ambiente educativo fértil à receptividade aos aprendizados disponibilizados pelo contexto. E neste viés, profundas reflexões sobre formas de ser, estar e ver o mundo, favorecendo aos educadores ambientais em

¹⁸² Ver Capítulo 2.3: Referenciais constitutivos do Ambiente Educativo de “ComVivência Pedagógica”.

¹⁸³ Ver Capítulo 3.

formação novas percepções individuais e coletivas, sobre a conjuntura de crise civilizatória que vivenciamos.

“Pegamos chuva e vento, a natureza nos tocou inteiramente. Resistentes, continuamos com a mesma animação e energia. Atravessamos a ponte de Portomarín nestas condições e subimos as escadas centenárias com esforço. Escadas que vêm lá de baixo, da beira do Rio Minho¹⁸⁴, da época em que a travessia era feita com barcos. [...] Dali o caminho partiu em subida, por um bom pedaço. Com firmeza conseguimos! Atravessando vilarejos de beleza singular, caminhos margeados por macieiras carregadas, amoras maduríssimas, vacas lindas, cães e gatos simpáticos e moradores também...” (Diário de campo).



Figura 7: Pueblo

(imagem da autora)

Embora super cansados, chegamos à “Casa Garcia” por volta das 16h, satisfeitos com nossa jornada. Logo depois da chegada a chuva engrossou e quando parou fomos presenteados com um lindo arco-íris, formando um arco perfeito sobre a igreja ao lado do albergue. “O povoado de Gonzar é minúsculo, com casas de pedra coladas umas às outras, como nos outros que cruzamos durante todo o dia! A sala aqui está cheia de estrangeiros, numa grande mesa onde jantaram juntos animadamente. [...] Uma das Sras. vem conversar com a gente. Ela é australiana, médica dermatologista, nos conta. E nos pergunta o que fazemos, de onde somos... Explico tudo em inglês e o papo ficou muito interessante. Ela cita uma pesquisa na Escócia, pela qual se descobre que se a pessoa ficar 20min diários em contato com a terra, árvores, flores etc., longe do cimento (construções) tem um efeito de baixa do nível de cortisona no sangue. Explicou que quando temos muito estresse, nosso nível de serotonina eleva muito. Estas

¹⁸⁴ O Rio Miño está localizado no noroeste da Península Ibérica e atravessa inteiramente a comunidade autônoma da Galícia, exceto no trecho final que flui na fronteira entre Espanha e Portugal. É o rio mais longo da Galícia e o maior, com extensão de 310 km e vazão média de 340 m³/S. (fonte: <https://www.fundacionaquae.org/wiki/rio-mino/> . Acessado em 25/04/22).

informações foram muito valiosas! Na conversa ela me perguntou o que nós estávamos fazendo e informei sobre nossa pesquisa [...]. Foi uma troca bacana! Ela gostou e se interessou!” (Diário de campo).

Esta troca foi muito interessante, pois os dados científicos compartilhados por esta médica-peregrina agregam novas informações às que venho obtendo em minhas pesquisas sobre os impactos do afastamento da Natureza sobre os seres humanos. (CARVALHO B., 2013; LOUV, 2005; PRADO, 2014; ROSZAK, 1993; entre outros). Além disso, é muito motivador saber que esta temática vem despertando atenção de diferentes lugares e campos de conhecimento! É possível observar que este encontro proporcionou uma confirmação da postura epistemológica que vimos defendendo ao longo deste estudo, sobre a importância de um “diálogo de saberes” (LEFF, 2008) em processos formativos, e não somente de educadores, para uma apreensão mais abrangente da realidade socioambiental.

“Mais tarde, Angela me fez lembrar que hoje falei 5 idiomas [...]. E foi mesmo! O italiano, que eu não falava há tempos, pude falar na hora do almoço, onde comemos uma pizza na pizzaria do italiano em Portomarín. Foi muito bom poder praticar o italiano!” (Diário de campo). Assim, o Caminho foi aos poucos se revelando como um espaço de complexidade. Onde idiomas, crenças, sonhos, visões de mundo e Natureza se encontram em paisagens de tempos distantes, como um mosaico em movimento, peças do imenso quebra-cabeças que compõe o conjunto sociobiodiverso que caracteriza o mundo.

“O Caminho começou e meu coração e espírito estão abertos ao que ele tiver para me dar. Cuido do meu caminho interno, como os habitantes dos vilarejos cuidam do Caminho que passa em frente à sua porta”. (Diário de campo). Seus jardins floridos e macieiras plantadas à beira do Caminho nos falam de cuidado e acolhimento. Assim como de solidariedade e generosidade, no alimento, água e flores disponibilizados para suprir as necessidades e descanso dos peregrinos que passam. Ou num simples “buen camino”, acompanhado de um sorriso ou um aceno. A vida do peregrino é um caminho de simplicidade.

A noite terminou rapidamente. Já começávamos a nos acostumar ao sono embalado pelo ronco dos peregrinos cansados, ressoando pelo albergue. Mas também pelas imagens de bosques e paisagens diversas, que naquele dia foram seladas pelo arco-íris no final da tarde. Assim, nesta noite “o sono foi pesado até mais-ou-menos 5h da manhã”. (Diário de campo).

E o novo dia já começa agitado nos albergues! Muitos peregrinos iniciam sua jornada antes do nascer sol, como foi o nosso caso neste terceiro dia de vivência no Caminho. “Saímos mais cedo do que de costume e tomamos café da manhã a mais de 1km do albergue. Mauro logo propôs uma experiência significativa: caminhar 2h sem falar. 2h de silêncio para

conectar-nos com o ambiente e com nós mesmos. Adorei!” (diário de campo, 22/09/19). A proposta coincidiu com uma prática que venho fazendo em minhas caminhadas pessoais, que é a de silenciar a mente, a voz, as emoções, abrindo mais espaço para a escuta e a observação. Tenho percebido que este agradável exercício tem efeitos muito positivos em diferentes aspectos, notadamente cognitivo e emocional, contribuindo também para desacelerar o ritmo do dia a dia.

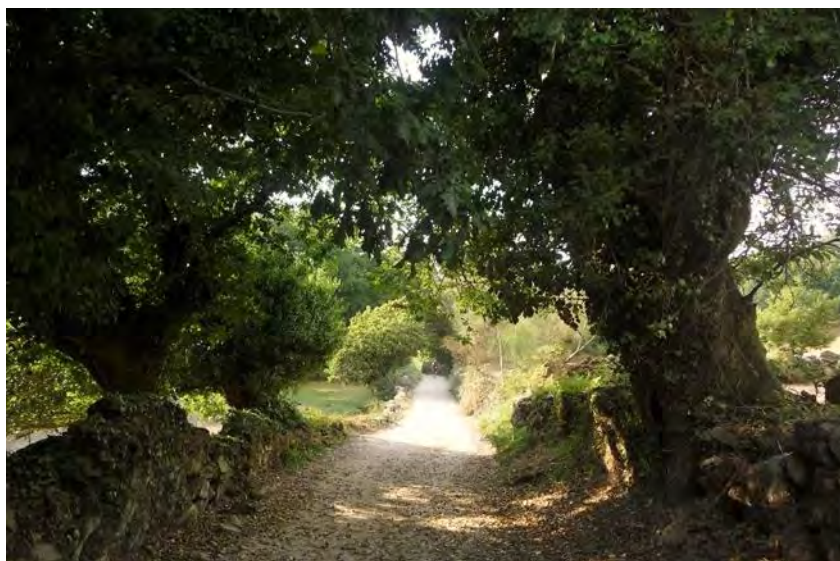


Figura 8: O caminho do silêncio (imagem da autora)

É válido lembrar que a prática do silêncio encontra correspondência em diferentes culturas, sendo associada, dentre outras, à meditação, autoconhecimento, conexão com o sagrado. Inspirado por estas visões e saberes, o exercício do silêncio no ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais, coaduna com a proposta de uma atmosfera formativa de conectividade e serenidade, que permita aos sujeitos romper com o ritmo frenético comum à sociedade moderna, incluindo o “vício” de interações com aparelhos eletrônicos, de maneira que um terreno fértil a novas percepções e aprendizados possa emergir.

Tal perspectiva pode ser potencializada pelos referenciais constitutivos do ambiente de imersão que, irrigado pelas dinamizações dos cinco Princípios Formativos da proposta, faz brotar a reflexividade, conectividade e possibilidades de desconstrução dos padrões hegemônicos introjetados nos sujeitos em formação. Neste movimento, a percepção da multidimensionalidade que caracteriza sua existência, em suas relações com o Todo, pode ser fecundada pelo exercício do silêncio e agir como motivadora dos educadores ambientais, em suas intencionalidades de se autotransformar e contribuir para a transformação da conjuntura de injustiça socioambiental.

No caso contexto do Caminho, encontramos perspectivas bastante condizentes com os referenciais que caracterizamos previamente como contributivos para um ambiente educativo fértil à estas construções. Porém, a questão que levantamos quanto ao uso de aparelhos eletrônicos, em especial do celular, ficou mais evidente do que em outros contextos de imersão experienciados. Nas comunidades indígenas visitadas, por exemplo, percebi que nem todos os indivíduos possuem celulares. Os aparelhos existentes em geral são usados para determinadas finalidades, mas como não há uma relação de dependência interativa com eles, não ocupam tanto tempo/espaço na vida das pessoas, como acontece com usuários de contextos urbanos. No caso do Caminho, o fato de ser um aparelho comum entre a grande maioria dos peregrinos, e num país onde a conexão de internet alcança praticamente todos os lugares, o celular se fazia onipresente, repercutindo no entorno tanto pela atenção que os usuários lhes dedicavam, como pelos frequentes ruídos que estes aparelhos emitem. Ainda que estivéssemos em um lugar isolado, imersos no reencontro com o natural, tal conjuntura imediatamente nos remetia ao modo de vida hegemônico, interferindo nas possibilidades de construção de um ambiente educativo de radicalidade, conforme preconiza a proposta da “ComVivência Pedagógica”.

Assim, o nível de dependência da modernidade em relação às interações tecnológicas ficou muito evidente! Porém, este aspecto da experiência revelou-se positivo em nossas investigações, pois contribuiu para a constatação de que este fator deve ser levado em conta em processos de imersão de “ComVivência Pedagógica”, conforme concluímos posteriormente¹⁸⁵. Consideramos que as interferências geradas por essas interações durante o processo vivencial, podem comprometer as possibilidades de romper com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004) dos padrões hegemônicos, impressas nos educadores em formação.

Em nosso pequeno grupo de peregrino/as, decidimos que não haveria imposição quanto ao celular, apenas a sugestão de limitar o seu uso, como forma de potencializar o processo formativo da vivência. Desta maneira, éramos dois a não usar, uma a usá-lo moderadamente e uma mais intensamente, sobretudo nos primeiros dias da experiência. Sendo que neste processo de mudança de comportamento, percebi que o exercício do silêncio contribuiu para que nossa companheira vivenciasse um rompimento com a dependência interativa, que por sua vez proporcionou um desaceleramento, diminuição da ansiedade e maior conectividade “orgânica” com o meio. Assim, é possível dizer que este simples exercício pode ser usado como uma estratégia pedagógica para proporcionar experiências potencialmente significativas em

¹⁸⁵ Em conversa realizada em Santiago de Compostela no dia 29/09/19, entre os participantes da experiência. Resumo disponível no Anexo C

processos formativos de educadores ambientais, especialmente em contextos de caminhada e outras atividades que intencionem facilitar o reencontro com o natural e a construção de sentidos, por exemplo.

Nosso exercício do “caminho do silêncio” aconteceu sob a chuva e acabou quando paramos para tomar algo quente e nos reajustarmos, pois algumas de nossas coisas haviam molhado. Mesmo com chuva caminhamos num ritmo bom! O silêncio “proposital” nos permitiu estarmos receptivos aos efeitos da chuva sobre nosso corpo e entorno. Ruídos, cores, cheiros, peso das folhas nas árvores, ritmo de caminhada... Tudo se fazia impactar pela chuva que caía. Percebi que raras vezes permitimos ao nosso corpo sentir a chuva. Algo tão apreciado enquanto crianças, é simplesmente descartado na idade adulta, ou melhor, é substituído por uma relação de incômodo. Mas para um peregrino do Caminho de Santiago, chuva, sol, vento e neve podem ser parte do seu cotidiano, em função do trajeto e estação do ano. Caminhante e meio ambiente são indissociáveis, o acolhimento é recíproco e a aceitação necessária.



Figura 9: Peregrinas chuva (foto: Mauro Guimarães)



Figura 10: Entre Gonzar e Palas de Rei (imagem da autora)

Observando peregrinos e grupos, notamos que alguns “caminham num ritmo bem acelerado. Ao questionarmos isso, percebemos que nosso ritmo é diferente, no sentido de que para nós o que importa é o processo desta experiência e não a chegada em si, mesmo ela sendo parte, obviamente”. (Diário de campo). Enquanto caminhávamos “Mauro completou dizendo que este deve ser o objetivo do próprio processo educativo que se propõe ser contra hegemônico. A educação hegemônica não atua desta forma, não considera o processo e sim o final, o resultado dele”. Lembrando de Paulo Freire, fiquei pensando que é ‘por isso que acaba

sendo uma educação tecnicista, bancária, conservadora e não transformadora, pois é pela experiência do processo que o sujeito se transforma. [...] Decidimos que nosso ritmo, definitivamente, não é o de “correr” para chegar mais rápido ao destino, e sim vivenciar o Caminho’. (Diário de campo).

Esta postura foi essencial para a construção coletiva de um ambiente educativo propício à observação, reflexão, conexão e integração entre os educadores ambientais em formação e o contexto. Os quilômetros passavam num ritmo de caminhada e interação que permitia constantemente novas percepções e questionamentos, intercalados por momentos de silêncio voluntário adotado por alguém do grupo, imerso em seu universo interno, mas sem perder de vista o coletivo. Um de nossos exercícios foi pensar sobre os diferentes motivos que levam as pessoas a fazerem o Caminho, pois a variedade de idades e perfis dos peregrinos facilmente desperta este questionamento. A conclusão é que, para além da questão religiosa, inicialmente vinculada ao espaço, inúmeras razões e metas podem motivar os peregrinos do século XXI, a caminharem pelos extensos percursos que caracterizam o Caminho de Santiago. Porém, nesta diversidade formamos um enorme grupo: os peregrinos. “Os bosques nos acolhem com silêncio e imponente beleza. Das paisagens somos parte, peregrinos coloridos, caminhantes da vida, em busca de si”. (Diário de campo).

Com efeito, o sentimento de pertencimento é uma dimensão peculiar da experiência de peregrinar no Caminho de Santiago. Nos reconhecemos, sorrimos uns aos outros, somos amigáveis. Por todos os Caminhos de Santiago os caminhantes são reconhecidos e acolhidos como peregrinos, independente da nacionalidade, características físicas, crença, poder aquisitivo, objetivos. Mesmo se não puder pagar pelo abrigo ou comida, o peregrino não passará necessidade, pois entre os moradores do Caminho sempre haverá alguém para acolhê-lo. Essa particularidade, tão incomum na sociedade mercantilista moderna, está na essência do Caminho de Santiago. Concordando com Beeman, ‘Las cosas importantes no son cosas («As coisas importantes não são coisas»)). E isso ficou muito claro no Caminho’. (BEEMAN, p. 31. Grifo do autor. Tradução nossa).

Chegamos cedo em Palas de Rei. O albergue público ficava bem no centro da cidade e tinha uma boa infraestrutura. Compramos algumas coisas no “mercadinho” ao lado jantamos no próprio albergue, em companhia de um peregrino que já havia feito o Caminho várias vezes. Mais tarde conseguimos permissão do estabelecimento para usar uma sala que estava fechada,

para conversarmos sobre a experiência de “ComVivência Pedagógica” que estávamos vivenciando¹⁸⁶.

O início da conversa voltou-se naturalmente sobre o universo da educação como um todo, experiências e posturas pessoais enquanto educadores. Aos poucos, relações com as questões formativas foram se estabelecendo, com percepções influenciadas por nossas investigações e experiência imersiva. Dentre elas, a importância de se colocar em movimento a construção de um outro modelo de escola, sendo que tal perspectiva passa inevitavelmente pelo incentivo ao potencial criativo e transformador do educador, mas também dos alunos. Neste viés, foi falado sobre a necessidade de se criar estratégias simples para provocar a Desestabilização Criativa, a Intencionalidade Transformadora, o reencontro com o natural (Posturas Conectivas) nestes espaços, em abordagens que propiciem experiências formativas de liberdade, como forma de romper com o modelo educativo bancário e tecnicista, que “confina” alunos e professores durante horas. Este enfoque da conversa foi mostrando que os educadores estavam percebendo nos cinco Princípios possibilidades formativas para além da formação de educadores ambientais. Uma perspectiva que pode realmente ser considerada, pois uma vez que o educador se apropria do sentido de cada Princípio Formativo e compreende sua dinâmica no ambiente educativo, ele poderá fazer adaptações em função do contexto em que irá aplicá-los. Porém, me parece pertinente frisar que a potencialidade dos Princípios tem uma relação de complementaridade com os outros pressupostos e abordagens da “ComVivência Pedagógica”, de maneira que sua concepção deve ser feita no conjunto da proposta.

Conversamos sobre nossa experiência no Caminho até então, e algo que estava impactando positivamente em todos nós era o nível de conectividade, tanto na dimensão interna como externa. Em algumas frases foi possível observar relações entre os sentidos que os educadores construíam sobre si e o mundo e as percepções proporcionadas pelos sentidos físicos. A simples experiência de provar uma amora madura “do pé”, por exemplo, despertou numa das educadoras reflexões sobre a superficialidade das relações da sociedade moderna com os sabores dos alimentos ingeridos, muitas vezes não percebidos em si mesmos. Ou seja, a experiência que estávamos vivenciando, estava permitindo a percepção de prazeres de coisas simples, que normalmente não percebemos, conforme observado por outra pessoa do grupo.

¹⁸⁶ As elaborações aqui expostas estão baseadas nos registros desta conversa, feitos por gravação e escrita. Optei por não construir este texto no formato “citações”, ou seja, desmembrando a conversa em frases e autores. Procurei elaborar um texto fluido, que me permitisse ir sintetizando as ideias essenciais e conclusões relacionadas de maneira espontânea, preservando a atmosfera da conversa em si.

O exercício do silêncio sob a chuva, realizado ao nascer do sol daquele dia, teve efeitos interessantes sobre os educadores em formação, revelando-se um forte ativador dos cinco sentidos, assim como para a construção de sentidos subjetivos. Como por exemplo, sobre os padrões relacionais estabelecidos pelos humanos modernos com este fenômeno natural, muitas vezes não percebido por sua importância enquanto elemento vital para a vida na Terra. O simples exercício de caminhar em silêncio com o corpo exposto à chuva, foi suficiente para provocar uma desestabilização de tais padrões. Além disso, o fato de a experiência acontecer num contexto de Natureza abundante, seus desdobramentos foram ainda melhores, no sentido qualitativo que buscamos para uma formação de educadores ambientais capazes de “ver” a Terra, e não somente olhá-la, conforme preconiza a proposta da “ComVivência Pedagógica.” O caminho do silêncio nos permitiu não só atentar para o “sentir” a água batendo no próprio corpo, mas também ouvir seu ruído, as nuances de som proporcionadas pelo vento, os cheiros exalados pela terra e plantas molhadas, cuja beleza das cores se ampliavam de forma espetacular à medida que os raios de sol irrompiam as nuvens. O exercício do silêncio proporcionou um terreno propício à postura conectiva, que nos permitiu vivenciar a presença água numa relação de acolho. Desta maneira, a simplicidade desta experiência, em total concordância com nossa condição de peregrinas (o), nos levou a reflexões sobre a sacralidade perene aos elementos da Natureza, cujo esquecimento criou um vácuo na alma humana, uma amnésia tristonha, que faz dos humanos modernos órfãos de si e da Terra. Indissociavelmente de nossa condição de educadores ambientais em formação, tais elaborações foram se intercalando e se complementando durante a experiência com outras percepções, beneficiadas pelos desdobramentos provocados pelos cinco Princípios Formativos.



Figura 11: Depois da chuva...

(imagen da autora)

Iniciamos nosso quarto dia de caminhada por volta das 7:30h. Ainda estava escuro, o ar bastante fresco e fazia frio. O Caminho passava inicialmente por uma zona urbana, mas logo os bosques sombreados começaram a aparecer. Passamos boa parte da manhã conversando, entre os quatro, sobre diversas coisas. E “um dos momentos mais bacanas do dia foi uma conversa sobre professores, onde cada um contou algo, compartilhou experiências vividas, pontos de vista, opiniões. Adoro este assunto e me sinto privilegiada em poder compartilhar estes momentos com educadores tão experientes!” Também fiquei “um bom trecho em silêncio, que me fez muito bem. Caminhamos num ritmo bom e chegamos em Melide por volta das 12:30h”. (Diário de campo, 23/09/19).

Este dia teve uma peculiaridade que nos causou um verdadeiro choque: muita gente no Caminho! Uns atrás dos outros, enfileirados pelos trechos estreitos... Sentimos uma certa estranheza, pois já estávamos desacostumados de estar em meio à tanta gente! Ao perceber que muitas destas pessoas não levavam mochila como os outros peregrinos, deduzimos que certamente estariam caminhando poucos quilômetros, apenas para “provar” o Caminho de Santiago. À medida que nos aproximávamos da cidade de Santiago de Compostela, esta conclusão foi se confirmando, pois repentinamente apareciam grupos de caminhantes, sem mochilas ou outros elementos característicos dos peregrinos. A percepção de que aquelas pessoas tinham uma relação com o espaço bastante diferente da que expressavam os peregrinos que caminhavam distâncias mais longas, fez com que esta experiência estimulasse nossa reflexão crítica sobre os padrões mercantilistas e imediatistas, que muitas vezes caracterizam as práticas de visitação por indivíduos da sociedade moderna. Muitos lugares no mundo, por estarem distantes dos moldes hegemônicos, puderam preservar Natureza, culturas e conhecimentos ancestrais. Porém, a partir do momento em que são cooptados pela lógica mercantilista hegemônica e passam a fazer parte do “menu” de produtos disponíveis ao consumo, toda sua dinâmica é alterada. Uma das estratégias da engrenagem mercantilista hegemônica, regida pela ética do mercado, é a de estimular nos indivíduos uma “sede” pelo novo, exótico, assim como a posturas de status social relacionada às práticas de visitação de lugares. Uma vez que nesta lógica não há uma preocupação quanto às interferências socioambientais decorrentes deste fluxo populacional excedente, muitos povoados pelo mundo acabam se transformando em lugares degradados, em diferentes sentidos. E com frequência de maneira irreversível.

O Caminho Francês de Santiago, embora seja o mais frequentado de todos, não tem uma degradação tão radical. No percurso que realizamos, a maior alteração perceptível no meio ambiente era sobre a vegetação nativa, que vem sendo substituída por plantações e

reflorestamento de eucaliptos, sobretudo perto de cidades maiores. Quanto à dejetos, podemos perceber alguma coisa aqui e ali, mas de um modo geral no âmbito do Caminho o espaço é bastante conservado. O Caminho Francês, particularmente, por ser Patrimônio da Humanidade desde 1993¹⁸⁷, já vem recebendo consideráveis subsídios para sua manutenção, sendo, portanto, o que tem a melhor infraestrutura. Mas em sua longa história certamente não foi sempre assim!

Com efeito, uma das principais singularidades do Caminho é justamente a de ser um espaço preparado para receber pessoas de qualquer país¹⁸⁸, sem negligenciar os cuidados com os lugares e população que os recebem. São “muitos idiomas, muitas faces e certamente muitos objetivos. O Caminho é um espaço multicultural!” (Diário de campo). Ainda que no Caminho predomine uma cultura de caráter “ocidental”, a sociodiversidade é algo bastante forte naquele contexto. E esse fator tem especial pertinência no que se refere ao pressuposto de um ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica” diferenciado para a formação de educadores ambientais, pois a experiência da sociodiversidade enriquece este processo formativo.

E neste sentido, um aspecto que se destaca na experiência imersiva do Caminho é o exercício da convivência, inclusive com desconhecidos. A vida do peregrino acontece em espaços compartilhados, tanto em ambientes externos como internos. Nos albergues isso nem sempre é tão simples, pois enquanto alguns peregrinos dormem profundamente, outros não conseguem dormir por conta do barulho dos seus “roncos”. Num contexto em que todos estão muito cansados, falar alto, acender a luz a qualquer hora, e outras atitudes distraídas, pode se tornar algo bem delicado. A experiência do Caminho requer do peregrino muita atenção, cuidado e o constante exercício de respeito e tolerância. É neste sentido que o Caminho se revelou um rico ambiente educativo para o exercício de convivência. ‘Dividir o tempo/espaço no Caminho, nos faz pensar no outro: quem é este que passa? Ele diz “bon camino”, respondo. Ele sorri, sorrio prá ele. Ele tem pressa, deixo-o passar. O espaço não é meu nem dele, é antes de tudo Camino’. (Diário de campo).

¹⁸⁷ O Caminho de Santiago é Patrimônio da Humanidade em três dos seus itinerários: Caminho Francês (desde 1993) e os Caminhos do Norte de Espanha “Caminhos Primitivo e do Norte” (desde 2015). (Fonte: <https://www.caminodesantiago.gal/pt/descubra/origens-e-evolucao/de-fenomeno-religioso-a-experiencia-cultural>)

¹⁸⁸ Se espalham pelos Caminhos de Santiago os “Centros de Recepção aos Peregrinos”, onde o peregrino pode obter informações e materiais como mapas e outros impressos de apoio gratuitamente, em diversos idiomas.



Figura 12: Escolhas...

(imagen da autora)

O dia amanheceu frio e chuvoso. Saímos de Melide por volta das 7:40h e pegamos o Caminho por trás da igrejinha e quintais da cidade. Peregrinos apareciam de vários lados, juntando-se a nós numa atmosfera silenciosa e introspectiva, favorecida pelo ambiente brumoso do amanhecer. Aos poucos cada um encontrava seu ritmo, uns mais apressados, outros mais devagar. Nosso quinto dia de caminhada estava começando e “Mauro propôs 2h de silêncio, sendo que na 2ª diminuiríamos o ritmo na metade da velocidade a que estávamos acostumados. E lá fomos nós! A passarinhada cantava feliz, depois da chuva que havia caído a noite, dando-nos um bom dia prazeroso. Foi a 1ª coisa que percebi e me fez muito bem! Em seguida, sentindo este entorno molhado, fresco, vivo, lembrei de mim dentro dele: como estou?” (Diário de campo, 24/09/19).

A dinâmica do caminhar em silêncio funciona como um gatilho para a postura conectiva. E uma vez adotada, desencadeia no caminhante um movimento conectivo alternante entre sua dimensão interna e externa. Enquanto o corpo físico avança, percepções, lembranças, reflexões sobre o mundo e metas de atuação dentro dele se misturam. Por vezes ampliam-se, por outras desvanecem, abrindo espaço para sentidos como intuição, criatividade, clareza mental, serenidade.

Num ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, em que os educadores ambientais em formação já tiveram uma experiência introdutiva dos cinco Princípios Formativos, este simples exercício pode acionar a receptividade dos sujeitos a percepções e reações influenciadas pelas perspectivas dos outros Princípios, impulsionando a instauração do ambiente educativo desejado. No caso do ambiente imersivo do Caminho, estes desdobramentos são beneficiados pela riqueza socioambiental do contexto e progressiva

construção de sentidos que ele desperta. Uma vez que se trata de um contexto diferenciado, porém dentro da lógica da modernidade, o olhar crítico sobre as relações em sociedade e desta com os espaços é a todo tempo estimulado.

Vivenciei isso durante nosso exercício do “caminho do silêncio”. Observando as paisagens de campos, hortas e pomares que margeiam o Caminho, emergiu a reflexão crítica sobre a intervenção humana nos espaços e a situação alimentar da sociedade moderna. Estando num continente que é modelo de “1º mundo”, pensei nos padrões de desigualdade cada vez mais acentuados e dependentes de um sistema produtivo nefasto, que na maioria das vezes não garante qualidade, no sentido saudável intrínseco à alimentação, inclusive naquele contexto. A normalização de práticas produtivas extremamente tóxicas para a Terra e seus seres, denota a hegemonia de uma lógica de distanciamento de vínculos afetivos com a Terra, enquanto fonte de toda a vida e incrível generosidade. Como este gradativo afastamento entre humanos e a Grande Mãe, provocado por este sistema, vem amputando-os de conhecimentos ancestrais que permitiam viver em cooperação com ela, possibilitando o estabelecimento de padrões de autonomia alimentar mais sustentáveis.

Assim, enquanto o Caminho nos transportava em silêncio por suas paisagens, desestabilizando os padrões relacionais em coletivo, habitualmente mediados pelo uso da voz, os pensamentos atravessavam caminhos da indignação ética e das intencionalidades. E neste viés, me fez pensar na formação do educador ambiental hoje, nesta conjuntura de adoecimento civilizacional e planetário, sobretudo em suas possibilidades de contribuir para a construção de caminhos que nos levem a transformação de nós mesmos e desta realidade. Acredito que este processo foi facilitado pelo estar em coletivo vivenciando os sentidos construídos pelas experiências no/com o ambiente.

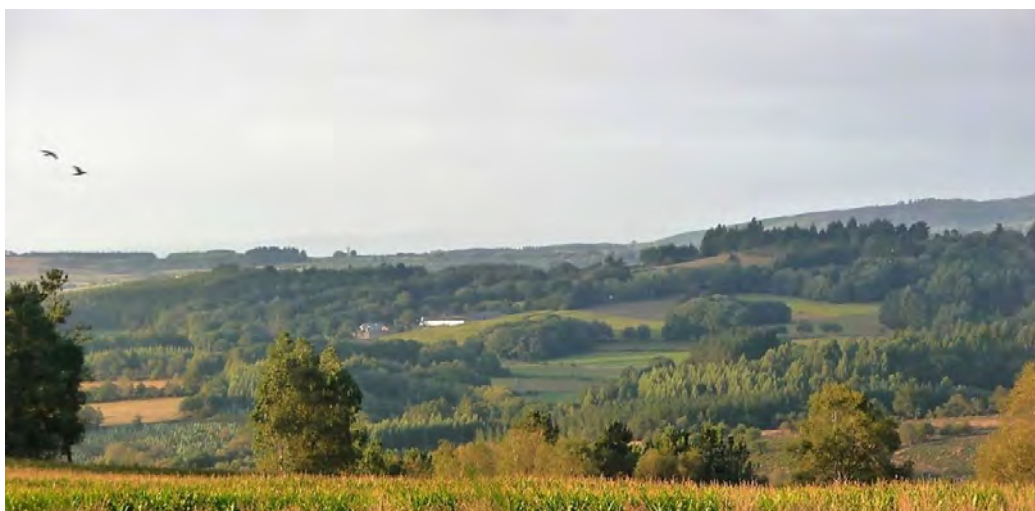


Figura 13: Paisagem no Caminho

(imagem da autora)

À uma certa altura da caminhada, notei um “santinho”¹⁸⁹ pendurado num galho de uma árvore e me veio o claro entendimento de que o Caminho de Santiago é um espaço sagrado. E então fui me dando conta ‘de que havia visto vários “santinhos” pelo Caminho, pousados nos marcos de quilometragem, em pequenos altares, às vezes acompanhados de outros objetos simbólicos como cristais, anjos, fotografias, mensagens etc.’. (diário de campo). De característica ecumênica e eclética, estes altares aparecem por todo o Caminho, montados de forma espontânea pelos peregrinos, sobre rochas ou ao pé de uma árvore. Num deles havia inclusive uma foto do Dalai Lama! Alguns destes locais eram nitidamente muito antigos, com grandes árvores em volta, como guardiãs daquele espaço sagrado. O Caminho acolhe a todos...

Certamente nem todas as pessoas no Caminho fazem essa relação, ou têm uma visão de sacralidade do lugar. No entanto, “esta é a história do Caminho! E se pensamos assim tudo muda, a experiência neste espaço ganha um sentido muito mais profundo! As árvores, a água, o alimento que a natureza oferece ali, as pedras, o caminhar, o compartilhar... Talvez devamos respirar o ar como se sagrado fosse! Agradecer cada etapa e esforço como se fossem abençoados. Na proposta formativa que estamos vivenciando, os sentidos dados à experiência são construídos por nós mesmos e vejo que para mim este é um deles. O Caminho de Santiago, seja ele qual for, é um caminho sagrado ancestral... É o que me transmitem seus bosques, suas pedras, capelas e oferendas”. (Diário de campo).



Figuras 14 e 15: Sacralidade (imagens da autora)

¹⁸⁹ Pequena estampa que representa a figura humana de Cristo, da Virgem Maria ou de um santo. (Fonte: <https://www.dicio.com.br/santinhos/>)

A todo tempo sentia que “algo mais profundo permeia tudo no Caminho, mesmo se muitos peregrinos do século XXI não percebem isso”. Ainda assim, a experiência do Caminho é também para eles uma experiência de resistência, introspecção e prova de “fé”, independente de religião. Pois enfrentar seus próprios limites e dificuldades, carregando uma mochila pesada durante dias a pé, enfrentando sol, chuva, frio, exige esforço, autoconfiança e coragem! E “qual a recompensa? Cada um busca a sua!” Mas o que chama atenção é que as recompensas do Caminho não são baseadas em valores econômicos, como na lógica mercantilista. “São recompensas imateriais, muitas vezes espirituais, alcançadas pela fé na própria força e no poder do Caminho!” (Diário de campo).

A experiência da sacralidade, independente de religião, vem sendo destacada na proposta da “ComVivência Pedagógica”, como uma dimensão que permite ao educador ambiental vivenciar o caráter multidimensional de sua existência, nas interrelações com o Todo interdependente. Tal perspectiva, oxigenada por diferentes cosmovisões, proporciona experiências de ser no mundo diferenciadas das visões antropocêntrica, disjuntiva e mercantilista dominantes, abrindo espaço para um outro olhar sobre si e Natureza, com um redimensionamento de ambos nesta relação, no âmbito das subjetividades. Aproximando-se ao que Carvalho e Steil (2013, p. 105) chamam de “espiritualidades do self, ligadas à natureza”, essa vivência facilita a emergência de novos padrões relacionais entre humanos e o meio. Sendo que “quanto mais essa experiência com o sagrado e o ambiente é vivida como uma relação direta, sem mediações, mais será percebida como autêntica pelos indivíduos que a experienciam”. (Ibidem, p. 114).

Enquanto educadora ambiental em formação, percebo que muitos dos aprendizados construídos na experiência do Caminho vão além da dimensão formativa em si. Em seus mistérios, beleza e dinâmica, a cada dia o ambiente educativo do Caminho tinha algo a nos revelar, suscitar, fazer refletir e compreender. O conviver nele e com ele, em sua atmosfera humilde e tão próxima da “terra”, nos proporcionava diariamente experiências simples e profundas: Solidariedade, empatia, conexão, observação, espiritualidade. Compartilhar alimento, espaço e tempo. Silenciar, sentir e caminhar. Como bem ressalta Beeman, no caso “de muitos peregrinos, a terra apoia a capacidade de aprendizagem e de ocorrência de mudanças transformadoras”. (BEEMAN, 2017, p. 32. Tradução nossa)



Figura 16: Entre Melide e Arzúa (imagem da autora)

Chegamos em Arzúa em torno das 14:30h. Mais tarde, fomos à uma praça próxima ao albergue para conversar sobre a jornada, mas a discussão teve que ser breve, pois logo começou a chover. O tema da convivência em sociedade veio à tona e as reflexões sobre tolerância, empatia e respeito que estiveram em meus pensamentos “me ajudaram a fazer um contrapeso nas discussões sobre as dificuldades que existem hoje em conviver respeitosamente” (Diário de campo). Muitas vezes nos deixamos levar por posturas e/ou sentimentos como medo, falta de autoconfiança, individualismo, divergências políticas etc., que acabam bloqueando as possibilidades de aceitação do outro. Lembramos que motivos como estes, fazem com que muitas pessoas na sociedade moderna prefiram viver só, ou priorizar relacionamentos virtuais, em detrimento de experiências de convivências reais.

Ao fim do dia o albergue já estava lotado por peregrinos de diferentes idades e países. Nessa noite compartilhamos nosso alimento no jardim do próprio albergue. (Diário de campo). Eu e Angela ficamos até tarde conversando com uma peregrina espanhola, professora de geografia e estudiosa do Caminho. Ela se interessou muito por nossa investigação e compartilhou histórias interessantes sobre o Caminho, confirmando seu caráter sagrado.



Figura 17: Albergue público de Arzúa¹⁹⁰ (imagem da autora)

Nosso penúltimo dia de “ComVivência” no Caminho foi um tanto difícil para mim, devido à um machucado no pé direito, causado por uma das costuras do meu calçado. “Senti a dor que muitos peregrinos sentem e pensei naqueles que outrora ficavam até doentes... vindo de longe com seus poucos pertences, enfrentando frio e fome, mas que pela fé que depositavam em sua busca interior, suportavam e seguiam em frente”. (Diário de campo, 25/09/19). A experiência inesperada do sofrimento me fez pensar no sofrimento dos outros... Pensei que certamente muitos peregrinos passam por sofrimentos espirituais, tão difíceis quanto os físicos, por vezes gerados pela necessidade de superar alguma coisa, seja ela o que for.

Pensar em superações e metas é algo que faz parte do cotidiano do educador ambiental. Pela gravidade e complexidade da crise socioambiental que vivenciamos, lidar com esta realidade não é algo simples, independente do contexto. No âmbito da educação formal, resistências enormes, inclusive em termos legais, muitas vezes comprometem o funcionamento do que deveriam ser subsídios para o desenvolvimento deste trabalho. Assim, a motivação e o exercício da superação de limites emergem como dimensões pertinentes aos processos formativos destes educadores, sendo este um dos enfoques que sustentam a abordagem retroalimentativa entre os cinco Princípios Formativos. Sob este prisma, o ambiente educativo do Caminho foi naturalmente profícuo, tanto na dimensão da experiência da motivação para superação de limites, como em termos reflexivos sobre esta questão. É o que expressa a frase:

¹⁹⁰ Situado no centro histórico da cidade, a edificação é parte de um conjunto histórico dos séculos XIII-XIV, juntamente com uma ponte de origem medieval, tendo sido o último hospital de peregrinos do Caminho Francês. (Fonte: *Arzúa, parte do teu Camiño*. Consello de Arzúa, 2021. Disponível em: <https://arzua.gal/wp-content/uploads/2020/11/guia-arzua.pdf> Acessado em 05/05/22. Tradução nossa). O albergue foi fundado em 1993 e pode abrigar 48 peregrinos.

“a intencionalidade transformadora está presente em toda esta experiência”. (Diário de campo, 25/09/19).

Em muitos momentos no Caminho refleti sobre os peregrinos do passado, em suas condições materiais para tal empreitada e desafios em relação ao mundo em que viviam. No Caminho Francês não é difícil fazer este exercício de “viagem no tempo”, pois os vestígios de outras épocas são bastante presentes. Ao mesmo tempo em que observava a nós, este enorme grupo de “peregrinos do século XXI, com lindas mochilas, sapatos resistentes, bastões invocados e, quem sabe, crenças e metas variadas, experiências de vida e contextos culturais/históricos diversos. Peregrinos de um mundo maltratado, em perigo, onde todo este arsenal pouco serve para nossa sobrevivência! Mas aí estamos, em busca de nós mesmos” (Diário de campo), com o desafio comum de mudar nossos modos de ser no mundo, para garantir a sustentabilidade da vida na Terra, nossa casa no cosmos.

“Hoje me vi peregrina com o pé machucado. Me vi caminhante ... no Caminho sagrado de Santiago e da vida. Senti-me acolhida pelas imensas árvores e sua mágica dignidade. Percebi a sabedoria que elas incorporam em sua simples existência, compartilhando o Caminho com a fé dos seres humanos... Me deixei levar pelo movimento do meu corpo, no impulso de ir, ouvir, sentir. Deixei que meus olhos assistissem ao movimento das folhas, que começam a cair com a chegada do outono. Vi o tempo que passa nelas... Vi um minúsculo carvalho crescendo, com suas folhinhas cheias de gotas de chuva, fazendo reflexos dos raios do sol. Ao seu lado, um carvalho imenso abrigava inúmeras plantas que subiam pelo tronco encoberto de musgo verde-intenso. Flores minúsculas transbordando beleza, passarinhos cantando mais alto que o tamanho de seus pequeninos pulmões. Casas de pedras centenárias, obras incríveis do saber humano, resistindo ao tempo e transcendendo sua função de abrigar para incorporarem-se à história e paisagem do lugar. O Caminho a cada dia se torna mais belo e nosso corpo aos poucos passa a “ouvir” melhor a sua poesia. Peregrino e Caminho vão se mesclando, numa simbiose que se constrói a cada passo, a cada deslumbramento, a cada momento de fé que a ele é dado. Entregar sua fé, sua busca, exige confiança. O Caminho é também um espaço de confiança”. (Diário de campo).



Figura 18: Caminhantes (Foto: Angela Klein)

Sáímos de Arzúa num ritmo bem tranquilo, preservando-nos da agitação que chegou com a repentina “avalanche” de peregrinos, principalmente americanos. “Nosso pequeno grupo caminha em harmonia, ora juntos, ora não”. Chegamos em Santa Irene por volta das 14h. À noite encontramos novamente a professora de geografia no albergue, que nos contou que a conversa da noite anterior sobre nossa pesquisa a fez refletir até tarde, fazendo-a despertar muito feliz e cheia de energia! Achei muito interessante este relato!

Pegamos o Caminho em frente ao albergue de Santa Irene por volta das 8h com o coração apertado, pois estávamos iniciando nossa última etapa desta incrível experiência. No início da caminhada havia poucos peregrinos, mas à medida que avançávamos iam aumentando. “Pensávamos que com a aproximação de Santiago, não teríamos mais tanta oportunidade de encontrar os bosques, riachos e vilarejos. Para nossa agradável surpresa, eles continuaram a nos encantar, assim como as flores, frutos, animais, belas casas e igrejinhas de pedra... Passamos também por reflorestamentos de eucaliptos e em algumas partes o perfume de suas folhas ficava mais forte, o que dava uma sensação muito agradável ao respirar. Alguns eucaliptos são gigantes, subindo eretos em direção ao céu. Muito impressionantes! Percebemos que muitas vezes as árvores nativas, principalmente carvalhos, são mantidas ao longo do Caminho... A presença destes antigos carvalhos, com seus troncos cobertos de musgo verdinho, é muito impactante prá mim. Hoje agradei a estes seres tão lindos, estas guardiãs do Caminho. Agradei do fundo do coração (até me emocionei), pelo oxigênio que nos dão a cada dia, por aquele que respirava naquele exato momento!” (Diário de campo, 26/09/19). Algumas dessas árvores parecem possuírem braços com seus troncos abertos em direção ao céu, expressando presença como moradoras que povoam o Caminho. Quantos mistérios guardam estes bosques!!

Foi um dia tranquilo, com momentos de conversa e de silêncio, como os outros. Durante algum tempo conversamos sobre EA, fazendo um paralelo entre a abordagem crítica brasileira e o que havíamos percebido da EA na Espanha. Mauro nos contou a história da EA brasileira, explicando a origem intelectual crítica de sua construção e a relação com o momento histórico de transição de regime político no país. “Foi uma aula, como bem disse a Angela!” (Diário de campo). E após uma breve parada para um café, fizemos o exercício do silêncio por 1h.



Figura 19: Entre Santa Irene e Santiago (imagem da autora)

Um dos aspectos mais interessantes ‘da experiência do Caminho é o tempo que temos para “caminhar”, fisicamente e internamente. O Caminho nos absorve no movimento físico, que nos faz seguir adiante, observando o que está ao redor. Mas as vezes o percurso é interno. Percorremos nossos pensamentos, lembranças, objetivos e conquistas da vida. Fazemos pactos com nós mesmos, lembramos com tranquilidade daquilo que precisamos, do que temos medo, das buscas esquecidas ao longo do caminho da vida... Sem ansiedade, pois o tempo ali é farto, é leve, não se impõe como na vida do dia a dia. Acho que isso faz toda a diferença e esta vivência, de um outro ritmo de tempo, propicia um movimento interno sanador. Mesmo que a mente percorra inúmeros caminhos, em algum momento os pensamentos param é possível experimentar a paz e conexão verdadeiras’. (Diário de campo).

Com efeito, a dinâmica do tempo no Caminho, foi uma das perspectivas mais condizentes com a proposta de construção de um ambiente educativo diferenciado da lógica hegemônica. O cotidiano do peregrino não é regido, ou regulado, por uma imposição de ritmo de tempo, cada um estipula para si o que melhor lhe convém. Esta quebra com o tempo/espço hegemônico, oportunizou aos de educadores ambientais em formação o estabelecimento de um

ritmo adequado às condições individuais, assim como às necessidades coletivas, enquanto grupo em convivência investigativa.

A experiência de imersão em um ritmo de tempo diferenciado da lógica dominante já vinha sendo percebida como uma abordagem que potencializa o ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”, pois fortalece suas possibilidades de rompimento com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004), que faz a sociedade acreditar ser normal a mercantilização do seu tempo/espço para fins de acumulação de lucros. Ainda que as possibilidades de radicalidade do espaço físico do Caminho sejam medianas, devido ao fato de estar inserido no contexto da modernidade, o tempo diferenciado beneficiou uma configuração de tempo/espço bastante razoável ao ambiente educativo de “ComVivência Pedagógica”.

Caminhamos num ritmo bom e, em vez de fazer o trecho urbanizado de 6km de ônibus que havíamos previsto na entrada da cidade, “decidimos descer antes e ir ao Monte Gozo e ver Santiago lá de cima, continuando o Caminho dali mesmo a pé”. Foi muito bom porque pudemos vivenciar aquela linda vista que simboliza a alegria dos peregrinos em concluir o Caminho, e a emoção de percorrer este último trajeto, tradicional entrada dos peregrinos em Santiago!

Adentrando no centro histórico da cidade, encontramos Pablo à nossa espera. Fomos todos juntos ao ponto final de todos os Caminhos de Santiago: a grande praça do Obradoiro, em frente à Catedral de Santiago de Compostela. “Com uma felicidade indescritível, nos abraçamos comemorando nossa conquista!”



Figuras: 20 e 21: Chegada na Praça do Obradoiro

(imagens da autora)

Naquela noite escrevi: “O caminho ainda pulsa em mim. Suas árvores misteriosas, seu musgo, seus pássaros... Quero voltar, peregrinar mais longe, me surpreender com novas paisagens que surgem após cada curva do Caminho, me deixar encantar pelo que ele me fala e expressa. Fortalecer-me peregrina, dos caminhos dentro e fora de mim. Minha gratidão é imensa!” (Diário de campo). No dia seguinte, eu e Angela fomos buscar nossa “Compostela”!



Figura 22: La Compostela (Foto: Angela Klein)



Figura 23: Marco do Caminho (imag.autora)



Figura 23: Meu Passaporte do Peregrina (imagem da autora)

Principais aportes do Ambiente Educativo do “Caminho” identificados como formativos

- Vivência de outro ritmo tempo/espço, simplicidade, sacralidade, superação, observação, empatia, acolhimento, solidariedade, compartilhar, tolerar, acalmar.
- Vivência da generosidade da Terra: abundância de alimentos em paisagens diversas.
- Complexidade: idiomas, crenças, sonhos, visões de mundo e natureza interagindo.
- Experiências sensoriais e construção de sentidos subjetivos.
- O “caminhar” como espaço conectivo.
- O silêncio como experiência significativa.
- Exercício diário da convivência em diferentes espaços: estímulo para “pensar no outro”.

5 A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES EDUCATIVOS DE COMUNICAÇÃO DAS MUDANÇAS CLIMÁTICAS: entre a academia e movimentos eco-sociais

A crise planetária sistêmica que já vinha sendo relevada por diferentes campos de saber e que culmina hoje na crise climática, gera uma nova e crucial demanda ao campo da educação ambiental: a urgente necessidade de comunicar, e ativar, a sociedade para a realidade das mudanças climáticas (MC), visando minimizar suas consequências a médio e longo prazo. Em seus desdobramentos, a adaptação das comunidades humanas às mudanças já inevitáveis, de forma a reduzir na medida do possível o sofrimento humano que essas mudanças irão produzir, sobretudo nas sociedades mais vulneráveis. Por ser um fenômeno global complexo, indubitavelmente causado pelas atividades humanas (GAUDIANO & CARTEA, 2009), requer abordagens educativas que comuniquem de forma crítica como as bases que sustentam o modo de vida moderno se implicam nesta conjuntura, no sentido de contribuir para sua transformação. A superação das limitações educativas para tal intervenção manifesta-se como um dos grandes desafios do educador ambiental.

Este tópico da pesquisa objetiva fazer uma breve investigação sobre as possibilidades de potencializar ambientes educativos para a comunicação da MC, numa perspectiva crítica de formação do educador ambiental e dentro de uma abordagem experiencial, que coadune com a Metodologia de Pesquisa Formação, conforme minha proposta nesta tese. Leva em consideração que a complexidade da problemática socioambiental e sua difusão na sociedade requer uma formação que se estruture tanto a partir de referências teóricas, proporcionadas por processos acadêmicos, quanto empíricas, pela interação com o mundo. Processos que valorizem a práxis, o envolvimento coletivo e o diálogo com diferentes campos de saber, considerados essenciais à formação deste educador.

A preocupação com a implementação e aprimoramento de um ambiente educativo de comunicação da emergência climática, comporta a constatação de que a complexidade dos fenômenos que envolvem esta questão gera inúmeras dificuldades para sua compreensão e difusão.

Além de recente no cenário político e público, a mudança climática é um fenômeno que representa máxima complexidade epistemológica: nela se condensa o conteúdo que as disciplinas científicas estudaram e estudam separadamente e, a partir das conexões resultantes, foi se gerando uma nova arquitetura de interrogações e desafios para o conhecimento convencional disponível. Se trata de um problema híbrido no qual a incerteza é um componente inerente devido à impossibilidade de controlar - e até identificar - todas as variáveis que intervêm e de saber como elas se relacionam entre si,

sobretudo com fins preditivos [...]. (GAUDIANO e CARTEA, 2009, p. 7. Tradução nossa).

No universo desta complexidade, existem aspectos científicos que muitas vezes requerem uma “tradução” para que sejam compreendidos fora da comunidade científica especializada, uma vez que muitas especificidades e termos são desconhecidos pela população em geral (APA, 2009). Porém, ainda que tais informações sejam relevantes para a construção dos conhecimentos concernentes ao fenômeno da MC pela sociedade, considerando suas multidimensões, limitar tal processo a uma alfabetização científica seria “insuficiente para motivar mudança de atitude e comportamento individual e coletivo para enfrentar os riscos e ameaças que dela se derivam”, conforme afirma Gaudiano (2017, p.58. Tradução nossa). Da mesma forma que “as respostas mais visíveis ao problema nos meios políticos, midiáticos e, em parte da comunidade científica, tendem ao reducionismo e estão aquém do desafio em curso”, como bem salientam Lima e Layrargues (2014, p. 75).

Para Gaudiano, uma questão chave a ser considerada em processos educativos é a socialização da forma como o conhecimento científico em torno da MC é construído, de maneira a romper com ideias incorretas, muitas vezes negacionistas ou demasiadamente pessimistas sobre o fenômeno.

Poucas pessoas com uma alta qualificação científica (ou muito acima da média) dominam realmente essa bateria de conhecimento. Mais importante do que uma formação específica sobre a etiologia científica do problema seria, do ponto de vista socioeducativo, socializar uma formação sobre como o conhecimento científico é produzido - sobre a natureza e legitimidade metodológica da representação científica da realidade climática - para que os elementos básicos da ameaça fossem aceitos e estratégias de solução também fossem exigidas e assumidas, nos níveis micro e macro. (GAUDIANO, 2012, p. 379. Tradução nossa)

Neste sentido, é pertinente observar que o modelo globalizado de produção e consumo, centrado na ética do mercado e do qual a crise climática é decorrente, possui estratégias de manutenção do *status quo*, que incluem pressão e intervenção no universo educativo, conforme nos adverte Cartea (2002). Segundo o autor, são difundidas por seus protagonistas mensagens que distorcem as evidências científicas, colocando em questão não só a existência das alterações climáticas como da própria crise ambiental, “desacreditando os agentes científicos ou sociais que divulgam e que defendem a adoção de medidas preventivas, e evidenciando as incertezas científicas existentes para justificar que tudo continue o mesmo”. (Ibidem, p. 8. Tradução nossa). Este desastroso negacionismo, como um reflexo da crise civilizatória que estamos vivendo, compromete fatidicamente o reconhecimento claro da realidade, reforçando a

“armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004) ao impor uma ideologia que difunde uma visão e relação com o mundo que a tudo mercantiliza. “Nesta concepção estritamente materialista da existência”, conforme diria Freire (1967, p. 29), a alienação atinge níveis de opressão cujos limites são os da própria vida. Segundo sua orientação, os esforços de superação das opressões requerem

[...] a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro. (Ibidem, p. 25)

Observamos que diferentes vertentes de estudo vêm contemplando as dimensões teóricas da emergência climática, resultando num conhecimento plural. O campo da psicologia, por exemplo, pode abordar temas como capacidades humanas de percepção, aceitação e motivação para mudar esta realidade, conforme veremos adiante. Outros âmbitos podem tratar de questões político-econômicas, saúde, cultura etc. e, obviamente, educação. Para uma maior compreensão do fenômeno, as ciências sociais e humanas vêm aportando perspectivas que se referem à dimensão social da MC (GAUDIANO, 2017. Tradução nossa), convergindo para um debate configurado como Representações Sociais da MC. Tais aportes revelam-se essenciais à construção de um ambiente educativo de aproximação e comunicação do universo que caracteriza a emergência climática, uma vez que contribuem para o entendimento de como a sociedade vivencia os conhecimentos a que tem acesso. Da mesma forma que pressupostos como o de que “tomamos decisões sobre nossa vida cotidiana a partir de representações sociais, e raramente, ou superficialmente, recorremos ao conhecimento científico que temos para fazê-lo” (GAUDIANO e CARTEA 2019, p. 162. Tradução nossa), podem subsidiar a compreensão de como a sociedade estrutura suas relações com o ambiente, e por este viés, como atuar pedagogicamente no processo de sua transformação.

[...] sabemos que as decisões são tomadas a partir de um processo intersubjetivo que culmina nas representações sociais, que constituem uma forma pela qual se condensa socialmente o senso comum. Esse conhecimento refere-se ao mundo como ele é - o objetivo do ponto de vista de quem compartilha a representação - [...] não gera modelos de realidade, mas sim para a apreciação e interpretação da realidade, com consequências pragmáticas no comportamento individual e - na medida em que são socialmente construídos e compartilhados - também coletivo. (Ibidem, p. 162)

Neste sentido, é possível questionar até que ponto as representações construídas socialmente sobre a problemática socioambiental, e particularmente sobre a MC, ao serem influenciadas pelo forte poder coercitivo das estratégias de difusão de visão de mundo hegemônica, refletem sua ideologia nos processos de consolidação do senso comum. Ou seja, até que ponto tal ideologia, ao ser imposta como “caminho único”, converte-se em “realidade hegemônica”, fortalecendo a alienação e o desinteresse da sociedade por outras possibilidades de compreender o mundo e de ser e estar nele?

Vemos que a complexidade que permeia as questões da emergência climática desemboca inevitavelmente nas configurações do modelo de desenvolvimento globalizado e se repercute em complicações de diferentes aspectos. Os alertas para a evidente e inadiável necessidade de impulsionar a reconfiguração dos modos de vida da sociedade moderna, tanto para possíveis estratégias de mitigação como inevitáveis processos de adaptação, não são de hoje. Segundo Cartea, já em 2007 as análises e conclusões do IV Relatório de Avaliação IPCC¹⁹¹ indicavam

[...] a necessidade de adotar políticas de adaptação e mitigação cada vez mais determinadas, sérias e intensas, para as quais será necessário ter altos níveis de entendimento, participação e consenso social que nos permitam enfrentar, da maneira menos traumática possível, os conflitos sociais e políticos que podem ser gerados dentro de cada sociedade e nas relações entre diferentes sociedades. (CARTEA, 2007, p. 13. Tradução nossa).

Porém, para serem postas em prática ambas as estratégias - adaptação e mitigação¹⁹² - requerem mudanças estruturais nas formas estabelecidas de transformar, distribuir e consumir energia, para reduzir de maneira significativa as emissões de gases de efeito estufa produzidas pela sociedade humana, conforme afirmam Gaudiano e Cartea (2009. Tradução nossa). Os autores salientam que é justamente este caráter estrutural do problema que caracteriza a principal “barreira cultural” para as mudanças. E neste sentido, destacam a importância desta consideração para se identificar “os obstáculos de índole cultural, sociocognitiva e psicossocial que condicionam a representação social do problema por parte da população e dificultam a

¹⁹¹ O IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) foi criado em 1988 pela Organização Meteorológica Mundial (OMM ou WMO em inglês) e pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA, ou UNEP em inglês). Seu Primeiro Relatório de Avaliação sobre o estado da mudança climática foi apresentado em 1990. (Fonte: “OneUN” Plataforma para Serviços de Treinamento em Mudança Climática: UN CC:e-Learn – módulo 1, p.18. Disponível em <https://unccelearn.org/course/view.php?id=24&page=overview>)

¹⁹² Segundo o Relatório da APA (2009, p. 16), “As respostas humanas a essas mudanças e ameaças são geralmente classificadas como mitigação (intervenções humanas para reduzir fatores antropogênicos dos sistemas climáticos) e adaptação (“ajustes em sistemas naturais ou humanos em resposta ao atual ou esperado estímulo climáticos ou seus efeitos, que moderam danos ou exploram oportunidades benéficas”, IPCC, 2007b)”.

adoção de mudanças significativas nos estilos de vida, individuais e coletivos”. (Ibidem, p. 14. Tradução nossa).

Ou seja, o cerne da questão climática, que supera a escala de vida humana e em si já é um fenômeno sistêmico complexo, por ter relação direta e indireta com os efeitos do sistema produtivo da sociedade moderna globalizada, baseado na exploração da natureza para manutenção de seu estilo de vida, se complexifica ainda mais, pela inevitável indissociação do universo econômico-político-cultural nele implicados.

A necessidade de tomar decisões nesse sentido, e com a profundidade e urgência que o problema exige, colide com um modelo de energia - e, por extensão, com um modelo socioeconômico - baseado em fontes de energia fóssil, que serve como um suporte indispensável para nossos estilos de vida e nossos modos de produção e consumo. Em outras palavras, é praticamente impossível conceber e implementar políticas e programas estruturais para evitar ou até mitigar os efeitos atuais ou mudanças climáticas previsíveis sem tocar em aspectos centrais do atual modelo econômico e no cosmos social e cultural a ele vinculado. Provavelmente, estamos enfrentando o primeiro problema ambiental verdadeiramente sistêmico: todos ou praticamente todos os sistemas ecológicos e humanos estão envolvidos nele e estão sendo ou serão afetados por seus impactos e conseqüências de curto, médio e longo prazo. (CARTEA, 2007, p. 72. Tradução nossa)

Embora a dimensão e gravidade da problemática climática represente uma real ameaça à vida, humana ou não, tal qual a conhecemos, pouco tem sido feito pelas governanças nacionais e internacionais para diminuir as condições que geram este extremo desequilíbrio. Paradoxalmente, e a despeito da crescente informação sobre o assunto, a mudança nos padrões de consumo não está sendo significativa e a voracidade energética (CARTEA, 2007) do modo de vida moderno continua incessante. A crise climática põe em evidência que na lógica da ética do mercado, o estímulo constante ao consumo caminha junto com estratégias para manter as pessoas "cegas e surdas" às conseqüências de suas ações sobre o ambiente, reforçando a "armadilha paradigmática" apontada por Guimarães (2004):

As advertências sobre a existência da MC, sobre suas causas e suas conseqüências, e sobre a necessidade urgente de passar para ação em nível pessoal, muitas vezes são incoerentes com políticas públicas e com as mensagens otimistas associadas à cultura de consumo que são projetadas repetidamente através da publicidade e outras formas de modelagem de estilo de vida. Essa contradição contribui para diminuir a percepção individual da ameaça e desestimular a adoção de comportamentos consequentes [...]. (CARTEA, 2007, p. 84. Tradução nossa).

Para Lima e Layrargues (2014), a maneira acríica, e inclusive demagoga, que o sistema global de desenvolvimento vem respondendo a este grave problema, se expressa como

Conservadorismo Dinâmico, que é “a tendência inercial do sistema para resistir à mudança, promovendo a aceitação do discurso transformador para garantir que nada mude” (Guimarães, Apud LIMA e LAYRARGUES, 2014, p. 75). Tal posicionamento é enormemente prejudicial ao debate e busca soluções, “porque cria um conjunto de respostas paliativas e simula um encaminhamento do problema que é incapaz de revertê-lo em sua complexidade e porque resulta na desmobilização e na despolitização dos atores nele envolvidos”. (Ibidem, p. 75).

Seguindo esta análise, observamos que a lógica hegemônica, ao imprimir sua visão de mundo na sociedade, deformando valores éticos essenciais para a sustentabilidade da vida na Terra, torna-se um componente fundante da complexidade da crise climática, pois induz

[...] a civilização numa direção contrária à que o contexto de aquecimento e das pesquisas científicas, em sua maioria, tem recomendado. Faz-se aqui referência à prevalência no plano cultural das ideias de crescimento econômico e progresso; ao consumo como componente indissociável na constituição da identidade e da subjetividade do sujeito contemporâneo e na concepção dominante da felicidade nas sociedades pós-industriais. (Ibidem, p. 81).

Assim, o "culto ao progresso" como caminho único emerge como um dos venenos mais potentes da contemporaneidade, visto que contribui para um movimento contrário ao que é preciso ser feito para o enfrentamento da emergência climática e crise civilizatória decorrente. Pensar em possíveis antídotos nos obriga a passar pela reflexão sobre os sentidos desta lógica, que se revela tão nefasta à Terra e seus seres, uma vez que é incompatível com a sustentabilidade da vida. Para Morin (2003, p. 103), “a educação deve colaborar com o abandono da concepção do progresso como certeza histórica, para fazer dela uma possibilidade incerta” lembrando que

[...] no universo físico, biológico, sociológico e antropológico, há uma problemática complexa do progresso. Complexidade significa que a ideia de progresso, aqui empregada, comporta incerteza, comporta sua negação e sua degradação potencial e, ao mesmo tempo, a luta contra essa degradação. Em outras palavras, há que fazer um progresso na ideia de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples, segura e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A noção de progresso deve comportar autocrítica e reflexividade. (Idem, 2005, pp. 97-98)

Da mesma forma que esta reflexão crítica deve servir para nos impulsionar a atentar para as estruturas das relações que os indivíduos em sociedade têm com seus ambientes, conforme bem reforçam estudos da psicologia da MC. (APA, 2009). É nesta perspectiva que defendemos que a formação do educador ambiental requer processos que oportunizem esta radicalidade reflexiva, no sentido de ir à raiz das questões implicadas nestas relações, assim como

experiências que provoquem a conexão com o todo que nos une, para uma ressignificação crítica de nosso ser, fazer e estar no mundo. Isto para que educadores transformados e transformadores possam dinamizar ambientes educativos mais aptos a intervir na questão das MC.

É oportuno que tal formação leve em consideração o desenvolvimento da capacidade de inovar os ambientes educativos, visando a incorporação da emergência climática sob um prisma crítico e vinculada as questões socioambientais em sua abrangência. Visto a dimensão da gravidade da problemática e os novos desafios educativos decorrentes, a EA dos “anos sessenta e setenta do século passado, com um viés claramente reformista e voluntarista” terá que se reinventar, conforme sinalizam Guimarães e Cartea (2020, p. 30). Para os autores, a eminência da crise climática

[...] pode nos colocar na frente uma nova geração de educadores ambientais. Uma geração que terá de enfrentar o colapso da civilização ao lidar com a modernidade que se torna hegemônica em sua fase do capitalismo global de mercado. [...] Isso coloca o cenário educacional na situação de um colapso socioambiental que já podemos estar enfrentando, sem estar totalmente ciente de sua radicalização e seu momento histórico. [...] A mudança climática é a melhor expressão da condição póstuma em que a EA terá que operar à medida que o século XXI progride: enquanto a representação científica objetiva representa a crise climática e a mudança global que implica - mais ou menos catastrófica segundo agirmos na próxima década - civilização humana continua a operar dentro da estrutura estabelecida pelo capitalismo de mercado global. (Ibidem, p.30).

Lembrando que a compreensão deste fenômeno, "tanto em suas causas quanto em seus prováveis efeitos pelo cidadão médio em diferentes regiões do mundo é limitada" (APA, 2009, p. 21. Tradução nossa), estudos da psicologia das MC alertam para questões relacionadas à constituição cerebral humana para processar informações. Sem a pretensão de explorar profundamente este vasto universo, cabe apenas destacar que nosso sistema de processamento analítico, que inclui a lógica e "percebe a realidade em símbolos abstratos, palavras, números" (CRED¹⁹³, 2009, p. 16. Tradução nossa), não opera automaticamente, portanto, precisa ser solicitado para que os preceitos sejam aprendidos. Já nosso sistema de processamento experiencial, que envolve a apreensão holística, "percebe a realidade em imagens concretas e narrativas, vinculadas em associações" (Ibidem, p.16. Tradução nossa), operando de forma automática e sem treinamento. Nesta perspectiva, é válido pontuar que "apesar das evidências das ciências sociais de que o sistema de processamento experiencial é o mais forte motivador

¹⁹³ CRED: Center for Research on Environmental Decisions - Columbia University in the City of New York.

da ação, a maioria das comunicações sobre mudanças climáticas permanece voltada para o sistema de processamento analítico". (Ibidem, p. 16). A pertinência de tais esclarecimentos para o educador ambiental é a sua possibilidade de contribuírem para a construção de ambientes educativos experienciais de comunicação da MC, uma vez que permitem um entendimento das limitações e capacidades humanas para o processamento daquilo que é comunicado.

Uma advertência oportuna feita por pesquisadores (CARTEA, 2007; CRED, 2009) é a ocorrência de interpretações errôneas sobre o fenômeno da MC, que podem gerar agravantes indesejáveis. Um dos riscos deste tipo de situação é que o mal entendimento e confusão mental decorrentes podem reforçar a difusão do descrédito das evidências científicas. Neste contexto, um exemplo recorrente é a confusão que acontece quando as pessoas misturam o que sabem sobre a camada de ozônio com a forma como a atmosfera funciona, "em particular com a forma como os gases domésticos se acumulam na atmosfera [...]. Os comunicadores das mudanças climáticas devem tentar identificar esse modelo mental comumente equivocado e substituí-lo por informações corretas". (CRED, 2009, p. 5. Tradução nossa). Observamos, porém, que o alcance destas condições requer dos educadores uma certa disposição em buscar estes esclarecimentos e novos conhecimentos sobre a temática, no sentido de construir um caminho educativo experiencial sólido de comunicação da emergência climática.

Toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não ensina porque se aprende. (FREIRE, 1997, p. 99).

Enquanto comunicadores deste fenômeno global em âmbito formal e informal, os educadores ambientais podem ver-se confrontados com muitas dificuldades relacionadas a estes e outros aspectos, sobretudo pelo já corrente despreparo para tratar da complexidade inerente às temáticas socioambientais, que extremalizadas na MC se acentuam ainda mais. Pesquisadores do CRED (2009, p. 6) sugerem que nesta comunicação pode ser adotada uma estratégia que eles chamam de "enquadramento", com a definição do problema "dentro de um contexto apropriado para obter a interpretação ou perspectiva desejada". Segundo eles, esta estratégia ajuda a comunicar "por que um problema pode ser um problema, quem ou o que pode ser responsável e, em alguns casos, o que deve ser feito". (ibidem, p. 6. Tradução nossa). Em concordância com a abordagem de contextualização indicada para processos de EA, salienta-se que "como é impossível não enquadrar um só problema, os comunicadores de mudanças climáticas precisam garantir que selecionam conscientemente um quadro que ressoe com o

público". (Ibidem, p. 6. Tradução nossa). Nesta abordagem, faz-se pertinente uma aproximação crítica ao problema, oportunizando a compreensão do caráter sistêmico da MC, de forma a favorecer a percepção das dimensões micro e macro, ou seja, local e global, individual e coletiva. Na orientação de Cartea e Gaudiano, a abordagem pedagógica para o ensino das MC deve

[...] ser um convite à pôr em questão as causas e valores normativos que organizam a vida social; ela deve permitir o enfraquecimento da resistência e dos obstáculos cognitivos, psicossociais e culturais que impedem as mudanças e favorecer as ações coletivas organizadas [...]. Não se trata somente de formar indivíduos qualificados dentro de uma sociedade cientificamente cultivada, mas de construir uma cidadania crítica e consciente das implicações vitais da MC, e proativa no desenvolvimento de modelos sociais e modos de vida alternativos àqueles que se encontram atualmente no coração do problema. (CARTEA & GAUDIANO, 2016, p.4. Tradução nossa).

Corroborando Lima e Layrargues (2014, p. 76), quando destacam a "necessidade de problematizar pedagogicamente a relação sociedade-ambiente e a crise climática em seu interior", visto a "multidimensionalidade e incerteza que compõe sua complexidade". Destaca-se que essa problematização não se dá apenas pela racionalização da questão, mas também pela sensibilização ao problema. O envolvimento perceptivo desejado ao problema se dá pela motivação cognitiva e emocional. Outro fator de impacto relevante na comunicação da MC segundo nossas referências, é a colocação do fenômeno como algo que já está acontecendo no tempo presente, ou seja, não situado somente no futuro.

As pessoas normalmente percebem as ameaças imediatas como mais relevantes e de maior urgência do que os problemas futuros. No entanto, os comunicadores frequentemente retratam a ameaça das mudanças climáticas como um risco futuro e não presente. O problema dessa abordagem é que as pessoas tendem a desconsiderar a importância de eventos futuros. De fato, muitos cientistas sociais acreditam que essa é uma das principais razões pelas quais é difícil motivar as pessoas a tomar medidas [...]. (CRED, 2009, p. 10. Tradução nossa)

Este enfoque contribui para a percepção da importância de não dicotomizar as sociedades presente e futura, pelo contrário, enfatizar os vínculos históricos e processuais que vinculam objetivamente passado, presente e futuro. Não agir no presente, atrasando mudanças que permitam iniciar a descarbonização de nossas sociedades, aumenta a probabilidade de que os piores cenários futuros sejam uma realidade. Tal abordagem pode contemplar, sob um prisma experiencial individual e coletivo, a urgência em transformar os padrões que imprimem os modos de vida praticados pela sociedade contemporânea, implicados na problemática

socioambiental que vemos extremalizada na crise climática. Conforme ressalta Freire (1967, p. 97), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

As perspectivas aqui expostas concernentes a comunicação da MC em processos de EA, longe de se esgotarem nos tópicos abordados, têm a intenção de apresentar uma breve noção de alguns subsídios que podem ser contributivos à estruturação da intencionalidade do educador ambiental em desenvolver um ambiente educativo para este fim. No entanto, vale ressaltar que essa construção requer deste educador a percepção de que, na complexidade da temática, diferentes dimensões implicadas podem ser contempladas por conhecimentos diversificados, abrindo prismas muitas vezes desconhecidos, porém, complementares para um entendimento mais apurado sobre a questão.

Se aceitarmos que a crise ambiental não é apenas uma crise ecológica; se entendermos que o que está em jogo não é apenas a conservação da natureza e que, de qualquer forma, é impossível separá-la das demandas de desenvolvimento equitativo universal, solidariedade e justiça social, democracia participativa ... se colocarmos nosso discurso e nossa prática educacional nessa perspectiva social e política, a mudança climática nos oferece um "laboratório" no qual todas essas dimensões estão intimamente, complexa e interdependentemente ligadas. (CARTEA, 2002, p. 4. Grifo do autor. Tradução nossa)

Visto a gravidade e irreversibilidade da MC, vê-se inadiável ao campo da educação o aprimoramento de ambientes educativos experienciais e críticos, que possam contemplar a comunicação deste fenômeno em suas diferentes dimensões. Levando em consideração que a crise climática é uma crise “multidisciplinar, de alta complexidade e de relevante interesse público porque implica em riscos sociais globais, em especial para as populações mais vulneráveis socialmente”. (LIMA e LAYRARGUES, 2014, p.77).

As contribuições que os diversos estudos vêm aportando, tanto em aspectos objetivos como subjetivos concernentes à temática, emergem com pertinência para o universo formativo do educador ambiental, uma vez que sua atuação demanda intervenções que possam contribuir para que a sociedade desenvolva o entendimento das interferências de seu modo de vida no sistema vivo Terra. E neste movimento, impulsionar nos sujeitos um processo de desalienação favorável à percepção e sentimento de responsabilidade¹⁹⁴, notadamente pelo viés dos hábitos de consumo, assumindo a crise climática como uma ameaça real, que exige tomadas de decisões

¹⁹⁴ Cabe ressaltar que esse sentido de responsabilidade não dicotomiza a dimensão individual e coletiva, como faz a perspectiva hegemônica que centra na ideia de responsabilização comportamental do indivíduo e ofusca a responsabilização do sistema.

imediatas, tanto em âmbito individual como coletivo na dimensão política de potencializar movimentos de pressão social, e no entendimento que a interdependência é um elemento que permeia a dinâmica planetária.

Vale destacar que uma das mais notórias respostas da sociedade frente à crise climática tem sido manifestada de maneira informal, em mobilizações eco-sociais que representam atualmente uma das principais forças populares críticas ao poder dominante no que concerne a crise climática, suas origens e consequências. Tanto pela atuação local como pela notoriedade midiática global, estes coletivos têm conseguido despertar a atenção da população em geral ao trazer o debate para “o meio da rua”, de maneira essencialmente espontânea. A relevância do destaque dado a estes ambientes experienciais comunicadores da MC é o seu potencial de alcançar a sociedade por um viés muitas vezes menos hermético que os ambientes educativos acadêmicos.

Ambientes educativos de mobilizações eco-sociais

Levando em consideração o potencial destes movimentos de alcançar a públicos de diferentes esferas de forma significativamente direta, surgiu o interesse em conhecer a dinâmica de comunicação presente nestes coletivos, em especial o Movimento “Fridays for Future”, reconhecidamente comprometido com a questão da emergência climática e protagonizado sobretudo por indivíduos muito jovens. Como perspectiva complementar às construções acadêmicas concernentes à comunicação da MC, interessou-me investigar a possibilidade de haver um caráter formativo para o educador ambiental em experiências de convivência neste ambiente, em especial a interação coletiva e construção de dinâmicas comunicativas, de forma a ampliar estratégias de intervenção e construção de ambientes educativos para a comunicação da MC em diferentes espaços. Para tal, foi realizada uma Entrevista Livre¹⁹⁵ com uma representante do Movimento *Fridays for Future*¹⁹⁶ de Santiago de Compostela/Espanha, onde algumas das inferências expostas acima foram abordadas.

¹⁹⁵ Realizada em 05/07/20 com Adréa Obenza Pérez, em Santiago de Compostela/ES. Questionário de base disponível no Anexo E.

¹⁹⁶ O Movimento Fridays for Future é um dos 89 signatários do Manifesto do *Movimento Galego polo Clima*, criado na Galícia, região onde se situa a cidade de Santiago de Compostela. Produzido em setembro/2019, o Manifesto confluí entidades associativas locais e/ou de representatividade global, como o Fridays for Future, Extinction Rebellion e Greenpeace, para reivindicar ações do poder público no enfrentamento da emergência climática, assim como mobilizar a população para a causa. Acesso ao Manifesto: <https://movementogalegopoloclima.wordpress.com/>

Impressionou-me a motivação que leva estes jovens voluntários a disponibilizar tempo e recursos próprios para a militância sobre uma causa que, como sabemos, impõe uma série de obstáculos para ser bem sucedida. Em seu cotidiano confrontam-se com diferentes conflitos, notadamente o intergeracional, devido ao modo de vida cultivado por indivíduos mais velhos, com valores muitas vezes contrários às suas reivindicações. Neste contexto, foi enfatizada a resistência destes indivíduos em mudar seus hábitos de consumo, profundamente implicados na problemática climática. Ainda que tal colocação não absolva os jovens desta mesma responsabilidade, parece haver uma evidência de que a motivação para assumir qualquer mudança neste sentido, impacta de forma mais incisiva a geração dos mais jovens, uma vez que a realidade da MC representa enorme opressão, ao comprometer diretamente o seu futuro.

No entanto, apesar das divergências intergeracionais citadas, o coletivo contactado é marcado por uma real diversidade de sujeitos, que de maneira não hierárquica militam contra a emergência climática em total concordância. Nesta perspectiva, a convivência se converte em ambiente de troca de conhecimentos, abrindo oportunidades de aprendizado coletivo.

É nesse momento das múltiplas interações que a afetividade liga e religa os saberes e as pessoas na sua convivência. [...] As respostas são pessoais, mesmo diante de perguntas universais. [...] A convivência se consolida na percepção amorosa das singularidades. [...] O momento de cada um é a conjunção do presente com as expectativas do depois. (SCHETTINI FILHO, 2015, pp. 41-42).

No que se refere a comunicação da MC especificamente, foi possível perceber no relato a predominância de um caráter espontâneo nas ações do coletivo, não havendo sistematização sobre a problemática do ponto de vista educativo, que pudesse subsidiar integrantes e intervenções. Neste sentido, é válido observar que, embora a identidade do grupo esteja voltada para uma problemática que se converte em motivação para ações com forte potencial educativo, a carência de um ambiente reflexivo crítico em seu interior, pode despotencializar as possibilidades formativas para seus integrantes e, conseqüentemente o impacto de sua atuação na sociedade. Ainda que o movimento possua um caráter educativo neste contexto, ao provocar um despertar para a urgência de um problema de impacto global, em grande parte invisibilizado pelo sistema que o engendra, inferimos que esta dimensão poderia ser potencializada com a inserção de uma intencionalidade educativa, que oportunizasse a experiência da problematização das relações “glocais” implicadas na crise climática. Tal possibilidade traria subsídios para ações com direcionalidade mais consistente, de forma a facilitar o alcance de uma dimensão educativa que pudesse atuar como transformadora do *status quo*.

Tal relevância parte da premissa de que num contexto fértil para ações educativas, em função da postura conectiva dada pela afetividade que agrega certos coletivos ambientalistas, a dinamização de experiências educativas com viés reflexivo-crítico pode ser bastante contributiva para a emersão qualitativa do potencial educativo ambiental de seus agentes. Nesta perspectiva, a motivação gerada pela indignação ética, poderia mais facilmente fluir em direção a intencionalidade transformadora, sedimentando as potencialidades latentes nos ativistas, em comunicar socialmente suas reivindicações. Considerando que o educador transformador, ao passar pela experiência de transformar-se amplia tanto sua visão de mundo como suas capacidades de intervenção.

É válido ressaltar que as preocupações decorrentes das ameaças que a crise ambiental representa e culmina na MC, têm gerado enorme opressão entre a população, em especial a infanto-jovenil, muitas vezes acarretando distúrbios psicológicos e emocionais. O medo crônico da catástrofe ambiental vem sendo nomeado pelo campo da psicologia como Ecoansiedade, mas é também conhecido como Ecofobia. (SOBEL, Apud Louv, 2005, p. 176. Tradução nossa). Tomando esta conjuntura em relevância, mostra-se necessário que as estratégias de comunicação e educação sobre a MC, sejam realizadas com o cuidado de

[...] não provocar alarme ou medo, mas sim oferecer a motivação, o treinamento e o poder de agir. O medo sozinho pode gerar desamparo e opressão, alimentando a apatia que decorre da resignação à ameaça que é percebida como opressora e inevitável. (CARTEA, 2007, p. 96. Tradução nossa).

Corroborando esta abordagem e lançando um prisma sobre a perspectiva da esperança, Freire (2014, p. 93) diz que “a opressão tem tudo para privar o oprimido de ter esperança”. Para o autor, uma das coisas a se fazer para ajudar as pessoas oprimidas “é trabalhar a questão da esperança [...], ter esperança apesar de tudo. Porque sem esperança não pode haver luta.” (Ibidem, p. 92). Em sua visão, há um fortalecimento recíproco entre os dois movimentos, pois assim como a esperança sozinha não é suficiente para mudar as coisas, sem ela a mobilização se enfraquece. Por outro lado, Freire (1997, p. 6) adverte que se houver acomodação e imobilismo, “a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. [...] Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo.” Ou seja, a esperança defendida por Freire, bem diferente da postura de resignação, é a que ele chama de “esperança crítica” (Idem, 2014, p.99). Nesta perspectiva, uma das tarefas dos educadores, “através da análise política,

séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer”. (Idem, 1997, p. 6).

Aproximando essas considerações sobre a construção de ambientes educativos de comunicação da MC às abordagens da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” e Princípios Formativos que estamos desenvolvendo, a convivência dentro de um coletivo ambientalista voltado para a emergência climática, pode oferecer experiências com dimensões complementares à formação do educador ambiental. Sobretudo se tal formação já contempla a problemática socioambiental sob um prisma crítico, a vivência da interação dialógica dentro do coletivo pode estimular experiências de práxis coletiva de intervenção sobre a realidade (*Reflexão Crítica, Intencionalidade Transformadora*), beneficiando com maior consistência a disposição comunicativa do educador, assim como a dos outros integrantes. Sabendo que “a experiência dialógica plenifica a disposição comunicativa: isso quer dizer que lhe aporta fundamentos de motivação” (MARQUEZ, 1989, p.329. Tradução nossa), a “ComVivência” – vivência com o exercício da dialogicidade, entre os sujeitos e destes com o mundo, contribui para a experiencição do sentimento de pertencimento a um coletivo (*Posturas Conectivas*), reforçando a confiança amorosa entre os sujeitos ao revelar a força sinérgica que a dimensão coletiva aporta. Tais experiências vivenciais¹⁹⁷ têm o potencial de agir como motivadoras e fortalecedoras dos comunicadores envolvidos.

A afiliação ao grupo pode ativar objetivos sociais (ou seja, preocupação com os outros, maximizando o bem do grupo); participar de um grupo permite que as normas do grupo exerçam uma influência mais forte sobre os indivíduos; Participar de um grupo também leva a uma recompensa intrínseca maior para os indivíduos quando os objetivos do grupo são alcançados. Pessoas que se sentem afiliadas a um grupo são, portanto, mais propensas a cooperar nas decisões ambientais [...]. Os comunicadores descobrirão que é eficaz criar um senso de afiliação de grupo dentro de um público e devem tentar encontrar a afiliação mais comum [...], com a qual o público possa se identificar. (CRED, 2009, pp.31-32. Tradução nossa)

Neste escopo, acreditamos que a Intencionalidade Transformadora de um coletivo pode ser maximizada pela presença de uma intenção educativa que oportunize a experiência do sentido de responsabilidade pelo contexto histórico em que se está inserido (*Indignação Ética*), assim como a provocação de uma ressignificação da criatividade comunicativa (*Desestabilização Criativa*) dos agentes, particularmente em suas possibilidades de construção

¹⁹⁷ Nas experiências vivenciais acreditamos necessário estimular a esperança pela percepção de que se historicamente chegamos a crise atual, historicamente podemos enfrentá-la; de que nas situações de tragédias ao longo da existência da espécie humana, prevaleceu uma força solidária de sobrevivência; que a participação em “movimentos coletivos conjuntos” produz resultados sinérgicos motivadores.

coletiva de ambientes educativos de comunicação das MC, que possam ser acessíveis aos diferentes públicos.

Para Freire (1967, p.107), “só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amorosidade, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação”. (Ibidem). Seguindo esta inspiração, a interação do educador ambiental em coletivos potencialmente formativos, notadamente em grupos de pesquisa de contextos acadêmicos, pode ser enriquecida com a dinamização de ambientes educativos experienciais, que permitam a socialização dos conhecimentos construídos sobre a problemática climática em diferentes áreas. Valorizando a diversidade cultural, epistemológica e experiencial condensada em coletivos de grupos de pesquisa e mobilizações eco-sociais, as discussões sobre a temática ao serem dinamizadas sob os prismas da *Reflexão Crítica e Posturas Conectivas*, favorecem a práxis dialógica no intercâmbio de saberes, em relações horizontais de reciprocidade. Nesta perspectiva, seguimos mais uma vez uma pista deixada por Freire, baseada tanto na crítica como na amorosidade, enunciada por ele como “Pedagogia da Comunicação”:

Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Esta alguma coisa deveria ser o novo conteúdo programático da educação que defendíamos. [...] A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”. (FREIRE, 1967, p. 108)

Sendo assim, procuramos identificar neste estudo elementos potencialmente formativos para o educador ambiental, em seus esforços de construção de um ambiente educativo experiencial de comunicação da MC. Observamos que nesta intencionalidade, as intervenções educativas devem levar em conta a urgência em ações que contemplem com um prisma crítico os moldes de vida moderno, no sentido de impulsionar sua transformação. Considerando que, devido a sua gravidade e complexidade, a crise climática desemboca numa policrise de dimensões civilizatórias.

Inferimos que a formação do educador ambiental no tocante a construção deste ambiente educativo, é enriquecida tanto por contribuições acadêmicas como por experiências vivenciais no ativismo socioambiental crítico. Uma vez que em sua comunicabilidade são complementares, oportunizam o rompimento da dicotomia teoria e prática. Da mesma forma que a dialogicidade desta abordagem contribui para a consolidação de um conhecimento

ampliado por saberes diversos, favorece a motivação para empreender linhas de ação. Proporcionando assim, maiores possibilidades de construção e experimentação de ambientes educativos de comunicação da emergência climática com diferentes prismas e potencialidades, numa abordagem de formação crítica do educador ambiental em sua práxis.

Vale dizer que a comunicação da MC é algo que estamos construindo e precisamos fazê-lo em sociedade e, sob uma perspectiva freireana, em diálogo também com o mundo. Educando-nos mutuamente e em comunhão com o mundo, experienciando-o. Um diálogo que nos permita construir sentidos juntos, em retroalimentação com diferentes saberes, para a construção de um conhecimento híbrido, conforme nos requer este fenômeno global. Diálogo crítico, amoroso e esperançoso.

Porém, sem a comunhão com a Terra, nossa casa comum, nossa nave no cosmos, talvez não encontremos a motivação plena, capaz de tirar-nos da “coisificação” a qual nos converte o sistema que tanto maltrata e aliena para se sustentar. Talvez seja tempo de nos conectarmos com nossa essência de Ser Natural e, fazendo uso de diferentes capacidades inatas para compreender-sentir o mundo que nos cerca, ampliar a percepção do que construímos pela razão. No esforço de entender a “febre” que acomete a Terra, geradora e mantenedora de toda vida, inclusive a humana.

Tal perspectiva está em sintonia com a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica”, já que nela o ambiente educativo, provocado e dinamizado pelos Princípios Formativos, oportuniza tanto reflexões como conexões. Valorizando experiências significativas que permitam a construção de sentidos através de vivências coletivas e em conexão com a Terra, seus sopros, seus montes, seus frutos, sua dor. Entendendo a sua e a nossa capacidade de acolher, para além da esfera humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da possibilidade de dar continuidade à construção da proposta teórico-metodológica da “ComVivência Pedagógica” para processos formativos de educadores ambientais, iniciada em minha formação de mestrado. Tal interesse foi decorrente de resultados motivadores desta primeira investigação, que demonstraram haver uma forte pedagogicidade na abordagem formativa da “ComVivência Pedagógica”. Assim, este estudo debruçou-se em aprofundar suas potencialidades formativas, caracterizando seus pressupostos e subsidiando-os com elementos estruturantes. Apontando caminhos diferenciados dos moldes hegemônicos, tais perspectivas foram pensadas para possibilitar aos educadores em formação condições de romper com as armadilhas do sistema nefasto de dominação e exploração humana e da Natureza, do qual a sociedade “moderna” é refém, propondo outras formas de ser, conhecer e estar no mundo.

Com efeito, um dos balizamentos que continuaram margeando as reflexões e buscas para o desenvolvimento da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” também neste estudo, foi a caracterização de elementos inerentes à lógica de dominação e exploração humana e da Natureza, e consequente degradação socioambiental, que se imprimem na sociedade urbano industrial, impactando de modo pernicioso as relações entre humanos e destes com a Natureza. Como uma bússola indicando uma possível direção para a construção de relações mais equilibradas na Teia da Vida, esta perspectiva crítica foi desenvolvida também sob o prisma dos direitos ontológicos da Natureza, a partir de diferentes cosmovisões. Atravessando todo o trabalho, mostra que um trajeto profícuo à tal construção deve passar pelo rompimento com essa lógica e armadilha do “caminho único” por ela difundida. Assim, é considerada na proposta como uma dimensão essencial à formação de um educador ambiental que, ao se transformar pela vivência de outras relações, poderá, a sua vez, transformar o que está imposto.

O rompimento com a “armadilha paradigmática”, enunciada por Guimarães (2004), mantém-se como um dos grandes desafios de processos formativos de educadores ambientais. Esta investigação pode confirmar que tal esforço envolve, a priori, duas dimensões indissociáveis: primeiramente, desencadear um processo de desconstrução dos padrões insustentáveis impostos como únicos pela lógica dominante e cristalizados internamente nos sujeitos em formação. E um segundo movimento, paralelo e complementar, que é o de possibilitar aos sujeitos a abertura de um espaço interno fértil à construção de outras visões e relações socioambientais. A inserção deste entendimento nos pressupostos da proposta da “ComVivência Pedagógica”, contribuiu para o seu desenvolvimento e identificação de

elementos que podem agir como gatilhos para tais movimentos em suas abordagens. Neste sentido, foi possível constatar que as experiências imersivas coletivas em ambientes educativos dinamizados pelos cinco Princípios Formativos, proporcionam aportes bastante facilitadores deste processo. Destacando, porém, que quanto mais radicalmente diverso da modernidade for o contexto imersivo, mais potencialidade terá a experiência de “ComVivência Pedagógica” e, conseqüentemente, maiores possibilidades de rompimento com a “armadilha paradigmática” pelos educadores ambientais em formação.

Dos caminhos investigativos trilhados anteriormente sobre a “ComVivência Pedagógica”, pude trazer para esta pesquisa uma bagagem que subsidiou parte deste aprofundamento teórico-metodológico, inclusive pela incorporação de abordagens já experienciadas, em espaços apropriados dentro da proposta como um todo. Exemplos deste material são as perspectivas do Reencontro com o Natural, Interculturalidade Crítica e o Ser Mais Ambiental que, ao condizerem de forma muito pertinente com o ideal de uma atmosfera vivencial diferenciada desde suas bases, foram incorporados à proposta como referenciais constitutivos de seu ambiente educativo. De igual maneira, a inserção da perspectiva epistemológica de referenciais diferenciados da visão dominante, para possibilitar aos educadores em formação outras visões e interpretações da realidade, em concomitância a um re-conhecimento da sociodiversidade, reivindicações e desafios societários para além do contexto hegemônico, visibilizando outras formas de ser, estar e conhecer o mundo.

Assim, este estudo pode definir que na abordagem da “ComVivência Pedagógica” duas frentes se aliam e emergem como vetores para proporcionar ao sujeito em formação o experienciar de referenciais diferenciados da perspectiva dominante: a vivência real de um ambiente educativo estruturado sob referenciais diversos da lógica hegemônica, como experiência significativa individual e coletiva. E a perspectiva epistêmica da “ecologia de saberes” (SANTOS, B., 2007), pela qual conhecimentos de diferentes origens dialogam de maneira isenta de relações hierárquicas, para um olhar complexo sobre a realidade. O pareamento entre estas duas abordagens formativas complementares proporciona a potencialização de ambas, podendo ser considerado como uma orientação inicial de suporte metodológico para a proposta. Levando ainda em consideração que outras indicações poderão ser agregadas a partir da conclusão de pesquisas em andamento neste momento, sobretudo no âmbito de sua contextualização em práticas formativas¹⁹⁸.

¹⁹⁸ Atualmente duas pesquisas de doutorado e uma de mestrado, desenvolvidas por educadoras do grupo GEPEADS, estão abordando esta dimensão da proposta.

A breve investigação sobre as MC abriu novos prismas sobre a gravidade da problemática socioambiental, evidenciando a urgente necessidade de sua inserção em processos de EA sob uma perspectiva crítica, onde os fatores implicados e suas consequências sejam desvelados e problematizados. Uma vez que a complexidade com a qual os educadores ambientais têm que lidar se intensifica cada vez mais, denota a pertinência de se construir abordagens para processos formativos que possam ir além das perspectivas acríticas, tecnicista, conteudista e comportamentalista hegemônicas, subsidiando-os com novas construções metodológicas. Da mesma forma que demonstra a pertinência de se incorporar nestes processos possibilidades de desenvolvimento da intencionalidade motivadora dos sujeitos, no sentido de ativar movimentos de mudança em direção a outros padrões relacionais em sociedade e com a Natureza.

Foi possível perceber neste processo formativo, que na proposta da “ComVivência Pedagógica” tais possibilidades são beneficiadas pelos aportes dos cinco Princípios Formativos, que facilitam nos sujeitos em formação a ampliação de sua autopercepção em diálogo com as demandas do mundo. É assim que o reconhecimento da radicalidade da crise socioambiental coloca-se na proposta da “ComVivência Pedagógica” como uma orientação para o desenvolvimento de abordagens formativas igualmente radicais em seus processos, no sentido de tocar nas raízes desta problemática e possibilitar aos sujeitos em formação a vivência de experiências significativas reais, como vetores para um aprendizado transformador. Que possam oxigenar suas potencialidades individuais e coletivas. Integrando, e não separando, as dimensões micro e macro de sua existência.

Tal entendimento esteve presente em todo o processo de construção dos cinco Princípios Formativos da proposta, fazendo-me atravessar territórios repletos de desafios contemporâneos, antigos e emergentes. Esta travessia me levou por trilhas tortuosas da psiquê humana, no esforço de tentar entender o que fez o ser humano moderno chegar ao estado de “desnorteamto” em que se encontra, do qual a extrema violência contra a Terra é o mais evidente indício. E, neste mesmo caminhar reflexivo, tentar visualizar o que poderia motivá-lo a buscar um rumo ético para estas relações, que leve em consideração o caráter vital da diversidade da Vida, inclusive para si mesmo. A ecopsicologia me deu algumas pistas que, em complementariedade com problematizações provenientes de outras perspectivas teóricas e cosmovisões, foram essenciais para elaborar a construção das abordagens a partir de um ponto que as justificassem, porém, indo sempre em direção às suas possibilidades transformadoras. Um processo que confirmou o enorme e fatídico impacto do afastamento entre seres humanos e Natureza e suas implicações na conjuntura de crise civilizatória que vivenciamos.

Não seria sincero de minha parte negar a densidade do processo de construção dos cinco Princípios Formativos, marcado por constantes desafios. Os questionamentos, à medida que iam surgindo no horizonte da pesquisa, impulsionavam novos trajetos investigativos. Incitandome a desbravar caminhos epistemológicos que abriam prismas diferenciados sobre as buscas da pesquisa, por vezes iluminando respostas, outras fazendo emergir novas reflexões, em perspectivas sopradas pelos inspiradores ventos da sociobiodiversidade. Vale dizer que neste processo, a retroalimentação entre os Princípios ia acontecendo de maneira natural, o que contribuiu para o entendimento dessa dinâmica entre eles. É conveniente frisar que, metodologicamente, suas dinâmizações podem, a priori, ser realizadas a partir de ideias simples, contanto que haja uma apropriação prévia de seus pressupostos pelos educadores em formação.

A visão crítica ao sistema dominante, inerente à vertente da EA que me mobiliza, foi atravessando, subsidiando e orientando a todos os Princípios durante o seu desenvolvimento. Da mesma forma que o amor pela Terra, foram como bússolas indicando sempre o caminho certo a seguir. Assim, é possível concluir que as provocações dos cinco Princípios Formativos aportam complexidade ao ambiente formativo do educador ambiental, ao abarcarem aspectos profundos relacionados à esta formação sob diferentes prismas. Levando ainda em consideração que a complexificação é característica da própria problemática socioambiental e, conseqüentemente, dessa formação.

As investigações sobre ambientes educativos de “Comvivência Pedagógica” foram igualmente estimuladoras à exploração de novos caminhos teórico-metodológicos e, num sentido literal, me levaram a percorrer parte do Caminho de Santiago de Compostela em coletivo, para uma experiência investigativa singular. A imersão proporcionou ao pequeno grupo de origem brasileira, porém radicado na Galícia por compromissos acadêmicos, oportunidades de vivenciar e refletir sobre os cinco Princípios Formativos, em dinâmicas intencionais e interação com elementos presentes no espaço. A vivência de um espaço-tempo diferenciado oportunizou a experiência de uma ruptura com a aceleração característica do tempo hegemônico, cuja dinâmica cotidiana estressante e alienante absorve boa parte do tempo dos indivíduos na sociedade moderna. O tempo ajustado às metas de caminhantes proporcionou a experiência do caminhar externo e interno, com um silenciamento da mente propício à escuta, observação e conexão consigo e com o entorno. Em nossas conclusões, tais experiências foram consideradas como potenciais antídotos para a hiperatividade do mundo moderno, proporcionando maior receptividade às propostas da vivência, assim como o fortalecimento da conectividade entre os integrantes do grupo. Neste sentido, o caminhar em meio a Natureza se

expressa como um recurso simples, porém valioso para propostas de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação.

Pudemos concluir que como ambiente educativo, o “Caminho” pode oferecer um espaço imersivo diferenciado. No entanto, por situar-se dentro do contexto hegemônico, não possibilitou o nível de radicalidade idealizada pela proposta para que ocorresse um rompimento com a lógica da modernidade. A frequente presença das mediações tecnológicas entre os peregrinos, por exemplo, foi um fator impactante. Diferentemente de ambientes educativos experienciados anteriormente, estes recursos eram bastante acessíveis no “Caminho”, abrindo brechas para que a “ação automática”, que faz o sujeito cair na “armadilha paradigmática”, interferisse facilmente em sua experiência. Percebemos também que a multiculturalidade, embora presente no contexto, não expressa a perspectiva de diversidade abordada pela interculturalidade crítica.

Assim, a experiência do “Caminho” foi essencial para a inserção na proposta de que, independentemente do contexto, a imersão seja buscada numa ruptura com as mediações tecnológicas, para que os educadores ambientais em formação vivenciem plenamente o exercício da “ComVivência”, das conectividades esquecidas, da emersão do Ser Natural, do sentimento de pertencimento ao todo. Ou seja, este aspecto da experiência, que poderia ser considerado “negativo”, na verdade foi positivo para essa investigação, pois contribuiu para a constatação de que este fator deve ser levado em conta na escolha do contexto de imersão de “ComVivência Pedagógica”. Da mesma forma que no processo de construção coletiva do ambiente educativo, já que seus impactos podem comprometer as possibilidades de estruturação de um ambiente diferenciado, que contribua para o rompimento com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2004) impressa nos padrões hegemônicos. Destacando que a principal reflexão que nos interpela nesta questão não se refere ao uso do celular ou outro recurso em si, mas de *como* ele é usado durante as imersões formativas. Neste enfoque, a proposta sugere que sejam oportunizados aos sujeitos em formação, se possível antes da imersão, momentos de reflexões sobre a dependência à modernidade, assim como dinâmicas que facilitem a construção de sentidos, antes e durante toda a experiência, de forma a subsidiar este processo de ruptura com o “agir automático”.

O processo vivencial de construção do ambiente educativo está no âmago da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” e se dá por movimentos de desconstrução e construção de novos sentidos. Sendo que neste influxo, o grau de receptividade dos participantes à experiência é essencial ao processo. O ambiente educativo, portanto, é um espaço subjetivo, mas que demanda um contexto físico diferenciado da lógica dominante, para

que a experiência de “ComVivência Pedagógica” adquira potencialidade na radicalidade vivenciada.

Desta maneira, consideramos que o objetivo de consolidar os Princípios Formativos como referenciais e subsídios na construção de ambientes educativos para a proposta da “ComVivência Pedagógica”, a que se propôs este estudo, foi alcançado. Assim como seus objetivos específicos, de contribuir para a ampliação e consolidação das diretrizes teórico-metodológicas da proposta, com o desenvolvimento das bases teóricas para a construção de ambientes educativos para a realização de experiências “ComVivência Pedagógica”. De igual maneira, a participação na experiência vivencial do Caminho de Santiago de Compostela, junto com grupo de educadores ambientais em formação, que foi registrada, analisada e examinada como ambiente educativo para experiência imersiva de “ComVivência Pedagógica” em processo formativo de educadores ambientais.

Cabe pontuar que uma segunda experiência imersiva no Caminho de Santiago foi realizada um ano após a vivência que descrevemos neste trabalho. O percurso de quase 200km a pé entre São Pedro de Rates (a 37km de o Porto - Portugal) e Santiago foi feito com duas estudantes da Universidade de Santiago de Compostela (USC), que decidiram juntar-se a mim na véspera da partida para a vivência. A intenção inicial de ser uma pesquisa de campo complementar à primeira acabou sendo descartada, devido aos limites impostos pela pandemia e seus impactos sobre a dinâmica da experiência como um todo, notadamente no que consiste o planejamento e preparação do grupo para a vivência.

Tratando-se de uma abordagem formativa vivencial dentro de um coletivo, os efeitos da pandemia inevitavelmente impactaram as formas de pesquisar a “ComVivência Pedagógica”. No entanto, junto ao grupo GEPEADS, pudemos explorar recursos que otimizaram os encontros “à distância” de diversas maneiras, extraindo possibilidades pedagógicas para a proposta sob outras perspectivas. Neste processo, a “ComVivência Pedagógica” foi experimentada e analisada¹⁹⁹ no formato educativo híbrido que, embora apresente limites essenciais, trouxe seus aportes ao desenvolvimento da proposta como um todo. É desta maneira que o processo de construção da proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” vem fazendo seu percurso, enfrentando dificuldades e desafios, como o próprio campo da EA em diálogo com os processos do mundo. Desbravando caminhos inéditos, complexos, por vezes

¹⁹⁹ Tese de Jeniffer Souza Faria, intitulada “Pesquisa-Formação em Educação Ambiental On-Line: experiências e saberes em rede”. (UFRRJ, 2021).

difíceis. Por outras tranquilo, conectivo, transformador. Mas sempre sob um prisma crítico primado e resoluto.

Nesta continuidade e aprofundamento a que nos propusemos neste trabalho, concluímos que na encruzilhada histórica que vivenciamos, desencadeada por uma crise sistêmica com profundas implicações socioambientais, a formação de educadores ambientais críticos pode ser otimizada com a proposta teórico metodológica da “ComVivência Pedagógica”, pela aplicação de seus Princípios Formativos, e a criação de ambientes educativos com a radicalidade necessária para a proposição da construção de novos caminhos para a emergência do Ser Mais Ambiental. Seus aportes proporcionam relevantes recursos aos educadores ambientais, no sentido de contribuir para a estruturação de suas condições de enfrentamento da radicalidade da crise paradigmática em curso. Concebendo-os como sujeitos inacabados, inconclusos (FREIRE, 1987), em contínuo processo de transformação, a proposta da “ComVivência Pedagógica” evidencia igualmente o potencial transformador destes educadores, fortalecendo suas possibilidades de intervir sobre a realidade, de maneira não funcional à esta lógica, para a construção de um mundo menos feio (Ibidem), porque mais justo socioambientalmente. Tais constatações nos inspiram a dar continuidade ao seu desenvolvimento, em especial no que concerne a consolidação de suas possibilidades metodológicas e aplicação em diferentes processos formativos.

Desta maneira, é possível concluir que as possibilidades pedagógicas da “ComVivência Pedagógica”, situam a proposta para além dos limites da denúncia da problemática socioambiental. Como uma seta que aponta um caminho, propõe direções e horizontes diferenciados para o caminhar do educador ambiental. Não como rotas de fuga, mas como subsídios em sua trajetória de Ser Mais Ambiental. Que possam levá-lo a alcançar melhores possibilidades de contribuir para a construção de novas relações humanas *no e com* o Todo interdependente e, com isso, para a criação de um outro mundo possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. *O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos*. (2ª reimp.). São Paulo: Editora Elefante, 2017.

APA, American psychological Association. *Psychology and Global Climate Change : Addressing a Multi-faceted Phenomenon and Set of Challenges*. USA, American Psychological Association, 2009. Disponível em: < <http://www.apa.org/science/about/publications/climate-change.aspx>> . Acessado em 20/07/2020.

BANIWA, Gersem dos S.L. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional. Coleção Educação para Todos. ISBN 85-98171-57-3. Brasília, 2006.

BATSON, C. Daniel. *Altruism in Humans*. New York : Oxford University Press, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Edição eletrônica, ISBN: 978-85-378-0772-9. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2011.

BEEMAN Chris. What said the way? (Qué dice el camino?) Broadening the concept of education through experiences in opposing ontologies while walking to Santiago. *Foro de Educación* 15(23), pp. 25-42. DOI: 10.14516/fde.567. ISSN: 1698-7802. Julio-diciembre 2017.

BENITES, Sandra. *Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ*. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. Florianópolis, SC: UFSC. 2015. 37p. Monografia. (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica). Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

BERGAMASCHI, Maria A. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece!* Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2005. 272p. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Programa de pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005.

BLÁZQUEZ, José M. *La religión celta en Hispania*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2006. Disponível em: < <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcs75s9>> Acessado em: 14/08/21.

BODEN, Margaret A. *La Mente Creativa: mitos y mecanismos*. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 1994.

BOFF, Leonardo. *La dignidad de la tierra*. Madrid: Editorial Trotta, 2000.

_____ *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

_____ *Saber Cuidar*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOIS, Danis. *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte*. Sevilla/Espanha: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación - Departamento de didáctica y organización educativa. Tese de Doutorado. 2007. Disponível em

https://www.cerap.org/sites/default/files/public-downloads/doctorats/these_danis-bois-2007.pdf Acessado em 29/01/21.

BORDA, Orlando F. *Una Sociología Sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2009.

BRANDÃO, Carlos. R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

CAMARA, Sory. *Gens de la Parole : essai sur la condition et le rôle des griots dans la société malinké*. Collection « Hommes et Sociétés ». Paris: ACCT, KARTHALA et SAEC, 1992.

CANIULLAN, Victor. El saber mapuche y la intra, interculturalidad. In: DELGADO F. & ESCÓBAR C. (org.). *Diálogo intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. ISBN: 99954-1-023-0. Cochabamba/Bolivia: AGRUCO Coor. COMPAS-Latinoamérica, 2006. pp. 209-216.

CAPRA, Fridjov. *A Teia da Vida*. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARRARA, Ozanan V. Ética e Ontologia em Emmanuel Lévinas. *Revista Estudos Filosóficos*. nº 8. Pp 33-50 – ISSN 2177-2967. DFIME – UFSJ. 2012. Disponível em: < <http://www.seer.ufsj.edu.br/index.php/estudosfilosoficos/article/view/2216/1511>> Acessado em: 12/12/19

CARTEA, Pablo A.M. El Cambio Climático y la Educación Ambiental Neoliberal (que también existe). *Centro Nacional de Educación Ambiental: junho/2002*. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MITECO). Disponível em: https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2002_06meira_tcm30-163423.pdf Acessado em: 04/07/20

_____ Crisis ambiental y globalización: una lectura para educadores ambientales en un mundo insostenible. *Trayectorias*, Año VIII, Num.20-21, pp. 110-123, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28136031_Crisis_ambiental_y_globalizacion_Una_lectura_para_educadores_ambientales_en_un_mundo_insostenible. Acessado em: 09/07/2019.

_____ *Problemas Ambientales Globales y Educación Ambiental: una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático*. Revista Integra Educativa, v.6 n.3, pp 29-64. La Paz: 2013. Versión On-line ISSN 1997-4043. Disponível em http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432013000300003 Acessado em 15/02/2018

_____ *Comunicar el Cambio Climático: escenario social y líneas de acción*. Espanha: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 2007.

CARVALHO, Isabel C.M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Isabel C. M.; STEIL, Carlos A. Natureza e imaginação: o deus da ecologia no horizonte moral do ambientalismo. *Ambiente & Sociedade*. v. XVI, nº 4, pp. 103-120. São Paulo, out.-dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v16n4/07.pdf>. Acessado em 27/06/2016.

CARVALHO, Marco A. B. *Ecopsicologia e Sustentabilidade: de frente para o espelho*. Brasília – DF: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Centro de Desenvolvimento Sustentável. 2013.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CRED, Center for Research on Environmental Decisions. *The Psychology of Climate Change Communication: A Guide for Scientists, Journalists, Educators, Political Aides, and the Interested Public*. Columbia University. New York, 2009. Disponível em: <https://www.cred.columbia.edu/guide> Acessado em: 12/06/2020.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Creatividade: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1998.

DAVIDSON, Richard J. ; HARRINGTON, Anne. *Visions of Compassion : western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. New York: Oxford University Press, 2002.

DEBROISE, Anne. La grande peur de la sorcellerie. *Les Cahiers Science & Vie* : Merlin et les premiers savants. N° 150. pp. 44-48. ISSN n° 1157-4887. Laval/France: Janvier 2015.

DENNETT, Daniel C. *La Actitud Intencional*. Barcelona: Gedisa, 1998.

DIEGUES, Antonio C. *Água e Cultura nas Populações Tradicionais Brasileiras*. I Encontro Internacional: Governança da Água. São Paulo, novembro 2007. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7oGsgZbyAhWVGbkGHQFEB20QFnoECAMQAw&url=https%3A%2F%2Fnupaub.fflch.usp.br%2Fsites%2Fnupaub.fflch.usp.br%2Ffiles%2Fcolor%2Fsimbolagua.pdf&usg=AOvVaw3c8pjSpcMwhnUiLIgy-GSc> Acessado em: 03/08/21.

ELGIN, Duane. *Simplicidade Voluntária*. São Paulo: Cultrix, 1993.

EMERSON, Ralph W. *Natureza*. Dracaena, 2011. Disponível em <https://lelivros.love/book/download-natureza-a-biblia-do-naturalismo-ralph-waldo-emerson-em-epub-mobi-e-pdf/> Acessado em: 14/12/2017.

ESCOBAR, Arturo. *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Colección PensamientoVivo. Medellín: UNAULA, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia da Solidariedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FUSTIER, Michel. *Pedagogia de la Creatividad*. Madrid: Index, 1975.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2009.

GALICIA, Xunta de. *Os Caminhos de Santiago na Galiza*. O Caminho Francês. Santiago de Compostela: S.A. de Xestión do Plan Xacobeo, 2012.

GAUDIANO, Edgar J. G. Educación y Cambio Climático: aportes de las representaciones sociales. *Revista Contemporânea de Educação*. Nº 14, 2012. pp. 369-397 - ISSN 1809-5747, Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<https://doi.org/10.20500/rce.v7i14.1676>>. Acessado em 25/06/2020.

_____. El Cambio Climático y la Gente. In: BLANCO, M.A. & CARTEA, P.A.M. (Coord.). *Resclima: aproximación ás claves sociais e educativas do cambio climático*. ISBN 978-84-936916-9-1. A Coruña: Aldine Editorial, 2017.

GAUDIANO, Edgar J.G.; CARTEA, P. M. Educación, Comunicación y Cambio Climático: resistencias para la acción social responsable. *Revista Trayectorias*. Vol.11, nº 29, 2009. pp. 6-38 - ISSN 1405-8928. Disponível em: <http://trayectorias.uanl.mx/29/> . Acessado em 30/06/2020.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia Social*. Barcelona: Kairós, 2006.

GOLEMAN, Daniel.; KAUFMAN, Paul.; RAY, Michael. *El Espíritu Creativo*. Barcelona: Ediciones B, S. A., 2009

GRANIER, Noeli B. *Experiências de “ComVivência Pedagógica” a partir de Outras Epistemologias em Processos Formativos de Educadores Ambientais*. Nova Iguaçu, RJ: UFRRJ. 2017. Dissertação de Mestrado (168p.), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2017. Publicação eletrônica disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4571>

GRANIER, Noeli B.; GUIMARÃES, Mauro; KLEIN, Angela L. Educação Ambiental na “ComVivência Pedagógica” do Caminho de Santiago. *Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA*. V. 9, N. 1, 2020. ISSN Eletrônico: 2359-4993. Sergipe, 2020. Disponível em: < <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/13059> > Acessado em: 12/06/2020.

GRUM, Mauro. *Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária*. São Paulo: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, Mauro. *A Formação de Educadores Ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Armadilha Paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2011. Pp. 15-29.

_____. *Outras epistemologias no processo formativo de Educação Ambiental*. Brasília, CNPq, (Projeto) Edital Universal 2013.

_____. Pesquisa e Processos Formativos de Educadores Ambientais na Radicalidade de uma Crise Civilizatória. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.13, n.1 – pags. 58-66, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/2177-580X>. Acessado em 04/06/2021.

_____. *Educação Ambiental na ComVivência Pedagógica: emergências e transformações no século XXI*. (Org.). Campinas: Papyrus, 2021.

GUIMARÃES, Mauro e PRADO, Carlos. Educação em direitos Humanos e Educação Ambiental: ética e história. In: SILVA, A.M.M., TIRIBA, L. (Orgs.) *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2014. pp. 78-109 (Coleção Educação em Direitos Humanos).

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli B. Educação ambiental e os Processos Formativos em Tempos de Crise. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 55, pp. 1574-1597. Curitiba, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22304> . Acessado em: 03/01/2018.

GUIMARÃES, Mauro e CARTEA, Pablo A.M. Há Rota de Fuga para Alguns, ou Somos Todos Vulneráveis? A Radicalidade da Crise e a Educação Ambiental. *Revista Ensino, Saúde e Ambiente – Número Especial*, pp. 21-43 - ISSN 1983-7011. Junho/2020.

GUTIÉRREZ, Francisco e PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez, 2008.

JARES, Xesús R. *Pedagogia da Convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JIMENEZ, Paula G. Teoria ética de Lévinas. *Cuaderno de Materiales: Filosofía y Ciencias Humanas*. ISSN: 11387734. Disponível em: <http://www.filosofia.net/materiales/num/num22/levinas.htm>. Acessado em 29/11/2019

JOAS, Hans. *La créativité de l'agir*. Paris : Les Éditions du Cerf, 1999.

JONAS, Hans. *O Princípio Responsabilidade: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2015.

JOSSO, Marie C. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. *Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.17, n. 29, p.17-30, jan. /jun.2008. ISSN 0104-7043. Disponível em <http://www.uneb.br/revistadafaceeba/files/2011/05/numero29.pdf> Acessado em 05/11/2016.

KOPENAWA, Davi; BRUCE, Albert. *A Queda do Céu: Palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAHÔ, Letícia. J. *História e Cultura do Povo Krahô: Um estudo sobre sua cosmogonia por meio dos “mitos” de origem*. Araguaína, TO: 2016. UFT. 46p. Monografia. (Licenciatura em História). Universidade Federal do Tocantins. 2016.

KRENAK, Ailton. Culturas Indígenas. Youtube, 2016 (14:56min). Disponível em: <https://youtu.be/LEw7n-v6gZA>. Acessado em 19/01/2022.

_____ *Ideias para Adiar o Fim do Mundo*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2019

_____ *O amanhã não está a venda*. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2020a.

_____ *Caminhos para a Cultura do Bem Viver*. ISBN: 978-65-00-13561-9. culturadobemviver.org, 2020b. Disponível em: < <http://www.culturadobemviver.org/>> Acessado em: 03/07/21

KUMAR, Satish. *Simplicidade Elegante: a arte de viver bem em nosso precioso planeta*. São Paulo: Palas Athena, 2020.

LARROSSA, Jorge B. *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acessado em: 10/06/21

LAYRARGUES, Philippe P. Muito Além da Natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2011. Pp. 72-103.

LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2002

_____ *Saber Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e infinito*. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____ *En Découvrant L'Existence avec Husserl et Heidegger*. Paris : Librairie Philosophique J. Vrin, 1982.

_____ *Ética e Infinito*. Madrid: A. Machado Libros, 2000.

LIMA, Gustavo F.C.; LAYRARGUES, Philippe P. Mudanças climáticas, educação e meio ambiente: para além do Conservadorismo Dinâmico. *Educar em Revista*, Edição Especial n. 3/2014, p. 73-88. ISSN 1984-0411. Curitiba: Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38108> Acessado em: 07/2020.

LIPOVETSKY, Gilles. *El crepúsculo del deber: la ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona: Editorial Anagrama, 1994.

LESTA, José; PEDRERO, Miguel. *Un druida en Compostela: el camino hereje de Santiago*. Madrid: Espejo de Tinta, 2005.

LONDRES, F. *et al.* *As sementes tradicionais dos Krahô: uma experiência de integração das estratégias on farm e ex situ de conservação de recursos genéticos.* Rio de Janeiro, ASPTA, 2014. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/handle/doc/1005122> Acessado em 25/02/21.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Interface entre Pesquisa e Formação de Professores: Delimitando o Conceito de Pesquisa-Formação. *Anais Eletrônicos...* Curitiba: PUC, 2008. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/157_187.pdf>. Acessado em 09/04/2015.

_____ Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Vol. 13 – n. 3 – p. 214-225/ set-dez 2013.

LOUREIRO, Carlos F. B. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.93, pp.1473-1494. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000400020>. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27289.pdf>. Acessado em: 31/05/2020.

_____ Problematizando Conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S. (Orgs.) *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.* São Paulo: Cortez, 2011. Pp. 104-161.

LOUV, Richard. *Los últimos niños en el bosque.* Madrid: Capitan Swing Libros, 2005.

_____ *Volver a la Naturaleza: el valor del mundo natural para recuperar la salud individual y comunitaria.* Barcelona: RBA Libros, 2012.

LYONS, William. *Approachs to Intentionality.* New York: Oxford, 1995.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. Pp.127-167. (Serie Encuentros).

MALINOWSKI, Bronislaw, K. *Argonautas do Pacífico Ocidental.* São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

MARINA, José A. *Elogio y refutación del ingenio.* Barcelona: Editorial Anagrama, 1992.

MARQUES, Janote. P. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. *Educação em Foco*, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221>. Acessado em 15/01/21.

MARQUEZ, César M. *La Intención Comunicativa: ontología e intersubjetividad en la fenomenología de Husserl.* Sevilla: Thémata, 1989.

MARTIN, Maria del C. P. *Intencionalidad, Mundo y Sentido: problemas de fenomenología y metafísica.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2003.

_____ Maria del C. P. *Teorías de la Intencionalidad.* Madrid: Editorial Síntesis, 2007.

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto; YÁÑES, Ximena D. *Habitar Humano en Seis Ensayos de Biología-Cultural*. Colección Instituto Matríztico. Santiago de Chile: Quebecor World, 2008.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima N. *Formação Humana e Capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Phénoménologie de la Perception*. France: Gallimard, 1945.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de Identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, nº 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria C.S.; DESLANDES, Suely F. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Vozes: Petrópolis, 2012.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl D. *Educar na Era Planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Meridional, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.13-33. (Coleção Temas de Educação).

PASSOS, Célia. Pedagogia da Convivência e Educação para a Paz desafios e reflexões. *Revista Pedagogia Social UFF*, [S.l.], v. 3, n. 1, maio 2017. ISSN 2527-0974. Disponível em: <<http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/14>>. Acesso em: 30/08/21.

PRADO, Carlos. A saúde do meio ambiente a partir da cosmovisão andina e da interculturalidade. In: GOUVÊA, F.C.F., OLIVEIRA, L.F. de, SALES, S.R. (Org.). *Educação e relações étnico raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii; Brasília, DF: CAPES, 2014. p. 69-83.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú indígena*. v. 13, nº 29, pp. 11-20. 1992.

RIFKIN, Jeremy. *La Civilización Empática: La Carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Paidós, 2010.

ROSZAK, Theodore. *The Voice of the Earth: An Essay of Ecopsychology*. New York: Touchstone, 1993.

RUFINO, Luis; CAMARGO, Daniel R.; SÁNCHEZ, Celso. Educação Ambiental desde El Sur: A perspectiva da Terexistência como Política e Poética Descolonial. *Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA*. V. 7, Número especial, 2020 | ISSN Eletrônico: 2359-4993. Sergipe: 2020. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/revisea/article/view/14520> Acessado em: 25/09/21.

RUNCO, Mark A. *Divergent Thinking*. Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1991.

SANTOS, Boaventura S. Para Além do pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 79, pp. 71-94. Nov/2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf> . Acessado em 23/01/20

_____. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 63. pp. 237-280. Outubro 2002. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285> Acessado em: 19/04/22.

SANTOS, Débora G.G. *A Relação entre o Sentimento de Pertencimento e a Educação Ambiental*. Nova Iguaçu, RJ: UFRRJ. 2018. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. 2018.

SANTOS, Edméa. O. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800> . Acessado em 30/07/2015.

_____. *Investigación y formación en la cibercultura*. EDUFPI (Ebook), 2019.

SANTOS, Milton. *Por uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEARLE, John R. *Intencionalidad: un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid: Tecnos, 1992.

SCHETTINI FILHO, Luiz. *Pedagogia da Convivência: prática das relações interpessoais*. Curitiba: Juruá Editora Psicologia, 2015.

SCHUMACHER, E.F. *O Negócio é ser Pequeno: um estudo de economia que leva em conta as pessoas*. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1973.

SENNETT, Richard. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERRES, Michel. *Le Contrat Naturel*. Malesherbes: Maury – Imprimeur, 2009

SHOME, Debika; MARX, Sabine. *The Psychology of Climate Change Communication: a Guide for scientists, journalists, educators, political aides and the interested public*. New York:

Center for Research on Environmental Decisions – CRED, 2009. Disponível em: <http://cred.columbia.edu/guide/> . Acessado em: 30/06/2020.

SMITH, David W.; McINTYRE, Ronald. *Husserl and Intentionality*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1982.

SOBEL, David. Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education. *Community Works Journal: Digital Magazine for Educators*. Disponível em: < <https://magazine.communityworksinstitute.org/beyond-ecophobia-reclaiming-the-heart-in-nature-education/>> Acessado em: 10/08/2020.

SOUICHE-DAGUES, Denise. *Le Développement de l'Intentionnalité dans la Phénoménologie Husserlienne*. Paris: Librairie Philosophique, 1993.

STERNBERG, Robert J., LUBART, Todd I. *La Creatividad en una Cultura Conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós, 1997.

TURBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Revista Rostros y fronteras de la identidad*. Volumen 158. Temuco/Chile: Editor Universidad Católica de Temuco, 2004. Disponível em: https://scholar.google.com.pe/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=xIPyDPMAAAAJ&citation_for_view=xIPyDPMAAAAJ:u5HHmVD_uO8C . Acessado em 25/07/21.

VIGOTSKII, Lev S. *La Imaginación y el Arte en la Infancia*. Madrid: Akal Editor, 1982.

WAAL, Frans de. *La edad de la Empatía: lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Barcelona: Tusquets Editores, 2011.

WALSH, Catherine. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. In: CANDAU, V. (org). *Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: insurgir, re-existir e re-viver*. 2009 (a), pp. 12-42. Disponível Em < <https://docplayer.com.br/183960197-Educacao-intercultural-na-america-latina-entre-concepcoes-tensoes-e-propostas.html>> Acessado em 25/07/21.

_____. *Interculturalidade e (des) colonialidade Perspectivas Críticas e Políticas*. Tema preparado para o XII Congresso ARIC, Florianópolis, Brasil, 29 de Junho de 2009 (b). Disponível em <https://pt.scribd.com/document/139240024/WALSH-Interculturalidade-e-Descolonialidade> . Acessado em: 17/04/22.

ANEXOS

A - Registro Cronológico das experiências de “ComVivência Pedagógica” desenvolvidas entre 2014 e 2019

B - Planejamento da “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago de Compostela

C - “Feedback” da experiência de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago (Síntese)

D - Reflexões sobre a “ComVivência Pedagógica e os cinco Princípios Formativos realizada no curso de Formação de Educadores Ambientais (Mapa Mental)

E - Guia para Entrevista Livre com representante do Movimento “Fridays for Future” – Santiago de Compostela/ES

ANEXO A

Registro Cronológico das experiências de “ComVivência Pedagógica” desenvolvidas entre 2014 e 2019²⁰⁰”

- 1) **19 a 21/06/2014 - Experiência Formativa e Intercultural:** “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação com epistemologia Guarani Mbyá (Sítio Anahi-Areal/RJ)
 - Objetivos: Compreender a educação ambiental no projeto, desenvolver a confiança mútua e o cuidado recíproco, experienciar a busca coletiva de soluções, vivenciar o reencontro com o natural, compreender a perspectiva da interculturalidade, conhecer aspectos da cultura Guarani, vivenciar a dimensão espiritual nas relações com a natureza.
 - Dinâmicas de grupo, oficina de introdução ao modo de ser Guarani (com Alberto Guarani, Cineasta e professor indígena).
- 2) **20/07/2014 - Experiência Formativa de vivência do coletivo:** “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação - Sítio Anahi (Areal/RJ)
 - Preparação para imersão na aldeia Guarani Mbyá.
- 3) **22/10/2014 - Experiência Formativa Intercultural:** Seminário Guarani Mbyá - Participação do Prof. Domingos Nobre (Coord. do EJA Guarani/UFF); Prof. Aloísio Monteiro (Coord. do NETIN – Núcleo de Tradições Indígenas e Negritudes/PPGEduc/UFRRJ) e Prof. Alberto Guarani (Cineasta, professor indígena). (Auditório IM/UFRRJ - Nova Iguaçu/RJ)
 - Preparação para imersão na aldeia Guarani Mbyá.
 - Objetivos: Compreender a perspectiva da interculturalidade crítica, entender o modo de ser Guarani, ampliar o conhecimento sobre as culturas indígenas.
- 4) **25 a 27/10/2014 - Experiência Pedagógica e Intercultural:** “ComVivência Pedagógica” com os Guarani Mbyá - Aldeia Ara Hovy (Itaipuaçu-Maricá/RJ).
 - Participação em mutirão de construção da casa principal, com técnica tradicional Guarani de bioconstrução.
 - Objetivos: Experienciar a “ComVivência” com referenciais diferentes da perspectiva hegemônica, identificar outras formas de relações entre seres humanos e destes com a natureza,

²⁰⁰Uma exposição parcial destes registros foi apresentada em GRANIER, 2017 (Dissertação de Mestrado, Anexo A - pp. 155-157).

reconhecer a riqueza da sociobiodiversidade, vivenciar a solidariedade e o trabalho coletivo, aprender na interação e na observação, aprender na tradição, experienciar a técnica da bioconstrução Guarani, vivenciar o reencontro com o natural em contexto intercultural.

5) 07/11/2014 - Experiência Formativa: “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação - Sítio Anahi (Areal/RJ).

- Dinâmicas de Grupo e ritual xamânico de Consagração da Planta.
- Objetivos: Aprofundar conhecimentos sobre a EA crítica, desenvolver a confiança mútua e o cuidado recíproco, experienciar a busca coletiva de soluções, vivenciar o reencontro com o natural, vivenciar a dimensão espiritual nas relações com a natureza.

6) 23 e 30/03/2015 - Experiência Formativa Intercultural: Oficina sobre a cultura Krahô, com Prof. Emerson Guerra (Coordenador do GEOPOVOS).

- Preparação para vivência em aldeia Krahô
- Objetivos: Conhecer aspectos culturais do povo Krahô, entender o funcionamento da aldeia no período da visita, planejar coletivamente a viagem.

7) de 17 a 26/04/2015 - Experiência Pedagógica e Intercultural: “ComVivência Pedagógica” com o povo Krahô - Aldeia Nova de Tacajá (Kraholândia/Tocantins)

- Objetivos: Experienciar a vivência do coletivo, experienciar a “ComVivência” com referenciais que não sejam hegemônicos, identificar outras formas de relações entre seres humanos e destes com a natureza, vivenciar a simplicidade no cotidiano, reconhecer a riqueza da sociobiodiversidade, aprender na observação e interação, aprender na tradição, aprender com a natureza, vivenciar o reencontro com o natural em contexto intercultural, desenvolver o sentimento de pertencimento ao meio natural.

8) 23 a 25/10/2015 - Experiência Pedagógica e Intercultural: “ComVivência Pedagógica” com o Indígena Quéchua Carlos Prado (Étno Botânico e Médico Naturista de Cochabamba/Bolívia) - Sítio Anahi (Areal/RJ)

- Objetivos: Conhecer aspectos da cultura Quéchua experienciar a “ComVivência Pedagógica” com outros referenciais, aprender com a tradição, reconhecer e vivenciar a espiritualidade enquanto parte da integralidade do ser, caracterizar o autoconhecimento como forma de descobrir sua natureza interior, vivenciar a espiritualidade nas relações com a natureza, vivenciar o reencontro com o natural.

9) 05/12/2015 - Experiência Pedagógica: Seminário de Avaliação - Grupo Focal com educadores ambientais participantes das experiências vivenciais (UNIRIO/RJ).

- Objetivo: avaliação coletiva das experiências de “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias no processo formativo de educadores ambientais, experienciar a práxis coletiva.

- 10) 01 e 02/07/2016 – Experiência Formativa de vivência do coletivo:** “ComVivência Pedagógica” com Grupo GEPEADS (Sítio Anahi – Areal/RJ).
- Objetivos: avaliar trajetória do grupo e trajetórias individuais; auto-avaliar experiência no GEPEADS; caracterizar áreas de atuação, influências e identidades ecológicas dos participantes; construir perspectiva do grupo como espaço de transformação da realidade; replanejar atividades coletivas do GEPEADS; experienciar a vivência coletiva de reencontro com o natural.
 - Cooperação, trocas de saberes, sinergia, reencontro com o natural.
- 11) 19/09/19 – Experiência Formativa:** preparação para a “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago (Santiago de Compostela – Galícia/Espanha).
- Objetivos: refletir sobre os sentidos da vivência do “Caminho”, experienciar a Reflexão Crítica sobre paradigmas da modernidade, exercitar a Postura Conectiva para meditar sobre metas individuais e coletiva da experiência, conectar com o sagrado do contexto do “Caminho”, organizar os últimos detalhes da experiência.
 - Vídeo Sidarta Ribeiro, reencontro com o natural (Parque Alameda), ritual de “abraçar Santiago” na catedral de Santiago de Compostela.
- 12) 20 a 26/09/2019 – Experiência Formativa:** imersão de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago.²⁰¹
- 13) 21 e 22/09/2019 – Experiência Espiritual Formativa²⁰²:** “ComVivência Pedagógica” em coletivo espiritual (Centro de Expansão da Consciência Brahmatta Diva - Itatiaia/RJ)
- Objetivo: participar de imersão em ritual de equinócio da primavera, considerada como momento de renascimento da vida.
Autoconhecimento; vivência de ritual com planta sagrada; percepção da ancestralidade; vivência coletiva de cooperação, fraternidade, empatia; reflexões sobre compreensão da vida, medo, amor, ego; reencontro com o natural, vivência de transformação interior.
- 14) 29/09/2019 – Experiência Pedagógica:** práxis coletiva sobre a experiência de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago. (Santiago de Compostela)
Objetivos: avaliar processo e resultado da experiência, repensar a proposta.
- 15) 04 e 07/10/19 – Experiência Pedagógica:** práxis coletiva sobre as experiências de “ComVivência Pedagógica” vivenciadas pelos Grupo Galícia e Brasil. (Encontros online)

²⁰¹ Detalhes do planejamento no Anexo B

²⁰² Registro cedido por Jeniffer Souza Faria, uma das participantes desta experiência. O registro é conteúdo de sua Tese, intitulada “Pesquisa-formação em Educação Ambiental on-line: experiências e saberes em rede” (UFRRJ, 2021), na qual aspectos sobre a proposta formativa da “ComVivência Pedagógica” foram abordados.

ANEXO B

Planejamento da “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago de Compostela

(“Caminho Francês” – etapas de Sarria a Santiago de Compostela)

20/09/19

11h: ônibus de Santiago para Lugo

13:15h: ônibus de Lugo para Sarria

14h: chegada em Sarria – carimbar “passaporte do peregrino”

15:30h: início do “Caminho”.

- *Trecho 1*: Sarria a Morgade = 12,20km (pernoite no Albergue “Casa Morgade”)
- **21/09/19** - *Trecho 2*: Morgade a Gonzar = 18,8km
(pernoite e janta no Albergue “Casa Garcia”)
- **22/09/19** - *Trecho 3*: Gonzar a Palas de Rei = 17km
(pernoite no Albergue Público de Palas de Rei)
- **23/09/19** - *Trecho 4*: Palas de Rei a Melide = 15,8km
(pernoite no Albergue Público de Melide)
- **24/09/19** - *Trecho 5*: Melide a Arzúa = 14km
(pernoite no Albergue Público de Arzúa)
- **25/09/19** - *Trecho 6*: Arzúa a Santa Irene = 16,5km
(pernoite no Albergue Público de Santa Irene)
- **26/09/19** - *Trecho 7*: Santa Irene à Lavacolla = 12km
(+ Trajeto 4 km em Ônibus de Lavacolla ao Monte do Gozo)
- *Trecho 8*: Monte do Gozo à Catedral de Santiago de Compostela = 4,4km

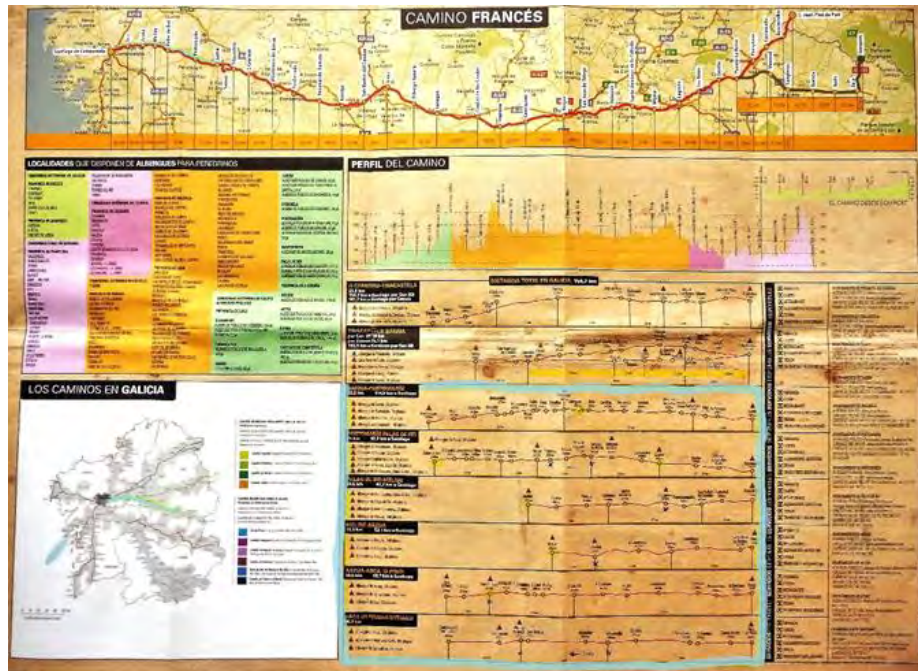


Figura 25: Mapa completo do Caminho Francês, com nosso percurso grifado em azul

Equipamento básico do peregrino

(Obs: O peso total da mochila não deve ultrapassar 10% do seu peso).

- Passaporte do Peregrino e mapas do Caminho
- Mochila (com alças acolchoadas, tiras de regulação e “barrigueira” ajustável)
- Botas e sandália de caminhada
- Saco de dormir
- Jaqueta impermeável e chapéu de sol
- Calça confortável, roupas e itens de uso pessoal (mínimo possível)
- Bolsa de “primeiros socorros”

ANEXO C

Síntese do “Feedback” sobre a experiência de “ComVivência Pedagógica” no Caminho de Santiago

Realizada em 29/09/2019, em Santiago de Compostela entre os participantes: Mauro, Luciana, Noeli, Angela

- Tempo e trajeto da experiência
 - Tempo: se fosse maior teria sido melhor
 - Trajeto: a escolha de um caminho com menos pessoas poderia ter sido melhor
- O contexto teve radicalidade mediana (= insuficiente). A radicalidade mediana é o normal que iremos encontrar => pensar nisso ao escolher o contexto
- Ter em consideração a incerteza: cada experiência formativa terá suas surpresas.
- Buscar a construção de sentidos individuais e coletivas => antes e durante a experiência
- Trabalhar coletivamente os Princípios Formativos durante a experiência
- Em experiências de caminhada pensar em dinâmicas para conexões e construção de sentidos (paradas para exercícios de conexões, conversas, etc)
- 2h de silêncio foi válido!: o silêncio é parte da radicalidade => estar no momento presente
- Uso do celular => *o quanto este símbolo da modernidade nos domina*: trabalhar na proposta a dependência à modernidade, pela construção de sentidos (antes e durante o processo)
- Preparação anterior à experiência:
 - Considerar as limitações dos participantes (preparo físico, cansaço, etc) => propor como *autoavaliação*
 - Fazer a relação espaço-participantes: “nivelamento” de construção de sentidos
 - Trabalhar a *construção de sentidos pelos Princípios Formativos*
 - Trabalhar coletivamente a *experiência significativa* (as expectativas podem ser positivistas ou negativistas)
- Pensar nas experiências em relação aos Princípios Formativos: *como as experiências potencializam os Princípios e vice-versa*
- Proposta de formação qualitativa: a radicalidade para um educador ambiental capaz de pensar uma outra realidade => *trabalhar a construção de sentido da radicalidade*
- A “ComVivência Pedagógica” no Caminho: *reencontro com o natural, outro tempo, sacralidade do ser e do espaço.*

ANEXO D

Reflexões sobre a “ComVivência Pedagógica e os cinco Princípios Formativos

Atividade realizada no curso de Formação de Educadores Ambientais GEPEADS
- grupos Brasil e Galícia

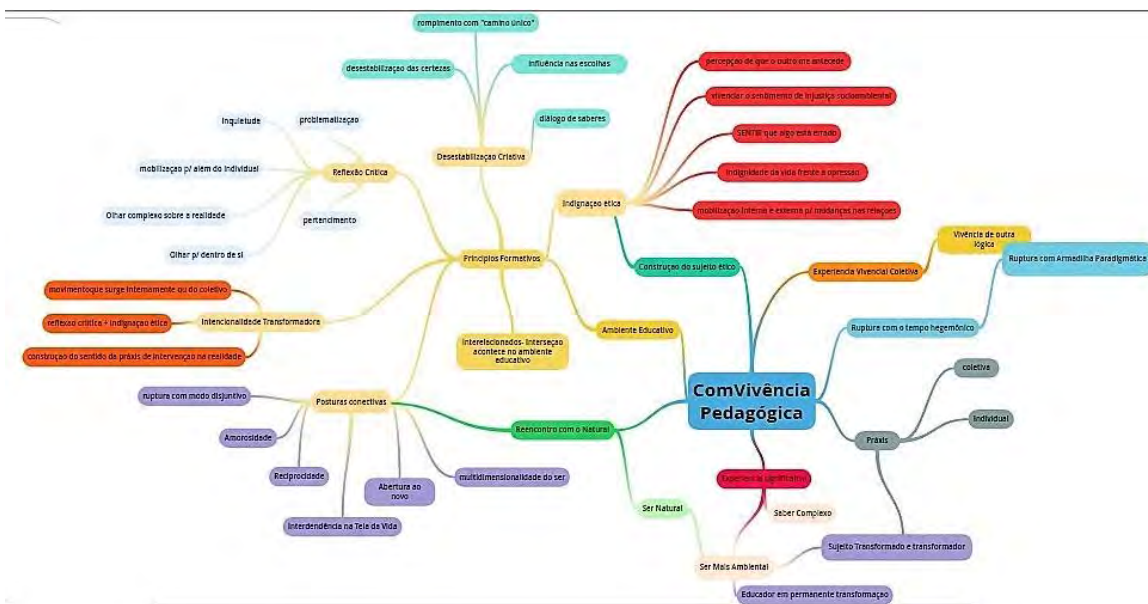


Figura 26: Mapa Mental Noeli

(Santiago de Compostela, outubro/19)

ANEXO E

Guia para Entrevista Livre com representante do Movimento “Fridays for Future” – Santiago de Compostela/ES

Principais tópicos abordados:

1. Nome e autorização verbal para gravação da conversa.
2. Sua função no coletivo do movimento “Fridays for Future” de Santiago de Compostela
3. Estratégias de mobilização para o engajamento de pessoas ao movimento
4. Possuem estratégias específicas para comunicar as MC? Quais?
5. Estratégias que foram observadas como eficazes nesta comunicação
6. Considera que o ativismo e o trabalho coletivo têm aspectos “formadores” para os envolvidos? Por que?
7. Participam de atividades formativas sobre as MC? Quem pode participar?
8. O que considera como obstáculos/dificuldades na comunicação das MC?
9. Deseja acrescentar algo mais?