



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

NOELI BOREK GRANIER

DISSERTAÇÃO

EXPERIÊNCIAS DE “ComVivência Pedagógica” A PARTIR DE
OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES AMBIENTAIS

Seropédica – Nova Iguaçu / RJ
Fevereiro de 2017

NOELI BOREK GRANIER

**EXPERIÊNCIAS DE “COMVIVÊNCIA PEDAGÓGICA” A PARTIR DE
OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES AMBIENTAIS**

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

*Sob a orientação do professor **Mauro Guimarães***

363.7
G759c
T

Granier, Noeli Borek, 1963-
Experiências de "ComVivência Pedagógica" a partir
de outras epistemologias em processos formativos de
educadores ambientais / Noeli Borek Granier. - 2017.
167 f.

Orientador: Mauro Guimarães, 1963-
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 149-154.

1. Educação ambiental. 2. Professores - Formação.
I. Guimarães, Mauro, 1963-. II. Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares. III. Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

NOELI BOREK GRANIER

**“EXPERIÊNCIAS DE “ComVivência Pedagógica” A
PARTIR DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS EM PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES AMBIENTAIS”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas

Dissertação aprovada em 17/02/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. MAURO GUNARAES - UFRRJ - Orientador



Prof. Dr. EMERSON FERREIRA GUERRA - UFRRJ



Prof. Dr. CELSO SÁNCHEZ PEREIRA - UNIRIO

Seropédica (RJ)
Fevereiro/2017

Aos povos indígenas.

AGRADECIMENTOS

Mil palavras não seriam suficientes para agradecer aos Krahô da Aldeia Nova e Nova Aldeia, aos Guarani Mbyá da Aldeia Ará Ovy e ao xamã Quéchua Carlos Prado. Sua generosidade e amorosidade foram meu maior aprendizado! Especialmente aos Krahô da Aldeia Nova, que nos acolheram por alguns dias, compartilharam seu cotidiano, seus ritos, as belezas de seu lindo território. Gratidão à minha *tyj* Kapercahác, que generosamente abriu sua casa, seu coração e me batizou com um nome krahô. Hoje sou também Cacôcutxwa! Mesmo distante, manter esse nome vivo é guardar a força dos momentos compartilhados junto a vocês. O riso dos *kraré* brincando no rio, o brilho das estrelas na quietude da noite na aldeia, o som do seu idioma de manhãzinha deitada na rede, e tantos outros momentos sentidos, e não apenas vividos. Com carinho, a todos vocês, minha imensa gratidão!

Meu agradecimento mais que especial a todos os parceiros do grupo de pesquisa, com quem fiz esta maravilhosa jornada. Construimo-nos enquanto grupo pela amorosidade, solidariedade e bom humor, sempre presentes em nossas vivências coletivas, o que fez destes momentos algo muito maior do que encontros para troca de conhecimento e experiências. Este trabalho, fruto da riqueza deste processo formativo, não é meu, é nosso! Gratidão aos amigos Celso Sanches, Daniel Renaud, Edileusa Queirós, Emerson Guerra, Emerson Puri, Fernanda Olivieri, Helder Sarmiento, Mauro Guimarães, Rafaella Uchôa.

Amigos acolhem, são solidários, pacientes, amorosos e te fazem crescer pela simples presença. Amigos acreditam em você! Conseguem mostrar que você é capaz, valorizam suas ideias, percepções e descobertas, te incentivam a melhor exteriorizar o que há em você. Amigos são generosos, compartilham conhecimentos, projetos, ideais. Amigos são parceiros! Com carinho, agradeço a Mauro Guimarães, meu orientador, que hoje é para mim um amigo. Gratidão por sua simplicidade. Por trazer luz e serenidade em sua forma generosa de compartilhar seus preciosos conhecimentos. Por mostrar que o educador amoroso transforma o aprendizado em algo para a vida. Gratidão por me dar a oportunidade de fazer parte deste maravilhoso processo formativo.

Aos companheiros do GEPEADS, pelos encontros sempre alegres e amorosos. Por compartilharem suas experiências e projetos profissionais e de pesquisa, contextualizando a educação ambiental em diferentes dimensões. Pelo engajamento honesto nas discussões, fazendo de cada encontro um momento especial de ensino e aprendizagem.

A todas as amigadas que brotaram neste processo formativo. Impulsionadas pela diversidade de conhecimentos, própria do terreno fértil da educação e regadas pela solidariedade, estas amigadas cresceram amorosas e firmes. Às guerreiras Cinthia Marujo, Clara Cohen, Janine Santos, Lillian do Carmo, Pricilla Bezerra. Nossos caminhos se cruzaram em meio a uma maré de livros, madrugadas inspiradas, angústias cotidianas e escritas empolgadas. Tudo superamos e tudo tentamos aproveitar, voltando-nos sempre para aquilo que nos ajudava a melhorar. A cumplicidade, compreensão e ajuda mútua foram essenciais para darmos o melhor de nós em cada desafio e assim concluirmos esta importante etapa de nossas vidas.

Aos familiares e amigos pelo carinho, incentivo, suporte e paciência que tiveram comigo neste processo. Fascinada pela pesquisa, contaminava a todos com minha empolgação! Em especial, aos queridos Ângela C. Schulz, Ayalla Oliveira, Cristiane

Quintanilha, Fernanda Cavalcante, Gilles Granier, Graça Borges, Jacques Julier, Laura Montiel, Luciana Belford, Sandra Dorgan e Sheila Saidon.

Percebo hoje que a minha formação é como se fosse a culminância de um longo processo de aprendizado, onde cada experiência de vida foi deixando sua marca. Como numa colcha de retalhos, paixões e conhecimentos foram se juntando para formarem o conjunto que culminou neste trabalho acadêmico. Da paixão pela natureza, pelos indígenas e pela educação, vem a inspiração que dá o tom, o colorido a este *ensemble*, onde cada peça têm sua importância e beleza. Faço uso desta metáfora para agradecer a todas as pessoas que de alguma forma, contribuíram com detalhes, recortes, palavras, gestos ao longo da minha vida, para que eu chegasse até aqui. Que me guiaram, abrindo portas que eu precisava transpor. Ou fechando, para que eu pudesse enxergar outros caminhos. Assim como no universo, as partes formam o todo, que não existiria sem as partes.

Gratidão eterna aos meus queridos pais, que tornaram tudo isso possível.

RESUMO

Este estudo investiga as potencialidades de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais, a partir de experiências de vivências coletivas com comunidades indígenas. Faz uma leitura crítica da perspectiva epistemológica da modernidade, construída sob o paradigma disjuntivo, dicotômico e reducionista de abordagem do meio socioambiental que, junto com a visão utilitarista da natureza, afasta o ser humano de sua essência de ser natural. A dicotomia ser humano – natureza compromete a compreensão da complexidade do meio nativo e a natural capacidade humana de entender seus movimentos. Vê-se pertinente que pensemos num reencontro com o natural, como movimento vital para a construção de posturas conectivas, menos materialistas e mais orgânicas nas relações entre humanos e destes com a natureza. A complexidade da problemática socioambiental se reflete na formação de educadores ambientais, requerendo constantemente abordagens que propiciem o rompimento com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011), estabelecida pela visão hegemônica. Assentado na ótica da Educação Ambiental Crítica (CARVALHO, 2008; GRÜM, 2004; GUIMARÃES, 2011; LOUREIRO, 2014) e alinhado com a perspectiva emancipatória de Freire (2016), este estudo propõe que o diálogo de saberes (LEFF, 2008), subsidiado pelo prisma da interculturalidade crítica (WALSH, 2009), pode contribuir para desconstrução dos padrões hegemônicos e a construção de outras formas de ser, fazer e conhecer. Pauta-se em elementos culturais dos povos indígenas Krahô, Guarani Mbya e Quéchua, como referências para outras visões de mundo. Numa percepção de que o ser humano é apenas um dos tantos elementos que compõe o espaço compartilhado, concebido em sua dimensão cósmica, estas culturas mantêm vivo os sentimentos de coletividade, solidariedade e cuidado com o outro, gerando relações em sociedade e desta com natureza, sustentadas por valores integrativos e não disjuntivos. O principal objetivo deste estudo foi analisar a inserção e as potencialidades de outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais, a partir de experiências de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais e comunidades indígenas. Pesquisa de caráter qualitativo, utilizou para o seu desenvolvimento a pesquisa bibliográfica, pesquisa-formação, entrevista estruturada e grupo focal. Foi observada uma grande pedagogicidade nas experiências de reencontro com o natural e na estratégia metodológica da “ComVivência Pedagógica” com outros referenciais, adotada neste processo formativo. O impacto das experiências de “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias, revelou-se um potente vetor para a desconstrução das visões de mundo construídas pela modernidade. Combinada com o reencontro com o natural, desencadeou nos educadores ambientais em formação, um movimento perceptivo de transformação das relações sociais e com a natureza.

Palavras chave: Processo Formativo de Educadores Ambientais, Pesquisa Formação, Outras Epistemologias, Diálogo de Saberes.

ABSTRACT

Este estudio investiga las potencialidades de otras epistemologías en procesos formativos de educadores ambientales, a partir de experiencias de vivencias colectivas con comunidades indígenas. Hace una lectura crítica de la perspectiva epistemológica de la modernidad, construida sobre el paradigma disjuntivo, dicotómico y reduccionista de abordaje del medio socioambiental que, junto con la visión utilitarista de la naturaleza, aleja al ser humano de su esencia de ser natural. La dicotomía ser humano - naturaleza compromete la comprensión de la complejidad del medio nativo y la natural capacidad humana de entender sus movimientos. Se ve pertinente que pensemos en un reencuentro con lo natural, como movimiento vital para la construcción de posturas conectivas, menos materialistas y más orgánicas en las relaciones entre humanos y de estos con la naturaleza. La complejidad de la problemática socioambiental, se refleja en la formación de educadores ambientales, requiriendo constantemente abordajes que propicien el rompimiento con la “trampa paradigmática” (GUIMARÃES, 2011), establecida por la visión hegemónica. Basado en la óptica de la Educación Ambiental Crítica (CARVALHO, 2008; GRÜM, 2004; GUIMARÃES, 2011; LOUREIRO, 2014) y alineado con la perspectiva emancipatoria de Freire (2016), este estudio propone que el diálogo de saberes (LEFF, 2008), subsidiado por el prisma de la interculturalidad crítica (WALSH, 2009), puede contribuir para la desconstrucción de los padrones hegemónicos y la construcción de otras formas de ser, hacer y conocer. Se pauta en elementos culturales de los pueblos indígenas Krahô, Guaraní Mbyá y Quéchua, como referencias para otras visiones de mundo. En una percepción de que el ser humano es apenas uno de los tantos elementos que componen el espacio compartido, concebido en su dimensión cósmica, estas culturas mantienen vivos los sentimientos de colectividad, solidaridad y cuidado con el otro, generando relaciones en sociedad y de esta con la naturaleza, sustentadas por valores integrativos y no disjuntivos. El principal objetivo de este estudio fue analizar la inserción y las potencialidades de otras epistemologías en procesos formativos de educadores ambientales, a partir de experiencias de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientales y comunidades indígenas. Búsqueda de carácter cualitativo, utilizó para su desarrollo la Búsqueda Bibliográfica, Búsqueda-formación, Entrevista Estructurada y Grupo Focal. Fue observada una grand pedagógica en las experiencias de reencuentro con lo natural y en la estrategia metodológica de “ComVivência Pedagógica” con otros referenciales, adoptada en este proceso formativo. El impacto de las experiencias de “ComVivência Pedagógica” con otras epistemologías, se reveló un potente vector para la desconstrucción de las visiones de mundo construidas por la modernidad. Combinada con el reencuentro con lo natural, desencadenó en los educadores ambientales en formación, un movimiento perceptivo de transformación de las relaciones sociales y con la naturaleza.

Palabras llave: Processo Formativo de Educadores Ambientales, Búsqueda-Formación, Otras Epistemologías, Diálogo de Saberes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Chegada em Kaholânida	91
Figura 2: Travessia do Rio Vermelho	91
Figura 3: Casa de Sebastiana.....	92
Figura 4: Pintura corporal	93
Figura 5: Momento de minha apresentação	94
Figura 6: Crianças brincando no rio	95
Figura 7: Sebastiana pintando seu filho	96
Figura 8: Corrida de toras.....	98
Figura 9: O batismo.....	98
Figura 10: Sebastiana com Iatã	99
Figura 11: Nova Aldeia	100
Figura 12: Casa de Mônica	101
Figura 13: Escola da Nova Aldeia.....	102
Figura 14: "Vamo banhá?"	104
Figura 15: Artesanato tradicional Krahô	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO	21
1.1 A Epistemologia da Modernidade e a Educação Ambiental Crítica	34
1.2 O “Reencontro com o Natural” no Processo Formativo de Educadores Ambientais: em Busca da Conexão	46
1.2.1 Pertencer e cuidar	51
1.2.2 O “Ser Natural” na complementariedade com o “Ser Mais Ambiental”	55
2 O PROJETO: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL	60
2.1 A Perspectiva Intercultural no Processo Formativo de Educadores Ambientais	62
2.2 Diálogo de Saberes	66
2.3 Referenciais Epistemológicos Krahô, Guarani e Quêchua	71
2.3.1 Convergências dos três mundos	86
2.4 A Experiência Pessoal com o Mundo Krahô	90
2.4.1 O aprender, com a natureza, no cotidiano e na tradição	105
3 A FORMAÇÃO	110
3.1 O Processo Formativo em Educação Ambiental	117
3.1.1 A “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias	123
3.1.2 Impressões dos educadores ambientais em formação na “ComVivência Pedagógica”	130
CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	155
ANEXO A	156
ANEXO B	161
ANEXO C	162
ANEXO D	162

INTRODUÇÃO

O pesquisador é um homem ou uma mulher com uma inserção social determinada e com uma experiência de vida e de trabalho que condicionam sua visão do mundo, modelam o ponto de vista a partir do qual ele ou ela interagem com a realidade. E é esta visão de mundo, este ponto de vista que vai determinar a intencionalidade de seus atos, a natureza e a finalidade de sua pesquisa [...].

(BRANDÃO).

Me lembro de uma cena de minha infância em que meu pai me ensinava como plantar uma flor, explicando o que teria que fazer depois 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, propriedades essenciais da chuva, compostagem, etc.

Em outra lembrança, caminhava com minha avó por um caminho, 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 das propriedades curativas de folhas, flores, cascas, raízes e óleos essenciais daquelas plantas. Com ela, aprendi que, para evitar problemas respiratórios, deveria me acostumar a caminhar descalça de manhã bem cedo, sobre a grama molhada de orvalho.

A origem camponesa da minha família sempre fez com que ensinamentos relacionados aos ciclos da natureza, fizessem parte da educação das crianças. Da mesma forma que sempre foi 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 descobertas essenciais para sua formação como um todo.

Tendo consciência do valor inestimável destas experiências e aprendizado em minha infância, reconheço sua forte influência na minha formação enquanto ser humano, em minhas escolhas e trajetória de vida.

Muito jovem, tornei-me vegetariana por ideologia e, de maneira informal e autônoma, dediquei-me durante vários anos à pesquisa sobre alimentação saudável e 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 estas afinidades são naturais, uma vez que, enquanto seres naturais, carregamos estas configurações em nossa essência.

Neste sentido, sempre acalentei um grande respeito e admiração pelas culturas indígenas. A frequente simbiose com a natureza, os tratamentos de cura (que concebem o ser humano em sua integralidade), os valores em relação aos elementos e seres com quem compartilham o espaço, os métodos sustentáveis nas relações com o meio ambiente, sempre me pareceram construções permeadas de imensa sabedoria.

Tive a oportunidade de conhecer diversas regiões brasileiras e viver em diferentes países, aonde 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, atuou como estímulo à minha curiosidade e entusiasmo para com a sociobiodiversidade. Junto com o hábito e o 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.

Finalmente, devido a um forte desejo de estudar formalmente e aportar minha contribuição para transformações sociais no contexto brasileiro, as viagens foram interrompidas.

Percebo que estas experiências tiveram, inevitavelmente, grande influência em minha escolha pela educação enquanto caminho profissional e objeto de estudo. Parte,

primeiramente da crença em seu potencial transformador. Acredito sinceramente na educação enquanto ferramenta de transformação da sociedade! Em segundo lugar, pelo sentimento de que minha contribuição se encaixar neste universo, por ser um campo de conhecimento plural, com diferentes possibilidades de estudo e atuação profissional.

Talvez pelo envolvimento em assuntos relacionados à natureza, desenvolvi um profundo amor e respeito a todas as formas de vida, e a convicção da necessidade de se educar a sociedade para melhores relações com o meio em que se vive. E foi assim que, na primeira semana do Curso de Pedagogia, descobri a Educação Ambiental (EA). Tive o imediato entendimento de que aquela era a “minha praia”! A ferramenta que se encaixava em minhas aptidões e com a qual eu gostaria de atuar na dinâmica do movimento de transformação social 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 Educação Ambiental (EA) no contexto escolar brasileiro¹. A conclusão desta pesquisa desembocou na fragilidade da formação dos professores, para o trabalho neste campo educativo.

Percebendo a potencialidade de uma Pós-Graduação com enfoque na Formação de Educadores Ambientais, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. O entusiasmo por este programa surgiu da possibilidade de ser orientada pelo Prof. Dr. Mauro Guimarães, cujos conhecimentos no campo da EA crítica haviam sido a principal inspiração em minhas pesquisas nesta temática na graduação.

Vale ressaltar que senti grande afinidade com a pesquisa “O Resgate do Natural”, coordenada pelo professor Mauro e em andamento no período em que buscava informações sobre o curso de pós-graduação. O enfoque do trabalho, no qual minha pesquisa hoje se insere, 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, pertencendo a um todo maior. A valorização de culturas indígenas, enquanto referência para o desenvolvimento de outras relações com a natureza me tocou, e ainda me toca, de forma muito especial na abordagem da pesquisa. Enquanto educadora, percebo elementos formativos ímpares neste universo, capazes de desconstruir padrões estabelecidos e contribuir para a construção de outras formas de perceber o mundo, fundadas em uma conexão mais autêntica com a natureza. O diálogo com

¹ Monografia intitulada “A Educação Ambiental na Educação Formal – Análise de uma Questão Contemporânea” (Universidade Veiga de Almeida, 2013).

outras epistemologias desponta como forma de dar visibilidade à riqueza e sabedoria presentes nas culturas indígenas, assim como às suas diversas reivindicações e incessantes lutas por direitos essenciais.

Minhas principais experiências enquanto docente são no âmbito da educação infantil e do ensino de idiomas, este para diferentes faixas etárias. Em meu trabalho educativo, a EA é o tema que vem norteando as escolhas. É o fio que atravessa o processo ensino-aprendizagem, unindo conhecimentos e sensibilidades. É o estímulo, sempre presente, que alimenta a crença na transformação pela educação. É 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.

Podemos observar que no momento histórico que estamos vivenciando, as questões ambientais são centrais, já que têm relação direta com a nossa sobrevivência e de toda a vida no planeta. Vê-se urgente que nos apropriemos de conhecimentos que envolvam esta problemática em sua abrangência, e busquemos novos caminhos epistemológicos, assim como novas formas de nos relacionarmos com o meio ambiente, que nos permitam entender este processo destrutivo no qual estamos inseridos, visando à construção de um mundo mais sustentável e equilibrado para todos. Esta complexa tarefa requer o envolvimento da sociedade como um todo, exigindo transformações profundas nas diferentes instâncias, notadamente no que concerne nossa concepção de mundo, de nós mesmos e da natureza, reconstruindo relações baseadas em novos valores. A EA é vista como elemento essencial neste processo. Carvalho (2008, p. 151) sintetiza a intencionalidade educativa da EA ao dizer que “A EA tem uma proposta ética de longo alcance que pretende reposicionar o ser humano no mundo, convocando-o a reconhecer a alteridade da natureza e a integridade e o direito à existência não utilitária do ambiente”.

Embora seja uma prática pedagógica que se desenvolve nas interações e relações com o espaço educativo, é o educador quem conduz este processo (GUIMARÃES, 2011, p.38). Desta forma, a qualidade das ações em EA está inevitavelmente atrelada ao preparo, abordagens e envolvimento do docente com o tema. As competências requisitadas deste último para o desenvolvimento da EA estão por sua vez condicionadas à sua leitura de meio ambiente, à forma de ver-se inserido nele e inter-relacionar-se com o todo.

A perspectiva da EA crítica demanda constantemente recursos formativos que proporcionem o rompimento com os paradigmas tradicionais e o desenvolvimento de novas abordagens educativas, que contemplem a concepção de realidade complexa, evidenciando as

inter-relações, estimulando o indivíduo a desenvolver o sentimento de pertencimento ao meio ambiente como um todo e a agir como sujeito coletivo.

Podemos reconhecer estas características em diversas culturas indígenas, que tão evidentemente são reveladas pela riqueza de suas filosofias e conhecimentos acerca do meio onde vivem. Os padrões de sociedade, de relações solidárias, de conexão e entendimento dos movimentos da natureza, construídos por povos indígenas ao longo do tempo, são referências que frequentemente despertam reflexões acerca dos efeitos que o modo de vida da sociedade moderna exerce sobre nossa maneira de conceber a realidade. Dentro desta perspectiva, estas referências provocam inspirações que fertilizam o terreno da EA, trazendo possibilidades para o desenvolvimento de abordagens de leitura e de reaproximação do sujeito com o meio natural.

Valorizando a riqueza deste universo como ambiente de aprendizado, esta pesquisa insere-se no projeto “Outras epistemologias no processo formativo de educação ambiental”. O projeto investiga as potencialidades das experiências de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação, em espaços revelados formativos, notadamente em comunidades indígenas, com vistas a estudar novas possibilidades metodológicas e epistemológicas para os processos formativos de educadores ambientais. Para o seu desenvolvimento, foram realizadas imersões com os povos Guarani Mbyá (RJ) e Krahô (Tocantins), assim como com um representante do povo Quéchuá (Andes). Esta última, oportunizada no Sítio Anahi (RJ). Além disso, foi organizado um seminário e encontros para debates sobre o tema e, como forma de avaliar coletivamente a repercussão das “ComVivências Pedagógicas” nos educadores ambientais em formação, ao final do processo foi proposto um encontro de Grupo Focal, na cidade do Rio de Janeiro. Ao longo do presente trabalho, estaremos analisando as experiências com estas epistemologias, que serão complementadas com a análise das impressões dos educadores ambientais em formação, elaboradas nos momentos de “ComVivência Pedagógica” com estes contextos, e que possam contribuir para as investigações do projeto como um todo. O grupo de educadores ambientais em formação participantes deste projeto, é constituído por docentes e discentes dos programas PPGEduc - GEPEADS/UFRRJ; IM/UFRRJ, GEOPOVOS; PPGEdu - GEAsur/UNIRIO.

Diversos teóricos do campo da EA crítica constatarem que, calcado na perspectiva epistemológica da modernidade, o modelo de desenvolvimento vigente, incompatível com a preservação ambiental, e a perspectiva da ciência moderna, disjuntiva e reducionista da realidade, são pilares importantes da crise socioambiental que enfrentamos hoje. (DIAS, 2004; GRÜM, 2004; LEFF, 2008; GUIMARÃES, 2011).

Vê-se assim a necessidade de construção de outras epistemologias, que possam contribuir para a transformação nos padrões relacionais entre a sociedade e a natureza, numa perspectiva de construirmos um modelo societário onde as relações entre os seres humanos, e entre estes com a natureza, sejam alicerçadas em bases menos materialistas e mais orgânicas.

Apoiado nestas constatações, este estudo se justifica por identificar na perspectiva das experiências de “ComVivência Pedagógica” em contextos interculturais, uma possibilidade formativa capaz de oferecer ao sujeito alternativas para um reencontro com o natural², da mesma forma que oportuniza a construção de conhecimentos empíricos, através das observações e interações no espaço proposto. Acreditamos revelar-se de grande contribuição para a construção epistemológica do campo da EA, e especificamente no que concerne a formação de educadores ambientais.

Assim, o principal objetivo desta pesquisa é analisar a inserção e as potencialidades do “diálogo de saberes” com outras epistemologias em processos formativos de educadores ambientais, a partir de experiências de “ComVivência Pedagógica” entre estes e comunidades indígenas. Os objetivos específicos são: acompanhar e vivenciar experiências de imersão em comunidades indígenas com grupo de educadores ambientais em formação; registrar e analisar o processo formativo de educadores ambientais a partir de experiências de “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias; analisar a importância da “ComVivência Pedagógica” na formação de educadores ambientais; dialogar com elementos culturais do povo krahô (TO), Guarani Mbyá e Quéchua (Andes), enquanto potenciais referências para novas abordagens nas práticas de formação de educadores ambientais.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foram adotadas as abordagens metodológicas pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo; pesquisa-formação, como abordagem metodológica participativa; como estratégia metodológica de produção de dados, o grupo focal e entrevista estruturada. A Pesquisa Bibliográfica consiste em: 1) revisar bibliografia sobre crise de paradigmas da modernidade e a perspectiva crítica em EA, buscando aclarar a conjuntura atual das demandas neste campo educativo. 2) Estudar obras que contemplem aspectos da formação docente e especificamente da formação de educadores ambientais, para

² Partindo da constatação de que o afastamento do indivíduo moderno do meio natural contribui para a dificuldade em entender sua complexidade e processos, o projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”, ressalta a relevância pedagógica de se resgatar o sentido de integralidade com o natural. Propõe o estímulo ao diálogo entre diferentes visões de mundo através de experiências com outras epistemologias, notadamente nas cosmovisões indígenas, onde, centralmente, o sentido de integração ser humano, coletividade e natureza estejam presentes, como forma de oportunizar ao educador ambiental em formação, a vivência de práticas individuais e coletivas baseadas em outros padrões relacionais. Os processos vivenciais nesses ambientes buscam proporcionar o rompimento com o padrão de pensamento dicotômico dos indivíduos modernos, por meio de experiências de diversidade de formas de ler, compreender e estar no mundo.

um melhor entendimento das práticas formativas em EA, e numa perspectiva de desenvolver relações com outras epistemologias que possam ser contributivas para este campo. 3) Consultar registros bibliográficos sobre a cultura krahô, Guarani e Quéchuá, como forma de ampliar e solidificar os conhecimentos empíricos proporcionados pelas experiências de “ComVivência pedagógica” entre educadores ambientais em formação e estes contextos.

Ressaltamos que as abordagens metodológicas aqui elencadas 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 práxis³, o envolvimento coletivo e o diálogo com diferentes campos de saber são tidos como essenciais.

Pelas experiências de “ComVivência Pedagógica” os educadores ambientais em formação têm a oportunidade de conciliar estes fatores e viver momentos de aprendizado coletivo. Nesta perspectiva, a metodologia da pesquisa-formação é particularmente privilegiada, pois, segundo Santos

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. (SANTOS, 2005, p.163).

A Pesquisa-Formação tem como foco a autorreflexão sobre o processo formativo. O acompanhamento e a vivência nas experiências de “ComVivência Pedagógica” inserem-se nesta perspectiva. Em seus estudos sobre auto formação, Josso diz que a consciência e compreensão do aprendizado construído pelas experiências acumuladas, que implica um autoconhecimento, gera um processo de auto formação. Quando adotado em processos formativos, como no caso do presente estudo, 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).

Nesta abordagem metodológica, as experiências do pesquisador são também objeto de estudo e consideradas tão relevantes quanto às observadas nos outros participantes. O pesquisador é sujeito e objeto da pesquisa e também se constitui como sujeito e objeto de

³ A práxis implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1987, p. 67).

pesquisadores coletivos. O processo formativo oportuniza assim a autorreflexão e o desenvolvimento da práxis pedagógica em seu cotidiano. Neste sentido, Morin salienta que:

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).

Já o uso da técnica do grupo focal nesta pesquisa, justifica-se pela multiplicidade de expressões e pontos de vista que a técnica permite emergir do grupo sobre os temas propostos.

O corpo textual deste estudo inicia-se com a Introdução, contendo um relato da autora contextualizando a EA em sua trajetória de vida. Na sequência, são apresentados os três capítulos, seguidos das Considerações em Andamento e Referências Bibliográficas, finalizando com Anexos.

No primeiro capítulo, dividido em três tópicos, abordaremos alguns eventos marcantes no surgimento e evolução do campo da EA. Longe de ser um “histórico”, pois para isso seria necessário um maior aprofundamento sobre esta questão em particular, o que nos desviaria dos objetivos desse trabalho, buscamos ressaltar que a EA é um processo ainda em construção. Sua evolução e entendimento vinculam-se à concepção social de meio ambiente, para a qual este campo de conhecimento vem contribuindo com uma leitura complexa e questionadora do *status quo*.

No segundo tópico do primeiro capítulo, partimos da constatação de que há uma estreita ligação entre a epistemologia do método científico cartesiano e a problemática socioambiental que vivenciamos. Faremos uma breve análise sobre sua implicação na construção e manutenção do sistema desenvolvimentista vigente, caracterizado como incompatível com a preservação ambiental. Esta análise traz também as implicações desta epistemologia no padrão reducionista e disjuntivo das relações sociedade e natureza.

Buscando em seus processos a transformação destas relações, o campo da EA vem construindo um saber ambiental (LEFF, 2008) sob a ótica da complexidade, da valorização da sociobiodiversidade⁴ e do resgate de valores humanos, numa perspectiva de superação da visão reducionista do meio socioambiental e a construção de relações mais justas e equitativas entre os humanos e entre estes com a natureza, fatores identificados como importantes desafios da sociedade moderna.

⁴ “[...] a noção de sociobiodiversidade é uma das tentativas de apreender essas interações complexas entre sociedade e natureza, associando as ideias de biodiversidade (diversidade biológica da vida natural) e sociodiversidade (diversidade social formada pelos diferentes grupos sociais e culturais que habitam o planeta).” (In: CARVALHO, 2008, p.82).

No terceiro tópico do primeiro capítulo, com duas subdivisões, nos adentramos mais profundamente nestas questões. Partimos do princípio de que o ser humano, absorvido pela dinâmica do mundo moderno, vem se afastando progressivamente de sua essência de ser natural, e conseqüentemente, diminuindo seu sentimento de pertencimento à natureza e sua capacidade inata de perceber seus movimentos.

Buscando caminhos para reatar esta conexão perdida, encontramos fortes indícios e grande inspiração em filosofias de povos indígenas. Valorizando a perspectiva intercultural na educação, como importante referencial para a superação de posturas preconceituosas e hierarquizantes do conhecimento, o segundo capítulo aponta o diálogo com saberes indígenas como possibilidade de “visibilizar” estes conhecimentos, e também levantar elementos que possam contribuir para o reencontro com o natural nos processos formativos de educadores ambientais.

Inspirados pelos povos indígenas Krahô e Guarani Mbyá do Brasil, e pelo povo andino Quêchua, no terceiro tópico deste capítulo, focaremos em alguns aspectos elencados como particularmente pedagógicos para o educador ambiental em formação, que vive experiências de “ComVivência Pedagógica” com estes contextos. Enquanto procuramos dar visibilidade a aspectos culturais destes povos, os situamos como exemplo de resistência às pressões e ameaças do mundo moderno. Guardiães de ecossistemas raros, que hoje representam importantes áreas naturais protegidas, percebemos nestes povos potenciais referenciais para pensarmos caminhos de reaproximação do ser humano com a natureza, de sustentabilidade e de valores sociais como a coletividade e solidariedade. O quarto item deste capítulo foi reservado aos registros e impressões pessoais da autora sobre sua experiência no mundo krahô, acompanhadas de imagens desta rica vivência.

Vale dizer que o segundo capítulo se inicia com uma caracterização detalhada do projeto “Outras epistemologias no processo formativo de educação ambiental”, ao qual a presente pesquisa se insere.

No terceiro capítulo, focaremos o processo formativo do educador ambiental. Certos de que a escolha desta formação traduz-se por uma necessidade que se insere em um momento histórico onde, pressionados por uma situação de degradação e risco de dimensões civilizatórias, e acreditando no conhecimento e nos valores humanos como recursos estratégicos, nos dispomos a enfrentá-la coletivamente. Entretanto, neste estudo propomos o questionamento sobre outros impulsos internos, que movem um determinado indivíduo a escolher esta formação em particular.

Transitando entre aspectos objetivos e subjetivos da formação do educador ambiental, abordaremos neste capítulo sua contribuição para a construção da “cidadania ativa” (GUIMARÃES, 2011) do profissional da educação, enquanto mediador da transformação social, enfatizando a construção de outras relações sociedade e natureza, e com o meio ambiente como um todo.

Caracterizaremos a “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias e analisaremos suas potencialidades para a formação de educadores ambientais. Em complemento, propomos uma breve análise das impressões dos educadores ambientais em formação, participantes do projeto. O material utilizado para esta etapa foi coletado em gravações audiovisuais, produzidas nos períodos de “ComVivência Pedagógica” e Grupo Focal⁵.

Na sequência, exporemos algumas Considerações em Andamento, que incluem a perspectiva de possíveis indicativos, observados como favoráveis à formação de educadores ambientais, a partir das experiências vividas neste projeto. Em seguida, a lista de obras pesquisadas para a elaboração deste trabalho, no item Referências Bibliográficas. Finalizamos com os Anexos contendo, além de alguns itens complementares à parte textual, imagens que marcaram os ricos momentos de “ComVivência Pedagógica” com o grupo de educadores ambientais em formação.

⁵ Transcrições disponíveis no CD em anexo.

1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A destruição de ambientes naturais é um problema que vem ocorrendo ao longo dos séculos, mas, devido aos efeitos da urbanização e da revolução industrial na Europa, os impactos ambientais se agravaram com mais intensidade e rapidez nos últimos 200 anos. Neste processo, vimos assistindo a uma devastação socioambiental de níveis extremos e com consequências muitas vezes irreversíveis. Atualmente, a poluição atinge nossos recursos hídricos, solo, ar e até mesmo a atmosfera terrestre, já infestada de lixo espacial abandonado por governos de todo o mundo.

O modelo de desenvolvimento construído pela sociedade ocidental urbano-industrial é visivelmente incompatível com a preservação ambiental. Movido pela exploração ambiental e humana, este modelo não atende equitativamente às necessidades da maioria da população mundial, revelando-se extremamente predatório e excludente. Para Dias (2004, p. 120), "Os sintomas mais extravagantes resultantes dessa loucura da raça humana são o desemprego, a violência, a miséria e a degradação ambiental em todo o mundo, até mesmo nos países ricos. Então, para que está servindo o dinheiro do mundo [...]?". E ainda:

Em nome de um progresso que nunca vem, em nome da criação de empregos que nunca bastam, solapamos a qualidade ambiental, em todo o planeta, poluímos a água que bebemos, o ar que respiramos, a nossa comida, o nosso solo, devastamos florestas, aniquilamos povos indígenas, extinguímos espécies e habitats, ameaçamos o futuro dos nossos descendentes... Para que? Para termos *isso aí*? (idem, ibidem, p.120, grifo do autor)

Uma nova visão de desenvolvimento, que considere o meio ambiente como àquele ao qual pertencemos e do qual dependemos e, portanto, precisa estar saudável para a nossa própria sobrevivência, passa a ser amplamente debatida. Surge a necessidade de uma mudança de paradigma na concepção de desenvolvimento, onde os padrões de relações sociedade e natureza estão decisivamente implicados. Abrir espaço para um novo paradigma implica dominar campos inéditos que reclamam inovação em todos os setores: político, econômico, cultural, educativo e outros, visando encontrar novas respostas e a efetiva promoção de uma cultura de sustentabilidade. (GUTIERREZ e PRADO, 2008, p.30).

O campo da EA, em sua vertente crítica, insere-se energeticamente nesta relevante discussão contemporânea, produzindo um corpo teórico que, estrategicamente, contribui para a compreensão das relações sociedade e natureza através de uma reflexão crítica acerca da

problemática socioambiental desde suas bases, visando a potencialização de seus processos educativos para a transformação da sociedade. Segundo Leff,

O pensamento ambiental elaborou um conjunto de princípios morais e conceituais que sustentam uma teoria alternativa do desenvolvimento. Embora estes não constituam um paradigma acabado, fundado num conhecimento positivo e formal, se conformou uma percepção holística e integradora do mundo que reincorpora os valores da natureza e da democracia participativa em novos esquemas de organização social. (LEFF, 2008, p. 123)

O termo “Educação Ambiental” surgiu em 1965 na Grã-Bretanha, durante a Conferência em Educação na Universidade de Keele. Enquanto campo de conhecimento, seu surgimento e evolução acontecem a partir do agravamento dos problemas ambientais no planeta, conforme esclarece Guimarães (2011, p.21), parafraseando Carvalho (2011), “[...] esse ‘fenômeno social recente’, que é a EA, é resposta a uma demanda gerada pela crise ambiental, atualmente já reconhecida pela grande maioria das pessoas mundo afora”.

Dentre os subsídios nacionais que amparam esta prática educativa, destacam-se a Constituição Federal de 1988 e a Política Nacional de Educação Ambiental – Lei nº 9.795/99⁶. Esta última estabelece suas diretrizes, frisando seu caráter interdisciplinar e o direito de todos ao acesso à EA, definindo-a como:

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, Art.1º).

Ao longo das quatro últimas décadas encontros internacionais voltados à problemática ambiental vêm sendo realizados pelo mundo afora, e comprovações científicas reconhecendo e alertando para a gravidade do desequilíbrio ambiental no planeta. Entretanto, o quadro de degradação socioambiental e exploração da natureza aumentam incessantemente. Dentre estes encontros, alguns foram decisivos para a introdução e definição da EA como recurso educativo estratégico, na construção de uma sociedade mais equilibrada.

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

⁶ Lamentavelmente a existência da Lei 9.795/99, assim como de outros documentos importantes sobre o tema, são pouco difundidas no meio educativo. Da mesma forma que a principal lei educacional brasileira, a LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação, oferece apenas uma abordagem superficial da questão ambiental. Portanto, estes documentos não estão fundamentando o educador na tarefa de inserção da EA em seu cotidiano profissional.

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. Morin salienta que

Desde os anos 70, descobrimos que os dejetos, as emanções, as exalações de nosso desenvolvimento técnico-industrial urbano degradam a biosfera e ameaçam envenenar irremediavelmente o meio vivo ao qual pertencemos: a dominação desenfreada da natureza pela técnica conduz a humanidade ao suicídio. (MORIN, 2007 p.71).

Sob o impulso dos alarmantes resultados do Relatório do Clube de Roma, em 1972 é realizada na Suécia a "Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano". Este 1º encontro internacional sobre o meio ambiente, conhecido como “Conferência de Estocolmo”, visava estabelecer políticas mundiais de gerenciamento ambiental, considerando princípios comuns que pudessem ajudar a humanidade a preservar e melhorar o ambiente humano. O encontro gerou o "Plano de Ação Mundial" que recomendava o estabelecimento de um Programa Internacional de EA. Segundo a Recomendação nº 96 da Conferência, o desenvolvimento da EA é reconhecido como elemento crítico no combate à crise ambiental. (DIAS, 2004, p. 79).

A EA tornou-se reconhecidamente um campo específico em 1975, em ocorrência do “I Seminário Internacional de Educação Ambiental”, realizado em Belgrado, conforme esclarece Loureiro (2012, p. 78). Segundo o autor, este evento teve o mérito de vincular a superação da degradação social e ambiental à necessidade de uma “nova ética global e ecológica” e à construção de um novo modelo desenvolvimentista, assumindo haver uma relação estrutural entre tais questões. O seminário salienta a abrangência da EA enquanto processo educativo que incorpora aspectos políticos, culturais e sociais, para a construção de uma sociedade calcada em novos valores, atitudes e habilidades, tendo em vista a sustentabilidade da vida. (LOUREIRO, idem, ibidem).

Em 1977 acontece a “1ª Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental” em Tbilisi (Geórgia, Ex-URSS). O evento gerou o "Livro Azul", publicado pela UNESCO em 1980 e que é ainda hoje referência internacional no campo da EA. (DIAS, 2004, p.104). O documento contém ao todo 41 Recomendações que, reconhecendo a existência da interdependência entre o meio natural e o meio artificial, abordam os diferentes aspectos e

campos da sociedade e sua relação com a educação para o meio ambiente. Dias (2004) destaca que as recomendações para o trabalho desta dimensão educativa envolvem aspectos bastante abrangentes, revelando seu caráter socioambiental e interdisciplinar, a ser disponibilizada a toda a sociedade, com a colaboração dos recursos dos meios de comunicação de massa. A EA é enfatizada como processo educativo capaz de problematizar a realidade e investigar as bases da crise civilizatória que atravessamos. Organizando seus objetivos em cinco categorias essenciais: consciência, conhecimento, comportamento, habilidades e participação, o documento recomenda que a EA deve "Constituir um processo contínuo e permanente, começando pelo pré-escolar e continuando através de todas as fases do ensino formal e não formal." (BRASIL, 1977, p.3). No tocante à formação continuada docente, "Que se adotem as medidas necessárias com o objetivo de permitir uma formação de EA a todo o pessoal docente em exercício." (BRASIL, 1977, p.11).

Considerando o momento histórico de sua ocorrência, poderíamos sugerir que a proposta educativa elaborada em Tbilisi fora arrojada, ao indicar uma concepção de realidade sob uma ótica diferenciada e novas propostas de relação sociedade e natureza, a serem viabilizadas por processos educativos. Entretanto, o surgimento da EA naquele determinado período, marcado por tendências pedagógicas um tanto incompatíveis com sua perspectiva, influenciou a postura adotada nos documentos elaborados, conforme esclarece Loureiro (2012, p. 83): "[...] os questionamentos feitos à educação tradicional se baseiam numa defesa da pedagogia tecnicista". O autor atenta-nos ainda para a falta de problematização e superficialidade nos questionamentos e conceitos propostos, e conseqüentemente, a adoção de uma postura tendenciosa na aplicação de termos essenciais a este campo educativo:

[...] apesar do inegável valor político e macroorientador, o caráter genérico presente nos documentos conclusivos fez com que conceitos-chave fossem apropriados segundo interesses específicos, sendo o caso típico de categorias como participação e interdisciplinaridade. Ficou-se num patamar das ideias, sem que a base epistemológica e filosófica do corpo teórico utilizado e a dinâmica societária, política e econômica do que é questionado tivessem condições de ser efetivamente confrontadas, negadas e dialeticamente superadas. (Ibidem, p. 83)

Abrindo um parêntese sobre a questão da interdisciplinaridade, por ser um requisito essencial nos processos de EA, observa-se que não obstante mais de três décadas de debates sobre o assunto, esta não tem logrado uma efetiva compreensão por parte dos profissionais da educação, comprometendo os resultados pretendidos por esta dimensão educativa. Loureiro (2012, p. 85) diz que a interdisciplinaridade "É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo

com o sensorial”, numa perspectiva de desenvolver objetos de conhecimentos abertos a novas formas de conceber e compreender o mundo. Corroborando, Carvalho (2008) destaca que através desta articulação a interdisciplinaridade se aproxima da concepção de pensamento complexo. Cascino (1999) afirma ainda que a interdisciplinaridade supõe a pesquisa, a curiosidade, a ousadia em relação ao desconhecido. Quando esquematizada pedagogicamente, esta propicia o diálogo e a inter-relação entre os assuntos, com a possibilidade de transformação mútua. Há uma valorização da diversidade. No entanto, conforme sinaliza o autor, é comum entre professores o entendimento limitado desta prática. Em suas pesquisas junto a educadores, Tristão (2004, p.50) constatou que “[...] suas ações não passam de mera justaposição de conteúdos entre disciplinas diferentes ou integração de conteúdos numa mesma disciplina, ou seja, estão trabalhando nas perspectivas multi ou pluridisciplinares. [...] há uma confusão conceitual entre estes termos [...]”. Portanto, podemos inferir que, as recomendações para esta prática, expressadas por estes autores, indicam de alguma forma a limitação, também mencionada, para o seu entendimento. Ou seja, dentro de um modelo de educação baseado numa perspectiva disjuntiva e reducionista, pode não ser tão simples compreender e aplicar a interdisciplinaridade.

Neste sentido, estas dificuldades coincidem com as percebidas para o próprio trabalho com a EA. Dentre elas, a percepção da realidade complexa, a valorização da sociobiodiversidade, da subjetividade nos processos educativos, do rompimento com a hierarquização do conhecimento para aventurar-se em campos não científicos, a intencionalidade no esforço de construção de um outro olhar sobre o mundo.

O saber ambiental em si é “indisciplinado”, conforme esclarece Carvalho (2008, p. 124), e “estará sempre transgredindo os limites da disciplina, instaurando fronteiras e pontos de fuga”. Abordagens educativas interdisciplinares, ou seja, que ultrapassem as divisas e barreiras disciplinares são, portanto, imprescindíveis aos processos de EA. Porém, Carvalho (idem, ibidem, p.122) sinaliza que este requisito intrínseco coloca a interdisciplinaridade numa posição instável e incômoda para o educador, “pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar.”

Podemos dizer que, de certa forma, a construção do saber interdisciplinar passa por um processo de entendimento da própria limitação pelo educador, com vistas a uma evolução para além das práticas educativas, passando pela conexão do conhecimento à realidade e pelas formas de ver-se inserido nela.

De acordo com Carvalho (idem, ibidem, p.154), a EA “é uma proposta educativa que nasce em um momento histórico de alta complexidade”. A limitação compreensiva que

envolve este campo de conhecimento representa um de seus desafios epistemológicos⁷. Por seu caráter crítico e contra-hegemônico, questionador do *status quo*, os processos de EA buscam trazer à tona os mecanismos onde se sustentam este sistema, cuja exploração humana e da natureza são pilares. Por um lado, estes fatores nem sempre são compreendidos em sua complexidade, sendo tratados de forma acrítica pelos educadores. Aprofundar este assunto e educar criticamente para transformações nos padrões de mercantilização da natureza, de consumo, de desigualdade social, de reconhecimento da diversidade socioambiental, exige uma formação que oportunize este olhar diferenciado frente à realidade. Por outro lado, é uma abordagem que “incomoda”, pois critica os padrões vigentes (que envolvem empresas, administração pública, padrões sociais estabelecidos, etc.), o que muitas vezes faz com que a EA seja posta à margem, privada de estímulos por parte de instituições e órgãos públicos relacionados à educação.

A discussão acerca do preparo dos educadores para o trabalho com a EA é, portanto, pertinente e persistente. Neste sentido, Guimarães (2011, p. 124) sinaliza a ocorrência de uma perspectiva conservadora de educação nos processos formativos dos professores, que “dada uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica”, traduz-se numa atuação que não consegue ver ‘diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade’. O autor sintetiza esta evidência com a expressão “armadilha paradigmática”, ao qual o educador fica preso, reproduzindo inconscientemente e efetivando a hegemonia em suas práticas educativas. Portanto, vê-se necessário que os processos formativos contemplem a construção de uma postura crítica, perante a realidade socioambiental, para que o educador consiga romper com esta “armadilha” da racionalidade dominante, com vistas a atuar efetivamente num movimento de transformação das relações sociedade e natureza.

A colocação feita por Guimarães incita-nos a abertura de um olhar crítico, perante os discursos ambientais difundidos pelo movimento de globalização hegemônico e, particularmente, sobre o termo “sustentabilidade”, pela influência que incide no campo ambiental como um todo e essencialmente no da EA. O discurso do desenvolvimento sustentável, segundo Leff (2008, p. 28), “penetrou nas políticas ambientais e em suas estratégias de participação social”.

Este conceito foi expresso pela primeira vez no Relatório de Brundtland, elaborado em 1987 pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento. Desenvolvimento

⁷ Adj. Relativo à Epistemologia: estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências já constituídas; teoria da ciência. (Fonte: Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa, 2008, p.357).

Sustentável foi definindo como aquele que "atenda às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas." (Relatório Nosso Futuro Comum, 1991, p.9). O relatório atenta para a incompatibilidade entre esta nova concepção de desenvolvimento e os padrões de produção e consumo praticados no mundo, frisando a necessidade de construção de novas relações entre o ser humano e o meio ambiente. A sustentabilidade ecológica surge como um "critério normativo" (LEFF, 2008, p.15) para a reestruturação econômica e como estratégia de sobrevivência humana, sendo a EA vista como elemento essencial na tarefa de construir um novo estilo de vida. (DIAS, 2004, p.97).

Problematizando e "descortinando" a perspicácia desta iniciativa internacional, Leff afirma haver uma ambiguidade intrínseca ao discurso da sustentabilidade, alertando-nos que "Por trás destes acordos estão em jogo as estratégias de apropriação da natureza." (LEFF, 2008, p.21). Com pertinência, o autor revela que:

O discurso dominante da sustentabilidade promove um crescimento econômico sustentável, eludindo as condições ecológicas e termodinâmicas que estabelecem limites e condições à apropriação e transformação capitalista da natureza. Neste sentido, procura-se incorporar a natureza ao capital mediante uma dupla operação: por um lado, tenta-se internalizar os custos ambientais do progresso; além disso, instrumentaliza-se uma operação simbólica [...] que recodifica o homem, a cultura e a natureza como formas aparentes de uma mesma essência: o capital. Assim os processos ecológicos e simbólicos são reconvertidos em capital natural, humano e cultural, para serem assimilados ao processo de reprodução e expansão da ordem econômica, reestruturando as condições da produção mediante uma gestão economicamente racional do ambiente. (LEFF, 2008, p.23)

Mesmo se nas últimas décadas o termo sustentabilidade venha sendo utilizado de forma indiscriminada pelos diversos setores da sociedade, acarretando banalização e confusão em seu entendimento, mantém-se vigente para adjetivar uma concepção de organização social mais equitativa, justa e democrática sob uma perspectiva socioambiental. Porém, continuamos extrapolando os limites da natureza como se fôssemos a última geração na Terra!

O tema da sustentabilidade esteve no centro das discussões na Rio-92, encontro internacional realizado na cidade do Rio de Janeiro em 1992. O principal documento oficial assinado pelos representantes dos 179 países participantes do evento foi a "Agenda 21", que foi considerada a mais abrangente tentativa realizada em dimensão planetária, de promover um outro padrão de desenvolvimento.

Nas premissas da Rio-92 a EA fica reconhecida como aprendizagem constante, com foco no respeito à vida de forma abrangente. Deve articular os diversos contextos da

sociedade, proporcionando o entendimento da complexidade ambiental e a percepção da interdependência de seus componentes. A Conferência pontua ser necessário maior esforço para a conscientização da problemática ambiental e formação de pessoal para atuar na área. (DIAS, 2004). O MEC cria então uma equipe de suporte permanente para a inserção da EA nos sistemas de ensino, mas, por falta de recursos, o trabalho do grupo fica prejudicado. Finalmente, em 1999, o Presidente da República assina a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/99. (DIAS, 2004, pp. 90-99).

Durante o Fórum das Organizações Não Governamentais (ONGs) da Rio-92, foi elaborado o "Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global", de característica participativa em âmbito planetário, sobre concepções e práticas em EA. Destacamos o princípio nº 7, que aponta o caráter político da EA:

[...] deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira. (BRASIL, 1992, pp.1-2).

O Tratado de Educação Ambiental foi aprofundado, expandido e rerepresentado na Rio+20 em 2012, gerando inúmeros debates entre diferentes setores da sociedade, envolvendo, cidadãos, universidades, ONGs e grupos políticos e sociais de diversas instâncias.

Os primeiros passos da EA brasileira basearam-se nas Recomendações da Conferência de Tbilisi. Segundo Dias, a primeira proposta de EA do MEC para o ensino de 1º e 2º graus, foi muito insatisfatória, com enfoque limitado de suas possibilidades e não atingia os objetivos pretendidos. O desenvolvimento da EA no Brasil ganhou algum impulso com a Lei da Política Nacional do Meio Ambiente (1981). Porém, após dez anos da Conferência de Tbilisi, o MEC não havia cumprido sua parte e nada havia sido transmitido em relação à EA aos professores, que a confundiam com ecologia. (DIAS, 2004, p. 85-86). Sua inserção no âmbito nacional não recebeu o devido reconhecimento pelas instituições oficiais, conforme esclarece Loureiro (2012, p. 89), tendo sido tratada inicialmente como tema do meio ambiente e não da educação, o que acarretou práticas acríticas e descontextualizadas, dirigidas basicamente à solução de problemas ambientais e afastadas das discussões da educação. Sua inserção enquanto política pública em educação instituiu-se de forma precária.

Guerra e Guimarães (2007, p. 159), ressaltam ainda que “[...] as Universidades foram um dos últimos espaços instituídos da sociedade em que a Educação Ambiental se inseriu”. Esta postura certamente não representa uma contribuição para o amadurecimento da EA brasileira, comprometendo particularmente o alcance dos objetivos a que se propõe.

O desenvolvimento da EA nos contextos educativos brasileiros encontra desafios decorrentes de diversos fatores, desde estruturais a epistemológicos. Observa-se que ocorrem falhas em sua inserção curricular e um entendimento limitado desta dimensão educativa, e do próprio meio ambiente, por parte dos atores pedagógicos, acarretando práticas reducionistas que comprometem os resultados esperados (TRISTÃO, 2004). A abordagem simplista e reducionista da realidade socioambiental, relacionada à perspectiva da educação tradicional conservadora, ainda bastante presente em nosso sistema educativo, tem um enfoque individualista e comportamentalista, que não chega a viabilizar transformações expressivas na realidade. “Que não contempla a perspectiva da educação se realizar no movimento de transformação do indivíduo inserido num processo coletivo de transformação da realidade socioambiental.” (VIEGAS e GUIMARÃES, 2004, p. 58). O envolvimento coletivo solicitado nas práticas de EA é apontado como um requisito essencial na busca de soluções para os problemas socioambientais, pois parte do princípio de que a transformação da sociedade não depende apenas da soma de indivíduos transformados, mas também da transformação da sociedade por esses indivíduos. (Idem, *ibidem*, p. 57). Guimarães (apud VIEGAS e GUIMARÃES, 2004, p.58) usa para isso a expressão "movimento coletivo conjunto", querendo dizer que "não apenas ações individuais, $1+1=2$, mas como resultante de uma ação conjunta, 1 com $1 > 2$.", destacando a importância da sinergia neste processo.

Do ponto de vista epistemológico, é constatada a ocorrência de uma contradição teórica metodológica entre as propostas da EA crítica e o método científico da educação tradicional. De um lado, temos um processo educativo que tem como fundamentos a junção e inter-relação dos elementos estudados, de forma a compreendê-los numa dimensão integral. De outro, o paradigma científico, que é o que permeia os processos educativos atuais, reduzindo e simplificando a realidade, sob uma perspectiva mecanicista. A EA que recebemos na educação formal hegemônica, não nos “alfabetiza ambientalmente”, pelo contrário, nos separa do meio ao qual pertencemos, na medida em que provoca a dicotomia ser humano-natureza, nos oferecendo uma visão reducionista e simplista de meio ambiente. Inferimos, portanto, que pela abordagem científica do paradigma cartesiano, não é possível abarcar as questões ambientais, constituídas de tanta complexidade. Conforme salientam Viegas e Guimarães,

Aprendemos e ensinamos, separando. Entre tantas outras disjunções separamos a razão do sentimento, o sujeito e o objeto, o social e o natural, o indivíduo e o coletivo [...] a problemática ambiental que hoje enfrentamos nos remete a pensarmos, no mínimo, sobre uma realidade que é social e ambiental (ao mesmo tempo); que não pode ser pautada na separação do sujeito (ser humano que conhece e explora) e objeto (natureza conhecida e explorada); que necessita mobilizar razão (conhecimento) e sentimentos (amor, respeito pela natureza). Esta breve análise [...] nos ajuda a perceber o quanto precisamos avançar para além de um paradigma que reduz e simplifica, se pensamos em educar crianças para a construção de um mundo melhor. (VIEGAS e GUIMARÃES, 2004, p.59).

O pensamento complexo (MORIN, 2005) insere-se nesta perspectiva, como um importante vetor para o desenvolvimento de uma leitura abrangente do meio socioambiental. Ao oferecer a tradução da realidade como um todo “tecido junto”⁸, provoca uma ruptura epistemológica, pelo rompimento da abordagem reducionista e mutiladora da ciência moderna, que fragmenta o real.

A EA é articuladora de conhecimentos por natureza. Seu caráter interdisciplinar permite a colaboração de profissionais de diferentes áreas, articulando os sistemas educativo, de saúde, científico, cultural, econômico, etc., no objetivo comum de reeducar a sociedade para um mundo mais sustentável.

Vemos que, ao longo de quase cinco décadas, ocorreram diversos eventos internacionais voltados para a questão ambiental, nos quais acordos foram firmados entre as nações para estabelecer medidas que melhorem o quadro de degradação socioambiental generalizado. A EA é vista como prioritária, recomendada pelos documentos gerados por instâncias internacionais, e assegurada pela Constituição e outras legislações nacionais. No entanto, esta encontra entraves para que se expresse como uma atividade plenamente aceita e desenvolvida, porque implica mudanças na estrutura da própria sociedade. Tendo como cerne, por um lado o sistema econômico e, por outro, a relação da sociedade com o meio ambiente.

É notório que a classe política, atada a racionalidade do modelo de crescimento hegemônico, implica-se claramente no aumento e complexificação da problemática ambiental. “Diante da crise ambiental, a racionalidade econômica resiste à mudança, induzindo com o discurso da sustentabilidade uma estratégia de simulação e perversão do pensamento ambiental.” (LEFF, 2008, p. 24). Adota a demagogia ou o descaso frente às questões ambientais, reproduzindo a cegueira ditada pelo obscurantismo da concepção mercantilista da

⁸ *Complexus* = aquilo que é "tecido" junto (In: MORIN, 2005, p.215)

natureza, que gera a incapacidade de reconhecer sua alteridade enquanto espaço vivo, ao qual pertencemos porque dele somos essencialmente constituídos.

A cegueira perversa deste modelo desenvolvimentista vem acarretando problemas irreversíveis ao equilíbrio do planeta, gerando uma degradação socioambiental generalizada e extrema, revelando uma crise não só ambiental e sim de dimensão civilizatória. Com forte tendência antropocêntrica, este sistema estimula o individualismo e o consumismo como solução para a crise existencial humana. O prazer do consumo substitui o do espaço-tempo dedicado às relações humanas e com a natureza, afastando gradativamente o ser humano do meio ao qual pertence. O ter confunde-se com o ser.

A racionalidade social, orientada pelos fins do progresso e pela eficiência, levou à desvalorização da natureza e à degradação dos valores humanos. Por isso, o humanismo e o pensamento crítico se colocam a necessidade de questionar a ética implícita no modelo de modernidade e de retrair os objetivos e o sentido do desenvolvimento. (LEFF, 2008, p. 90)

O “avesso do desenvolvimento” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p.85), se expressa na degradação da qualidade de vida, em função da corrida pelo crescimento, movida à competitividade. Nesta esteira vem também o avesso da economização, da tecnologização e a crise da individualização, que acarreta a “degradação das antigas solidariedades e a atomização das pessoas”. (idem, ibidem, p. 84).

Somos impelidos a buscar alternativas para a viabilização de um novo padrão de desenvolvimento, capaz de abarcar um modelo societário com maior valorização da simplicidade e da convivialidade, de relações sociedade e natureza fundadas no respeito à alteridade e limites do meio natural, já que o que está em jogo é a sobrevivência da vida no planeta. São mudanças que tocam na estrutura social como um todo, pondo em questão referenciais, valores, visões de mundo e a forma como o ser humano atua nele.

Emerge, assim, uma grande demanda de solidariedade concreta e viva, de pessoa a pessoa, de grupos de indivíduos a pessoas, de pessoas concretas a grupos. Uma solidariedade 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. (Idem, ibidem, p. 86)

A educação, enquanto instrumento potencial de transformações sociais, deve estar inserida ativamente neste processo histórico. Neste sentido, a dimensão educativa ambiental,

integradora de aspectos cognitivos e afetivos para uma proposta de leitura crítica de mundo, sob a ótica socioambiental, proporciona uma contribuição ímpar ao campo da educação como um todo.

Gutierrez e Prado lembram-nos que quando se busca novos caminhos, dar sentido ao caminhar é essencial. “Não se pode educar detendo a dinâmica da vida, [...]. Dessa concepção dinâmica, criadora e relacional desprende-se que a educação é um processo de elaboração de sentidos” (GUTIERREZ e PRADO, 2008, p.63). Carvalho situa os processos gerados pela EA como formativos do “sujeito humano, no sentido de ser, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo, enfrentando os desafios e as crises do tempo em que vivemos”. (CARVALHO, 2008, p.69).

Morin inspira-nos de forma muito singular com seus pensamentos acerca da ideia de Terra-Pátria⁹, pela qual nossa identidade terrena nos caracteriza como uma comunidade de origem e destino (MORIN, CIURANA & MOTTA, 2003, p. 90). Em seu livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2007), o autor ressalta que "Como seres vivos deste planeta, dependemos vitalmente da biosfera terrestre; devemos reconhecer nossa identidade física e biológica" (Ibidem, p.50), salientando que "A união planetária [...] pede a consciência e um sentimento de pertencimento mútuo que nos una à nossa Terra, considerada como primeira e última pátria". (Ibidem, p.75). Corroborando, Gutierrez e Prado utilizam a expressão “Cidadania Planetária”¹⁰, que parte do princípio de que a Terra é um “superorganismo vivo e em evolução” (GUTIERREZ e PRADO, 2008, p.22) do qual fazemos parte. Assim, o reconhecimento e desenvolvimento de nossa planetariedade, assumindo o planeta como um ser vivo e inteligente, nos proporcionaria uma conexão solidária para com a Terra e com os outros seres que compartilham esta mesma “casa”.

A relevância destas questões explica-se pelo fato de que a falta do sentimento de pertencimento ao Planeta Terra e, conseqüentemente, ao próprio meio ambiente, vem sendo considerada uma das principais causas do descuido a que este tem sofrido. A perspectiva epistêmica disjuntiva, que dicotomiza ser humano-natureza, difundida pela ciência moderna e

⁹ Terra-Pátria significa “a matriz fundamental para a consciência e sentido de pertença que liga a humanidade com a Terra, considerada como primeira e última pátria. 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 do autor)

¹⁰ “Cidadania Planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamento e demonstra uma *nova percepção da Terra* como uma única comunidade.” (In: GUTIERREZ e PRADO, 2008, p.22 - Grifo do autor)

inerente à racionalidade hegemônica, repercute-se nas sociedades modernas como uma desconexão essencial, marcada por um apartamento da natureza e, conseqüentemente, pela dificuldade em entender seus movimentos e agir de forma coerente com seus processos.

Nesta perspectiva, a vertente crítica da EA percebe nas culturas de povos indígenas, referenciais de grande riqueza. Seu patrimônio natural e cultural, intraduzível em valores econômicos (LEFF, 2008, p. 38), vem sendo ameaçado pela dinâmica imposta pelo modelo desenvolvimentista vigente, comprometendo a sobrevivência da biodiversidade dos ecossistemas e dos modos de vida destas sociedades. Este inestimável patrimônio, de uma biodiversidade em equilíbrio, foi guardado durante séculos por estes povos e são as próprias bases de sua existência.

O campo da EA vem buscando dialogar com estes contextos, num movimento de valorização de sua alteridade, reivindicações e saberes. As filosofias de povos indígenas, suas formas de se relacionar em sociedade e com a natureza, podem despertar forte inspiração para se pensar possibilidades de reencontro com o natural em processos formativos de educadores ambientais. Nas palavras de Leff (2008, p.12), “O saber ambiental desemboca no terreno da educação, questionando os paradigmas estabelecidos e abastecendo as fontes e mananciais que irrigam o novo conhecimento: os saberes indígenas, os saberes do povo, o saber pessoal”.

A EA é um processo em construção, marcado por diferentes momentos históricos. Vêm sendo incorporadas abordagens e conceitos, em função dos desafios ambientais e sociais deste transcurso, numa perspectiva crítica frente ao processo político de reapropriação social da natureza, ditado pelos mecanismos do mercado. A evolução deste campo de conhecimento está inevitavelmente relacionada à busca pelo entendimento do meio ambiente, em sua integralidade e abrangência. Leff diz que

[...] O conceito de ambiente dá um salto fora do círculo das ciências, [...] inaugura o campo de uma “ciência pós-normal”, abre um diálogo de saberes e reflete um processo onde o real se entretetece com o simbólico em diferentes visões, racionalidades e perspectivas históricas mobilizadas por interesses sociais diversos. (idem, ibidem, p.394)

A ótica socioambiental sob uma perspectiva crítica, a percepção da inter-relação e interdependência existente no todo, com a valorização da sociobiodiversidade, incorporaram definitivamente a perspectiva da complexidade em sua concepção, e hoje são tidos como essenciais nos processos de EA. De igual relevância é notória a inserção de valores humanos e princípios morais, já que de forma cada vez mais evidente estes aparecem atrelados às questões ambientais. Consideramos, pois, que o resgate e a valorização das diferentes culturas

e ecossistemas, assim como de valores éticos, de paz, solidariedade e cooperação, num processo de construção de uma cidadania planetária, fazem parte dos desafios da sociedade globalizada do século XXI.

Integrando diferentes valores e saberes, numa proposta de construção de novas relações com o ambiente e particularmente com a natureza (CARVALHO, 2008, p. 137), a EA insere-se nesta complexa missão civilizacional, emergindo como uma alternativa otimista, que busca a reconciliação do ser humano com ele mesmo e com o seu planeta, condição à qual depende a sua própria sobrevivência. Nas palavras de Gadotti:

"Terra à vista!". Como se estivéssemos vendo a terra de longe. E estamos vendo-a de longe, no espaço e no tempo. E nos obrigamos, olhando para trás, a vê-la doente e ameaçada e temos a obrigação de vê-la mais à frente habitável, cultivada, saudável, cheia de justiça. Salvá-la significa salvar-nos a nós mesmos. [...]. Esta é a revolução ainda não realizada que irá mudar nossas vidas, **transformando o perigo em esperança**. (GADOTTI, 2009, p.19, grifo do autor).

No processo pelo qual o campo da EA está se construindo, o caminho vem se estruturando no próprio caminhar. Com a reorientação de estratégias e objetivos, com a práxis e o rever das possibilidades epistemológicas. Ao buscar responder aos desafios ambientais que se impõem, depara-se com uma realidade marcada pelas consequências de um decurso histórico, constituído por equívocos profundos e incertezas irresolutas, e por uma fatídica distância entre o ser humano e o meio natural.

Entretanto, compreendendo que os erros fazem parte de qualquer processo evolutivo, e reconhecendo o potencial criativo do ser humano, a EA propõe um repensar sobre o mundo, sugerindo novos olhares e perspectivas para a compreensão do meio socioambiental. Propõe ao homem um reencontro com sua essência natural, e requisita sua efetiva participação na construção de uma sociedade ecologicamente e socialmente mais justa.

1.1 A Epistemologia da Modernidade e a Educação Ambiental Crítica

Verificamos que a emergência da EA está diretamente relacionada ao agravamento dos problemas ambientais no planeta. Esta problemática, caracterizada por uma degradação socioambiental de dimensões incalculáveis, é gerada por um modelo de desenvolvimento econômico baseado na exploração de recursos naturais e humanos. Este, por sua vez, está alicerçado por uma racionalidade científica sob a égide da epistemologia da modernidade, orientada para servi-lo. Conforme esclarece Morin (2005, p.20), “nem o Estado, nem a

indústria, nem o capital são guiados pelo espírito científico: utilizam os poderes que a investigação científica lhes dá”.

De fato, fazendo um paralelo histórico entre o sistema de desenvolvimento vigente e a ciência moderna, podemos perceber uma estreita ligação entre o processo evolutivo de ambos e, particularmente, na construção, implantação e manutenção das estruturas do primeiro pelo segundo. A “parceria” tem origem na perspectiva da acumulação e aumento dos lucros pelo sistema capitalista que, segundo Leff (2002), ao gerar uma demanda de eficiência produtiva, exigiu a cientifização e mecanização dos processos produtivos. E a ciência, por sua vez, teve seu desenvolvimento impulsionado com a articulação funcional do conhecimento à produção. O autor salienta ainda que esta dinâmica de acumulação do capital “[...] faz com que os conhecimentos sobre a natureza funcionem como forças produtivas”. (Idem, *ibidem*, p.30).

Frisando o caráter antagônico da ciência e sua inseparabilidade do processo histórico e social, Morin diz que

A ciência moderna só pôde emergir na efervescência cultural da Renascença, na efervescência econômica, política e social do Ocidente europeu dos séculos 16 e 17. Desde então, ela se associou progressivamente à técnica, tornando-se tecnociência, e progressivamente se introduziu no coração das universidades, das sociedades, das empresas, dos Estados, transformando-os e se deixando transformar, por sua vez, pelo que ela transformava. [...] Os efeitos da ciência não são simples nem para o melhor, nem para o pior. Eles são profundamente ambivalentes. (MORIN, 2005, p.9).

O processo histórico de produção do conhecimento no mundo ocidental, marcado por estas características, reúne episódios e descobertas de grande impacto que não se limitam somente ao campo das ciências, e que trouxeram contribuições e perdas inestimáveis, transformando as configurações sociais do homem e da natureza. Mas para este estudo, o que vale ressaltar são alguns elementos e personagens marcantes desta jornada, que caracterizaram o pensamento científico da modernidade¹¹ e que levaram a estruturação do conhecimento tal qual o conhecemos hoje, particularmente naquilo que concerne o campo da EA. Dentre eles, a ética antropocêntrica e a concepção reducionista da natureza, que levou às especializações disciplinares, e cujas influências fazem-se sentir profundamente na leitura de mundo vigente das sociedades modernas ocidentais. Conforme sinaliza Morin (2007, pp.42-43), o princípio da redução, ao qual a maioria das ciências obedecia até meados do século XX,

¹¹ Seguindo a perspectiva de Carvalho (2008, p.93), utilizamos o termo modernidade por estar em sintonia com as discussões críticas acerca deste momento civilizatório, iniciado no século XV na Europa, com influências em todo o mundo até os dias de hoje. Compreende importantes transformações de nossa história, dentre elas, o movimento do Renascimento (nas artes), a Reforma (na religião) o surgimento do Estado-Nação, o mercantilismo e depois o capitalismo industrial, e particularmente, o surgimento do pensamento científico.

gera uma inteligência “míope”, que é “parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista”, que ao romper o complexo da realidade em fragmentos, “fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional.”

A ruptura com o pensamento medieval acontece sob o impulso do humanismo, no período Renascentista, quando se inicia um processo complexo de rompimento com a velha ordem. O ser humano quer reorganizar o mundo, sem intermediários, prezando esta capacidade de intervenção. Isto foi reforçado com a emergência das relações de mercado (GRÜM, 2004, pp.24-25), que causaram grande impacto na sociedade, uma vez que se passou a negociar o tempo e a natureza. Segundo Grüm (idem, ibidem), “O tempo da natureza passa a ser o tempo da racionalidade humana. A natureza é mercantilizada [...], tempo é dinheiro.”

Com forte tendência à valorização do indivíduo, o movimento renascentista acentua a ética antropocêntrica. Um exemplo é o surgimento da técnica da *perspectiva*¹², pela qual “o mundo passa a ser *construído* a partir de um ponto privilegiado e *único*, o do Homem”, o que posteriormente causaria forte impacto nas construções epistemológicas. (GRÜM, 2004, p.27, grifo do autor).

A ética antropocêntrica, persistente ainda hoje e é considerada uma das principais causas da degradação ambiental, está estreitamente ligada ao estabelecimento do que hoje chamamos de Paradigma Mecanicista. Grüm explica esta associação:

[...] a ética antropocêntrica é como se fosse a consciência do mecanicismo. Tal ética se afirma em consonância com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção organísmica¹³ 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. (idem, ibidem, p.27).

Esta mudança paradigmática, pela qual a natureza é “desantropomorfizada”, gerou uma verdadeira revolução na construção do conhecimento, impulsionada pela ciência e protagonizada essencialmente pelas ideias de Galileu (1564-1642) e Descartes (1596-1650). O contemporâneo Francis Bacon (1561-1626) atuou como “porta voz” desta próspera ciência que despontava, e que se tornou a principal referência do pensamento ocidental. Outras descobertas e teorias científicas somariam, mas destacamos ainda o mecanicismo

¹² “Existe uma preocupação matemática em representar o mundo *corretamente*. Nesse sentido, a perspectiva é uma invenção revolucionária que antecipa o *cogito* cartesiano”. (In: GRÜM, 2004, p.26 – grifo do autor).

¹³ 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).

newtoniano¹⁴, que veio consolidar a mecânica clássica como a concepção hegemônica da realidade, conforme afirma Grüm (2004, p.40).

A implicância de Galileu neste processo deve-se justamente à concepção mecânica do objeto, que subtrai suas qualidades. Ao buscar uma descrição matemática da natureza, postulou que os estudos se restringissem às suas propriedades essenciais – formas, quantidade e movimento. Para ele, somente as qualidades primárias eram “reais”, as outras eram consideradas sem importância. (idem, ibidem, p.29).

Quanto a Bacon, Grüm (idem, p.31) explica que suas convicções acerca do poder da ciência, o fizeram impulsionar o método científico experimental através de uma linguagem indutiva, delineando a divisão entre natureza e cultura, que iria desembocar na cisão radical entre seres humanos e natureza. As ideias de Bacon cimentavam ainda mais a ética antropocêntrica. Sua influência na construção dos currículos foi decisiva para a concepção utilitarista da natureza. (idem, ibidem, pp.36-38).

Porém, conforme salienta Grüm (idem, p.22), foi sob a influência da filosofia de Descartes que esta ética assumiu proporções outras e se afirmou. Descartes entra em cena num momento histórico marcado pela carência de um elemento unificador do pensamento¹⁵, onde o intenso fluxo de ideias inovadoras necessitando fundamentação, fazia-se sentir em todas as instâncias. Na elaboração do Método Cartesiano, seu autor partiu do princípio que, existindo uma unidade na razão (incorporada pelo sujeito), o que não é uno é o mundo, a natureza (o objeto), que é passível de divisibilidade infinita. (Idem, ibidem, p.34). Assim,

[...] Descartes consegue legitimar a unidade da razão às custas da objetificação da natureza. [...] É na base desta cisão radical entre sujeito e objeto que se pautará praticamente todo o conhecimento científico subsequente. [...] É na base deste dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna. [...] O (sic) seres humanos retiram-se da natureza. (GRÜM, 2004, p.35)

O 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 Redução¹⁶, irão compor o Paradigma de Simplificação¹⁷. Em seus pensamentos, o autor

¹⁴ Newton viveu entre 1642 e 1727.

¹⁵ “A epistemologia da teologia medieval que tinha Deus como seu ponto nodal e sustentáculo perde sua credibilidade. [...] A unidade está perdida, o mundo fragmenta-se”. (In: GRÜM, 2004, p.33).

¹⁶ O conhecimento do todo reduz-se ao conhecimento das partes.

¹⁷ Morin diz que “[...] há dois paradigmas opostos acerca da relação *homem/natureza*”. Um que inclui o humano na natureza, e, reconhecendo a “natureza humana”, situa-o como “um ser natural” em seus discursos. O outro “prescreve a disjunção entre estes dois termos”, determinando as especificidades humanas “por exclusão da ideia

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, pp.260-261).

Em relação ao mecanicismo newtoniano, o que vale destacar é que o seu modelo atomístico, extremamente reducionista, operou de forma muito mais intensa do que uma simples teoria. Prevaleceu como a única maneira de ver a realidade. Grüm ressalta que em sua objetividade descritiva, baseada no modelo mecânico causal, a natureza é excluída. “Neste período todo um corpo de saberes ecologicamente sustentáveis é deixado de lado no currículo por não ser científico, ou seja, por não ser mecanicista”. (2004, p.41).

A subtração ontológica da natureza transforma-a em recursos naturais e o sistema produtivo, sustentado em sua exploração e associado ao método científico, agora generalizado como verdade única, estende sua soberania por todo o globo.

[...] tudo o que não pertencesse ao mecanicismo, por definição, era não-científico. A consequência disso é que a ciência e a sabedoria precisavam ser separadas. 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 consequente 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, p.42-43)

Vale ressaltar que os cientistas envolvidos neste processo, que eram também filósofos, alquimistas, astrônomos, teólogos, foram movidos inicialmente pelo ímpeto que a curiosidade pelos fenômenos do universo suscita no ser humano, desde os tempos mais remotos, e que, portanto, o caracteriza. Não se trata de desmerecer o legado deixado por estes personagens, que, imersos em suas pesquisas e experimentações, talvez não tenham visualizado as consequências futuras de suas descobertas. Principalmente no que toca sua implicância no desencadear de um processo histórico marcado pela fatídica disjunção entre ser humano e

de natureza”. Embora opostos, ambos obedecem a um paradigma mais profundo: “o paradigma de simplificação, que, diante de qualquer complexidade conceptual, prescreve seja a redução (neste caso, do humano ao natural), seja a disjunção (neste caso, entre o humano e o natural). Um e outro [...] impedem que se conceba a *unidualidade* (natural ↔ cultural, cerebral ↔ psíquica) da realidade humana e impedem, igualmente, que se conceba a relação ao mesmo tempo de implicação e de separação entre o homem e a natureza”. (In: MORIN, 2007, pp. 25-26, grifos do autor).

natureza, pela industrialização predatória e conseqüente generalização da degradação socioambiental.

O que buscamos aqui é compreender como chegamos a este ponto. E, neste sentido, constatamos que por mais de três séculos a perspectiva mecanicista, disjuntiva e reducionista do método científico, tendo penetrado nas universidades e espaços educativos em geral, estendeu-se pelas diferentes instâncias sociais, marcando profundamente o *modus operandi*¹⁸ da sociedade ocidental, assim como o modo de pensar do humano moderno, sua forma de perceber o mundo e ver-se inserido nele. Para Leonardo Boff, “Houve um formidável esquecimento do ser em favor do existente”. (1997, p.73).

A universalização da ciência produziu a ocidentalização do mundo, provocando conflitos culturais e pondo em risco a identidade de povos atingidos por seus efeitos (MORIN, 2005, p.77). Neste movimento, espalhou-se a valorização de uma visão eurocêntrica de mundo. No conhecimento hierarquizado, prevalece o moderno em detrimento dos saberes tradicionais. Da mesma forma que o trabalho rural sofre desvalorização em favor da exploração do trabalho industrial, a primazia da razão sobre a emoção, a vida longe da natureza para a solidão do meio urbano, além de outros fatores, que transformaram a vida de milhares de pessoas e desembocaram na configuração da sociedade moderna. Esta dinâmica carrega intrínseca uma forte ideologia política. Morin diz que

Os princípios ocultos da redução-disjunção que esclareceram a investigação na ciência clássica são os mesmos que nos tornam cegos para a natureza ao mesmo tempo social e política da ciência, para a natureza ao mesmo tempo física, biológica, cultural, social, histórica de tudo o que é humano. Foram eles que estabeleceram e são eles que mantêm a grande disjunção natureza-cultura, objeto-sujeito. São eles que, em toda parte não veem mais do que aparências ingênuas na realidade complexa dos nossos seres, das nossas vidas, do nosso universo. (MORIN, 2005, p. 30-31).

Com a aliança instaurada entre o conhecimento científico e o sistema de produção hegemônico, cuja cooperação implica o incentivo à pesquisa numa perspectiva de adequação da produção de conhecimento aos processos produtivos, a ciência passa a fazer parte destes processos (LEFF, 2002, p.30), consolidando assim a sua face política.

Uma visão de progresso que prima pela maquinação dos processos produtivos se universalizou, concentrando-se, com amplo apoio das ciências, na otimização e endeusamento da técnica como único caminho para o desenvolvimento, tendo como objetivo o acúmulo do

¹⁸ *Modus operandi* é uma 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/>)

capital. Na esteira da racionalidade econômica (LEFF, 2008), a natureza, com seus seres, águas, solos, paisagens e raridades diversas, foi sendo fragmentada. Seus elementos, apartados de sua essência, também passaram a ser vistos como componentes dos processos produtivos. Transformaram-se em recursos, mão de obra, objeto de consumo.

No processo de adequação do conhecimento à produção e seguindo as perspectivas dos paradigmas de redução e disjunção, foram se construindo áreas de conhecimento isoladas umas das outras, consolidando a fragmentação da realidade em disciplinas com tendência a fecharem-se em especializações específicas, muitas vezes com pouca abertura para o diálogo interdisciplinar. O conhecimento assim estruturado isola, “disseca” seu objeto na tentativa de entendê-lo objetivamente. Mas ao considerar pouco (ou nada) os processos subjetivos, as inter-relações e interdependência, que também o caracterizam, reduzem a sua compreensão. Conforme esclarece-nos Guimarães

Essa ciência moderna criou um instrumental teórico-metodológico de produção de conhecimento (método científico) que fragmenta a realidade, decompondo-a em campos de estudo que representam partes de uma totalidade. Há uma tendência ao isolamento dessas partes, desfocando o todo, [...] essa ciência afasta-se da interligação entre as partes e da visão do todo. (GUIMARÃES, 2011, p.55).

De forma mais ampla, repercute-se num entendimento limitado dos fenômenos que acontecem no mundo, pois provoca uma redução da percepção de sua natural complexidade. Morin diz que esta diminuição leva ao “enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como o enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).” (2007, p.40).

Vale ressaltar que neste processo de construção de conhecimentos, foram surgindo campos de estudo que, orientados pela racionalidade econômica, só têm razão de ser *com e para* a ideologia capitalista. Um destes casos é o Marketing Empresarial, cujos esforços de aprimoramento com foco no incentivo ao consumo para maior rentabilidade, muitas vezes subtraem preceitos éticos de sustentabilidade ecológica, como os efeitos nefastos de inúmeros produtos industrializados sobre o meio ambiente, incluindo a saúde humana e de ecossistemas essenciais ao equilíbrio do planeta.

Neste sentido, a pertinência de se incorporar a dimensão ambiental nos diferentes campos do saber, justifica-se por esta ser uma questão que se origina e repercute em todas as esferas da sociedade. A colaboração entre as diferentes áreas de conhecimento é essencial para um melhor entendimento da questão em sua complexidade, e o enriquecimento epistemológico que dá suporte ao campo ambiental como um todo. Carvalho infere que

A crise ambiental, de certa forma, alimenta esses questionamentos epistemológicos e desacomoda os modos já aprendidos de pensar da racionalidade moderna, ao expor a insuficiência dos saberes disciplinares e reivindicar novas aproximações para que se compreenda a complexidade das inter-relações na base dos problemas ecológicos. (CARVALHO, 2008, p. 123)

Entretanto, ocorre uma resistência, e até mesmo a exclusão desta problemática, por parte de alguns campos que poderiam aportar contribuições essenciais, como no caso das ciências sociais. Loureiro sinaliza o não reconhecimento da EA dentro deste campo de estudo. (LOUREIRO, 2012). Leff, de forma muito pertinente, faz uma crítica explícita às ciências sociais, apontando uma falha crucial desta área de conhecimento: “o fato de ter pensado a ordem social, independentemente das condições da natureza em que se constitui, funciona e se autodestrói a sociedade.” (LEFF, 2016, p.22). Serres lembra-nos que o contrato exclusivamente social “se torna mortífero para a perpetuação da espécie, sua imortalidade objetiva e global”. (SERRES, 1991, p.48). Segundo o autor, é necessário que a humanidade estabeleça um “contrato natural”, que determine os direitos da natureza, uma vez que, considerando tudo o que ela proporciona ao ser humano, se transforma em sujeito de direito pelo que lhe deveria ser restituído. (idem, ibidem, p.51).

Fato é, que a sociedade moderna globalizada, embora munida de um verdadeiro arsenal de conhecimentos previstos para educá-la, estudá-la, protegê-la, alimentá-la, etc., não tem logrado a livrar-se de mazelas de todos os tipos, que crescem ininterruptamente. Dentre elas, a complexa e ameaçadora degradação socioambiental, que nos imerge na incerteza da sobrevivência. Ora, a ciência tem nos revelado fantásticos mistérios do universo, e isso é louvável. Seu legado para a espécie humana é sem dúvida inestimável. Porém, urge um compromisso sério e sem desvios com o desafio maior, de interromper o processo de destruição que compromete o equilíbrio da vida, e a busca por um caminho seguro para o futuro do planeta em que vivemos.

Diversos teóricos e pensadores contemporâneos (BOFF, 1997; CARVALHO, 2008; GADOTTI, 2009; GRÜM, 2004; GUIMARÃES, 2004/2011; LEFF, 2002/2008; LOUREIRO, 2012; MORIN, 2005/2010; e outros), vêm atentando para o impacto negativo que a perspectiva disjuntiva do método científico cartesiano, exerce na compreensão da complexidade do meio ambiente. O pensamento ambiental crítico, percebendo na epistemologia moderna um dos pilares da crise ambiental da atualidade, vem buscando a construção de outras possibilidades epistemológicas, que oportunizem uma leitura mais heterogênea da realidade.

Segundo Guimarães (2011), a lógica binária do método científico gera fenômenos incompatíveis com a perspectiva de integralidade. Dentre elas, a separação entre sociedade e natureza, que ao colocar o ser humano no centro da relação, reforça o antropocentrismo. Influenciado pela perspectiva disjuntiva, o ser humano vai se percebendo diferente e fora da natureza, o que “reforça o sentimento de não pertencimento, contrapondo-se à visão de complementariedade”. (GUIMARÃES, 2011, p.47). O autor ressalta que esta mesma lógica é provocadora da divisão entre os seres humanos, caracterizada pela hierarquização das relações entre classes, culturas e nações, as quais se implicam nos padrões de poder e dominação presentes na sociedade, inclusive no que se refere à apropriação da natureza.

Estas se revelam importantes questões da sociedade moderna. Consequentemente, recaem na educação, uma vez que nesta está implícita a função de ajudar o sujeito a desenvolver capacidades e habilidades, que lhe permitam a participação nos processos de transformação social no contexto histórico em que está inserido.

Freire nos ajuda a perceber a necessidade de superar a superficialidade e a banalidade, para uma existência de comprometimento com a dinâmica da vida,

[...] para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, 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. (FREIRE, 1967, p. 39, grifos do autor).

Problematizando o conceito de existir e salientando seu caráter dinâmico, Freire esclarece que existir “Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo”. (Ibidem, p.59). Corroborando o autor, a perspectiva crítica da EA considera essencial esta interação e defende haver uma relação dialética entre a transformação da sociedade e a do indivíduo. Ou seja, o indivíduo se transforma, transformando a realidade; simultaneamente, a realidade transformada, interagindo, potencializa a transformação do indivíduo.

Entretanto, conforme sinaliza Morin, “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 os dois lados de uma mesma situação, considerando sempre a incerteza¹⁹ presente no movimento

¹⁹ Como preparação para a incerteza, Morin sugere levar em consideração a *ecologia da ação*, cujos princípios são: toda ação “uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado [...]; as consequências últimas da ação são imprevisíveis”. (In: MORIN, 2010, p. 61).

do mundo e naquele que o observa. É assumir a dimensão interna e externa dos seres e do planeta. É perceber a unidade na diversidade e vice e versa. Significa reatarmos os fios que tecem a realidade, separados pelo pensamento cartesiano, de forma a compreendê-la em sua integralidade.

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecermos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras. [...] A totalidade é, ao mesmo tempo, verdade e não-verdade, e a complexidade é isso: a junção de conceitos que lutam entre si. (MORIN, 2005, p.192).

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. Segundo Morin, a necessária reforma do pensamento viabilizará o pensamento do contexto e do complexo, assim como formas de ligar e enfrentar a incerteza. (2010, p. 92).

O Paradigma da Complexidade²⁰, proposto por Morin (2005), busca a superação do Paradigma da Simplificação. Surge como um antídoto para “[...] atingir a binocularidade mental e abandonar o pensamento caolho”. (MORIN, 2005, p.215), que limita nossa visão do real. É uma proposta que traz intrínseca a ideia de transformação do pensamento, conforme sinaliza Morin em outra metáfora:

Uma nova racionalidade deixa-se entrever. A antiga racionalidade procurava apenas pescar a ordem na natureza. Pescavam-se não os peixes, mas as espinhas. A nova racionalidade, permitindo conceber a organização e a existência, permitiria ver os peixes e também o mar, ou seja, também o que não pode ser pescado. (idem, ibidem, p.275).

Na perspectiva freireana, é oportunizar ao sujeito a passagem da intransitividade da consciência, definida como a “limitação de sua esfera de apreensão” (FREIRE, 1967, p.58), para a transitividade da consciência, a qual “leva-o a vencer o seu compromisso com a

²⁰ O Paradigma de 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.” (In: MORIN, 2005, p. 334)

existência, característico da consciência intransitiva e o compromete quase totalmente”. (idem, ibidem, p.59).

A EA crítica deixa-se inspirar e orientar pelos ideais emancipadores da educação popular e, buscando romper com a abordagem conservadora de educação, “volta-se para uma ação reflexiva (teoria e prática-práxis) de intervenção em uma realidade complexa. É coletiva”. (GUIMARÃES, 2011, p.87). Seus processos contribuem para a reflexão sobre a vida, sobre a dinâmica do mundo no qual se insere o sujeito, despertando sua criticidade, favorece o desenvolvimento de um olhar crítico e próprio perante a realidade, diferente da visão hegemônica que cega, aliena, subestima, controla.

Freire diz que a criticidade proporciona a integração²¹ ao contexto, que diferentemente da acomodação, implica a inter-relação, a temporalização, o enraizamento. A integração é resultante do estar *no* mundo e *com* o mundo. Neste processo, o indivíduo se descobre sujeito, pertencente a um contexto histórico que o transforma e é transformado por ele. “Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento”. (FREIRE, 1967, p. 42). Segundo o autor, a criticidade 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. (idem, ibidem, p.60).

A EA crítica busca compreender a dinâmica das relações entre sociedade e natureza, implicadas na problemática socioambiental, buscando intervir através de seus processos educativos para a transformação destas relações. Conforme afirma Carvalho, “[...] o projeto político-pedagógico de uma EA crítica poderia ser sintetizado na intenção de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, formando um *sujeito ecológico* capaz de identificar e problematizar as questões socioambientais e agir sobre elas”. (2008, p.156-157, grifo da autora).

A EA crítica revela seu caráter político, ao adotar explicitamente uma leitura questionadora do modelo de desenvolvimento global, baseado na exploração humana e da

²¹ Ressaltando que a *integração* é uma atividade puramente humana, Freire diz que esta “[...] 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.*” (In: FREIRE, 1967, p.42, grifos do autor).

natureza para o acúmulo de capital, cujas características extremamente predatórias, excludentes e dominadoras vêm comprometendo o equilíbrio do planeta. Enranhado profundamente na sociedade e consolidado pela ciência moderna, este sistema implantou estratégias criadas para o seu fortalecimento e manutenção, onde o estímulo ao consumo desfreado é um dos principais motores. Sua dinâmica gera enormes efeitos nefastos sobre o meio socioambiental, para os quais o sistema reage com demagogia e descaso. Nesta esteira, entram poluições de todos os tipos sobre, dentro e fora do planeta (atmosfera), inclusive nos corpos dos seres que nele coexistem, além da destruição irreversível de inúmeros ecossistemas espalhados pelo globo. Não é difícil se dar conta da insanidade intrínseca neste modelo de desenvolvimento. Assim como não é difícil perceber que, apesar do poderio epistêmico que o apoia, é um sistema paradoxalmente suicida, já que sustenta sua “bulimia acumulativa” na exploração de riquezas naturais que são finitas, e das quais depende a sobrevivência daqueles que movem seu importante motor “consumo”, ou seja, os seres humanos. Esta breve análise nos leva ao questionamento sobre novos rumos para o planeta, numa perspectiva de sustentabilidade da vida. Corroborando Leff,

[...] a degradação ambiental se manifesta como sintoma de uma crise de civilização, marcada pelo modelo de modernidade regido pelo predomínio do desenvolvimento da razão tecnológica sobre a organização da natureza. A questão ambiental problematiza as próprias bases da produção; aponta para a desconstrução do paradigma econômico da modernidade e para a construção de futuros possíveis, fundados nos limites das leis da natureza, nos potenciais ecológicos, na produção de sentidos sociais e na criatividade humana. (LEFF, 2008, p.17)

Neste sentido, o campo da EA crítica vem consolidando uma racionalidade ambiental engajada com a “ruptura de obstáculos epistemológicos e barreiras institucionais; pela criação de novas formas de organização produtiva, inovação de novos métodos de pesquisa e produção de novos conceitos e conhecimentos” (LEFF, 2002, p. 112), ao mesmo tempo em que busca a reorientação das práticas de consumo, a valorização da sociobiodiversidade e a transformação das relações sociais e com a natureza, baseadas em valores ônticos e orgânicos, de respeito, solidariedade e coletividade, tidos como essenciais ao equilíbrio do planeta.

O sujeito crítico, situado e “integrado”, “intérprete” (CARVALHO, 2008, p.83) de seu tempo, terá maiores condições de se perceber no mundo e, utilizando-se dos conhecimentos e experiências acumuladas pelos antepassados, coletivamente encontrar caminhos para a construção de um mundo que acolha a vida em sua diversidade e que garanta

a sustentabilidade do planeta. Este cidadão ativo²² (GUIMARÃES, 2011), planetário, consciente das “armadilhas” que a mente humana é capaz de criar e cair, terá maiores condições de resgatar o ser orgânico que é e, valorizando as conexões visíveis e invisíveis que caracterizam sua complexidade, recriar a paz.

Alguns sinais de um início de transformação começam a aparecer. Uma ciência mais “holística” vem se consolidando pelo mundo, mostrando que muitos daqueles que se aventuram no universo científico, parecem buscar a superação das limitações que vêm cegando a humanidade por tantos séculos. Assim como no meio acadêmico, podemos observar esta busca em indivíduos da sociedade moderna, que se preocupam em encontrar opções de consumo menos nocivas ao organismo e ao ambiente, como produtos orgânicos e terapias alternativas. Ainda que tímidas dentro de um contexto macro, levando em consideração a urgência de mudarmos nosso estilo de vida, vista a gravidade da crise socioambiental global, já representam um começo. Negligenciá-lo seria desperdiçar o potencial humano de resiliência, criatividade e superação.

1.2 O “Reencontro com o Natural” no Processo Formativo de Educadores Ambientais: em Busca da Conexão

[...] sentir a Terra a partir de nossa própria experiência: sentir o vento em nosso cabelo, saborear as águas da montanha, penetrar na mata virgem e captar as variadas e ricas expressões da biodiversidade. Fazer ressurgir esse encantamento especial que nos leva a descobrir a sacralidade do universo, despertando sentimentos de intimidade e gratidão.

(BOFF, L.)

Vimos que duas perspectivas essenciais, inerentes à racionalidade urbano-industrial, têm profundo impacto na forma como o ser humano concebe a realidade. A visão dicotômica, que separa o que está naturalmente unido, e a ótica antropocêntrica de mundo. A primeira provoca, dentre outras, a fatídica disjunção ser humano e natureza. E a segunda, coloca hierarquicamente acima o ser humano, numa posição utilitarista e de direitos sobre a natureza.

²² “O exercício dessa cidadania ativa, promovida por uma educação ambiental crítica, dá aos educandos e educadores, como importantes atores do processo de gestão, instrumentos (compreensão-ação sobre realidades complexas mediadas por relações desiguais de poder) para sua efetiva participação como atores sociais num movimento coletivo de transformações socioambientais. Isso os potencializa como participantes no processo de transformações sociais na construção de novos paradigmas que consolidem a constituição de uma nova sociedade, essa ambientalmente sustentável e socialmente justa”. (GUIMARÃES, 2011, P.75)

Com forte poder de hegemonização, este sistema consolidou sua visão de mundo, ditada como “caminho único” (GUIMARÃES, 2011, p.31), onde grande parte da população mundial, absorvida pelos processos produtivo/especulativos e pelos sedutores objetos de consumo, aliena-se progressivamente da natureza.

Carvalho salienta que mesmo nos espaços científicos precursores dos debates a favor da conservação dos espaços naturais, como a biologia da conservação e a ecologia, é comum a tendência a defender uma gestão racional sobre a natureza, “baseada nos princípios científicos da responsabilidade moral para o planeta e gerações futuras.” (2013, p.110). Entretanto, e não desmerecendo a relevância desta perspectiva, corroboramos o destaque dado pela autora ao fato de que, no enfoque preservacionista científico tradicional, o ser humano é afastado da natureza.

[...] sua presença neste mundo estaria em conflito direto com os valores e princípios conservacionistas. O desejo de uma natureza autêntica, que nos imporia a preservação dos ambientes selvagens e das espécies em extinção, parece ir lado a lado com a exclusão humana da natureza. (Ibidem, p.110).

Considerando a intensa atividade humana sobre (e não com) o meio natural, este afastamento desemboca em consequências de diferentes dimensões. Pesquisas recentes revelam que a carência de contato direto com a natureza pode acarretar uma interferência ao equilíbrio físico e emocional do ser humano. O “transtorno de déficit de natureza”, termo cunhado por Richard Louv, (Apud GALLI, 2014, p.22) para caracterizar este distanciamento, vem sendo relacionado a “prejuízos cognitivos e sensoriais e a maiores níveis de adoecimento físico e emocional, que podem ser observados em indivíduos, famílias e comunidades.” (idem, ibidem). Corroborando, Tiriba e Profice salientam que

O afastamento dos ambientes naturais é prejudicial ao pleno desenvolvimento das crianças, consideradas como seres biopsicossociais. [...] pode ser a causa de estresse em seres particularmente suscetíveis, como as crianças. O corpo, e alguns órgãos parecem ser mais sensíveis à ausência de verde; o cérebro, em sua complexidade, pode ser o mais atingido, já que sua maturação é fortemente dependente das interações com o ambiente. (TIRIBA e PROFICE, 2014, p. 63)

Por outro lado, o afastamento do ser humano de sua essência de Ser Natural, fatalmente afeta o espaço físico, pois a desconexão faz com que ele diminua o sentimento de pertencimento ao meio natural, comprometendo sua capacidade inata de perceber os movimentos da natureza e agir de forma coerente com seus processos. Nesta lógica, Tiriba e Profice ressaltam que esta desconexão, “pode contribuir para a formação de gerações pouco

comprometidas com os problemas ambientais, pois existe uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo.” (Idem, *ibidem*, p.64).

Partindo destas constatações, a perspectiva do “Reencontro com o Natural²³” 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. Corroborando Gutiérrez e Prado, para quem “[...] o paradigma emergente caracteriza-se pela promoção de uma lógica relacional e auto-organizacional que leva o ser humano a redescobrir o lugar que lhe corresponde dentro do conjunto harmonioso do universo.” (2008, p.30). 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.

O saber racional é insuficiente para captar a multidimensionalidade da natureza, conforme salienta Boff, afirmando que para isso importa “desenvolver uma atitude atenta de escuta, um sentimento profundo de identificação com a natureza, com suas mudanças e estabilidades. O ser humano precisa sentir-se natureza.” (BOFF, 1999, p.116).

Não se trata de uma proposta que apresente como saída abandonar a sociedade para “viver no mato”, mesmo se esta opção venha sendo a escolha de muitas pessoas pelo mundo afora. Mas sim, de um reencontro do ser humano consigo mesmo e com o meio ao qual naturalmente é parte. Trata-se de reassumir uma identidade, e o compromisso que ela convoca. De uma “re-união”, capaz de gerar uma certa simbiose²⁴, por onde o homem moderno redescobre sua capacidade de desenvolver uma relação saudável com a natureza.

Neste sentido, práticas simples realizadas com amorosidade, podem ser incorporadas no cotidiano, proporcionando diferentes formas de interação, experimentando novas relações e contribuindo para a construção de valores menos materialistas e mais orgânicos com o ambiente. Cuidar de animais e plantas, por exemplo, e até mesmo cultivar alguns alimentos, para se ter acesso a uma alimentação mais natural e equilibrada. Diminuir o consumo,

²³ Esta abordagem foi inicialmente denominada no projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental” como “Resgate do Natural”. 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. O termo “Reencontro com o Natural” emergiu durante as discussões na reunião de Grupo Focal, organizado no decorrer deste estudo.

²⁴ Associação de duas plantas, ou de uma planta e um animal, na qual ambos recebem benefícios. (in Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa dicionário, 2008, p.739)

sobretudo de produtos industrializados, optando por objetos confeccionados artesanalmente, inclusive por si mesmo, valorizando o trabalho criativo e desalienado. Priorizar atividades de lazer que proporcionem o desenvolvimento de habilidades manuais, o contato lúdico e prazeroso com a natureza. Podem ser incluídos no dia a dia, momentos de conexão contemplativa, como assistir ao pôr do sol, olhar o mar, as montanhas, sempre nos situando como parte integrante do cenário. A infinidade de detalhes que se expressam na criatividade da natureza impressiona, quando nos mantemos receptivos para enxergar (não só olhar) e ouvir suas manifestações, abrindo-se para a sensação conectiva de experiências amorosas de uma práxis com seu entorno. Estas também podem ser de dor, como acontece com nosso próprio ser. Entender estes sinais é um dos grandes desafios atuais da humanidade.

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.

Essa reconciliação da humanidade com o cosmos propõe às sociedades atuais a necessidade de recuperar o equilíbrio dinâmico que perdemos, ao voltar-nos, de forma desenfreada, à cultura da produção e do consumo. Como nossos antepassados, precisamos voltar os olhos a nós mesmos a fim de recobrar essa harmonia que devemos ter com a natureza como indivíduos e como grupos, etnias, povos e conjunto de nações. (GUTIERREZ e PRADO, 2008, p. 31).

A aposta do “reencontro com o natural” nos processos formativos de educação ambiental, desponta como potencial vetor para a desconstrução das referências hegemônicas sobre as relações sociedade e natureza. Pode desencadear no educador ambiental em formação, reflexões críticas acerca dos efeitos inconscientes que o modo de vida da sociedade moderna exerce, sobre sua maneira de conceber a realidade, estimulando-o a encontrar recursos internos, para a desconstrução dos padrões que interferem em suas possibilidades inatas de conectividade com a natureza.

A abordagem abraça diversos temas, que se enquadram neste movimento de construção de outros referenciais. Neste sentido, o diálogo intercultural emerge como um rico campo de inspiração e aprendizado, já que proporciona a vivência com outras formas de ver e

viver o mundo. Sob a perspectiva da interculturalidade crítica, que tem no centro de suas preocupações o histórico de “exclusão, negação e subalternação ontológica e epistêmica-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p.8), este diálogo permite dar visibilidade a conhecimentos ancestrais, que vêm sendo sistematicamente invisibilizados pela hierarquização do conhecimento, imposta pelos padrões hegemônicos.

Dentre os temas que vêm sendo analisados por educadores ambientais em formação²⁵, participantes do projeto ao qual se insere o presente estudo, e consoantes com esta abordagem, destacam-se a agroecologia e a permacultura²⁶. Estas técnicas de manejo do solo levam em consideração o trabalho coletivo e a sustentabilidade do meio ambiente como um todo, oferecendo excelentes resultados em termos de produtividade. Vale destacar também, estudo sobre a medicina popular brasileira, baseada em conhecimentos da flora para uso fitoterápico, que não agride o organismo nem o meio ambiente.

Ambos os exemplos têm forte ligação com conhecimentos ancestrais, cujas pesquisas incluem momentos de vivência em comunidades tradicionais. Nestes contextos, o reencontro com o natural acontece espontaneamente, pois a natureza, normalmente farta, ocupa um papel central nos sentidos vividos nas atividades cotidianas das comunidades. O entendimento, em coparticipação, dos movimentos da natureza e de conexão com o todo, são bastante presentes nestes contextos. Da mesma forma que o sentimento de pertencimento à natureza lhes é frequentemente inerente, em especial nas culturas indígenas, seus modos de organização social normalmente são calcados no sentimento de coletividade e solidariedade.

O prisma da interculturalidade crítica, adotado na organização das experiências de vivência, nos ajuda a pensar formas de desconstrução dos padrões colonialistas implicados nas construções do ser e do saber ocidentais. Neste sentido, Walsh destaca a colonialidade cosmogônica da natureza, e da própria vida, onde estas construções são influenciadas por posicionamentos eurocêntricos, que 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

²⁵ Exemplos: “Educação Ambiental Agroecológica no Resgate do Ser Natural” (Fernanda Olivieri de Lima, Dissertação de Mestrado - UFRRJ, 2016); “Lendas, Rezas e Garrafadas: Educação Ambiental de Base Comunitária e o Compromisso com a Proteção dos Saberes Locais” (Daniel Renaud – em elaboração, UNIRIO).

²⁶ Sistema de design para a criação de ambientes humanos sustentáveis e produtivos em equilíbrio e harmonia com a natureza. Bill Mollison, criador do conceito de “Permanent Agriculture”, juntamente com David Holmgren vêm desenvolvendo a permacultura desde a década de 1970 na Austrália, unindo culturas ancestrais sobreviventes com os conhecimentos da ciência moderna. (fonte: <http://permacultura.ufsc.br/o-que-e-permacultura/>)

humanidade”. (2009, p.10). Salientando que a colonialidade cosmogônica tem sua base na divisão natureza/sociedade, numa percepção dicotômica hierárquica, a autora pontua:

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. (Idem, ibidem, p.10-11)

Sustentadas por este referencial crítico, as vivências interculturais nos processos formativos de educadores ambientais, buscam proporcionar interações baseadas na horizontalidade das relações, na receptividade mútua para outras formas de ver/viver o mundo, no total respeito ao contexto e seus atores. São naturalmente pedagógicas para os dois grupos, pois ambos interagem com outras visões de mundo na formação de um novo sujeito.

Sendo assim, “o reencontro com o natural” no processo formativo, oportuniza ao educador ambiental em formação experiências de reconexão consigo mesmo, nos universos interno e externo, contextualizadas em cotidianos onde a natureza permeia, objetiva e subjetivamente, integralmente as relações. Nestas vivências, ele tem a oportunidade de 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.

1.2.1 Pertencer e cuidar

*Terra! Terra!
De onde nem tempo, nem espaço,
que a força mande coragem
prá gente te dar carinho
durante toda a viagem.
Que realizas no nada,
através do qual carregas
o nome da tua carne...
Terra! Terra!*

(Caetano Veloso)

A falta do sentimento de pertencimento à natureza é um fator que o educador ambiental se depara com frequência em sua atuação. Um exemplo comum, constatado no decorrer desta pesquisa²⁷, refere-se aos espaços de atuação caracterizados por expansão urbana em áreas de natureza abundante, aonde o educador ambiental é muitas vezes confrontado com situações em que a natureza, enquanto manifestação da vida é ignorada pelos habitantes (e pelos órgãos públicos!). Nestes contextos, é frequente um certo antagonismo, onde a natureza é vista ou como um incômodo, portanto precisa ser “eliminada”, ou considerada por seu valor estético, mas nem por isso respeitada como espaço vital. Quando a área é habitada por migrantes de diversas regiões, algo muito comum em nosso país, a falta de sentido de pertença pode reforçar a não integração ao local. A ausência de integração leva ao não enraizamento e ao descompromisso com o todo, o que dificulta o desenvolvimento do sentido coletivo, de relações solidárias e de cuidado, entre os habitantes e destes com o espaço.

Fazendo um paralelo entre ajustamento, acomodação e integração, Freire ressalta que no ajustamento “o homem não dialoga, não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõe a ele.” Já a integração, diferentemente da acomodação, “exige um máximo de razão e consciência.” (FREIRE, 1967, p.74). Assim,

A integração ao contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele [...] implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A integração o enraíza. (Ibidem, p. 41-42)

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.

A dimensão afetiva pode representar um potencial vetor para o desenvolvimento de melhores relações com a natureza, conforme salientam alguns autores. Gutierrez e Prado ressaltam que “não podemos continuar excluindo, como até agora, toda retroalimentação ao

²⁷ Constatação feita pela autora em municípios da Região dos Lagos/RJ, onde a expansão urbana desenfreada vem causando impactos irreversíveis aos ecossistemas locais.

sentimento, à emoção e a intuição como fundamento da relação entre os seres humanos e a natureza.” (2008, p.44). Para Serres, “devemos aprender e ensinar à nossa volta o amor pelo mundo ou pela nossa Terra, que agora podemos contemplar por inteiro.” (1991, p.62).

A partir destas constatações, podemos inferir que os esforços educacionais para a construção de relações mais saudáveis com a natureza, devem levar em consideração que o ser humano terá que encontrar formas de abrir um espaço receptivo em seu interior, para o acolhimento afetivo da Terra, externando em ações propositivas de novas relações conectivas. Para alcançar o estabelecimento de uma ligação amorosa, de empatia e união fraternal com ela, enquanto fonte geradora de toda a vida existente. A construção de espaços afetivos que contribuam para o despertar da “com-paixão”, da vontade, e compromisso de cuidado para com o outro, humano-natureza. Corroborando, Boff diz que o cuidado pede uma relação centralizada mais pelo sentimento do que pela razão.

Cuidar das coisas implica ter intimidade, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhes sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar lhes o ritmo e afinar-se com ele. A razão analítico-instrumental abre caminho para a razão cordial, [...], o espírito da delicadeza, o sentimento profundo. 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. [...] A partir desse valor substantivo emerge a dimensão de alteridade, de respeito, de sacralidade, de reciprocidade e de complementaridade. (BOFF, 1999, p.96)

A dimensão sentimental nas relações com o ambiente não nos é totalmente estranha, uma vez que, por sermos indissociáveis da Terra, possuímos registros acumulados ao longo do nosso processo evolutivo, marcados por configurações relacionais repletas de sentido. Podemos observar com frequência, esta característica ainda viva em populações que não se afastaram da natureza, como povos indígenas.

A conexão com nossa essência de Ser Natural contribui para a conexão com a Terra, nossa “casa”, compartilhada com uma imensa sociobiodiversidade, com a qual coabitamos. Perceber que fazemos parte de uma complexa rede de interdependência, ou seja, de “dependência mútua de todos os processos vitais dos organismos” (CAPRA, 1996, p. 231), é entender a “alma” da Terra. Se precisamos desenvolver outros padrões relacionais nesta enorme comunidade planetária, no sentido de estabelecer um equilíbrio para o benefício do planeta em sua integralidade, é vital reconhecermos o pertencimento à “Teia da Vida” (idem, ibidem, p.174), e a responsabilidade que nos toca na construção do novo paradigma.

Conforme salienta Boff, vivemos num esplendoroso corpo celeste, inserido na imensa cadeia cósmica. Vista de fora, “a Terra e a humanidade formam uma *única entidade*. [...] Vale

dizer, um único ser, complexo, diverso, contraditório e dotado de grande dinamismo” (BOFF, 1995, p.38-39, grifo do autor). Isso pressupõe que

[...] o ser humano não está apenas sobre a terra. Não é um peregrino errante, um passageiro vindo de outras partes e pertencendo a outros mundos. Não. Ele é filho e filha da Terra. Ele é a própria Terra em sua expressão de consciência, de liberdade e de amor. [...] somos terra (*adam-adamá* do relato bíblico da criação). (Idem, *ibidem*, p.39 – grifo do autor).

De fato, se refletirmos um pouco, a relação maternal com a Terra comporta grande coerência, uma vez que é ela quem, originalmente, gera a vida e provê o necessário para sua manutenção. Enquanto navega no espaço, a Terra nos carrega consigo, provisionando-nos com o essencial à nossa existência. Os povos andinos a chamam de Pachamama, a Grande e generosa Mãe.

Para Morin (2007), é necessário ensinar que a Terra é nossa primeira e última pátria. A ideia de Terra-Pátria seria um referencial, para “a consciência e sentido de pertença que liga a humanidade com a Terra”, conforme esclarecem Morin, Ciurana & Motta (2003, p.89 - Nota de rodapé). Em sintonia com Boff e a concepção andina, os autores explicam que o termo pátria unifica 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”. (Idem, *ibidem*, p.90 – Grifo dos autores)

Podemos perceber que, pelo viés do resgate de valores capazes de firmar uma aura menos materialista, mais orgânica e humana, nas relações entre seres humanos e destes com a natureza, o reencontro com o natural e o desenvolvimento do sentido de pertença ao Planeta Terra, imprimem, de certa forma, uma dimensão espiritual a esta conexão. Assumir o nosso pertencimento primordial, com a concepção da Terra como um organismo vivo, que pulsa em sintonia com um todo de dimensões infinitas, constitui “uma experiência mística que modifica em profundidade nossas relações com a Terra.” (Capra, apud Gutierrez e Prado, 2008, p.99).

Vale lembrar que, no âmbito das sociedades tradicionais, estas relações são naturalmente impregnadas de sentido, conforme observam Gutierrez e Prado:

A vida [...] dos povos antigos, é um claro testemunho da consciência planetária: sua vida cotidiana, seu trabalho, suas celebrações, sua visão da divindade e da morte, e sua produção artística e científica assim demonstram. Desde os tempos ancestrais, vivem a dimensão cósmica que nós ansiamos. (GUTIERREZ e PRADO, 2008, p.121)

Desta forma, os processos formativos podem proporcionar ao educador ambiental em formação, a compreensão de que “reencontrar o natural” é também admitir a integralidade do ser humano, enquanto ser racional, sensitivo, espiritual. Que as diferentes dimensões do ser nos constituem naturalmente diversos, múltiplos, plurais, no entanto, unificados por uma “identidade terrena” (Morin, 2007, p.63). O “reencontro com o natural” pode contribuir para o despertar desta planetariedade, quando, ao olhar para um céu estrelado, lembrarmos e sentirmos que nossa origem também é cósmica. Tendo em mente e coração que, sem a nossa “nave Terra” nada somos, pois nela estamos embarcados, sem nenhuma reserva exterior, portanto, “Somos obrigados a obedecer as leis de bordo [...]” (Serres, 1991, p.55). Pelo sentimento de pertencimento, proporcionado pelo “reencontro com o natural”, o educador ambiental em formação tem a oportunidade de reconhecer as limitações humanas essenciais, mas também a sua inerente capacidade de transcendência.

Assim, podemos perceber que, desenvolver o sentimento de pertencimento à natureza do Planeta Terra é uma perspectiva que pede a mobilização da dimensão sensitiva em seus processos. Esta contribui para que o educando perceba que, no esforço de cuidar da natureza, toda a “teia” deve ser considerada, pois o equilíbrio do planeta está intimamente vinculado às interações que nela acontecem, e interagir nesta rede em relações sustentáveis. Desta forma, este cuidar requer atenção especial às relações entre todos os seres, que igualmente pertencem a essa “casa comum” (BOFF, 2004), a Terra.

Capra diz que “se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então *estaremos* (em oposição a *deveríamos estar*) inclinados a cuidar de toda natureza viva.” (1996, p.29, grifo do autor). Ora, se sabemos fazer isso tão bem com nossos bens materiais, certamente podemos aprender a fazê-lo com nossa riqueza maior: nossa imensa Casa Comum, nossa Nave, nossa generosa Mãe Primordial, nosso lindo Planeta Terra.

1.2.2 O “Ser Natural” na complementariedade com o “Ser Mais Ambiental”

A preocupação com o equilíbrio do todo remete-nos à reflexão sobre nossos padrões de consumo, e suas implicações sobre a sustentabilidade da “teia”. Neste sentido, o “reencontro com o natural” propõe irmos em direção a uma vida mais simples e menos consumista. Privilegiar escolhas que sejam compatíveis com a preservação e manutenção da saúde ambiental, em suas diferentes dimensões. Schumacher infere 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).

A vida mais simples contribui para “estimular o contato mais consciente e direto com o mundo” (ELGIN, 1993, p.64) e direcionar nosso foco no crescimento pessoal, na construção de relações mais espiritualizadas entre os seres humanos e destes com a natureza. É certamente uma forma mais harmônica e equilibrada de ação dentro da “teia”. Para Elgin, uma vida de simplicidade representa “servir a vida”, e como estamos todos interligados, servimos também 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).

No contexto da cultura ocidental, a gênese desta sensibilização estaria no conceito de *wilderness*²⁸, cuja principal referência é a obra de Henry David Thoreau (1817-1862). Em seu livro “Walden ou a vida nos bosques”, relatado a partir de sua própria experiência de opção por uma vida simples junto à natureza, Thoreau propõe uma alternativa para a sociedade moderna, “baseada na desobediência civil e na autossuficiência, expressas na recusa ao mercado e numa ascese pautada pela autolimitação no uso de bens de consumo.” (CARVALHO, 2013, p.107-108). Segundo Carvalho, Thoreau seria “o mito fundador, de inúmeras comunidades alternativas associadas ao movimento ecológico contemporâneo. [...] foi também o precursor de um estilo de ação política, revalorizado pelos movimentos contraculturais ecológicos.” (Ibidem, p.108).

A vida mais simples contribui para a conexão com nosso Ser Natural. Usamos esta denominação para nos referirmos à 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 ecopsicologia²⁹. Afinal, todos os seres vivos

²⁸ Termo cunhado no século XIX e início do século XX por Henry Thoreau, John Muir e Aldo Leopold (Carvalho, 2013, p.107)

²⁹ “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 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.puc-rio.br/sitece/website/website.dll/folder?nCurso=ecopsicologia&nInst=cce>)

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. Os humanos modernos estabeleceram essa relação mediada pela técnica, o que os distancia de uma forma mais direta dessa ancestral essencialidade da vida. Nas sociedades modernas, o Ser Natural vê-se reprimido e hoje urge por equilíbrio, como o resto do mundo. Pede para respirar, no reencontro com o natural. Talvez seja um indicativo de tantas enfermidades psicológicas da modernidade, em que a desconexão e sentido de isolamento permeiam a depressão, esquizofrenia, entre outras.

A engrenagem do mundo moderno provoca o afastamento do ser humano de seu Ser Natural. 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. Para Leff,

A economia dessubstantiva a pessoa, elimina os atributos do homem, para convertê-lo em trabalho abstrato e energia produtiva, em cálculo de valor. Ao romper os vínculos com o cosmos e a natureza, as relações de reciprocidade – o dar e receber que forja os laços sociais de identidade e solidariedade –, o ser humano se converte em sujeito igualitário, em objeto para um intercâmbio de equivalentes em valor de sua força de trabalho. (LEFF, 2016, p.377)

A desconexão da natureza coloca o ser humano numa situação de vulnerabilidade, pois diminui suas potencialidades naturais de entendimento da natureza, pelo esvaziamento do senso de pertença, que conseqüentemente interfere na percepção da dimensão da problemática ambiental. Este ser humano, impotente e cego, “oprimido, reprimido e deprimido” (LEFF, 2016, p.379) por uma crise ambiental de dimensões civilizatórias, vê-se hoje na urgência de encontrar recursos internos para libertar-se da jaula da racionalidade moderna. Mobilizando sua capacidade de superação da situação alienadora, implicada nas condições que comprometem a sustentabilidade da vida na Terra. Redescobrir-se coletivo e integrado à “teia da vida” (CAPRA, 1996), de forma a compreender sua complexidade.

Freire ressalta que o ser humano alienado, “coisificado”, autômato, estaria negando seu direito e “sua ontológica vocação de Ser Mais” (FREIRE, 2016, pp.85 e 112). A luta pela

humanização, que impõe a superação da alienação (Idem, 1967), é uma aptidão essencialmente humana (Idem, 2016), decorrente do constante movimento pela busca de Ser Mais (Ibidem). Entretanto, esta busca “não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires” (Ibidem, p.105). O Ser Mais se expressa como ser sujeito, que se sabe no mundo numa presença ativa. Presença “que se pensa a si mesma [...] que intervém, transforma, [...] valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética, e se impõe a responsabilidade.” (Idem, 1996, p.18). É o décimo primeiro eixo formativo em Guimarães (2004, p.174): “Estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia para inovar.”

Nesta corrente de se pensar a noção de sujeito, numa perspectiva diferente da individualista, construída pela Modernidade, Leff diz que a crise ambiental solicita a desconstrução deste marco epistemológico nesta edificação: ‘a repensar as categorias de análise sociológica do “sujeito social”’. (2016, p.370, grifo do autor). Propondo sua dissolução e uma nova reflexão sobre ele, postula sua “refundição no magma do pensamento ecológico”, na qual o sujeito, para reconstruir-se como um novo sujeito, precisa constituir ‘um “*self* ecológico” e o reverdecimento de um eu’ (Ibidem, p.386 – grifo do autor). Em sintonia com Guimarães (2004), Leff afirma que, para isso, é necessário que o sujeito 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.” (2016, p.386).

Fazendo um paralelo entre as abordagens aqui expostas, podemos perceber que, expandindo o prisma humanista de Freire, para o sentido do humano como natural, o “reencontro com o natural”, além de contribuir para o desabrochar do Ser Natural, possibilita uma reconfiguração do *self*, pois redimensiona sua relação com o mundo, sob a ética da Terra. Enquanto que, o processo de reconexão com o Ser Natural, proporciona o rompimento com o “caminho único” (GUIMARÃES, 2011, p. 31), revelando um caráter emancipatório, que torna o ser humano “mais”. Agora, percebendo a reciprocidade entre o Ser Mais e o Ser Natural, através da qual ambos se potencializam e se complementam, vemos emergir aí a possibilidade de um novo sujeito, um Ser Mais Ambiental.

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.

Ainda que o Ser Mais Ambiental represente uma construção, que entendemos ser pertinente ao processo formativo de educadores ambientais, podemos pensar neste sujeito que, com o “self ecológico” (LEFF, 2016) constituído, estaria enfim estruturado, para decisivamente enfrentar o movimento de transformação e reconfiguração de sua atuação com o mundo, de acordo com a sustentabilidade da vida no planeta.

Desta forma, entendemos que 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.

2 O PROJETO: OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Este estudo insere-se no projeto de pesquisa “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”, coordenado pelo Prof. Dr. Mauro Guimarães (GEPEADS³⁰ - PPGEduc -UFRRJ), em colaboração com Prof. Dr. Celso Sánchez (GEASur³¹ - PPGEduc/UNIRIO) e Prof. Dr. Emerson Guerra (GEOPOVOS³² - Curso de Geografia IM/UFRRJ). Sua concretização não teria sido possível sem a receptividade e generosidade dos povos Krahô (TO), Guarani Mbyá (RJ) e do indígena Quéchua Carlos Prado (Bolívia), que no acolhimento, compartilharam conosco seu cotidiano durante os períodos de vivência, marcando nossas vidas para sempre.

Tendo como principal objetivo compreender os processos formativos de educação ambiental, “que busquem o resgate do natural em outras epistemologias, como uma das formas de educar ambientalmente para a construção de uma nova visão de mundo, refletindo em práxis pedagógicas inovadoras e diferenciadas” (GUIMARÃES, 2013, p.5), o projeto vem contemplando a formação de educadores ambientais, provenientes de cursos de graduação e pós-graduação, das referidas instituições, desde o ano de 2014³³. Durante este e o ano seguinte, o grupo teve a oportunidade de vivenciar o “reencontro com o natural”, através de experiências de “ComVivência Pedagógica” com cada um dos povos indígenas citados³⁴. “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). De forma complementar a estas experiências, foram oportunizadas duas vivências no Sítio Anahi (Areal/RJ). Este espaço natural foi elencado por seu potencial pedagógico, proporcionado pelo rico entorno, que além de propiciar a conexão com o “ser natural”, oferece condições para a realização de dinâmicas de grupo junto à natureza³⁵.

Embora os povos Guarani Mbyá, Krahô e Quéchua sejam bastante diferentes entre si, observamos que possuem coisas em comum. Neste sentido, cabe destacar a marca histórica, similar à de outros povos, caracterizada por pressões externas de todos os tipos, que exercem

³⁰ Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade – IM/UFRRJ

³¹ Grupo de Educação Ambiental desde el Sur - UNIRIO

³² Grupo Geografia e Povos Indígenas

³³ Breve descrição das etapas de desenvolvimento do projeto no Anexo A

³⁴ Maiores detalhes destas experiências nos tópicos 2.3 e 3.1.2

³⁵ Maiores detalhes no item 3.1.

sérias interferências em seu modo de vida, representando muitas vezes uma ameaça à sua sobrevivência. Neste sentido, Guerra ressalta que

O povo *Krahô* enfrentou sérios problemas de insuficiência de área física para desenvolver suas atividades tradicionais de caça e coleta e, posteriormente, uma completa desestruturação de seu sistema produtivo baseado, em grande parte, na agricultura tradicional dos povos do cerrado. Estes problemas de subsistência do grupo foram gerados pelo contato com a sociedade envolvente, pela demarcação de uma Terra Indígena e consequente limitação territorial imposta a um grupo nômade e, mais adiante, pela equivocada atitude de órgãos governamentais em incentivar atividades agrícolas mecanizadas à monocultura do arroz. (GUERRA, 2008, p.55)

Não obstante o permanente risco a que vêm sendo expostos estes povos, vale ressaltar sua incrível força e resistência, que, alicerçadas sobre convicções e conhecimentos ancestrais, mantém vivos elementos e práticas culturais de grande sabedoria. Referindo-se aos Guarani Mbyá, Bessa Freire diz que

Diante das perseguições culturais e físicas sofridas nos últimos 500 anos de contato intenso e permanente com a sociedade envolvente, os Guarani Mbyá desenvolveram vários mecanismos de resistência para guardar e viver suas tradições culturais e religiosas, garantindo sua reprodução enquanto povo e etnia. Seus métodos não excluíram o convívio inevitável com o branco, com quem sempre procuraram manter um relacionamento amistoso. A demonstração de respeito aos costumes e religiões alheias e o modo de trajar-se copiado da população regional significam uma estratégia de autopreservação, mais do que submissão a um processo contínuo de aculturação. Desta forma, sob o traje que encobre diferenças profundas, os Guarani tentaram, embora nunca renegando sua condição de índios, resguardar-se de novas feridas. (FREIRE, J.R.B., In: IPHAN, CNFPC: UERJ 2009, p.68).

Da mesma forma, o povo andino Quéchuas, com uma rica cultura milenar, conforme destacam Guimarães e Prado (2014, p.97), “uma das principais etnias que constituíram o Império Inca, e que, apesar de todo o destruidor processo de colonização, resiste culturalmente nas terras altas do continente”.

Conscientes de que cada povo possui peculiaridades e desafios próprios, constituídos em função de suas especificidades étnicas, construções históricas e objetivos enquanto sociedade, sabemos que nenhum povo pode ser modelo para outro. Entretanto, 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.

Levando em consideração que os conhecimentos em relação ao meio ambiente, construídos por estes povos, vêm sendo sistematicamente postos à margem pela epistemologia

moderna, ao mesmo tempo em que nos referenciamos em suas perspectivas, buscamos dar-lhes o merecido valor e visibilidade. Em concordância com Leff, ao ressaltar que, chamando outros saberes, a epistemologia ambiental instiga a

[...] questionar o desconhecimento do ambiente, a marginalização dos saberes e o desperdício da experiência que têm ficado sepultados sob o peso das certezas científicas [...] é um chamado a reviver os saberes subjugados pela colonialidade do conhecimento, a desconstruir as estratégias de poder no saber, que têm submetido outras compreensões e modos de habitar o mundo [...]. (LEFF, 2016, p.80).

Da mesma forma que a vivência respeitosa com epistemologias indígenas, permite romper com a hierarquização do conhecimento, em que esse exercício já se realiza como uma dimensão pedagógica. Para além disso, as referências destas culturas na formação de educadores ambientais, ao apresentarem outras visões de mundo, são potenciais vetores para a desconstrução da abordagem disjuntiva e utilitarista perante a natureza, igualmente pré-determinada pela perspectiva ocidental urbano-industrial. 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).

Assim, o processo formativo de educadores ambientais se desenrola na complementariedade entre construções teóricas e empíricas. As experiências vividas com epistemologias de três povos indígenas rebatem nos educandos provocando transformações multidimensionais, que tocam tanto o desenvolvimento de aspectos pessoais como sociais, a ampliação de capacidades cognitivas e emocionais, a conscientização e a sensibilização, o sentido da integralidade na individualidade e na coletividade, e tantas outras questões, que só poderão ser percebidas em sua abrangência com o amadurecimento deste rico aprendizado.

Caminhando nesta direção, observamos a ocorrência instantânea de novos aprendizados, que foram se expressando durante e após as vivências. Analisaremos estas experiências interculturais no decorrer dos capítulos seguintes, no sentido de pensar a formação de educadores ambientais, capazes de romper com a “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011, p. 123), para a construção de práxis diferenciadas, voltadas para o desenvolvimento de relações socioambientalmente sustentáveis. (GUIMARÃES, 2013).

2.1 A Perspectiva Intercultural no Processo Formativo de Educadores Ambientais

A comunidade global é composta por um maravilhoso tecido humano, onde se desenham culturas nas mais diversas paisagens, coloridas por saberes e talentos múltiplos, próprios do potencial criativo do nosso planeta. Entretanto, a diversidade de culturas atualmente convive com a tendência a homogeneização cultural, devido ao “pasteurizador” processo de globalização, que põe em risco inúmeras culturas milenares do planeta.

Parece evidente que este processo está fortemente sintonizado com a engrenagem do sistema econômico vigente, pois ao visar a ampliação e o acúmulo de capital, este sistema esforça-se em acarrear consumidores que respondam a seus padrões e objetivos. A esteira cruel desta racionalidade, além de sufocar o meio ambiente com quantidades incontáveis de dejetos de todos os tipos, espalha uma ideologia hierarquizante onde, uns são melhores que outros, o pensar vale mais que o intuir e o sentir, o corpo físico é mais importante que o espírito, o ser humano está acima da natureza, o conhecimento eurocêntrico³⁶ é mais fidedigno que os conhecimentos ancestrais, e assim por diante. O mundo assim hierarquizado e dicotomizado perde sua natural complexidade. A engrenagem desta racionalidade, que vem atropelando e isolando importantes conhecimentos ancestrais sobre o meio ambiente, construídos ao longo do processo evolutivo civilizacional, vê-se hoje encurralada por sua própria dinâmica. Guimarães e Prado salientam que,

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 construções que vêm de todos os lados. (GUIMARÃES e PRADO, 2014, p. 96)

O campo da EA crítica, ao ser chamado a atuar na construção de caminhos que levem a superação da crise socioambiental generalizada a que estamos imersos, põe em questão a pertinência e coerência dos padrões ditados pela hegemonia. Propõe-se a buscar alternativas que contribuam para a superação da “situação limite”³⁷ (FREIRE, 1987) imposta por tal perspectiva, e contribuir para a elaboração de “inéditos viáveis” (Ibidem). Desta forma, aposta na implantação de novos sentidos nos processos formativos de educadores ambientais, que

³⁶ Lembrando que, conforme esclarece Mignolo, “Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas européias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade.” (in: Mignolo, 2008, p. 301).

³⁷As “situações-limites”, para Freire ‘se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. [...] No momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação [...]’. Podem então ‘transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável.”’ (in: FREIRE, 2016, p. 130).

possam auxiliar na construção de relações entre os seres humanos e destes com a natureza, alicerçadas sobre bases menos materialistas e mais orgânicas, equilibradas e equitativas.

Neste sentido, percebe em conhecimentos ancestrais de povos indígenas, universos permeados de sabedoria no que toca estas relações, e que, no entanto, vêm sendo sistematicamente desvalorizados e postos à margem, devido à hierarquização do saber. Num esforço de diálogo intercultural, a EA evidencia estes saberes como importantes referências, na construção de alternativas viáveis para o desencadeamento do reencontro com o natural em seus processos formativos. Guimarães e Prado inferem que o movimento de se pensar algo novo, passa pelo “já pensado e vivido por outros povos”,

[...] o inédito não significa apenas algo nunca antes vivenciado [...]. Para nós, o inédito 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)

Nesta lógica, a articulação com a perspectiva intercultural, em especial a vertente da Interculturalidade Crítica, com a qual nos sintonizamos neste estudo, revela-se uma interessante estratégia metodológica para os processos formativos de EA. Esta contribui para a compreensão da complexidade que envolve as questões da sociodiversidade, oferecendo bases epistemológicas sólidas para o desenvolvimento de abordagens, que possam superar os limites impostos pela racionalidade do processo histórico de dominação. Segundo Oliveira,

[...] a hegemonia da colonialidade está impregnada nas esferas do poder, do saber e do ser, cuja penetração requer um equilíbrio de forças movido por novas concepções introduzidas pelos produtores de pensamento, já que a possibilidade de transformações sociais está atrelada à transformação epistêmica. (OLIVEIRA, 2010, p. 237-240).

A abordagem crítica e questionadora do *status quo*, uma das principais consonâncias entre estes campos de saber, geram construções epistemológicas com forte tendência contra-hegemônica. Conforme afirma Walsh (2009a, p. 21), “O enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele.” Ambos os campos centralizam em suas discussões, as relações de poder implicadas nos fenômenos socioambientais, propondo a transformação social a partir de preceitos como respeito e valorização da diversidade, o diálogo de saberes, a equidade e justiça social. Esta articulação, ao propiciar uma leitura micro e macro da realidade socioambiental, em suas diferentes dimensões e inter-relações, revela uma grande

complementariedade entre estes campos de estudo. Walsh aponta a Interculturalidade Crítica como uma ferramenta pedagógica

[...] que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras. (WALSH, 2009a, p. 25)

Cabe ressaltar que sua construção não tem origem no Estado ou na academia, mas “de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.” (WALSH, 2009, p.22). Nos movimentos sociais de emancipação e resistência dos povos indígenas e afro-descendentes na América Latina, que em conjunto com outros setores, “buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela transformação social como para a criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes.” (Ibidem). No contexto andino, o conceito de interculturalidade foi introduzido “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).

Vistas as implicações da colonialidade nos padrões de relações interculturais, a questão decolonial é central neste campo de conhecimento. Walsh explica esta relação, frisando que a Interculturalidade Crítica,

[...] se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior. Mas, e adicionalmente, se preocupa com os seres de resistência, insurgência e oposição, os que persistem, apesar da desumanização e subordinação. Por isso, seu projeto se constrói de mãos dadas com a decolonialidade. (WALSH, 2009a, p.23).

Ao abrir um campo de visão para as questões dos direitos humanos, especificamente dos povos historicamente subalternizados, a Interculturalidade Crítica traz à luz as bases de uma problemática que, profundamente impregnada no tecido social é também parte estrutural da crise socioambiental atual. No processo de negação ontológico-epistêmica, foram desconsiderados conhecimentos e práticas ancestrais sobre a natureza, em favor de uma

epistemologia voltada para o crescimento ilimitado e “desconectado dos ciclos da natureza e suas capacidades de suportar tamanho impacto” (GUIMARÃES e PRADO, 2014, p.89).

Ao favorecer a consolidação do diálogo entre culturas, a Interculturalidade Crítica desponta assim como uma forte aliada da EA. Potencializa seus processos formativos, contribuindo para a ampliação da capacidade de enxergar além dos ditames da racionalidade hierarquizante, numa perspectiva de transcender os limites da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011, p. 123) e construir outras formas de entender a realidade e de estar no mundo.

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. É contribuir na construção de uma racionalidade ambiental, em que a sustentabilidade socioambiental é um fim almejado. (GUIMARÃES e PRADO, 2014, p.96-97).

Desta forma, sintonizado com a perspectiva da Interculturalidade Crítica, o projeto de pesquisa ao qual este estudo está vinculado, propõe experiências em contextos indígenas, que estruturadas sobre relações horizontalizadas e dialógicas³⁸, no aprendizado mútuo e respeito ao contexto como um todo. Para a compreensão desta abordagem, e previamente aos períodos das vivências, foram proporcionados aos educadores ambientais em formação, momentos de discussão e oficinas preparatórias³⁹, sobre as peculiaridades histórico-culturais dos povos indígenas em questão. De igual relevância para a efetividade da perspectiva dialógica, é o fato de que, em resposta ao desejo do grupo acadêmico em visitar tais comunidades, fomos generosamente convidados, tanto pelos Guarani Mbyá (RJ), como pelos Krahô (TO), a participar de eventos coletivos em suas aldeias, na ocasião de nossa visita. A receptividade e reciprocidade mútuas permitiram vivências permeadas de ricas experiências e aprendizado para ambos os grupos.

2.2 Diálogo de Saberes

³⁸ “Relações dialógicas são aquelas em que as partes dialogam em um mesmo nível de fala e escuta, sem a predominância de um sobre o outro.” (In: GUIMARÃES e PRADO, 2014, p.90).

³⁹ Oficina sobre a cultura Guarani Mbya: em 22/10/2014 (Auditório IM/UFRRJ) com 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). Oficina sobre a cultura Krahô: em 23 e 30/03/2015(IM/UFRRJ), com Prof. Emerson Guerra (Coord. GEOPOVOS - Grupo Geografia e Povos Indígenas/UFRRJ). Oficina sobre a cultura Quéchua: em 24 e 25/10/2015 (Sítio Areal-Três Rios/RJ), com Carlos Prado (Indígena Quéchua da Bolívia, Étno Botânico e Médico Naturista).

O conceito de colonialidade do saber traz um olhar crítico e esclarecedor sobre a hierarquização do conhecimento, provocada pelo processo de colonização. A supervalorização do conhecimento científico ocidental, instituída neste processo, “invisibilizou” conhecimentos populares, leigos, camponeses e indígenas, assim como seus autores, conforme sinaliza Santos B. (2007). Estes saberes “desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso” (Ibidem, pp.72-73).

Sintonizamo-nos com a afirmação do autor de que, “a experiência social é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante” (Idem, 2002, p.238). E destacamos que, com o propósito de ir além da racionalidade científica e da objetividade do conhecimento (LEFF, 2008), o saber ambiental centraliza a revalorização de saberes “outros”, para a construção de uma nova racionalidade,

[...] sustentada por valores (qualidade de vida, identidades culturais, sentidos da existência) que não aspiram alcançar um estatuto de cientificidade. Abre-se aqui um diálogo entre ciência e saber, entre tradição e modernidade. Este encontro de saberes implica processos de hibridação cultural (Garcia Canclini, 1990), onde se revalorizam os conhecimentos indígenas e os saberes populares produzidos por diferentes culturas em sua coevolução com a natureza, e onde estes se amalgamam com formações discursivas, teorias científicas [...]. O saber ambiental levanta a questão da diversidade cultural no conhecimento da realidade, mas também o problema da apropriação de conhecimentos e saberes dentro de diferentes ordens culturais e identidades étnicas. (Ibidem, p. 231)

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. Nesta direção, Walsh ressalta que a contribuição das epistemologias críticas, para o aprofundamento da discussão em torno da política epistêmica da interculturalidade, no campo educativo, permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos,

[...] que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitários, únicos e universais, partindo de uma política e ética que sempre mantêm como presente as relações do poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a

revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente. (WALSH, 2009a, p.25)

Entretanto, o tratamento dado aos conhecimentos ancestrais no universo do discurso científico, revela um posicionamento um tanto tendencioso, no qual estes saberes são desqualificados em relação ao conhecimento científico de base eurocêntrica e renegados à esfera do senso comum. Conforme esclarece Santos B. (2002a, p.247), como senso comum, são nomeadas todas as formas de conhecimento que não estão de acordo com os “critérios epistemológicos estabelecidos pela ciência para si própria”. Neste processo, pelo qual o conhecimento hegemônico impõe sua superioridade sobre outros conhecimentos, ocorre um enorme desperdício de saberes, cujo combate requer um modelo diferente de racionalidade. (Idem, 2002b, p.238). Neste sentido, o autor sugere que avancemos em direção ao “conhecimento-emancipação, que supõe um salto qualitativo, do conhecimento científico ao conhecimento do senso comum” (Ibidem), e que seria “construído a partir das tradições epistemológicas marginalizadas da modernidade ocidental.” (Idem, 2002a, p.103). Esta perspectiva insere-se na ideia proposta pelo autor, de uma “epistemologia da visão” (idem, 2002a, p.246), que questione a possibilidade de validar uma forma de conhecimento, cuja ignorância condiciona-se ao colonialismo, e o saber à solidariedade. Conhecer criando solidariedade – em vez de ordem, conforme o foco do conhecimento hegemônico – acontece no processo, sempre inacabado, onde, pela construção e reconhecimento da intersubjetividade, seja possível atingir a reciprocidade. (Ibidem, p.81).

São questões bastante pertinentes, uma vez que ocorrem certas limitações nas construções epistemológicas consolidadas pela ciência moderna, que inevitavelmente acarretam uma visão estreita da realidade⁴⁰. Corroborando, Leff diz que o conhecimento hegemônico, caracterizado pela ciência moderna, “já não representa a realidade” (2008, p.430). Nesta lógica, o autor diz que o saber ambiental, além de articular as ciências existentes,

[...] 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)

⁴⁰ Esta temática foi abordada com maior profundidade no Capítulo 1.1 deste estudo.

Cabe sinalizar que entre as construções dos saberes indígenas e das ciências modernas, ocorrem diferenças essenciais, decorrentes dos padrões relacionais estabelecidos com a natureza. As primeiras são comumente elaboradas num ambiente regido por uma visão de mundo, que é marcada pela percepção da indissociabilidade entre ser humano e natureza, da interdependência e valorização da diversidade, da solidariedade entre os demais seres no espaço compartilhado. A Terra e seus elementos ganham valores sacralizados, que permeiam os códigos de conduta e conseqüentemente, as formas de exploração dos meios de subsistência. Estas características proporcionam relações socioambientais impregnadas de sentido, gerando um saber integrativo, complexo e não fragmentado, ao contrário da perspectiva disjuntiva e antropocêntrica da ciência moderna, cujo alinhamento com a visão hegemônica, tende a situar a natureza como objeto do ser humano. Leff (2008, p.273) esclarece que “existe uma diferenciação de seus sistemas de conhecimentos, estratégias cognitivas, formas de justificação, validação e contrastação com a realidade e suas motivações e interesses na transformação prática do mundo e na apropriação da natureza”. O autor destaca que

O saber constitui-se dentro de processos de significação que levam a marca da língua e da história; o que leva a reconhecer o relativismo cultural como uma condição ineludível dos processos de cognição e simbolização que estruturam as representações míticas e os sistemas de classificação, assim como o reconhecimento e designação dos elementos úteis ou recursos da natureza. [...] A questão do saber rompe assim a dicotomia entre as posições empiristas e idealistas do conhecimento: entre saberes performativos gerados pela prática e pela experiência, e conhecimentos, cosmovisões e mitos como produções ideais. Nos saberes indígenas articulam-se e convivem os processos derivados da prática empírica e da formação simbólica, do ideal e do material. O saber aparece pois como ponto de condensação entre o simbólico, o imaginário e o real, lugar de encontro entre significações e ações, espaço onde conflui a coevolução da biologia e da cultura e onde se geram novas utopias e projetos históricos que reintegram a ordem social dentro da natureza. (LEFF, 2008, p.281)

Alinhando-nos com a perspectiva epistemológica de saberes indígenas, salientamos a potencialidade do “diálogo de saberes” (LEFF, 2008) nos processos formativos de educação ambiental, como abordagem capaz de oportunizar um questionamento crítico sobre a unificação do conhecimento e as classificações impostas pela perspectiva hegemônica, e promover uma abertura para outras formas de saber e conhecer.

Levando em consideração que o interconhecimento compreende o aprendizado de outros conhecimentos, sem perder os próprios (SANTOS, B., 2007), cabe ressaltar a pertinência de posturas que propiciem um prisma equitativo, no que concerne a importância

entre as perspectivas do conhecimento ancestral e moderno. Neste escopo, observamos que o diálogo de saberes sugere um movimento de complementariedade das construções epistemológicas. Quando este movimento resulta da reciprocidade, pode abrir espaço para a complexidade, para objetividades e subjetividades, para sentidos da vida e visões de mundo diversas, impulsionando conhecimentos ancestrais e modernos a se completarem mutuamente. Proporcionando assim, uma expansão das possibilidades interpretativas e relacionais com o meio socioambiental.

Entretanto, vale ressaltar que o movimento em direção ao diálogo de saberes, perde sentido se não vier acompanhado de circunstâncias fortalecedoras dos sujeitos étnicos, de seus direitos ontológicos, onde demandas políticas e ecológicas estão diretamente relacionadas à sua dignidade, autonomia e sobrevivência. Segundo Leff (2008), a identidade é o ponto de partida para se colocar o diálogo de saberes na complexidade ambiental. A hibridação entre conhecimento moderno e indígena deve dar-se no respeito às “identidades étnicas e os sentidos culturais que os saberes indígenas imprimem na natureza” (LEFF, 2008, p.263-264).

[...] 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)

Assim, a opressão da problemática ambiental nos impulsiona a buscar em horizontes esquecidos o caminho da luz. Esta jornada nos remete a profundos questionamentos, sacudindo a poeira da alienação que, impregnada nas concepções ontológicas e epistemológicas, nos fez reféns de uma razão míope e de um sistema de vida insustentável. Neste processo, investimos no diálogo com saberes que jamais deveriam ter sido silenciados, abrindo-lhes o espaço que lhes é devido, reclamando com seus autores seu direito de existir. Eles representam a força da ancestralidade, trazendo consigo um entendimento da Terra, na sacralidade dos elementos essenciais ao ser natural, e que são, portanto, vitais.

Da mestiçagem de saberes não surge uma fusão perfeita de suas diferenças, mas um novo tecido que entrelaça os fios do saber numa fuga de várias linhas de sentido e onde se conjugam novas forças sociais e potenciais

ambientais, onde se funda uma nova ordem, entre o sensível e o inteligível. Ali se enlaça uma nova ética e uma nova *epistemé* onde se forja uma nova racionalidade e se constituem novas subjetividades. (LEFF, 2008, p.153 – grifo do autor).

2.3 Referenciais Epistemológicos Krahô, Guarani e Quêchua

O enfoque nos povos indígenas Guarani Mbyá, Krahô e Quêchua, adotado no projeto ao qual se insere este estudo, devem-se à ocorrência de um diálogo já consolidado, entre seus coordenadores e lideranças destas comunidades. Mediadas por este relacionamento, as visitas às aldeias Guarani Mbya e Krahô foram organizadas a partir de convites destas comunidades, ao grupo de educadores ambientais em formação. Esta espontaneidade foi essencial para o desencadear de relações dialógicas, uma das principais intencionalidades deste projeto, entre os participantes das experiências de convivência. A dialogicidade viabiliza a construção de relações pautadas na horizontalidade, oportunizando o estabelecimento da troca recíproca, onde as experiências convivenciais se desdobram em momentos de reflexão individual e coletiva, proporcionando a práxis.

Neste tópico caracterizaremos estas experiências, em ordem cronológica, destacando elementos culturais destes povos que nos pareçam relevantes para este estudo, de forma a abrir espaço para estes saberes e ressaltando-os como potenciais referências para os processos formativos de educadores ambientais, conforme a proposta do projeto como um todo. Salientamos que, de forma a ampliar ainda mais este espaço em nossas abordagens, priorizamos estudos acadêmicos cujos autores são membros destes povos, ou conviveram diretamente com tais comunidades durante suas pesquisas.

Cabe previamente dizer, que a visita à aldeia Guarani aconteceu antes de meu ingresso no programa de pós-graduação⁴¹. Desta forma, minhas experiências de “ComVivência Pedagógica” mais intensas com os indígenas, foi a realizada junto ao povo Krahô (abril/2015), e com o xamã Quêchua Carlos Prado (outubro/2015). Esta última teve a particularidade de ter sido proporcionada somente por um indivíduo, fora do contexto da comunidade Quêchua. Para sua participação, prevista já na elaboração do projeto, Carlos Prado veio da Bolívia especialmente para coordenar a experiência de “ComVivência Pedagógica” com educadores ambientais em formação. Mesmo se esta vivência apresente seus limites em decorrência desta característica, o aprendizado foi enorme, devido à sua grande sabedoria e conhecimento, que sempre enriqueceram todos os momentos compartilhados em sua presença.

⁴¹ Meu ingresso foi em janeiro de 2015.

A primeira proposta de “ComVivência Pedagógica” em contexto indígena, foi a realizada na Aldeia *Ara Hovy*, do povo Guarani Mbyá, em outubro /2014. Como não estive presente, minhas referências sobre esta comunidade estão embasadas tanto em informações fornecidas pelos educadores ambientais em formação, participantes deste momento de “ComVivência”, como em fontes bibliográficas. Priorizando a autenticidade dos relatos, estas últimas são constituídas essencialmente de estudos acadêmicos de uma Guarani⁴², assim como de pesquisas realizadas em vivências junto a este povo.

A etapa de preparação dos participantes para a visita à aldeia Guarani, se deu em três momentos. Foram realizadas, inicialmente, duas imersões para a introdução do modo de ser Guarani⁴³. A primeira, com a participação de Alberto Guarani – Cineasta e professor indígena. Na sequência, foi realizado o “Seminário Guarani”⁴⁴, com a participação do Prof. Domingos Nobre – Coordenador do EJA Guarani/UFF; Prof. Aloísio Monteiro – Coordenador do NETIN – Núcleo de Tradições Indígenas e Negritudes/PPGEduc/UFRRJ e Prof. Alberto Guarani.

A Aldeia *Ara Hovy* é recente, situando-se atualmente em Itaipuaçu, município de Maricá (RJ). A maioria desta comunidade vivia inicialmente no estado do Espírito Santo, e foi obrigada a migrar devido a um incêndio ocorrido na aldeia. As famílias ficaram em situação de grande vulnerabilidade, até serem beneficiadas com uma doação privada, de uma área de proteção ambiental, onde vivem atualmente. Pelo contato de seu doador junto ao meio acadêmico, o grupo de pesquisadores participantes do presente projeto, foi convidado a somar ao mutirão de construção da casa principal da aldeia, já que no local havia apenas uma construção, em condições muito precárias, para abrigar toda a comunidade. 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.

Esta oportunidade, gentilmente oferecida pelos Guarani, revela confiança e generosidade, atitudes que, inseridas num momento de compartilhamento coletivo intercultural, traduzem-se de forma mais ampla num ambiente pedagógico dialógico, fortalecido pela cooperação e solidariedade entre os participantes. A “ComVivência

⁴² A Guarani Sandra Benites é natural da aldeia Porto Lindo (MS). Lecionou na aldeia de Três Palmeiras (ES) durante vários anos e participou do Observatório de Educação Escolar Indígena (OEEI), a convite do professor José Ribamar Bessa Freire. Cursou Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, na Universidade Federal de Santa Catarina. (In: BENITES, 2015).

⁴³ De 19 a 21/06/2014 e 20/07/2014 (Sítio Anahi - Areal/RJ).

⁴⁴ Em 22/10/2014 no Instituto Multidisciplinar - IM/UFRRJ.

Pedagógica” aqui gera aprendizados que vão nitidamente além de conhecimentos empíricos, pois 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 vivência. Para Guerra, esta vivência

[...] talvez tenha sido a experiência que mais nos tenha causado a conexão de tudo o que a gente tava buscando ali. Da relação com nós mesmos, da relação com o outro, da relação com a natureza. Por que? Ali a gente saiu de um caráter discursivo e contemplativo que a gente teve em todas as outras imersões, prioritariamente. [...] A gente teve que se doar pelo outro! A gente teve que construir uma casa que não era prá gente. (EMERSON GUERRA, informação verbal⁴⁵)

A característica de aprendizado que concilia técnicas e valores é comum na forma de ensinar Guarani. Segundo Benites (2015), em atividades como mutirões, roça, corte de lenha, etc, as crianças participam segundo sua capacidade. São acompanhados pelos mais velhos que, enquanto ensinam sobre as tarefas, aconselham sobre vários assuntos, contam histórias de vidas passadas e “as histórias da origem do *nhandereko*⁴⁶, narram os mitos sagrados, as narrativas tradicionais.” (p. 20, grifo da autora). Os saberes de subsistência são ensinados no trabalho e na prática, e de forma indissociável da formação moral e cultural do indivíduo.

A educação tradicional Guarani dá muita importância ao fazer, conforme observado por Bergamaschi (2005) em seus estudos junto a este povo, mas também à palavra, que é sagrada⁴⁷ para eles. Com características próprias, o mundo religioso é a “substância da sociedade Guarani”, segundo Clastres. (1990, p.10). Em toda aldeia tem a *Opy*, a casa de reza, onde os rituais são presididos pelo *Karai*⁴⁸. A religião é essencial para sua sobrevivência, num mundo povoado por não índios. Nela são transmitidos ensinamentos sobre convivência, tolerância e estratégia. (FREIRE, J.R.B. ⁴⁹).

⁴⁵ Entrevista estruturada, 24/11/2016

⁴⁶ Nhande Reko: “Nosso modo de ser”. O modo de ser Guarani, sua cultura, também denominada Guarani Reko ou Mbyá Reko, referindo-se a essa parcialidade. (In: BERGAMASCHI, 2007, p. 212).

⁴⁷ Na concepção Guarani, “a alma está vinculada à palavra. Cada pessoa é a encarnação de uma palavra. [...] Os cantos-reza são as ‘divinas palavras’, que foram transmitidas por *Nhanderu* e são revelados em sonhos às pessoas.” (FREIRE, J.R.B. In: CNFPC, 2009, pp. 36-37, grifo do autor).

⁴⁸ O Karai (homem) ou a Kunha Karai (mulher), “preside os rituais na *Opy*, orienta e aconselha as pessoas, faz curas e batiza as crianças, nomeando-as. Em suma, é responsável pelo cuidado das pessoas e corresponde ao xamã.” (In: BERGAMASCHI, 2005, p.133).

⁴⁹ In: CNFPC, 2009, p.38.

Bergamaschi ressalta que a principal inspiração da educação tradicional Guarani, é a natureza. Pessoa, cultura e natureza fazem parte de uma totalidade indivisível. (2005, p.170). “A pessoa é, desde pequena, uma observadora da natureza, da qual se sente parte, tendo-a como fonte inspiradora de vida e de educação, mas é também uma observadora do comportamento de outras pessoas”. (Idem, 2007, p. 203). O aprendizado de como se relacionar com todos os elementos da natureza é acompanhado do respeito à sua alteridade que, impregnada de sentidos, objetivos e subjetivos, permite a experiência dos limites destas relações.

[...] as crianças são exímias nadadoras, tanto no açude como no rio. Porém, a água tem seus limites e aprendem que, ao anoitecer não podem se banhar, porque seu espírito pode prejudicar a pessoa. O mesmo ocorre com a mata, parte intrínseca da vida Guarani: caminhar nela, conhecê-la e explorá-la, senti-la em si, mas nunca ultrapassar o limite que impõe às pessoas, que assim aprendem a força majestosa da natureza [...]. (Ibidem, p.170)

Numa autêntica simbiose com a natureza, o modo de ser Guarani comporta um universo cosmológico de grande riqueza, sabedoria e beleza. Não cabe aqui um aprofundamento sobre este vasto assunto, visto não ser este nosso objetivo. Entretanto, vale ressaltar alguns aspectos que, decorrentes desta cosmologia fortemente arraigada na cultura, se traduzem em sensibilidades que possibilitam a construção de fortes vínculos, entre os seres humanos e destes com a natureza. Nestas relações permeadas de sentido, os indivíduos comunicam-se com os elementos da natureza, para entenderem seu espírito. Sabem quando uma planta poderá fazer mal às pessoas que passarem sob seus galhos. Ou animais e pedras, que podem tanto fazer o mal quanto o bem. (BERGAMASHI, 2005).

Num extrato do texto mítico Mbya-Guarani, reproduzido por Clastres (1990), sobre o surgimento de *Ñamandu*⁵⁰, vemos a forma poética com que divindade e natureza fusionam-se:

*Divino espelho do saber das coisas,
compreensão divina de toda coisa,
divinas palmas das mãos,
palmas divinas de ramagens floridas,
ele os desdobra, desdobrando-se a si mesmo, Ñamandu,
no coração da noite originária.
No cimo da cabeça divina
as flores, as plumas que a coroam,
são gotas de orvalho.
Entre as flores, entre as plumas da coroa divina,
o pássaro originário, Maino, o colibri,
esvoaça, adeja.⁵¹*

⁵⁰ Nhanderu, Nhande Ru ou Ñamandu Ru Eté: deus absoluto, criador das primeiras palavras, o primeiro. (In: BERGAMASCHI, 2005, p.18)

A dimensão espiritual, e até mesmo metafísica⁵², marcante na filosofia Guarani, e que se repercute nas relações com o meio, é parte de um universo xamânico que leva em consideração outras possibilidades dimensionais incorporadas ao mundo. Estas são percebidas através do pressentimento, da intuição e da fé, sensibilidades nunca negligenciadas e nem separadas da ciência e da razão. Neste universo, “os seres, os animais, as pessoas e as plantas estão no mesmo nível na natureza e com ela compartilham a condição de humanidade por terem uma origem humana comum.” (BERGAMASCHI, 2005, p.137).

Podemos inferir que a visão de um ambiente complexo e integrado, em que o sujeito se sabe inserido na rede de inter-relações do cosmos multidimensional, diferentemente da perspectiva disjuntiva e reducionista que encontramos na sociedade moderna, oferece um terreno fértil para o desabrochar de relações profundas na natureza.

Nós Guarani vemos o espaço como nosso mundo (*oretava*), que seria o *amba* – nosso mundo, de onde surgirmos, a nossa origem, o nosso *nhe'ẽ*. 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. (BENITES, 2015, p.29, grifos da autora)

Por estas palavras, e quando Benites diz que, “Tudo, nesse mundo, para nós guarani, tem seu *ijá*⁵³. Os *ija kuery* são aqueles que cuidam, os responsáveis por cada ser existente no *yvy rupa re* – no leito da terra.” (BENITES, 2015, p.23, grifo da autora), é possível perceber a importância do cuidado, na cultura Guarani. Bergamaschi (2005) destaca a atuação do xamanismo neste contexto, já que este é marcado pela ética do cuidado, pois se preocupa com a harmonização social e do universo como um todo, com o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. A dimensão do cuidado, assim construída e enraizada na cultura Guarani, imprime nas relações socioambientais a amorosidade, o respeito, a solidariedade para com os seres, incluindo a Terra em si, conforme observamos neste depoimento:

Essa terra que pisamos é nosso irmão. Por isso que a terra tem algumas condições e por isso que o Guarani respeita a terra, que é também um Guarani. O guarani não polui a água, pois é sangue de um Karaí. Esta terra tem vida, só que não sabemos. É uma pessoa, tem alma – é o Karaí. A mata, por exemplo, quando um Karaí vai cortar uma árvore, pede licença, pois sabe que é uma pessoa que se transformou nesse mundo. Esta terra aqui é

⁵¹ “Aparecimento de Ñamandu: os Divinos” (In: CLASTRES, 1990, p.20)

⁵² Metafísica: *metà*, significa “além de”, “depois de” e *physis*, significa “física” ou “natureza”. É um ramo do conhecimento ligado a filosofia, e que busca uma compreensão da essência das coisas, daquilo que faz as coisas serem como são. (Fonte: <https://www.significadosbr.com.br/metafisica>)

⁵³ Ijá – os guardiões de cada coisa da natureza (In: BENITES, 2015, p.34)

nosso parente [...] por isso falamos para as crianças respeitarem a terra, porque ela foi um Karáí e até hoje se movimenta, só que não percebemos. Por isso, quando os parentes morrem, a carne e o corpo se misturam a terra. Por isso temos que respeitar essa terra e esse mundo em que a gente vive. (ALEXANDRE ACOSTA, Guarani do Rio Grande do Sul⁵⁴).

Com um conhecimento profundo do seu espaço, “associam as estações do ano e as fases da lua com o clima, a fauna e a flora da região em que vivem.” (FREIRE, J. R. B.⁵⁵). Por ser um povo tradicionalmente agricultor, os Guarani vêm construindo ao longo dos séculos, conhecimentos sobre propriedades medicinais das plantas, experimentando hipóteses e seleções de sementes para aperfeiçoar a agricultura, consolidando práticas de manejo da floresta e do solo, desenvolvendo com isso inúmeras alternativas para o uso sustentável dos espaços que ocupam. (FREIRE, J. R. B.⁵⁶).

Tendo a forte religiosidade imbricada nas diversas esferas, as fases das atividades de subsistência são acompanhadas pelo ciclo de vida religiosa. A sacralização de elementos relacionados aos recursos e objetos de subsistência, evidencia a relação diferenciada com o trabalho cotidiano. O artesanato de cestarias é hoje uma importante fonte de subsistência⁵⁷. O ensinamento deste saber foi transmitido por *Nhanderu*, “para que pudéssemos carregar as sementes do milho e também nossas crianças [...]. O artesanato era sagrado”. (Cacique Verá Mirim⁵⁸). Benites ressalta que

Para nós Guarani, é importante ter no nosso tekoa *yxyry*, *yakã porã*, ter mata com variedades de árvores, plantas medicinais e diversos bichos, lugar para fazer nossa roça: plantar milho (*avaty ete* principalmente), melancia, amendoim, comandai, banana, mandioca. [...] Se nós Guarani não tivermos acesso a *yvy porá* – *terra boa*, a gente perde *mbya arandu rã* – *a sabedoria Guarani*. (BENITES, 2015, p.22, grifos da autora).

Finalmente, destacamos a força deste povo que, numa luta silenciosa, conseguiu manter vivo este rico universo cultural, após cinco séculos de pressão do processo colonizador. Porém, cabe lembrar que, devido a assentamentos precários muitos Guarani, longe de terem acesso a *yvy porá* – *terra boa*, e outros direitos que lhes assegurem a sobrevivência, se encontram na preocupante situação de extrema vulnerabilidade. A falta de políticas públicas eficazes, que garantam a demarcação efetiva de territórios indígenas, facilita

⁵⁴ In: CNFPC, 2009, p. 23

⁵⁵ Idem, p.63

⁵⁶ Idem, p.21

⁵⁷ Usam para isso o bambu, palha, raiz e cipó. (Idem, p. 33)

⁵⁸ Idem, p.32.

a ocorrência de invasões clandestinas em seus espaços, muitas vezes fomentadas por fazendeiros intencionados em apossar-se de terras indígenas⁵⁹.

A comunidade da aldeia *Ara Hovy*, com empenho e resiliência, aos poucos vai se reestruturando em sua nova terra. Já construíram a *Opy* – casa de reza, e se projetam para melhorar ainda mais o espaço, construindo ele no jeito de ser Guarani. Em novembro/2015 e de 2016, nosso grupo de pesquisa foi novamente convidado a visitar a aldeia, desta vez para festejar com eles os aniversários de um e de dois anos da aldeia. Pude então conhecê-los pessoalmente, e estas breves experiências me causaram muita emoção. Vale dizer que o povo Guarani sempre despertou em mim um sentimento especial, uma mistura de afeto, respeito e admiração. Em minha região natal (SC) existem várias comunidades Guarani e alguns de seus elementos culturais me são bem familiares. Dentre eles, o hábito de tomar chimarrão, que é um verdadeiro símbolo do compartilhar. Este hábito, incorporado pelos não índios do sul do Brasil, carrega ainda hoje sutilezas que, mesmo fora do contexto indígena, retratam sua origem Guarani⁶⁰.

A segunda experiência de “ComVivência Pedagógica” com epistemologias indígenas foi a realizada junto ao povo Krahô, na Aldeia Nova, situada nas terras indígenas conhecidas como Kraolândia, nos municípios de Goiatins e Itacajá, ao norte do estado do Tocantins. Com aproximadamente 20 aldeias distribuídas em 320 mil hectares, a Terra Indígena Krahô é a maior área contínua preservada do bioma Cerrado existente no Brasil. (LONDRES, et al, 2014, p. 16).

A viagem, de aproximadamente 2.400km, do campus IM/UFRRJ (Nova Iguaçu), até a margem do Rio Vermelho, já em terras Krahô, durou cerca de 44h. O transporte, fornecido pela UFRRJ, levava inicialmente um grupo de 14 educadores ambientais em formação, incluindo o xamã Carlos Prado. Em Araguaína (TO), somaram-se mais quatro pessoas ao grupo, dentre elas a jovem indígena Letícia Krahô, já conhecida por algumas pessoas do grupo.

Ficamos quatro dias (cinco noites) na Aldeia Nova, *Krĩntuw*, onde vivenciamos momentos inesquecíveis junto ao povo Krahô. As condições desta imersão, que a todos pareceu bem mais longa devido à sua intensidade, proporcionou uma experiência inestimável, mostrando-se particularmente relevante para este estudo, e em especial, para minha formação. Visto tais características, a experiência pessoal desta vivência será exposta no tópico 2.4,

⁵⁹ Informações sobre este assunto em: <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/guarani>

⁶⁰ No sul do Brasil, tem-se o hábito de servir logo o chimarrão ao visitante que chega, largando-se as tarefas para uma conversa tranquila. A “roda do chimarrão” gira no sentido anti-horário, ou seja, é servido com a mão direita à pessoa da direita (forma correta de servir o chimarrão, conforme afirmado pelo cacique da Aldeia *Ara Hovy*).

reservado especificamente para este fim. Neste primeiro momento, estaremos expondo elementos culturais do universo Krahô, que nos ajudem a pensar em referenciais para relações mais harmônicas no meio ambiente. Como fundamentação bibliográfica, nos embasaremos essencialmente nos estudos acadêmicos de Letícia Jôkâhkwyj Krahô⁶¹ e em pesquisas desenvolvidas em convivência junto a este povo.

Originalmente do estado do Maranhão e pertencente à família Timbira, o povo Krahô tem um histórico marcado por inúmeras adversidades relacionadas ao contato com não índios, iniciado no século XIX, conforme relata Guerra (2008) em seus estudos. Pelo processo de colonização, os Krahô foram sendo “empurrados” de seu território. Os deslocamentos provocados pelo histórico de desterritorialização são vistos como um dos fatores que impulsionaram este povo a desenvolver uma grande mobilidade territorial. O autor explica como as hostilidades com fazendeiros, o confinamento e a substituição de práticas tradicionais de subsistência pelo ineficiente assistencialismo do governo, levaram os Krahô a passarem por um período de carência extrema. Aliada a esta situação crítica, a introdução pelos fazendeiros da região, do uso de técnicas de cultivo em larga escala, altamente mecanizadas e dependentes de produtos químicos, passou a comprometer a preservação da diversidade genética das plantas nativas. “Espécies milenarmente utilizadas pelos índios [...], como inúmeras variedades de milho, amendoim, abóbora, inhame, mandioca, [...], entre outras, praticamente desapareceram, cedendo lugar a sementes híbridas”, não adaptadas às condições ecossistêmicas dos cerrados. (Ibidem, p.32).

O desaparecimento do *pôhypey* (milho bom) foi percebido por um ancião, como a origem de tal penúria (LONDRES et al, 2014, p.19). Sua recuperação “trouxe de volta à memória dos indígenas mitos e histórias muito antigas, que estavam perdendo-se com as sementes. Além disso, trouxe também uma ponta de esperança para este povo.” (GUERRA, 2008, p.33). A reintegração do *pôhipey* foi um estímulo à recuperação de outras espécies antigas e a volta ao plantio no seu modo tradicional.

Fortes marcas culturais ancestrais se imprimem nas relações dos krahô com a agricultura e, particularmente, com as sementes. É comum os Krahô dizerem que “A semente para mim é como um parente. Perder uma variedade de semente é como perder um filho ou um irmão.” (LONDRES et al, p.9)⁶². Contam os antigos da aldeia, que as sementes dos alimentos que cultivam até hoje, assim como o modo de preparar as receitas tradicionais, que

⁶¹ Letícia Jôkâhkwyj Krahô é natural da Aldeia Nova Krĩntuw e esteve presente durante todo o período de convivência em sua comunidade. Gradou-se em Licenciatura em História em 2016.

⁶² Frase repetida entre habitantes das 28 aldeias Krahô, da região nordeste do Tocantins, segundo Londres et al. (2014, p.9)

caracterizam o jeito de ser *mêhi*⁶³, foram ensinadas por uma estrela, ou melhor, uma mulher-estrela que viveu entre os Krahô, chamada Caxêkwyj.

Com Caxêkwyj aprendemos também que toda ação na aldeia deve ser realizada para o bem coletivo, para todos. Então, compreender e acreditar na história de Caxêkwyj é entender como nós mehi nos comportamos hoje, é acreditar e valorizar nossos costumes e nossos hábitos de convivência no *krî*.⁶⁴ (KRAHÔ, L.J., 2016, p.44)

Guerra observa a forte relação dos Krahô com os movimentos da natureza, que se reflete em sua organização social, baseada na sazonalidade. A complexa rede de parentesco da cultura Krahô, divide a população da aldeia em duas metades. Segundo o nascimento e nome dado a pessoa, ela ficará ligada ao verão, grupo denominado Wakmejê, ou ao inverno, denominada Catamejê.⁶⁵ Vários elementos da vida cotidiana são regidos por este critério. Dentre eles: o grupo Wakmejê está relacionado ao dia, ao sol, ao período seco e aos animais e vegetais desta estação. Utiliza pinturas corporais verticais e se posicionam ao leste nas reuniões no pátio da aldeia. Já a metade Catamejê, representa a noite, a lua, o período de chuvas e todos os animais e plantas associados a esta estação. Este grupo pinta-se com traços horizontais e é a oeste que se posicionam nas reuniões do pátio. Cada “partido” possui o seu representante, que irá administrar a aldeia no período equivalente. (GUERRA, 2008). Duas festas anuais marcam a passagem sazonal e a troca dos “partidos”: a festa da batata (do inverno para o verão) e a festa do milho (do verão para o inverno).

Além de um cacique e um vice-cacique, as aldeias possuem conselheiros masculinos e femininos. Cabe dizer que, diferentemente do que acontece no contexto da sociedade moderna, a liderança do cacique não tem conotação autoritária⁶⁶. O cacique não possui poder de decisão sozinho, ele representa seu povo e media as questões para que haja paz entre todos. Ele precisa ter o talento da oralidade e ser generoso, pois conforme salienta Guerra “Não há compatibilidade entre avareza e poder na chefia indígena”. (Ibidem, p.81).

Vale destacar que a organização dualista é desvinculada de características disjuntivas, hierárquicas ou competitivas. Por meio de uma organização baseada na dualidade, este povo “busca o equilíbrio e a harmonia da sociedade em suas atividades rituais ligadas às festas e atividades de subsistência.” (Ibidem, p.82). Isto fica evidente no ritual da corrida de toras, que acontece nas ocasiões festivas. Os corredores dos dois “partidos”, em esquema de

⁶³ Mêhî: povo krahô (Diário de campo, 23/04/2015).

⁶⁴ Kri: aldeia

⁶⁵ As estações no ano na região são somente duas: verão (abril a setembro) e inverno (outubro a março).

⁶⁶ Segundo Clastres, uma das mais admiráveis características dos chefes indígenas sul americanos. (Apud Guerra, 2008, p.81).

revezamento, correm alguns quilômetros com uma tora de buriti no ombro. Se algum está em desvantagem, reorganizam-se os corredores, pois o importante é empatar! Conforme sinalizado por Melatti (Apud Guerra, 2008, p.84), as corridas de toras comportam representações culturais profundas, uma vez que podem ser associadas aos mortos ou a elementos da natureza. Para Krahô L.J., “os costumes Krahô devem ser sempre lembrados por meio de uma festividade ritual. [...] É o rito que une a aldeia, internamente, e une esta aos convidados. O rito dá sentido ao “mito” e o transforma em ensinamento.” (KRAHÔ L.J., 2016, p.43).

O formato circular das aldeias Krahô, evidencia a ausência de disjunção em sua organização. O pátio ao centro, as casas construídas num caminho periférico à sua volta e caminhos que ligam os dois espaços. Embora dualística, esta configuração faz com que as informações circulem, da periferia ao centro, retornando e unificando todos, num fluxo contínuo. O pátio central é o local onde acontecem as reuniões diárias, onde as questões são discutidas, é também o espaço dos rituais, um “lócus prestigiado como lugar de transmissão de conhecimento e de formação do habitus Krahô.” (GIRALDIN, Apud KRAHÔ, L.J.). Quando vista do alto, a aldeia Krahô parece uma roda com aros, uma mandala, um sol.

Em sua pesquisa étno-histórica sobre seu povo, Leticia Jôkàhkwyj Krahô explica que a formação circular das aldeias krahô, ‘estão diretamente ligadas aos seus “mitos” de criação, sua cosmogonia, que são o Sol – *Amcrô* e a Lua – *Pytwýrê* que deram a estrutura física circular para o povo *Mehi*.’ (2016, p. 32, grifos da autora). Além disso, muitos dos saberes foram transmitidos por estas divindades-astro:

O povo Krahô, desde seus antepassados, são detentores de muitos saberes; advindos inicialmente dos seus pais que são o Sol – *Amcrô* e a Lua – *Pytwýrê*, esses dois seres foram também os responsáveis por muitos dos ensinamentos tradicionais deste povo, principalmente a relação e apego com a natureza de onde retiram parte de sua segurança alimentar. Igualmente é o ensinamento da oralidade, que em parte constitui as histórias de vida narradas nos diversos espaços de convivência e atividades diárias dos *Mehi*, onde são transmitidas as histórias dos muitos ritos que constituem este povo. (KRAHÔ, L.J., 2016, p.32, grifos da autora).

Segundo a autora, os mais antigos da aldeia contam como os primeiros *Mehi*, necessitados de conhecimentos que dessem suporte às suas habilidades, “buscaram aprendizado em diferentes elementos que a natureza lhes ofertava para contribuir com a formação e afirmação desse povo”. Deste aprendizado, se constitui “em suas memórias e sentimentos os saberes que vem sendo repassado de geração a geração por meio da oralidade”. (Ibidem, p.33).

A mobilidade territorial dos Krahô está também relacionada à sua construção cultural de adaptação e sobrevivência no cerrado, para a qual a preservação ambiental é fundamental, já que ainda recorrem à coleta e a caça, mesmo que mais raramente. Uma das estratégias praticadas por eles é respeitar espaços de reprodução dos animais, não indo caçar naqueles locais. Em relação às roças, o sistema de alternância⁶⁷ diminui os impactos sobre o solo cultivado. São exemplos que denotam o equilíbrio com o ambiente, presente na cultura Krahô. (GUERRA, 2008). Destacando o surpreendente conhecimento que este povo tem do espaço onde vive, Guerra sinaliza que

Os *Krahô* possuem um vasto conhecimento de seu território, da fauna, da flora e dos seus ciclos. Este conhecimento vem sendo ameaçado há décadas devido a mudança de hábitos a que o grupo foi submetido, por interesses externos, em relação à sua Terra Indígena e à sua propriedade intelectual. A combinação destes fatores tem sido destrutiva para a cultura e para o povo *Krahô*. (GUERRA, 2008, p. 14, grifos do autor).

E aqui, mais uma vez, não há como não destacar a força e resiliência indígena, que tão evidentemente se expressam na história e cultura Krahô. Realçamos sua capacidade de manterem atuantes os conhecimentos ancestrais, constituídos de um rico universo cosmológico. E ressaltamos seus esforços para sobreviver num território limitado, formado por um ambiente frágil, que é o cerrado, tendo como vizinhos grandes produtores agrícolas que, movidos pela lógica da monocultura, dos agrotóxicos e do lucro a qualquer custo, põe em risco a saúde do meio ambiente, do qual depende vitalmente este povo.

Finalmente lembramos que, no modo de ser *mehi*, também fazem parte o sentar na esteira em frente de casa após o jantar, e sob as estrelas, ouvir histórias contadas pelos mais antigos, conforme relatado por Letícia Krahô em seus estudos (2016, p.36). É viver com generosidade, compartilhando os alimentos produzidos entre membros da família, ou a caça, repartida em partes iguais entre os dois “partidos”. É discutir assuntos sérios no pátio da aldeia, quando necessário, e em outros, divertir-se “banhando” no rio.

Durante a viagem à aldeia Krahô, tivemos a oportunidade de conviver com o xamã Quéchua Carlos Prado, que foi especialmente convidado pelo projeto ao qual se insere esta pesquisa, para participar desta experiência de vivência intercultural. Neste período, pudemos aprender com seus ensinamentos, generosamente compartilhados nos momentos de

⁶⁷ No sistema de alternância, depois da colheita a roça é abandonada por um tempo, proporcionando a regeneração da área desmatada. Ao continuarem produzindo, estas roças complementam a alimentação da comunidade e servem como “um banco genético das espécies cultivadas”. (In: GUERRA, 2008, p.144).

“ComVivência Pedagógica” ao longo da viagem. Estaremos inserindo-os nos escritos que seguem, nos quais será abordada a terceira vivência, com a cultura andina Quéchua.

Esta terceira experiência de “ComVivência Pedagógica” com epistemologias indígenas, coordenada pelo xamã da etnia Quéchua Carlos Prado⁶⁸, sucedeu-se entre 23 e 25/10/2015. O Sítio Anahi, Areal/RJ, onde foi realizada, é um espaço privilegiado pela natureza abundante, mostrando-se propício à reflexão sobre as relações no meio ambiente. Devido ao fato de ter sido realizada somente com um indígena e fora de seu contexto nativo, esta vivência teve inevitavelmente certas limitações. Porém, marcou profundamente os educadores ambientais em formação participantes, pelo contato com universo cosmológico Quéchua, repleto de ensinamentos e elementos reflexivos.

Sendo esta também uma proposta de interação e trocas entre os participantes, visando o fluir de uma “ComVivência Pedagógica” construtiva de saberes e que leve a práxis, esta experiência intercultural proporcionou aos participantes, da mesma forma que as outras duas propostas, uma ampliação de seus horizontes cognitivos. O aprendizado, marcado por objetividades e subjetividades, próprios do universo epistemológico indígena, se revelou bastante pertinente para percepções inerentes às relações dos seres humanos com seu planeta.

O tempo da imersão foi dividido entre momentos para ensinamentos, momentos de reflexão coletiva, de reflexão individual e momentos para rituais, intercalados com momentos de confraternização. Carlos Prado, fazendo uso de objetos ritualísticos e também de recursos áudio visuais, compartilhou conosco ensinamentos sobre a saúde do planeta (que inclui a saúde física e espiritual dos seres humanos, consideradas inseparáveis), sob a perspectiva cosmológica Quéchua, trazendo elementos que podem atuar como referenciais para a construção de relações mais saudáveis entre os seres humanos, e destes com a Terra. Além destes ensinamentos, que incluíram um filme explicativo sobre a planta sagrada Ayawaska, tivemos a oportunidade de receber uma cura (*pichara*) individual⁶⁹, e participar de um ritual xamânico.

A cultura andina Quéchua tem origem milenar. Descendentes do antigo Império Inca, este povo desenvolveu sofisticados conhecimentos acerca da natureza, permeados por um rico universo cosmológico e marcados pela percepção holística das relações dos seres humanos com o planeta. Mesmo se este povo venha sofrendo por mais de cinco séculos, violentos

⁶⁸ “Carlos Prado é reconhecido em seu país, Bolívia, como “médico naturista”, detentor de conhecimentos ancestrais das plantas sagradas, utilizando-as na cura física e espiritual, que nessa cultura não se separam. Porém, é também um botânico autodidata, buscando o entrecruzamento dos conhecimentos de sua cultura com os da ciência da sociedade moderna, como um militante da interculturalidade.” (In: GUIMARÃES, M. & PRADO, C. 2014, p.97).

⁶⁹ Limpeza e harmonização (Informação verbal, em 24/10/2016).

choques culturais decorrentes, inicialmente, do processo de colonização, e atualmente, da esmagadora globalização, é notável a resistência dessa cultura. Segundo Carlos Prado, “na colonização havia desconfiança, os indígenas não revelavam seus segredos” (Informação verbal⁷⁰). Esta precaução tem pertinência, uma vez que a imposição da lógica eurocêntrica, imbuída no processo de colonização, ao alicerçar-se em filosofias de crença e valores construídos sob outra visão de mundo, gerou a perda da riqueza cultural de inúmeros povos indígenas. Esta dimensão da colonialidade, conforme sinaliza Walsh,

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 sábio *Jampiri*⁷¹ Carlos Prado salienta que, devido à problemática ambiental que vivemos, é chegada a hora de falar sobre estes segredos, até mesmo para evitar que desapareçam. (Informação verbal)⁷². Carlos vive na região de Cochabamba, Bolívia, e tem origem Quéchuwa e Aymara, duas das principais etnias deste país. É fundador de uma escola de etnomedicina⁷³, oficialmente reconhecida em seu país. Já esteve no Brasil diversas vezes para compartilhar seus conhecimentos em eventos científicos, assim como em outros países da América do Sul e da Europa. Costuma iniciar suas apresentações com o *pichara*, ritual de limpeza e harmonização, onde ervas sagradas⁷⁴ são queimadas, para que a reciprocidade possa fluir entre as pessoas presentes.

A reciprocidade é um dos cinco princípios da cosmovisão Quéchuwa, que sempre inclui humanos, natureza e cosmos. Este princípio baseia-se na equidade e justiça nas inter-relações entre estes elementos, que pelo “dar e receber”, geram a harmonia. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.103). Os outros princípios são relacionamento, correspondência – analogia, bipolaridade e animismo. Estes princípios universais, segundo Carlos, são transmitidos oralmente, de geração em geração e são usados cotidianamente. Carlos destaca que eles podem ser usados para entender a complexidade. Neste sentido, a inseparabilidade entre os

⁷⁰ Informação transmitida na “Imersão Quéchuwa” em 24/10/2015.

⁷¹ Curandeiro.

⁷² Informação transmitida na “Imersão Quéchuwa” em 24/10/2015

⁷³ Medicina tradicional.

⁷⁴ Dentre elas o “Palo Santo”.

problemas sociais e ambientais é evidenciada pelo princípio do relacionamento, que reconhece a relação e conexão entre todas as coisas. (Informação verbal⁷⁵).

Na sabedoria do universo cosmológico andino, deuses são entidades vivas, que têm o poder da vida e da morte. Os mais importantes são a Terra (*Pachamama*), o Sol (*Tata Inti*), e o Raio (equivalente à chuva). Sua importância é concebida numa perspectiva de conjunto, não separadamente, seguindo o princípio do relacionamento. Vale ressaltar que as divindades também podem se expressar de acordo com os elementos da natureza marcantes no ambiente. Assim, na cultura andina, as montanhas (rochas = energia) podem ser sagradas, assim como a floresta para os indígenas amazônicos. (Informação Verbal⁷⁶).

A relação sacralizada com a *Pachamama*, a Terra, é forte referência da cultura andina. Reconhecida como uma divindade feminina é geradora da energia da vida, pelo relacionamento e interação com o Sol, a divindade masculina. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 98). O meio ambiente, convertido em Mãe Terra, é o lar que abriga e protege os seres, formando uma família. (PRADO, 2014, p.69). Concebida como um ser vivo, percebem semelhanças entre o corpo da *Pachamama* e o dos humanos, pelo princípio da correspondência – *jucuhaua*⁷⁷: os rios equivalem ao sangue, as rochas aos ossos, a floresta aos pulmões, o solo aos músculos e o centro da terra ao coração. (Informação Verbal⁷⁸). Este princípio se refere à inter-relação do micro com o macro, onde as partes são similares ao todo e o todo representa as partes.

Sol e Lua, dia e noite, vida e morte, masculino e feminino, são opostos complementares. O princípio da bipolaridade está presente em “todos os âmbitos da vida, tanto nas dimensões cósmicas e sociais, como éticas e espirituais”. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.102).

Pelo princípio do animismo entende-se que todas as coisas são dotadas de uma vibração, um espírito, grande ou pequeno, reconhecendo a inseparabilidade matéria-espírito. Neste sentido, as plantas sagradas “são matérias com muita energia-espírito”. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 104).

⁷⁵ Informação transmitida na “Imersão Quéchuá” em 24/10/2015

⁷⁶ Informação transmitida durante a Imersão Krahô, em 19/04/2015

⁷⁷ Segundo Carlos Prado, *Jucuhaua* está gravada na “Puerta del Sol”. Este monumento, ícone da cultura andina, está situado na cidade histórica Tiwanaku (Bolívia), cuja fundação é estimada em torno de 15.000 A.C. Sua localização relaciona-se com um antigo sistema de alinhamento e medição de solstícios e equinócios. (Disponível em http://www.superinteressante.pt/index.php?option=com_content&id=115:o-misterio-de-tiwanaku&Itemid=83 . Acessado em 10/10/2016)

⁷⁸ Informação transmitida durante a Imersão Krahô, em 19/04/2015.

Percebendo que para um ambiente harmonizado e o bem-estar dos seres vivos, as vibrações precisam estar equilibradas, os Quéchuas desenvolveram diversos rituais de harmonização. Espaços, seções de cura, encontros, ou qualquer outra situação onde o desequilíbrio vibracional possa interferir no bom funcionamento das coisas, requer um ritual de harmonização. Destacamos em especial o Ritual de Triangulação, 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.

A perspectiva do Ritual da Triangulação, desperta diversas reflexões sobre a dimensão cósmica de nossa existência, remetendo-nos a planetariedade que caracteriza nossa identidade terrena. E neste sentido, é válido constatar a frequente ausência de tal consciência e conexão no cotidiano do ser humano moderno, cuja existência é muitas vezes reduzida ao âmbito das distrações oferecidas pela dinâmica do modo de vida globalizado. Considerando as perspectivas da filosofia Quéchuas, podemos inferir que esta desconexão acarreta no ser humano um desequilíbrio identitário e redução da integralidade do Ser. Pois enquanto parte de um todo de dimensões cósmicas, tem sua vida e destino vinculados ao seu planeta e, constituindo-se pelos mesmos elementos, interage energeticamente com o universo.

Carlos corrobora, reconhecendo que esta perda de identidade está levando a sociedade ao colapso. 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. (Informação verbal⁷⁹). Observar os movimentos da natureza, conhecer as influências dos astros na agricultura, nas chuvas, etc, são formas de conectar-se e de entender o mundo, gerando interações mais integradas e, conseqüentemente, mais segurança e equilíbrio. Esta perspectiva está em sintonia com a proposta do Reencontro com o Natural, ressaltando a conexão com o Ser Natural.

Na sabedoria da etnomedicina andina, considera-se, em igual importância e inseparáveis, a saúde física e saúde espiritual. Esta última envolve as vibrações, a energia. Desta forma, ingerir água boa e alimentos naturais melhora a vibração da pessoa. (Informação verbal⁸⁰). Porém, vale ressaltar que na cultura Quéchuas a saúde “não se reduz a considerar somente a saúde humana, mas o bem-estar geral tanto da sociedade como do meio ambiente. Este bem-estar integral é o bem-viver, o viver bem.” (PRADO, 2014, p.69). A natureza

⁷⁹ Informação transmitida na “Imersão Quéchuas” em 24/10/2015

⁸⁰ Informação transmitida durante a Imersão Krahô, em 19/04/2015

preservada é habitada por espíritos bons, portanto, os danos que causamos ao meio ambiente geram um desequilíbrio energético, espiritual, tanto em nós como ao meio. (Informação verbal⁸¹). Ou seja, a desarmonia e perda do bem-estar acontecem por “desobedecer às leis da natureza (na visão cósmica), por não ter claros os conceitos e princípios de uma filosofia integral”. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p. 100). Podemos observar a ocorrência de uma dimensão espiritual, permeando as percepções da natureza. Que pela noção de interdependência, condiciona um estado saudável completo à qualidade das relações com o meio. Este, por sua vez, precisa estar equilibrado para que a saúde integral seja assegurada.

O saber ancestral complexo, que fundamenta o pensamento da cultura Quéchua, é uma herança milenar, baseado numa filosofia holística, na integralidade. Preocupa-se com a consolidação de atitudes indispensáveis à harmonia e bem-estar, assentadas no respeito por todos os seres. Isso estabelece um caráter qualitativamente superior à coabitação no meio ambiente, considerado em sua dimensão cósmica.

Percebemos neste universo permeado de sabedoria, importantes referenciais que, construídos a partir de uma intensa conexão com os fenômenos da natureza, fundamenta-se numa epistemologia de grande pertinência e coerência, que possibilita redimensionar as relações seres humanos e natureza, hoje tão desequilibradas na sociedade moderna. Redimensionar no sentido de agregar valores, que ajudem o ser humano a retomar o caminho perdido no processo de modernização. No sentido de romper com as amarras da hegemonia, expandindo sua percepção de mundo. No sentido de reencontrar o Ser Natural, a dimensão cósmica, a completude, para a compreensão do que é justo à saúde integral do meio ambiente.

2.3.1 Convergências dos três mundos

Florestas tropicais, cerrado, Andes bolivianos. Três ecossistemas, três povos indígenas, três famílias linguísticas⁸² diferentes, dentre as centenas que formam o universo cultural dos povos ameríndios. Três mundos, onde a riqueza da diversidade natural se mescla à riqueza cultural de seus habitantes, se expressando em mitos, ritos, filosofias, saberes. A inseparabilidade entre sociedade e natureza é certamente a característica mais marcante entre estes três povos. Neste sentido, Viveiros de Castro destaca que

⁸¹ Informação transmitida durante a Imersão Krahô, em 19/04/2015

⁸² Para maiores informações, pode-se consultar: <https://pib.socioambiental.org/pt> (povos indígenas brasileiros) e <http://www.proel.org/index.php?pagina=mundo/amerindia/andinoec/quechua>. (Quéchua)

Os ameríndios não somente passariam ao largo do Grande Divisor cartesiano que separou a humanidade da animalidade, como sua concepção social do cosmos (e cósmica da sociedade) anteciparia as lições fundamentais da ecologia, que apenas agora estamos em condições de assimilar. (CASTRO, V. de, 2004, p. 234)

Para estes povos, embora a natureza seja essencial à sobrevivência, isto não implica a sua exploração irracional e conseqüente degradação. Esta não é concebida como um recurso a ser explorado infinitamente, para gerar o maior lucro possível em benefício de poucos. Tampouco o ser humano é visto hierarquicamente, como mais importante que outros seres da natureza e, portanto, com mais direitos sobre ela. Nestas culturas a natureza é o meio que acolhe a vida e a morte. E o ser humano, apenas um dos elementos que compõem o meio, que é caracterizado por dimensões que unem Terra e cosmos, transcendendo as margens da objetividade e da materialidade. A natureza é fonte de subsistência, mas também espaço de vida, universo multidimensional habitado por seres visíveis e invisíveis. Está impressa na espiritualidade, nos conhecimentos ancestrais, nas sensibilidades que permeiam valores e práticas, permeando as diferentes esferas culturais. Em seus estudos sobre as relações dos indígenas com a natureza, Giannini diz que,

Analogias e metáforas animais no discurso cotidiano, mítico e ritual das sociedades indígenas reforçam o sentimento de que homens e animais participam da construção do cosmos. Existe sim a convicção de que homens e natureza estão inseridos em um só mundo. Tanto o mundo das plantas como o dos animais estão carregados, assim, de sentido simbólico, aproximando-os da sociedade humana. (GIANNINI, I.V., 1994, p.150)

A concepção cosmológica da natureza é uma forte convergência entre estas culturas. Terra e cosmos são interdependentes e interagem o tempo todo. Segundo Giannini, “A cosmologia de cada sociedade representa a ordenação do universo, ordem esta que está vinculada a todos os aspectos da vida societária.” (Ibidem, p.150). Deste fato, é própria destes três povos a consideração dos fenômenos cosmológicos para o bom funcionamento de qualquer empreitada. Esta conexão resulta em um profundo conhecimento dos movimentos da natureza, cujas influências norteiam técnicas e práticas espirituais. Esta visão abrangente, aliada a um vasto conhecimento sobre o espaço físico onde vivem, gera relações sociedade e natureza alicerçadas sobre bases sustentáveis, já que não são usados artifícios norteadores e reguladores alheios à natureza. Leff esclarece que

A natureza é ao mesmo tempo um recurso econômico e um patrimônio cultural. [...] A percepção holística do meio ambiente desempenha um papel fundamental nos sistemas cognitivos das sociedades tradicionais. Sua visão do mundo integra seus mitos e rituais a suas práticas produtivas; seu

conhecimento dos fenômenos geofísicos (fases da Lua e estações; ciclos bio-geo-químicos, ecológicos e ciclos hidrológicos) está associado ao conhecimento de diferentes tipos de solos e condições topográficas, permitindo um aproveitamento complementar do espaço ecológico e gerando estratégias de uso múltiplo e integrado dos recursos. (LEFF, 2008, p.334).

Inúmeras técnicas relacionadas à agricultura, construções, métodos de cura, tanto pelas plantas como por outras formas não agressivas ao meio ambiente, refletem no patrimônio cultural construído por estes povos a forte presença de uma religiosidade essencialmente vinculada à natureza. Sobre isso, Leff ressalta que nas sociedades indígenas, “sua estrutura social e suas práticas de produção estão intimamente relacionadas com processos simbólicos e religiosos que estabelecem um sistema de crenças e saberes sobre os elementos da natureza que se traduzem em normas sociais sobre o acesso e uso dos recursos”. (Ibidem, p.94).

Os conhecimentos sobre o meio constroem-se no dia a dia, pela educação informal, pela observação e na convivência com os mais velhos. Produzidos ao longo de muitas gerações, estes saberes foram sendo adaptados, em função das necessidades do viver e respostas das ações sobre o meio. Os saberes são, portanto, integrados e integradores, já que pertencem ao âmbito das tradições.

Observamos nestas culturas, que o tempo presente está sempre em conexão com as existências e experiências passadas. Não como um lembrar melancólico ou pejorativo, como nas sociedades modernas, e sim como um referencial cultural, capaz de orientar sobre o que é justo. A ancestralidade é um dos pilares que une a comunidade, fortalecendo-a cotidianamente através das histórias dos antepassados, das práticas de sobrevivência e conhecimentos, transmitidos oralmente pelos mais velhos. Estes têm participação essencial no coletivo, mantendo-se ativos também como conselheiros, nas tomadas de decisão de qualquer gênero.

O contato com a delicadeza do artesanato produzido por estes povos mostra-nos que as relações com o trabalho podem ser igualmente permeadas de sentidos, tanto objetivos como subjetivos. Muitas vezes relacionado a valores ancestrais e técnicas tradicionais, o trabalho, por mais simples que seja, é realizado com muito esmero. Conforme bem descreve Darcy Ribeiro (2006, p.43): “Uma mulher tecia uma rede ou trançava um cesto com a perfeição de que era capaz, pelo gosto de expressar-se em sua obra, como fruto maduro de sua ingente vontade de beleza”. Embora o autor se refira essencialmente aos povos indígenas do Brasil,

consideramos que a arte Quéchua, como a tecelagem⁸³, encaixa-se perfeitamente nesta descrição.

Ao trabalho dedica-se com empenho o tempo de sua realização, entretanto, este não consome a maior disponibilidade do indivíduo, uma vez que não é realizado para fins acumulativos. E neste sentido, vale mencionar o sistema de organização socioeconômica destes povos que, alicerçada sobre outros valores, geram relações menos materialistas com os processos produtivos.

As culturas indígenas não estão fundadas no princípio de que a essência do ser humano é o desejo e a necessidade. Seu modo de vida, seu sistema de vida, no sentido mais radical possível, é outro. Os índios não rezam pelo sistema econômico religioso ocidental que consiste em tirar das pessoas o que elas têm e fazê-las desejar o que não têm sempre. Outro nome desse princípio é capitalismo, ou desenvolvimento econômico. (CASTRO, E.V.de, 2008, p.8).

Condizente com a perspectiva não individualista vale destacar uma característica, observada entre os Guarani e os krahô, em que o pensamento sobre o coletivo se sobressai ao individual. Isso faz com que bens materiais sejam compartilhados e as funções individuais estabelecidas visando o benefício da comunidade. Da mesma forma que parte do tempo do indivíduo pode ser dedicado às práticas espirituais coletivas, aos ritos, considerados vitais ao equilíbrio comunitário. Naturalmente, o tempo é também compartilhado coletivamente, pelo simples hábito de conversar, ouvir histórias, que fortalecem os vínculos, a solidariedade e a preservação da oralidade. Sobre estas questões, Ribeiro afirma que “Onde quer que um grupo tribal tenha a oportunidade de conservar a continuidade da própria tradição pelo convívio de pais e filhos, preserva-se a identificação étnica [...]” (2006, p.101).

Este tempo, configurado em outro ritmo e prioridades, gera um cotidiano tranquilo, sem pressa, com espaço para a espiritualidade e o desabrochar de percepções e sensibilidades. Permite o desenvolvimento de atitudes reflexivas, o sentir o mundo, o desfrutar dos momentos vividos, fatores bastante pertinentes ao processo educativo das crianças, e bastante perceptível neste relato de Leticia Krahô:

Na minha visão e entendimento como indígena krahô do krintuw, que nasci nesse povo e fui crescendo ouvindo essas histórias, nas noites silenciosas só com os cantos de alguns pássaros da noite, [...] ficávamos deitados em uma esteira olhando para o céu vendo as estrelas, minha avó deitada do nosso lado á luz do fogo no terreiro da casa. Ela iniciava dizendo que iria contar

⁸³ “Diversos estudos históricos constataam uma tradição têxtil nos Andes que antecede a nossa era. As fibras utilizadas pelos quéchuas podem ser tradicionalmente de origem vegetal (algodão) ou animal (fibras de alpaca ou vicunha)”. (in: <http://culturalplanet.org/?p=1491> , tradução nossa)

uma história para nós que era importante aprender porque é de nossa origem como mehi. (KRAHÔ, L.J., 2016, p. 35).

A autonomia das crianças nas aldeias Guarani e Krahô, desperta a atenção do visitante. Sentem-se muito à vontade na natureza e se movimentam livremente pela aldeia, andando em grupos, brincando, cantando, subindo em árvores, tomando banho de rio, sem brigar ou chorar. Esta autonomia traz intrínsecos o aprendizado dos limites da natureza e, como as crianças maiores devem cuidar dos menores, permite o desenvolvimento do cuidado com o outro. A característica de andarem agrupados, segundo Benites (2014), reforça os costumes. No entanto, esta liberdade não significa que ninguém se preocupa com as crianças. Pelo contrário! A educação e o cuidado se inserem também à esfera coletiva. Destacamos também que nestas duas culturas, o aprendizado da língua materna é sempre prioritário. O português só será ensinado, em média, a partir dos cinco anos de idade.

Vale acrescentar ainda, que estes três povos têm em comum um histórico marcado por uma incessante opressão, imposta pela sociedade não índia, cujos impactos permanecem sendo um risco à sua sobrevivência. Neste contexto, cabe ressaltar sua integridade, resiliência e força de resistência que, apesar da ameaça constante a que têm sido expostos, conseguem preservar seus valores, seu jeito de ser, nos revelando nestes três mundos distintos, fascinantes universos culturais.

2.4 A Experiência Pessoal com o Mundo Krahô

Na primeira parte deste tópico serão expostos trechos do Diário de Campo⁸⁴, considerados de maior relevância para o processo formativo do educador ambiental, acompanhados de imagens ilustrativas.

Após aproximadamente 43h de viagem, finalmente chegamos em kraholândia (TO).

⁸⁴Vale ressaltar que os registros não foram feitos diariamente, de forma assídua, pois foi dada maior prioridade à vivência em si, e sobretudo, a “ComVivência” entre educadores ambientais em formação com os Krahô. Assim, o tempo disponibilizado a esta tarefa surgiu espontaneamente, em função das atividades propostas ao grupo como um todo.



Figura 1: Chegada em Kaholânida (Foto: autor não registrado)

Mais 40 minutos em camionete 4x4, para chegar à beira do Rio Vermelho. “E lá estavam os Krahô, na outra margem do rio nos esperando! Adultos, crianças, anciãos. Uma imagem inesquecível, que nos emocionou muito. Alguns tinham passado a noite ali, esperando que chegássemos de uma hora prá outra! O barqueiro nos levou aos poucos, com mochilas, cestas básicas, etc, tendo que fazer duas ou três viagens com sua canoa.” (Diário de Campo, p.3).



Figura 2: Travessia do Rio Vermelho (foto: Noeli B. Granier)

A beleza da feição indígena, o olhar intenso das crianças, a magia de ouvir a língua Krahô pela primeira vez, fizeram daquele primeiro contato, um momento único, atemporal, suspenso entre a emoção, trocas de olhares e sorrisos.

De forma muito democrática, as mulheres escolheram aonde seriam acolhidos os visitantes. Cabe ressaltar que, na organização prévia de nossa visita, nos foi dada também a opção de ficarmos todos em uma só casa. Entretanto, a possibilidade de nos dividirmos em diferentes famílias, nos pareceu mais propícia à experiência da convivência, um dos objetivos centrais do projeto. Sendo assim, foram escolhidas duplas de visitantes para cada casa, que levaram uma cesta básica para contribuir na alimentação. Eu e Edileusa fomos convidadas por Sebastiana.

Como na maioria das casas da aldeia, a casa continha apenas o essencial. Sebastiana morava com seus sete filhos e um irmão. Fazia tudo com seu bebê menor, Iatã, colado ao corpo, instalado na tipoia presa ao pescoço. Iatã mamava quando sentia vontade. À noite os espaços internos ficavam cheios de redes! A parte da frente da casa, mais antiga e toda aberta para o centro da aldeia, era o local onde sentávamos a noite para conversar. Às vezes passava alguém e participava da conversa. Noutras, ficávamos simplesmente ali sentadas, ouvindo os barulhos noturnos, olhando as estrelas. O carinho por Sebastiana, que percebemos ser recíproco, foi se intensificando a cada dia pela convivência.



Figura 3: Casa de Sebastiana (Foto: Noeli B. Granier)

“Já no 1º dia na aldeia me sentia como se estivesse em outra dimensão! Cada contato causava maravilhamento imediato!” (Diário de campo, p.3). A gentileza e serenidade dos Krahô envolviam-nos completamente. Percebi que ali não cabia racionalizar, mas sim sentir, interagir, deixar-se levar pelos movimentos daquele mundo fascinante. ComViver!

Um dos preparativos para a festa da batata, que seria no dia seguinte, é a pintura corporal, feita inicialmente com jenipapo e completada no outro dia com urucum. Fomos convidados a participar desta prática tradicional e senti muita gratidão pelo presente inesperado, generosamente ofertado por Mônica!



Figura 4: Pintura corporal (foto: autor não registrado)

‘Qual a sensação de acordar numa aldeia indígena pela primeira vez? Antes de abrir os olhos, desfrutar da percepção de estar numa atmosfera diferente, porém tranquila, composta por cheiros, sons de fala desconhecida, movimentos de pessoas e animais. Tentei prolongar este momento, mas a curiosidade foi mais forte! Ao abrir os olhos, um ambiente rico em simplicidade e vida se revela, convidando à interação e a descoberta! As casas de “chão batido” são construídas em pau a pique e cobertas com palha de piaçava. [...] Na maioria delas têm redes. A cozinha, aberta para o quintal, é usada como espaço de vida, de conversa. Homens e animais convivem no mesmo espaço.’ (Diário de Campo, p.4).

A estrutura das construções, constituída por madeira, terra e palha, faz com que, mesmo estando dentro de casa, o contato com elementos naturais seja constante. Além disso, como portas e janelas não fecham, há uma maior conexão com o espaço externo, pela percepção de sons, odores e movimentos, mesmo durante a noite. A simplicidade natural da construção se completa na pouca quantidade de objetos, limitados ao essencial.

Nesta 1ª manhã “despertada” na aldeia, fomos convidados a ir a uma casa onde ocorreriam as apresentações, como é o costume, e onde algumas crianças passariam por um

ritual, relacionado à faixa etária. O cacique foi o primeiro a falar. Segurando o *kopó*⁸⁵, conforme manda a tradição krahô, se apresentou, dando-nos boas-vindas. Explicou-nos o funcionamento da aldeia e compartilhou eventos recentes ocorridos, ajudando a nos situarmos melhor no contexto. Todos falaram e foram pacientemente ouvidos até o fim. Os homens sempre segurando o *kopó*.



Figura 5: Momento de minha apresentação (Foto: Emerson Guerra)

Sem a pretensão de me aprofundar sobre esta questão, o que exigiria um estudo específico, observei apenas que estas ocasiões reforçam a tradição da oralidade, oportunizam a prática da expressividade e da escuta do outro. A ordenação deste momento, por ser destituída de hierarquização, promove o acolhimento dos participantes.

Em seguida compartilhamos o almoço, servido em grandes bacias de arroz com carne de tartaruga. Nos dias que estivemos lá, os alimentos mais comuns eram arroz, feijão, mandioca, quiabo, milho e carne. A comida é preparada somente com sal. No período de chuva a dieta é mais farta, contendo frutas como manga, buriti e cajá, segundo Guerra (2008), que sinaliza ser comum precisarem complementar a alimentação com gêneros comprados.

Explicaram-nos que as roças estavam fracas porque, além de ser época de seca, tinham perdido alguns membros da comunidade num acidente. A tristeza os deixara desmotivados para o trabalho. Sabemos que a sobrevivência pela natureza, além de requerer uma dedicação intensa, está sujeita a interferências de diversas ordens, dentre elas o clima e as condições dos recursos materiais. Entretanto, no caso dos krahô, podemos observar que o fator emocional, aqui numa dimensão coletiva, quando afetado, também pode ter consequências sobre esta atividade.

⁸⁵ Cetro tradicionalmente utilizado pelo orador. (GUERRA, E., Informação verbal, Oficina Krahô, 30/03/2015).

Os *kraré* – crianças – estão por toda parte na aldeia e nos acompanhavam em todos os lugares! Têm total liberdade para brincar, criar, desenvolverem-se fisicamente, em atividades muito variadas, como nadar, correr, subir em árvores, etc. Não percebemos gritos, choros, ou atitudes de impaciência, tanto nelas como nos adultos. Podemos observar que a forma como são educadas, além de contribuir para a construção de sua autonomia, facilita a gestão do tempo no cotidiano familiar. “As crianças vão e vêm e ficam aos cuidados de todos. Quando se aventuram fora do espaço da aldeia, vão sempre em grupo, onde as maiores cuidam das menores. [...] São muito alegres, tranquilas e muito pacientes umas com as outras. Percebe-se que foram educadas para o respeito ao outro, pois os contatos com elas sempre foram permeados de amabilidade, carinho e generosidade, mesmo que com certa timidez no início. Neste sentido, notei uma diferença entre os menores e os adolescentes, estes últimos menos abertos ao diálogo”. (Diário de campo, p.4).



Figura 6: Crianças brincando no rio (Foto: Noeli B. Granier)

Certamente, a excelente atividade física na infância contribui para alcançar um dos requisitos essenciais aos rapazes krahô: o preparo físico para a corrida de toras! Pudemos assistir a esta interessante atividade na Festa da Batata, que marca a passagem do verão para o inverno e a troca dos “partidos”. Esta festa, a segunda mais importante do ano para os Krahô, evidencia o forte vínculo deste povo com os movimentos da natureza. Os preparativos para a festa começam no dia anterior, quando representantes dos dois “partidos” cortam as toras de

buriti e as mergulham no rio. Em casa, Kapercahác⁸⁶ – Sebastiana – pintava seus filhos para a festa. Eles, quietos, se deixavam pintar. Foi um belo momento!



Figura 7: Sebastiana pintando seu filho (Foto: Noeli B. Granier)

‘Naquela noite, quando cheguei a casa, Sebastiana anunciou: *eu vou dar nome prá vocês. Eu vou ser a tyj de vocês e vocês vão ser minhas ihpântu*⁸⁷. Fiquei emocionada e muito lisonjeada! Chamou-me de “Cacôcutxwa” e disse: *quando você bebe um suco gostoso você diz: Cacôcutxwa!!*⁸⁸. Achei curioso este nome, pois sou louca por frutas!’ (Diário de campo, p. 5). À Edileusa, Sebastiana deu duas opções de nomes e ela escolheu *Kebrankui*⁸⁹.

Os festejos começaram no pôr do sol deste dia e foi feita uma fogueira no pátio da aldeia. Tivemos então a oportunidade de presenciar um ritual Quéchua, feito com o oráculo de folhas de coca, proposto por Carlos, na presença de todos do nosso grupo e das principais lideranças da aldeia. Esta foi uma experiência intercultural muito rica, assim como as outras

⁸⁶ *Kapercahác* é o nome de uma flor.

⁸⁷ *Tyj* seria o equivalente a “madrinha”, quem escolhe batizar alguém, dando um nome Krahô, e *Ihpântu* seria então o “afilhado”. Porém, a rede de parentesco na cultura Krahô, com parâmetros próprios, tem uma estrutura um tanto complexa. Para maiores informações consultar: <http://www.julielatti.pro.br/artigos/a-parentescocrao.pdf>

⁸⁸ *Cacôcutxwa* significa suco gostoso, fruta gostosa.

⁸⁹ *Kebrankui* é o nome de um peixe.

proporcionadas por Carlos durante esta vivência. E cabe destacar aqui, a generosidade do xamã boliviano em compartilhar seus conhecimentos e a abertura dos krahô a estas propostas. Percebemos uma aceitação natural dos Krahô aos seus métodos de cura e rituais de harmonização, o que inferimos denotar certo grau de reconhecimento da linguagem xamânica, independentemente da origem de Carlos.

A noite foi muito animada, com a participação de toda a comunidade! Durante a madrugada, deitada na rede eu podia ouvir “os cantos nas vozes do cantador e das mulheres, que ecoavam pela noite como um lamento noturno. Nas duas noites levantei prá ver, mas só na segunda madrugada é que cheguei a tempo. Foi lindo! O sol rompendo a bruma da aurora, as mulheres imersas em seu canto, o som ritmado do chocalho, os homens concentrados, assistindo... Eu sabia que podia participar se quisesse, mas frente à forte presença do rito, não me senti à vontade prá isso. Depois me arrependi...” (Diário de campo, p. 6). Fortemente impregnada de sentidos subjetivos, esta experiência foi para mim algo um tanto transcendente, pois constituída de impressões, percepções e emoções, sem muito espaço para a racionalidade. Considerei esta como uma experiência mística.

Pela manhã, os restos da fogueira ainda queimavam, quando a aldeia já estava com clima de festa. A corrida de toras aconteceu por volta do meio dia. São dois corredores iniciais, um de cada “partido” (verão ou inverno). Cada um pega uma das toras, que ficaram submersas no rio desde a véspera, e vêm correndo carregando-a no ombro, revezando com outros corredores, até o centro da aldeia. É impressionante! Fui informada que esta festa é também uma ocasião para acordos de casamento entre as famílias, daí o fato de os jovens se enfeitarem para a festa. Os melhores corredores são considerados os mais atraentes pelas meninas. Usam um colar ou cinto de corredor, que sempre possuem sementes penduradas para fazer “zoeira”. As meninas solteiras também se enfeitam com lindos colares.

“A festa continuou com a presença de todos na cerimônia dos batizados. Todos os integrantes do grupo, que não tinham sido batizados em outra ocasião, passaram pelo ritual do batismo neste dia. Quando chegou a nossa vez, eu e Edileusa, de mãos dadas com a nossa *tyj* e o ancião condutor da cerimônia, atravessamos um corredor de pessoas, que representavam as metades verão e inverno. Ele explicou que com o batismo pertencemos à metade verão [...]. Vale dizer que ao ser batizado na aldeia, herda-se toda a família Krahô, com responsabilidades e direitos. Foi uma experiência incrível, que registra algo forte dentro da gente e que levaremos para sempre em nosso coração!” (Diário de campo, p. 6).

Esta data festiva é, portanto, um momento crucial de organização social, mas também uma ocasião importante para a realização dos ritos ancestrais. Podemos observar que, da

mesma forma que as atividades são divididas de forma equânime entre o dia e a noite, homens e mulheres, nela há espaço igual para aspectos físicos e espirituais. Vista por seu caráter educativo, enquanto elemento cultural tradicional, percebo que contribui para a compreensão da bipolaridade e complementariedade existente no todo, assim como a concepção de ser humano em sua integralidade.



Figura 8: Corrida de toras (Foto: Noeli B. Granier)



Figura 9: O batismo (Foto: autor não registrado)

“Os krahô são muito acolhedores, amorosos, serenos e a vida comunitária reflete-se o tempo todo. Nas conversas, que acontecem a qualquer hora e qualquer lugar onde a gente se encontra, eles compartilham espontaneamente conhecimentos, histórias e tradições. São conversas tranquilas, sem pressa”. (Diário de campo, p.4). Gostávamos de nos sentar com Kapercahác para conversar na parte da frente da casa, olhando o movimento da aldeia, as estrelas a noite. Às vezes tinha alguém de passagem por ali e parava para conversar. Era sempre muito enriquecedor! Kapercahác nos falou sobre sua vida, ensinou-nos inúmeras palavras e coisas da cultura de seu povo. “Abriu-nos sua casa e seu coração. Nos deu nome e família Krahô. Quando penso no seu olhar o meu se enche de lágrimas, numa mistura de saudade, gratidão e compaixão.” (Diário de campo, p.7). Ela precisou ir à cidade para levar um de seus filhos ao médico e disse-nos que podíamos ir para a casa de sua irmã, Mixuá - Marciana. “Nos despedimos com os olhos cheios de lágrimas. Nunca esquecerei seu olhar!” (Idem).



Figura 4: Sebastiana com Iatã (Foto: Noeli B. Granier)

No 3º dia na Aldeia Nova – *Krĩntuw-*, fomos visitar a Nova Aldeia, também chamada de Aldeia de Cima. A caminhada começou com uma breve “aula” sobre as características do cerrado, proporcionada pelo professor Emerson Guerra, atentando-nos para as árvores tortuosas, típicas da região. Um dos acompanhantes Krahô, que nos guiou durante a caminhada, mostrou-nos como eles extraem o *pĩcoh*, “papel” que usam para enrolar cigarros, diretamente do tronco da árvore. Com muito esforço subimos o morro *Kencati*, de onde podem ser vistas as duas aldeias de cima. Se parecem mesmo com uma mandala, formando

um círculo perfeito, com o centro bem destacado e as casinhas na margem. Montes e matas em toda a volta, a extensão do lindo território krahô!



Figura 5: Nova Aldeia (Foto: Noeli B. Granier)

“Atravessamos matas mais fechadas e úmidas, com grande biodiversidade de flora. Árvores com frutos exóticos, lindas e delicadas flores, plantinhas rasteiras do cerrado... Aqui e ali parávamos para descansar e curtir aquela vista maravilhosa! Ficamos impressionados como as crianças ficam à vontade naquele vasto espaço. Estavam sempre muito à frente da gente, podíamos avistá-los nos penhascos, movendo-se rapidamente! Fizemos uma parada para lanche, onde compartilhamos tudo o que tínhamos levado. [...] Acompanhei Letícia e alguns adolescentes, até uma bica escondida onde dava para beber água e se refrescar. Foi um momento gostoso, estar com eles ali no meio da mata, eles compartilhando seus conhecimentos sobre o lugar. Foi um passeio incrível, não só pela estonteante beleza do espaço, mas também pela interação entre as pessoas!” (Diário de campo, p. 9).

Enquanto educadora ambiental em formação, vejo que diversos fatores fizeram deste passeio uma experiência formativa ímpar. Adentrar-se num espaço selvagem imenso, constituído por um ecossistema tão peculiar como o do cerrado, que particularmente neste caso, é o território contínuo mais preservado do país, já é uma experiência riquíssima. Uma maneira eficaz de conectar-se consigo mesmo e com o outro. O espaço geográfico “fala” através da vastidão. E os elementos do meio, através de sua raridade. O macro e o micro são

visíveis, presentes, e sentir-se parte do todo flui naturalmente. Quando tudo isso acontece num ambiente marcado pela interação intercultural e pela troca de saberes, a potencialidade da experiência supera qualquer proposta acadêmica feita dentro de uma instituição. Além do mais, o passeio ainda não havia terminado...

A primeira coisa impactante quando se chega à Nova Aldeia é a amplidão do lugar, já que as poucas casas são separadas com bastante espaço entre si. Lindos morros verdinhos, com formatos peculiares, compõem o cenário.



Figura 6: Casa de Mônica (Foto: Noeli B. Granier)

‘Mônica nos esperava para almoçar. Enquanto ela preparava, a gente se “esparramou” na esteira, banco, o que tinha por ali que desse para deitar. Precisávamos descansar! Deitada no chão com os olhos fechados, desfrutei do som de suas falas, mesclados aos barulhos feitos por porcos e galinhas que circulavam por ali. No ar, o cheiro da comida e da fumaça do fogão. O som e os cheiros daquele meio, misturado às lembranças ainda vivas da caminhada, fizeram desta simples experiência algo enorme dentro de mim. O tempo parecia suspenso no ar...’ (Diário de campo, p.9).

Assim como outros moradores desta aldeia, Mônica ia com frequência à Aldeia Nova. Como sempre, fomos acolhidos com carinho e generosidade. Ela nos mostrou sua nova cozinha, já começada, que consiste num sistema simples e prático, presente também em outras casas Krahô. É uma espécie de grande mesa meio alta, feita de pau, onde ficam os utensílios de cozinha, bacia de lavar louça, vasilhas com água, etc. Após o uso, os objetos vão sendo colocados ali, depois de lavados, acomodados ali mesmo. Pode ser instalada perto da casa ou no meio do quintal, como no caso dela. Mostrou-nos também sua pequena horta, com mandioca, frutas, remédios, etc. E no almoço, provamos a deliciosa mandioca que ela mesma havia plantado!

Fomos a mais uma casa nesta aldeia, onde encontramos várias pessoas que já conhecíamos da outra aldeia, dentre elas muitas crianças. Tive então a oportunidade de conversar brevemente com Ihhyxý Krahô, ou Guime, professor nas escolas daquelas aldeias. *“Estudamos para sermos úteis ao nosso povo. É assim que decidimos o que vamos estudar. Por isso estudei prá ser professor”*, disse-me ele. Ihhyxý falou do seu trabalho na escola, explicando que, para manter a língua materna, as crianças só aprendem o português a partir dos cinco anos de idade. Na escola formal, de 2ª feira a 5ª feira, são ensinados os conteúdos previstos pela Secretaria da Educação e na 6ª feira conteúdos indígenas. Devido ao pouco tempo reservado aos ensinamentos de sua cultura, os professores Krahô pleiteiam a aprovação de um projeto, desenvolvido por eles, para a criação de uma escola totalmente indígena. Com um formato adaptado ao ritmo de vida deles, onde os conhecimentos tradicionais serão transmitidos através de recursos que fazem parte de sua cultura, como a oralidade, canto, dança e outras práticas. Ihhyxý me ensinou várias palavras durante nossa breve conversa. Foi um contato muito interessante, pois evidencia a abrangência da luta atual dos povos indígenas, que vai muito além da demarcação de terras. A luta por uma educação que atenda aos anseios de sua população é um movimento que une diferentes povos indígenas, revelando que o cuidado com a cultura ancestral lhes é vital e, portanto, é preciso consolidar este ensinamento. Num mundo globalizado, homogeneizador de identidades e culturas, a resistência indígena impulsiona seus protagonistas a buscarem recursos para resgatar e preservar sua cultura. Percebo que este movimento pode ser fortalecido pelo meio acadêmico, em iniciativas que promovam o entendimento desta realidade, o estabelecimento de relações dialógicas, a troca de saberes. Publicações, eventos e projetos de pesquisa, que focalizem na preservação e valorização das culturas tradicionais indígenas e suas reivindicações, também podem ser muito contributivas.



Figura 7: Escola da Nova Aldeia (Foto: Noeli B. Granier)

Como seria estudar, e ensinar, nessa escola? Como seria a relação das crianças com a escola? Quais seriam os impactos na formação da criança?

Inevitavelmente surgem muitas questões ao se observar a escola da Nova Aldeia! Mas o que fica mais evidente é o fator liberdade, praticamente inexistente nas escolas da sociedade moderna, tão extremamente emparedadas! Voltamos para a Aldeia Nova pelo caminho mais curto e chegamos à noite. Mônica me mostrou um bando de tucanos, com o sol se pondo ao fundo. Nossa última noite na aldeia já estava começando.

Na manhã do último dia na Aldeia, “Mauro sugeriu que nos juntássemos na sombra em frente da casa da Letícia, para conversar sobre a vivência. Enquanto o pessoal não chegava, eu, Edileusa e Max nos sentamos por ali para esperar e Max nos deu uma breve aula sobre a história dos indígenas brasileiros. Desenhando um mapa no chão de terra, mostrou-nos como ocorreu a dispersão dos povos indígenas Tupi-guarani. [...] Max salientou que para os indígenas, ‘o meio ambiente é a motivação icônica para nomear as coisas’. ” (Diário de campo, p. 11). Enquanto pesquisador de linguística indígena, Max contribuiu muito para nosso entendimento deste universo cultural, particularmente Krahô. Vários momentos de “Com Vivência Pedagógica” foram enriquecidos com estes conhecimentos, que com muita generosidade compartilhava.

Pessoas de toda a aldeia foram chegando. Cada membro do nosso grupo expressou suas impressões da vivência, alguns com muita emoção. Outros presentes falaram e a reunião findou sendo um balanço geral da experiência. “*Tô muito contente...*”, disse o cacique, ao iniciar sua fala. Nestes depoimentos ouvimos palavras como amor, generosidade, carinho, acolhimento, defender os indígenas dos preconceitos, irmandade, o verdadeiro ser natural, outra dinâmica do tempo, força cultural Krahô, gratidão, saber coletivo, admiração, o cuidar, a força dos encontros, doar um pouco de si, a humanidade Krahô, responsabilidade com o povo Krahô, relação de confiança, igualdade.

“A reunião teve que terminar meio às pressas, pois já estava na hora de partirmos. Mas algumas visitas eram indispensáveis antes de partir: buscar o artesanato que eu havia encomendado com aquela moça linda (de outra aldeia, mas hospedada perto da casa da vovó) e as muitas despedidas por todos os lados. Dentre elas, a do rio. O rio foi um caso à parte, uma dimensão especial dentro de todo aquele universo. Precisava vê-lo e senti-lo uma última vez! A deixa era ‘*Vamo banhá?*’. Não há hora específica para tomar banho, então qualquer hora está bom! E lá ia o pessoal, enfileirado pelo caminhozinho que levava ao rio. Já no caminho havia diversão, conversas, risadas. [...] Um *kraré* nunca vai ao rio sozinho, até porque o rio tem seus perigos. Quando alguma cobra é avistada ‘rio abaixo’ ou descendo da mata, os maiores correm logo pegá-la, enquanto os menores saem às pressas para fora da água. [...] Ao chegar no morrinho perto do rio, a criançada corre em disparada para se jogar na

água. E daí é só festa!! Uma alegria total! O rio é nitidamente um espaço de jogo importante para os *kraré*, que são ótimos nadadores, mesmo se ainda bem pequenos. E a gente entrou no clima rapidinho...” (Diário de campo, p.13).



Figura 8: "Vamo banhá?" (Foto: Noeli B. Granier)

O rio representa um elemento cultural importante na vida dos Krahô. É um espaço de diversão e interação, tanto para as crianças como para adultos. Sebastiana me contou que existem vários espaços no rio, que são usados conforme a situação. Alguns locais mais escondidos são usados para momentos de intimidade, para casais ou para as mulheres, quando se lavam em grupo. É no rio que elas lavam a roupa e é do rio que vem a água para as necessidades diárias da aldeia. A água de beber é colhida dum pequeno córrego, aonde só se vai para este fim. “A água do rio é viva, limpa o corpo e a alma, proporcionando um bem-estar maravilhoso! Aqueles momentos, brincando com as crianças, ou simplesmente olhando uma folha sendo carregada pela correnteza, com os sons da língua Krahô e dos pássaros da floresta, ficarão para sempre em meu coração. Como um lapso de tempo numa pintura em movimento... Cada detalhe pulsa a vida e transporta a mente para um espaço onde ela perde seus conceitos. Permanece o corpo, e sua energia se evidencia, se faz sentir, olhar, ouvir, rir e pertencer ao todo.” (Diário de campo, p. 14).

Na despedida da aldeia, a chuva anunciava a chegada da nova estação. Tivemos que correr até o Rio Vermelho para pegar a canoa! Mônica veio correndo me alcançar e me pôs um presente na mão. Fiquei emocionada! Outras moças vieram até a beira do rio para a

despedida, e na hora de partir, nos abraçamos com lágrimas nos olhos e grande aperto no coração!

As lembranças desta rica experiência me acompanharam durante os 2.400 km (aproximadamente) da viagem de volta. Percebo que hoje conheço melhor o meu país, não somente porque atravessamos quatro estados brasileiros para ir e voltar de Kraholândia, mas principalmente porque pude conviver, mesmo que por poucos dias, com um povo nativo do Brasil. Neste sentido, a vivência entre os Krahô foi também uma descoberta, um desvelar do aspecto mais profundo da identidade da alma brasileira.

A intenção deste tópico foi expor os momentos mais intensos desta vivência, levando em consideração a sua relevância para minha formação. Selecioná-los não foi tarefa fácil! Na convivência entre os educadores ambientais em formação, que se iniciou durante a viagem de ônibus, as relações foram se potencializando. E pela vivência com a epistemologia Krahô, se redimensionando em uma “Com Vivência Pedagógica”. A experiência como um todo foi transformadora e representa um dos fatores mais significativos deste processo formativo.

2.4.1 O aprender, com a natureza, no cotidiano e na tradição

Eu fui na escola dos homens brancos. Mas eu logo descobri que aquilo não era suficiente. Os povos civilizados dependem muito da página impressa. Eu retornei ao livro do Grande Espírito que é o conjunto de sua criação. Você pode ler este livro estudando a natureza. [...] O Grande Espírito nos deu a possibilidade, a você e a mim, de estudar na universidade da natureza as florestas, os rios, as montanhas e os animais, dos quais nós fazemos parte. (Tatanga Mani, indígena Stoney – USA)

Qualquer observador mais atento poderá perceber que a natureza é como um livro vivo, vasto em ensinamentos, curiosidades, diversidade, raridades, beleza. Para os indígenas a natureza pode ser, como disse Max, “a motivação icônica para nomear as coisas” (Diário de campo, p.11), permeando diferentes dimensões da estrutura cultural, e também como principal fonte de subsistência. Desta forma, 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.

Nos poucos dias de convivência com os Krahô, tivemos diversas oportunidades de aprender os ensinamentos da natureza, através de seus costumes. É a roça que produz mais ou menos segundo o sol, a lua, a chuva, as emoções. A correnteza do rio, que diverte aquele que boia e ajuda quem aprende a nadar, mas também pode estar carregando uma cobra, imperceptível devido a sua cor. A árvore *pĩcoh*, cuja textura do tronco permite ser utilizado como “papel” para confeccionar cigarros. A resistência das palhas de piaçava, buriti e babaçu que, usadas para cobrir as casas da aldeia, duram no mínimo dois anos até precisarem de novos reparos. Plantas, terra e água podem ser usadas para diversos fins, além da construção e alimentação. Saber onde se esconde uma fonte de água fresca, pelas características do espaço e do clima. Quando e onde obter frutas, mel, pesca e caça, cuja observação dos períodos de reprodução é fundamental. Pela observação atenta daquele vasto território, os Krahô aprenderam com a própria natureza, a sobreviver dos recursos que ela tem para dispor.

No mundo krahô, os elementos da natureza, impregnados de sentidos, se inserem em mitos, técnicas e conhecimentos e são retransmitidos através da oralidade. A natureza como fonte de ensinamento é retratada no mito gerador do Sol e a Lua - *Amcrô* e *Pytwýrê* -, conforme vemos no trecho onde estes, após o episódio da criação que originou este povo, “se retiraram deixando os *Mehi*⁹⁰ entregues à própria sorte, não sem antes deixar-lhes o ensinamento sobre o que é certo e o que é errado. Entretanto, teriam que aprender por si mesmos sobre como viver cotidianamente observando a natureza.” (KRAHÔ, L. 2016, p, 22). O mito conta como diversos elementos da cultura Krahô foram criados a partir da observação dos animais. Segundo Letícia Krahô (Ibidem, p.33), os mais velhos contam que aos primeiros *Mehi*, faltava o conhecimento, embora tivessem suas capacidades e habilidades. “Assim eles buscaram aprendizado em diferentes elementos que a natureza lhes ofertava.”

Podemos inferir que a tradição é um elo de conexão entre o aprendizado ancestral e o tempo presente, podendo contribuir de forma essencial à consolidação do conhecimento de um povo. Sua relevância enquanto elemento unificador e fortalecedor do coletivo fica evidente, conforme verificamos em experiências vivenciadas na aldeia, como a corrida de toras, o ritual do batismo, a pintura corporal, o momento das apresentações.

Para o educador ambiental em formação, a experiência da festividade dos Krahô como um todo, é de grande aprendizado. As diversas esferas culturais, expressadas nos ritos, sempre contextualizados no coletivo, repercutem em diferentes dimensões do ser, tocando aspectos cognitivos, sociais-relacionais, existenciais, espirituais, etc.

⁹⁰ *Mehi*: autodenominação Krahô.

A tradição se imprime nas diferentes atividades, que foram se aprimorando ao longo do tempo. Assim, a confecção de cestos com tamanhos e formas variadas, dá vida nova às palhas de buriti, babaçu, e tucum rasteiro. Minúsculas sementes se transformam em lindos colares nas mãos das mulheres Krahô. E fibras de embira, em resistentes linhas para diversas utilidades. Este artesanato é uma forte tradição deste povo, tão habilidoso e criativo.

Natureza e tradição se mesclam incessantemente, trazendo à luz conhecimentos que formam a própria base cultural do povo Krahô. Desta forma, o aprendizado para um krahô pode acontecer através das práticas ancestrais, do trabalho, dos ritos, da observação e vivências cotidianas. Neste contexto, e numa perspectiva de educação informal, é possível observar que o cotidiano aporta momentos de grande potencialidade educativa.

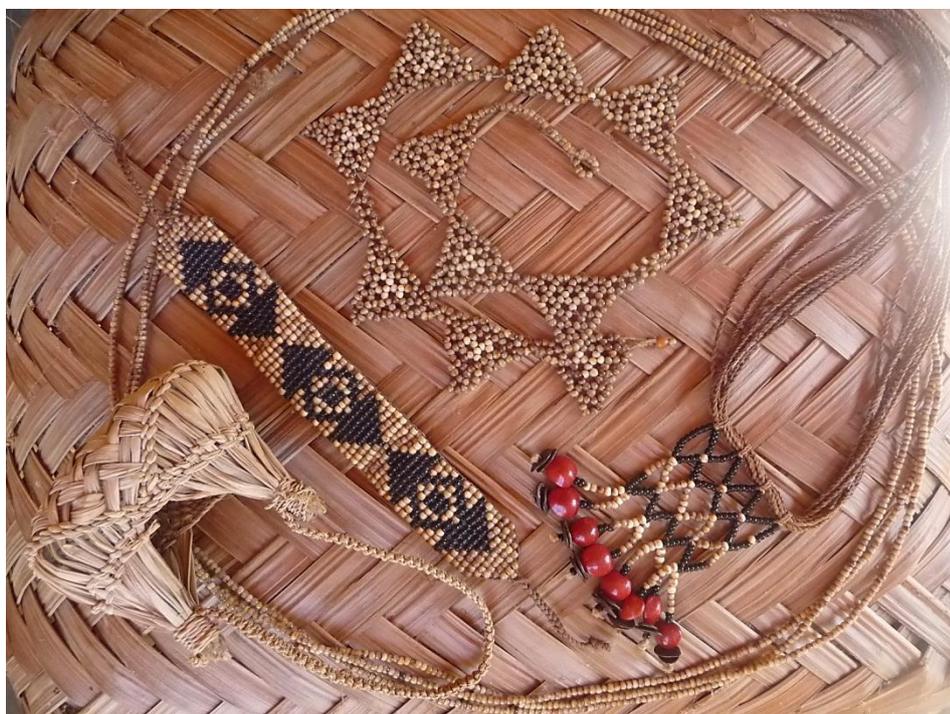


Figura 9: Artesanato tradicional Krahô (Foto: Noeli B. Granier)

Percebo que para um visitante, a postura dialógica, de se colocar disponível ao novo e ao mesmo tempo disponibilizar-se ao outro, potencializa a possibilidade de aprendizado recíproco. Desta forma, qualquer ocasião pode ser propícia e o aprendizado acontece na observação, na interação durante os passeios, na conversa à noite sob a luz da lua e das estrelas, nos momentos compartilhados com diferentes pessoas e espaços. Ou seja, mesmo sem perceber, vejo que o aprendizado estava acontecendo a cada momento.

Ressalto aqui uma das reflexões mais pertinentes, das tantas que surgiram a partir desta experiência no cotidiano dos Krahô, sobre o espaço-tempo que dedicamos aos bens materiais em nossa sociedade. Fica claro que damos demasiada importância a este fator em nossas vidas, valorizando um excesso de conforto, ao qual condicionamos nossa felicidade. Buscamos o acúmulo de bens, e conseqüentemente, geramos desperdício. Percebo que nas sociedades modernas, o consumo não somente consome o fruto do trabalho, como também o precioso tempo que o indivíduo tem. O tempo para viver experiências orgânicas reais, como o convívio com entes queridos. Para o criar, o desfrutar da beleza do mundo, o arriscar-se num universo espiritual, pela simples necessidade de se conectar com algo maior, dentre tantas outras possibilidades, que contribuem para o bem-estar, o bem viver duradouro. Esta reflexão foi relatada no diário de campo, referindo-se a uma conversa com Marciana, esposa do *pahi* – cacique -, desta forma: “Eles tinham 6 filhos e um dia perguntei prá Mixuá se ela tinha muito trabalho em seu cotidiano. Sua resposta foi: ‘*Mais ou menos. De manhã preparo a comida, depois lavo a louça e vou descansar. Só bem mais tarde que vou preparar a janta.*’ Isso me fez pensar que em nossa sociedade dificilmente uma mulher com seis filhos, alguns ainda pequenos, teria tempo prá descansar à tarde! A vida simples da aldeia toma muito menos tempo prá gerir do que a vida na sociedade moderna! O tempo é dividido entre prioridades como tarefas cotidianas básicas, trabalhos manuais, rituais, conversas, lazer.” (Diário de campo, p. 7).

Enquanto educadora ambiental em formação, percebo que, se quisermos pensar numa educação para a construção de uma sociedade menos consumista e socialmente menos desigual, com indivíduos mais conectados consigo mesmo e com o todo, focados em essencialidades menos alienantes e que promovam o bem viver verdadeiro, parece ser fundamental referenciar-nos na perspectiva de uma vida mais simples, mais desapegada dos bens materiais. Podemos inferir que, considerando as atuais condições do planeta, caracterizada pela excessiva degradação socioambiental e previsão de eminente escassez de recursos⁹¹, decorrentes do estilo de vida moderno, o caminho para uma vida mais simples parece ser inevitável.

Pude observar que as práticas cotidianas e hábitos do povo Krahô, embora com visíveis impactos decorrentes do contato com elementos da sociedade moderna, conservam formas de se relacionar com a natureza, que contribuem para sua preservação. Os saberes concernentes ao ecossistema do território, construídos a partir de uma ética própria e baseada

⁹¹ Maiores informações: http://www.wwf.org.br/natureza_brasileira/especiais/pegada_ecologica/overshootday/

em tradições e filosofias ancestrais, permitem a sua subsistência, mas também a preservação e até mesmo o melhoramento do espaço. O ser natural está presente e atua como mediador destas relações. Este referencial é um dos aprendizados mais relevantes desta proposta formativa em educação ambiental.

3 A FORMAÇÃO

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.

(Paulo Freire)

A educação é um campo de conhecimento multidisciplinar complexo, que mescla objetividades e subjetividades do universo existencial humano. Aquele que se adentra neste mundo encontrará diversos focos de estudo, que podem ser de ordem técnica, prática, cognitiva, psicológica, artística, ambiental, política, etc. Por sua pluralidade, o campo da educação oferece possibilidades para uma gama variada de interesses e, conseqüentemente, de opções de especialização, que têm em comum as múltiplas dimensões do ser humano em seu ambiente.

Embora se verifique um desprestígio do profissional da educação, cuja desvalorização é frequentemente registrada pelos meios de comunicação de massa em nosso país, um grande número de pessoas que opta por esta formação e atuação, é movido por um ímpeto ideológico, por vez altruísta. (SONNEVILLE, 2010). Muitos destes, dentre as quais eu me situo, percebem a educação enquanto ação política e acreditam em seu potencial transformador. Depositam-lhe esperança e expectativas, vendo-a como possibilidade de intervenção social capaz de gerar mudanças significativas na sociedade. Neste sentido, sintonizados com a afirmação de Paulo Freire, em que “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.31), ressaltamos a observação de Guimarães, ao dizer que

[...] 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 sociedade), capaz de estabelecer uma nova relação entre sociedade e natureza e, reciprocamente entre seres humanos e natureza. (GUIMARÃES, 2011, p.42)

Assim, o desejo de contribuir para transformações qualitativas no mundo através da realização profissional, quando atrelada à possibilidade de intervenção no coletivo, encontra na educação um campo de atuação perspicaz. Entretanto, a concretização deste ideal pode ficar comprometida por inúmeros fatores. Nossa intensão aqui não é a de adentrar nos aspectos subjetivos que envolvem a profissão do educador, já que esta exploração nos levaria

para longe das pretensões deste estudo, mas apenas abrir um prisma sobre algumas questões concernentes à sua formação, de forma a embasar nossas investigações sobre os processos formativos de educadores ambientais.

Devido à complicada problemática socioambiental que enfrentamos hoje, cuja dimensão representa uma ameaça real à sobrevivência da vida no planeta, a formação em EA se revela um processo complexo, que requer uma abordagem crítica sobre esta conjuntura. Esta formação deve incitar o indivíduo a romper com a concepção hegemônica da realidade, para buscar outras possibilidades de construção de mundo, numa perspectiva de mudanças nos padrões de relações entre os seres humanos e destes com a natureza. A intencionalidade do enfoque crítico busca propiciar o desenvolvimento da ação reflexiva, repercutindo numa práxis pedagógica para ações educativas conscientes e focadas em contextos reais em escala micro, sem perder de vista a dimensão macro. A construção destas percepções pode ser facilitada quando no processo de formação inicial, o educador tem contato com abordagens que oportunizam a compreensão das implicações do sistema hegemônico na problemática socioambiental, para que a visão de outras possibilidades além do “caminho único” (GUIMARÃES, 2011, p. 123) possa ser construída. Para Guimarães,

A reflexão crítica, ao desvelar esta realidade socioambiental, estruturada pelas relações de poder constitutivas das relações entre indivíduos, sociedade e natureza, adquire clareza para guiar uma ação crítica que busque intervir no processo social, em suas múltiplas determinações. (Ibidem, p.131).

Porém, observamos que a formação educativa ambiental a nível inicial, vem sendo influenciada por diversos fatores, provocando o desvio ou até mesmo a neutralização de suas possibilidades e potencialidades. A começar por sua inserção tardia nas universidades⁹² (GUERRA & GUIMARÃES, 2007), que denota negligência a este aspecto tão relevante da formação do educador da contemporaneidade, por parte das instituições que oferecem cursos de formação inicial docente.

Por sua influência na compreensão e inserção da dimensão ambiental no contexto educativo, outro aspecto referente à formação inicial que merece especial destaque, é a organização fragmentada dos conhecimentos científicos nos currículos universitários que, segundo Tardif (2016, p.283), são “baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos”. Nesta esteira, destacamos também a demasiada importância dada à

⁹² A EA está prevista nos cursos de formação de professore através da Lei 9.795/99 (Art.11º).

técnica docente, em detrimento da reflexividade, dos valores éticos, morais e intelectuais (POPKEWITZ, 1992). Para Gómez,

[...] as derivações normativas da racionalidade técnica tipificaram uma proposta rígida para a formação de professores, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas. [...] A tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*. (GÓMEZ, 1992, p.99, grifos do autor).

As críticas levantadas por estes pesquisadores da formação docente são bastante pertinentes para a formação ambiental. Loureiro (2012, p.50) diz que a abordagem tecnicista que privilegia o “como fazer” é “reducionista, teoricamente inconsistente e politicamente inconsequente”, pois, ao primar um aspecto sobre o outro, gera um dualismo que amortece a complexidade da realidade. “A força educativa inovadora está na capacidade de trabalhar com a racionalidade e com as paixões, com a escolha e a necessidade, com o fato objetivo e com as crenças, refletindo e agindo.” (Ibidem, p.145). O autor afirma que os meios instrumentais “se tornam insuficientes sob o ponto de vista de uma educação que gere caminhos emancipatórios”, caso não sejam contextualizados e relacionados às diferentes esferas sociais (Ibidem, p. 50). Para Carvalho, a perspectiva do “fazer certo” resulta em processos de EA com tendência comportamentalista. O foco nos procedimentos “ambientalmente corretos”, pode não lograr a formação de uma atitude ecológica, que pressupõe “a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces de um mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada.” (2008, p.181).

No tocante a fragmentação do conhecimento em campos disciplinares especializados, muitas vezes com pouco ou nenhum diálogo com as questões ambientais (LOUREIRO, 2012; LEFF, 2016), acarreta dificuldade na compreensão da complexidade da realidade (MORIN, 2007), comprometendo a leitura das inter-relações inerentes à problemática socioambiental. Cabe lembrar que esta perspectiva disjuntiva é condizente com a ótica científica cartesiana, que pode gerar abordagens com tendência conservadora de educação, visto sua implicação com o sistema hegemônico. Neste sentido, Guimarães atenta-nos para a característica conservadora da educação brasileira, que ao formar educadores dentro de uma perspectiva reprodutora da ordem vigente, fragiliza a inserção de uma EA transformadora nas práticas cotidianas:

Esses professores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação que reproduz *a* e se reproduz *na* armadilha paradigmática. Ou seja, dada uma compreensão de mundo moldada pela racionalidade hegemônica, geram-se práticas, entre elas a ação discursiva, incapazes de fazer diferente do “caminho único” prescrito por essa racionalidade, efetivando-se a hegemonia. (GUIMARÃES, 2011, p.124, grifos do autor).

O enfrentamento da crise socioambiental atual requer do sujeito contemporâneo o desenvolvimento de uma postura cidadã ativa, e não passiva, no sentido de assumir-se parte de um compromisso coletivo, de superação do imenso desafio apresentado por esta realidade. O papel da educação é de especial relevância nesta construção, particularmente pelas potencialidades da ação do educador. Porém, o desabrochar deste potencial, depende em grande parte de sua formação, concebida aqui como um processo contínuo.

Levando em consideração a observação de Tardif (2016, p.21), de que “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional”, inferimos que estes saberes podem ser enriquecidos com a adoção de uma postura de busca permanente do conhecimento, em função do fato de que a realidade não é algo estático. Sobre isso o autor diz que “os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam [...], de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.” (TARDIF, 2016, p. 249). Para Freire, ensino e pesquisa são indissociáveis. Indagar e indagar-se fazem parte do ensinar e do aprender. “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.” (1996, p.27). Porém, Freire frisa que os saberes construídos pelo educador devem ser relacionados à realidade sob um prisma crítico, não apenas transmitidos. (Ibidem).

Percebemos por estas orientações, que a construção dos conhecimentos relacionados à prática profissional docente, deve acontecer de forma contínua e sempre dialógica com os saberes constituídos pelas experiências acumuladas ao longo da vida, para que os diversos aspectos da realidade possam ser questionados, compreendidos, reciclados, reformulados. Segundo Gomez (1992, p.121), “A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito que mobiliza e elabora durante a sua própria acção”. (sic). Desta forma, na busca de uma autonomia intelectual e profissional, inferimos a necessidade do educador mobilizar constantemente recursos internos e formativos, no sentido de construção de um saber reflexivo, de uma leitura própria de mundo, que o auxiliem a encontrar estratégias para escapar da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011, p.123), criando possibilidades para um maior potencial de intervenção na realidade. Nesta busca, o sujeito, ao refletir sobre

sua interação com o mundo, aprende sobre ele e sobre si mesmo. Para Josso (2008), a consciência e compreensão deste aprendizado, que implica um autoconhecimento, gera um processo de auto formação. Em NÓVOA observamos que esta autonomia na dimensão formativa, deve ser contemplada no decurso da formação docente:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo [sic] e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos [sic] próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25).

A pertinência destas reflexões sobre a construção pessoal do conhecimento vem do fato de que, devido à complexidade da problemática socioambiental, mostra-se relevante ao educador a construção de um conhecimento diversificado, que propicie uma leitura crítica e abrangente sobre estas questões. 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”. (2011, p.145).

A EA requer do sujeito uma constante de dialogicidade com o mundo, para a transformação de ambos. Entretanto, Freire sinaliza que para um diálogo verdadeiro é necessário um pensar crítico. “Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.” (2016, p.114). A perspectiva da educação dialógica freireana traz contribuições relevantes ao educador em formação, e particularmente para os processos de EA, ao oportunizar a percepção da importância da criticidade e da dimensão afetiva nas relações entre os seres humanos e destes com o mundo. A dimensão coletiva do viver humano, tão essencial ao trabalho do educador e central nos processos de EA, é contemplada com uma abordagem emancipatória e ao mesmo tempo amorosa. Para Freire, quando fundado no amor, o diálogo acontece de forma horizontal. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.” (Ibidem, p.111). Este só se realiza se houver a fé nos seres humanos. “Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (Ibidem, p. 112). Freire faz uma associação entre sujeito dialógico e crítico e diz que, o estabelecimento da percepção crítica, propicia a confiança, que leva o sujeito a “empenhar-se na superação das situações limites”, inerentes às relações homens-mundo. (Ibidem, p. 126).

Em educação, a reflexão sobre as práticas pedagógicas, num movimento que não dicotomize ação e reflexão, propicia a construção da criticidade (GUIMARÃES, 2011). A reflexão sobre a prática deve atuar como orientadora de novas ações. É, portanto, uma indicação essencial em processos formativos do educador, para a consolidação da práxis pedagógica. “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento e criação”. (FREIRE, 2016, p. 127).

A dimensão ética, que para Freire (1996) é intrínseca à prática educativa, tem especial relevância na formação ambiental. Observamos que ao educador que almeja contribuir para as mudanças das relações socioambientais, é necessária a reflexão constante e abrangente, tanto sobre o sentido de suas práticas, como sobre seus conhecimentos e postura pessoal referentes ao meio ambiente, enquanto sujeito planetário que é, numa perspectiva de mobilizar potencialidades para suas ações pedagógicas. Este movimento, que pode iniciar-se no processo formativo, beneficia a construção da identidade profissional, que fortalecida por valores éticos, de respeito à Terra e aos seres com quem compartilhamos esta “casa comum”, pode dar margens para a produção de sentidos às percepções cotidianas e uma maior autonomia para o pensar e o fazer a EA. De acordo com Leff,

[...] a educação ambiental promove a formação de saberes pessoais onde se inscrevem subjetividades diferenciadas na construção de um mundo diverso. Estes conhecimentos pessoais se constituem num processo dialético de validação com a realidade e dialógico de comunicação e confrontação com o outro. Desta maneira, a consistência e coerência do saber se produzem numa permanente prova de objetividade com a realidade e numa práxis de construção do real social que enfrenta interesses contrapostos e muitas vezes antagônicos, inseridos nos saberes pessoais e coletivos sobre o mundo. [...] A educação ambiental inscreve-se assim dentro de um processo estratégico que estimula a reconstrução coletiva e a reapropriação subjetiva do saber. (LEFF, 2008, p.245-246).

Os aspectos formativos elencados nesta exposição, que teve a pretensão de ser apenas investigativa e não exaustiva, foram destacados por serem considerados essenciais aos processos de EA e que podem ser contemplados na formação inicial, potencializando assim o processo formativo do educador ambiental.

A escolha da formação específica em EA, normalmente oferecida em nível de extensão ou pós-graduação, certamente traz intrínseca no sujeito, uma preocupação especial com as questões relacionadas ao meio ambiente. Nesta lógica, à qual me identifico, os questionamentos e reflexões pessoais podem gerar um sentimento de impotência perante a dimensão da problemática socioambiental, e atuarem como estimuladores para esta opção formativa. De certa forma, o indivíduo sente-se sensibilizado frente esta situação e busca

caminhos para agir neste contexto. Referindo-se a isto, Nóvoa (1992, p. 31) explica que, “Toda formação encerra um projecto de acção. E de transformação. E não há projecto sem opções.” Assim, a escolha deste campo de formação em particular, pode emergir de um desejo maior de solidificar conhecimentos e recursos internos, para uma intervenção planejada na realidade, numa perspectiva de contribuir para as transformações necessárias à construção de um mundo mais equilibrado socioambientalmente. Neste sentido, a escolha da EA como formação é uma escolha pelo coletivo.

A dimensão coletiva, tão presente no campo da educação como um todo, encontra-se no cerne do pensamento ambiental crítico. Guimarães (2011) explica que na EA, “A intervenção processual em uma realidade socioambiental se dá em um movimento coletivo conjunto, que cria, de forma significativa, pela sinergia⁹³, uma resistência” (p.132) de forças contra hegemônicas de fazer diferente. Entretanto, inferimos que para a construção do coletivo e a solidificação de sua intencionalidade, é inevitável passar pela construção de relações dialógicas, o que por sua vez, passa pela amorosidade, que está relacionada ao amor pelos seres humanos e pelo mundo. Freire ressalta que o amor, “é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. [...] o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. [...] Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 2016, p.111).

Esta perspectiva denota a relevância dos valores humanos na formação, tão essenciais ao espaço educativo, pois facilitam o estabelecimento de relações pautadas no acolhimento à diversidade. Este prisma, que se evidencia na esfera ambiental, contribui para o entendimento da outridade e a desconstrução da perspectiva individualista e antropocêntrica, uma vez que, o desenvolvimento do amor pelo mundo, facilita ao sujeito a percepção de pertencimento a um todo maior. Um todo caracterizado pela diversidade e constituído por polaridades complementares, cujas existências se condicionam uma a outra. Assim como o céu e a Terra, a razão e a emoção, o indivíduo e a sociedade são partes interdependentes, que formam um todo integral. Sentir-se parte deste todo, consciente desta solidariedade natural, parece-nos ser uma conexão impreterível para o estabelecimento de novas relações socioambientais, que possam estar alicerçadas no amor e cuidado com tudo que existe.

⁹³ O autor contextualiza a perspectiva da força sinérgica como sendo “resultante de um movimento conjunto que se produz por uma intensão 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.” (GUIMARÃES, 2011, p.133).

3.1 O Processo Formativo em Educação Ambiental

O sentido de educar ambientalmente, hoje, vai além de sensibilizar a população para o problema. [...] Só a compreensão da importância da natureza não tem levado à sua preservação por nossa sociedade. [...] É preciso ainda e, sobretudo, mobilização, isto é, pôr a ação em movimento; incorporar em nossa interioridade (razão e emoção) a questão ambiental no cotidiano de nossa ação (exterioridade) como prioridade. Trata-se de uma mudança de atitude nossa com nós mesmos, em uma nova visão de mundo; nossa com os outros e o ambiente que nos envolve, em uma ação solidária.

(GUIMARÃES, 2011)

Podemos perceber que a complexidade da problemática ambiental gera processos igualmente complexos na formação de educadores ambientais. Uma das propostas centrais da EA crítica, é oportunizar uma formação emancipatória, que possa trazer a consciência da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011), para a desconstrução dos padrões hegemônicos e a construção de outros referenciais, que subsidiem uma prática educativa diferenciada. Entendendo que, para alcançar esta ruptura com os padrões conservadores, a práxis é instrumento essencial.

Em resposta a esta demanda e considerando que para avançarmos em direção a um maior equilíbrio socioambiental, é vital que haja uma transformação das relações entre os seres humanos e destes com a natureza, a EA crítica busca constantemente mobilizar recursos formativos que proporcionem a construção de uma outra visão de mundo, pautada em bases relacionais menos materialistas e mais focadas nas essencialidades que sustentam a vida na e da Terra. Para Leff (2008, p.254), a formação em EA “implica um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo.”

A complexidade desta intencionalidade pede investigações para além dos muros institucionais. Parafraseando Freire (2016), investigações por vezes inéditas, porém viáveis mas, sobretudo, direcionadas para ideais transformadores da ordem que vem gerando, e normalizando, a degradação socioambiental generalizada. Argumentando sobre os desafios da formação em EA, Leff ressalta a importância de se buscar caminhos metodológicos inovadores, para a construção de um conhecimento híbrido, com espaço para diferentes saberes, e que promova o engajamento crítico do educador nas questões contemporâneas.

A educação ambiental exige pois novas atitudes dos professores e alunos, novas relações sociais para a produção do saber ambiental, novas formas de inscrição da subjetividade nas práticas pedagógicas [...] Isto requer um espaço de autonomia acadêmica e liberdade de pensamento, tempos de maturação de conhecimentos e elaboração de novas teorias, processos de sistematização e experimentação de novos métodos de pesquisa e de formação [...] As universidades devem incorporar temas como o resgate de saberes autóctones e populares, o amálgama de práticas tradicionais com conhecimentos tecnológicos modernos, [...] A formação ambiental implica assumir com paixão e compromisso a criação de novos saberes e recuperar a função crítica, prospectiva e propositiva do conhecimento; gerar um saber eficaz e inventar utopias capazes de levar os processos de mudança histórica a ideais de igualdade, justiça e democracia [...]. (LEFF, 2008, pp.220-221).

A perspectiva de compromisso com o mundo, que seguindo a inspiração freireana é intrínseca ao trabalho do educador, se evidencia de forma muito clara na EA. As injustiças socioambientais são o próprio cenário de atuação do educador ambiental, o que demanda um posicionamento ético definido, que possa alicerçar suas ações. Para Freire, a dimensão ética é inseparável da prática educativa (1996). Corroborando, Gutierrez e Prado (2008) ressaltam haver uma dimensão ética inerente à competência do educador, mas não como algo que deve ser inserido ao seu quefazer, e sim, a própria essência deste. A EA é a formação de uma consciência fundada numa “nova ética que deverá resistir à exploração, ao desperdício e à exaltação da produtividade concebida como um fim em si mesma.” (LEFF, 2008, p.210).

Neste sentido, a formação crítica em EA contribui para o desenvolvimento da “cidadania ativa” (GUIMARÃES, 2011) do profissional da educação, enquanto mediador da transformação social. A perspectiva da cidadania ativa, que pressupõe uma construção ética voltada para o coletivo, proporciona “instrumentos (compreensão-ação sobre realidades complexas mediadas por relações desiguais de poder)” (Ibidem, p.75). Contribui 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 [...]”. (Ibidem, p.75). Fazendo uma conexão com a perspectiva da cidadania planetária, Gutierrez e Prado destacam que essa é “essencialmente uma *cidadania integral*, portanto, uma cidadania ativa e plena não apenas nos direitos sociais, políticos, culturais e institucionais, mas também econômicos.” (GUTIERREZ & PRADO, 2008, p. 23).

Se abirmos um prisma crítico sob a ética que vem regendo as relações sociedade e natureza, podemos perceber influências da racionalidade hegemônica, em cuja dinâmica disjuntiva e mercantilista da natureza, inclui o implante de valores que subvertam as posturas

em relação ao meio ambiente, para que se voltem em seu benefício. É notório que, de certa forma a sociedade, confundida pela linguagem desta lógica, fica cega aos danos que seus hábitos de consumo podem causar ao meio ambiente. Conforme salienta Grüm, a lógica da economia “raramente menciona o meio ambiente como um elemento a ser considerado. [...] A natureza é esquecida, recalcada e reprimida. Ela é silenciada.” (2004, p.51). Salientando as implicações da ótica cartesiana na consolidação desta lógica, o autor afirma ser fácil “perceber o quanto o cartesianismo pode dificultar ou até mesmo impossibilitar a compreensão da natureza política e ética da devastação ambiental.” (Ibidem, p.52).

Podemos observar que a normalização desta perspectiva vem consolidando a formação de uma sociedade antiética em relação à natureza, o que denota a pertinência em insistirmos na desconstrução desta lógica relacional que a sustenta, para a formação de sujeitos éticos e a construção de relações socioambientais mais equilibradas. Para Grüm, não se trata de criar novos valores em relação à natureza e sim resgatar valores que “foram recalcados ou reprimidos pela tradição dominante do racionalismo cartesiano” (Ibidem, p.22). Neste sentido, seria uma das tarefas da EA “proceder a uma tematização a respeito dos valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza. Seria também oportuno estudar o processo de afirmação e legitimação de tais valores.” (Ibidem, p.22).

É nesta intencionalidade que provocamos tais reflexões e, trazendo a perspectiva emancipatória freireana da busca do “Ser Mais”, posicionamos esta abordagem como complementar a construção do sujeito ético. O “Ser Mais”, tem como ideia central a luta pela humanização, que impõe a superação dos limites da alienação (FREIRE, 1967). O “Ser Mais” se expressa como ser sujeito, que se sabe no mundo numa presença ativa. Presença “que se pensa a si mesma [...] que intervém, transforma, [...] valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética, e se impõe a responsabilidade.” (Idem, 1996, p.18). Esta construção qualitativa do agir humano, dimensionada pelo educador como algo que não pode ser individualista e sim acontecer “na comunhão, na solidariedade dos existires” (Idem, 2016, p.105), ressalta o aspecto coletivo, inerente às transformações sociais, e ao qual o sujeito deve estar atento, para a superação dos limites impostos pelo poder hegemônico.

Considerando o posicionamento ético como uma das dimensões que perpassam as relações na sociedade e desta com a natureza, a construção do sujeito ético, em complementariedade com o “Ser Mais”, mostra-se bastante pertinente à formação do educador ambiental, podendo atuar como importante subsídio às ações educativas. Inferimos que assumir um posicionamento ético, voltado para os direitos socioambientais, facilita a

percepção das relações de poder que permeiam as injustiças. Para Carvalho, a formação de uma cultura cidadã ecológica, “supõe a formação de um sentido de responsabilidade ética e social, considerando a solidariedade e a justiça ambiental como faces do mesmo ideal de sociedade justa e ambientalmente orientada.” (2008, p.181). Para a autora, a formação desta cidadania ecológica tem o potencial de gerar nas pessoas novas inclinações, para suas ações e escolhas. (Ibidem). Balizada pela concepção de meio ambiente como uma teia interdependente, esta construção posiciona o ser humano como parte constituinte da imensa diversidade. Ao conceber a integralidade do todo, o ser humano pode perceber-se como caracterizado também por múltiplas dimensões.

Estas percepções inserem-se na perspectiva de construção do sujeito ecológico (CARVALHO, 2008), cuja ótica pressupõe que algumas dimensões da formação humana, e 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 *staus quo*, e a construção de valores e atitudes orientados por ideais de justiça socioambiental. (Ibidem, pp.65-67). 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.” (Ibidem, p.65).

Nesta lógica, a perspectiva do reencontro com o natural nos processos formativos de educadores ambientais, oferece um componente essencial à formação do sujeito ecológico, ao permitir-lhe uma abertura para a compreensão da dimensão natural que caracteriza o ser humano, contribuindo para que o sentimento de completude com o ambiente se realize. Segundo Carvalho,

Destacamos que a valorização da natureza selvagem ou pristina, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, segue constituindo parte importante de uma narrativa de restauração de si e do planeta pelo reencontro com o valor autêntico da vida natural em seus mais diversos significados. A experiência de estar em lugares naturais, realizar práticas ecológicas e rituais ligados à natureza, engendra processos educativos no sentido do desenvolvimento de habilidades e reforçam as expectativas de autenticidade, transcendência, saúde, bem-estar, cura de si, cura do planeta, prazer estético, retidão moral. (CARVALHO, 2013, p.115)

As possibilidades de transformações das relações da sociedade na natureza podem ser potencializadas por esta perspectiva. Entretanto, cabe lembrar que o reencontro com o natural nas práticas de EA, não deve ser reduzido a simples visitação e observa o da natureza.   uma abordagem que pressupõe a sensibiliza o, numa vivência intensa de abandono

(desconstrução) e entrega (construção) de novos sentidos existenciais. Isso para que haja uma interação autêntica e voluntária por parte do educando, para que se estabeleça uma conexão, capaz de contribuir para o despertar do sentimento de pertencimento ao todo, e a compreensão de interdependência que o constitui. Levando em consideração que trazemos em nossos registros ancestrais traços desta percepção, podemos inferir que esta conexão não é totalmente desconhecida/estranha ao ser humano.

Pela reconexão do ser humano com sua essência de ser natural, ele recupera sua identidade planetária que, adormecida pela dinâmica do mundo moderno, deve agora estar desperta e ativa, para a compreensão do perigo em que está imersa a Terra e todos os seres que nela coabitam. Na consciência de que seu destino está vinculado ao dela, o ser humano precisa reconectar-se e redescobrir o sentido do cuidar, assumindo quem verdadeiramente é e o que realmente lhe é vital.

A intencionalidade que se expressa nesta abordagem formativa, que é complementada por uma formação condizente com a perspectiva de “sujeito ecológico”, possui caráter pouco convencional, requerendo a construção de um ambiente educativo propício. Freire nos ajuda a refletir sobre mais este aspecto do trabalho educativo, ao dizer que ‘o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade entre o educador e os educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem [...].’ (FREIRE, 1996, p.89, grifo do autor). Ser solidário em exercício de amorosidade!

Sintonizados com esta orientação freireana, a investigação sobre o processo formativo, que constitui este estudo, está pautada em experiências de vivências coletivas entre educadores ambientais em formação, em espaços revelados formativos por oportunizarem um reencontro com o natural, e por apresentarem características societárias pouco influenciadas pela lógica hegemônica, como aldeias indígenas. Nesta “ComVivência Pedagógica”, os educadores ambientais em formação puderam vivenciar juntos outras formas de relações em sociedade e desta com a natureza. Estas experiências coletivas, realizadas nestes ambientes, são consideradas, portanto, pedagógicas.

Cabe ressaltar que, embora o coletivo de educadores ambientais em formação fosse composto por educandos e educadores, as relações durante o processo foram propositalmente estabelecidas sob uma perspectiva não hierárquica. Esta abordagem, intencionalmente dialógica, proporcionou maior aproximação e espontaneidade entre os participantes, facilitando as interações e trocas de saberes.

De forma complementar as experiências de “ComVivência Pedagógica” em contextos indígenas, já descritas no capítulo anterior, foram oportunizadas pelo projeto três vivências⁹⁴ no Sítio Anahi (Areal/RJ). Este espaço natural elencado por seu potencial pedagógico proporcionado pelo rico entorno, além de propiciar a conexão com o “ser natural”, oferece condições para a realização de dinâmicas de grupo junto à natureza. Os encontros foram realizados antes de meu ingresso neste programa de pós-graduação. Entretanto, pude participar da terceira oportunidade oferecida, enquanto Aluna Especial do programa.

Como introdução ao modo de ser Guarani e preparação para posterior imersão, o primeiro encontro contou com a participação do cineasta e Profº indígena Alberto Guarani. Sob o prisma do “reencontro com o natural” e da interculturalidade crítica, os educadores ambientais em formação tiveram a oportunidade de vivenciar um Ritual xamânico de Conexão e um Ritual de Consagração da Planta. Ambos os rituais foram conduzidos por uma xamã. Na primeira e terceira imersão, o grupo experienciou ainda atividades direcionadas para construções coletivas, baseadas na perspectiva sinérgica⁹⁵.

No Ritual de Consagração da Planta, vivenciado também na terceira vivência no Sítio Anahi, uma muda de árvore é consagrada junto com 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. Neste sentido, é válido constatar a coerência da perspectiva xamânica, ao situar as árvores como protetoras dos seres humanos, uma vez que, dentre os tantos benefícios que estes generosos seres nos oferecem, está o indispensável oxigênio que nos mantém vivos, seus frutos como alimentos, suas fibras e troncos para nos dar sustento. Em reciprocidade, a nossa responsabilidade em protegê-las.

Vale ressaltar que o planejamento destes encontros, foi elaborado previamente de forma coletiva. Além das atividades acima mencionadas, foram estimuladas diversas discussões e reflexões ao longo das vivências, abordando, paradigmas da modernidade, questões concernentes aos padrões relacionais entre seres humanos e destes com natureza, estratégias de rompimento da “armadilha paradigmática”, dentre outras, complementando assim as experiências sensitivas vivenciadas na proposta.

⁹⁴ Vide Anexo A

⁹⁵ Para reforçar que as ações em EA se potencializam quando realizadas com envolvimento coletivo, Guimarães utiliza a expressão “movimento coletivo conjunto”, esclarecendo que esta ideia não se refere a soma das forças individualizadas, mas sim “de um movimento complexo que produz sinergia”. (1+1=2; 1 com 1 > 2). (in: GUIMARÃES, 2011, p.133)

Esta abordagem formativa está em sintonia com a perspectiva de que, por sua complexidade, a formação do educador ambiental, requer tanto aspectos objetivos como subjetivos. Ao mesmo tempo em que problematiza objetivamente as questões concernentes à realidade socioambiental, dimensiona o ser humano como um ser coletivo, multidimensional, inserido num universo nem sempre traduzível pela razão, mas que, no entanto, é o seu.

3.1.1 A “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias

Cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo da convivência.

(MATURANA, grifo do autor)

A “ComVivência Pedagógica” é uma estratégia metodológica, adotada no presente processo formativo, pela qual o ambiente educativo se constrói 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. Através destas experiências, os educadores ambientais em formação têm a oportunidade de experienciar a ruptura da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011), ao estabelecer, a partir da práxis e na vivência da amorosidade, novas relações com o outro e com o mundo.

Sem a pretensão de pontuar esta perspectiva formativa como um método, mas apenas descrevê-la para sua melhor compreensão, enquanto estratégia utilizada especificamente neste processo formativo, destacamos que a práxis e a amorosidade são elementos essenciais em sua abordagem. Foram os fios destes fundamentos, que teceram nossas experiências de reencontro com o natural e de “ComVivência Pedagógica” com outros referenciais. Percebemos que tais elementos têm a potencialidade de imprimir orientações emancipadoras particularmente relevantes, tanto para a construção da autonomia crítica do educador ambiental, como para sua construção enquanto ser coletivo que é.

A práxis, por permitir através da reflexão sobre a ação, um movimento em direção à desconstrução dos referenciais que movem nossas ações cotidianas, para a construção de novas relações. A amorosidade, ao impor-se como condição humana essencial na formação social (MATURANA, 2002), permite o estabelecimento de relações fundadas na dialogicidade, no acolhimento, na solidariedade, entre seres humanos e destes com o mundo. Segundo Maturana, (Ibidem, p.22) “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo outro na convivência [...]” As interações assim estabelecidas, “ampliam e estabilizam a convivência.” (Ibidem). Para nós, animais da linhagem *Homo*, o amor é a emoção fundamental, em qualquer fase da vida, conforme esclarece o autor:

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual, da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto. (MATURANA, 2002, p.25).

Podemos inferir, portanto, que a amorosidade é uma força conectiva extrínseca ao paradigma disjuntivo da modernidade. O seu exercício facilita o rompimento com padrões relacionais focados no preconceito, na competitividade, no individualismo e antropocentrismo, tão comuns na sociedade moderna, abrindo espaço para a aceitação do outro, humano ou natureza, considerados indivisíveis. Este espaço de interações “com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências” (Ibidem, p.67), constitui o ambiente dialógico, que propicia a solidariedade e a cooperação. Corroborando, Freire sinaliza que, “na teoria da ação dialógica, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 2016, p. 227), ressaltando que o “mundo transformado e humanizado pelo homem” é motivado pelo “fundamento amoroso, humilde, esperançoso, crítico e criador do diálogo.” (1967, p.126). Para o educador, a amorosidade, junto com a criticidade, são elementos essenciais para a construção de uma convivência passível de gerar a cooperação transformadora. Uma vez que, na imobilidade diante das opressões objetivas e subjetivas, a ausência da amorosidade nos vínculos com o outro, transforma o ser humano num espectador solitário de sua própria dominação. Assim,

[...] 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).

Tendo em vista a atual conjuntura opressora decorrente da crise socioambiental do mundo globalizado, a dimensão humanizadora da amorosidade é, portanto, potencialmente transformadora, ao oferecer possibilidades reconstrutoras das relações entre seres humanos e destes com o mundo, que sob bases menos materialistas e mais afetivas, permitam a instauração de um movimento de cooperação para a superação das situações limites, conforme nos orienta Freire (2016). Para Maturana, não é a razão que nos faz agir, mas a emoção. “Se mudamos de domínio emocional, muda nosso raciocinar.” (2002, p.51).

A coragem para superar a opressão é um ato de amor, segundo Freire. É um 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. [...] Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal” (Ibidem, 2016, p. 111-113), portanto, de igualdade e aceitação legítimas.

Ao valorizarem a amorosidade, Freire e Maturana nos ajudam a pensar as relações a partir de uma perspectiva que as redimensiona sob o domínio da subjetividade. Porém, imbricado na égide da materialidade da desigualdade, do modo de organização social que se hegemonizou. Considerando-a como uma dimensão que pode ser potencializadora de melhores relações entre seres humanos e destes com a Terra, a amorosidade emerge como vital ao equilíbrio socioambiental. Elemento muitas vezes negligenciado na dinâmica do mundo focado na construção material, e particularmente pela ciência, onde a razão é comumente privilegiada. Neste sentido, ressaltamos a afirmação de Maturana (2002, p.77), de que “o emocionar da convivência no discurso, na linguagem, não pode nem deve ser negado, porque é com ele que se dá o viver humano.”

Estas considerações se fundamentam no princípio de que a transformação do mundo acontece a partir das relações. Ou seja, é a forma como nos relacionamos com o outro e com o mundo, que irá determinar nossa interferência na realidade e a possibilidade de sua transformação. É um processo que vai além da perspectiva individual, levando em consideração que a transformação individual ocorre *no* e *com* o coletivo. Nesta lógica, os coletivos em transformação, ao estabelecerem novas relações e formas de viver fundadas em outros referenciais, fazem uma contraposição à dinâmica hegemônica, desencadeando um movimento de transição paradigmática. A potencialidade desses coletivos em transformação,

emerge como a possibilidade de transformação significativa do mundo. (GUIMARÃES, informação verbal⁹⁶).

É nesta perspectiva que se insere a proposta de “ComVivência Pedagógica” no processo formativo de educadores ambientais. No entendimento de que, o educador ambiental formado nesta proposição, pela práxis, irá criar em sua ação ambientes como os experienciados no processo formativo, que ofereçam condições de propiciar o estabelecimento da “ComVivência Pedagógica”.

Observamos que, por melhor servirem à sua conservação, a perspectiva hegemônica tende a estimular relações sociais pautadas na dominação, exploração, individualismo, competitividade, hierarquização entre culturas, disjunção sociedade e natureza, etc. A proposta central da “ComVivência Pedagógica” é estabelecer uma relação diferenciada, entre dois coletivos com referenciais distintos, propiciada por um espaço educativo que ofereça outra perspectiva que não seja a configuração dos padrões hegemônicos.

No caso da presente pesquisa, o espaço formativo oportunizou vivências em comunidades indígenas, cujas formas de se estruturar e de se perceber no mundo, e com o mundo, são fundadas em outros referenciais. Estes contextos proporcionaram também o reencontro com o natural, pelo modo como essas comunidades se relacionam com o ambiente e pela vivência com a natureza abundante local. Considerada como essencial às transformações das relações entre seres humanos e natureza, mas também destes consigo mesmos, esta abordagem do projeto pauta-se na ideia de que

Resgatar esse 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). [...] que passam ontologicamente por uma nova experiência existencial que poderia se potencializar pedagogicamente, se estimularmos em ambientes educativos novas conexões entre visões de mundo construtoras de epistemologias outras [...]. (GUIMARÃES & PRADO, 2014, p.93).

Desta forma, podemos observar que o espaço educativo para a realização da “ComVivência Pedagógica”, tem especial destaque na organização destas experiências. Este precisa contribuir para o desvelamento e a percepção das implicações dos padrões hegemônicos na problemática socioambiental, desencadeando um movimento de desconstrução de sentidos em direção à construção de outros referenciais, para o estabelecimento de relações mais equilibradas entre seres humanos e destes com a natureza, num esforço de romper com o “agir no automático” (GUIMARÃES, 2011) da “armadilha

⁹⁶ Em 23/11/2016 - UFRRJ/IM

paradigmática”. Da mesma forma que este contexto vivencial, deve oportunizar a experiência do sentimento coletivo entre os participantes, que construído na amorosidade, promove interações dialógicas e solidárias, que poderão facilitar o estabelecimento de um movimento sinérgico e o desencadear de ações cooperativas.

Este ambiente educativo pode ser pensado a partir de diferentes possibilidades, contanto que ele seja formativo. Ou seja, é fundamental que tal ambiente propicie condições materiais e subjetivas necessárias, para que estas novas relações se efetivem na vivência. Para que os educadores possam levar consigo esta experiência formativa, como possibilidade de intervenções pessoais e profissionais, considerando que estas dimensões não se dicotomizam, (GUIMARÃES, informação verbal⁹⁷), nos espaços onde interage.

Vale lembrar que, ao longo deste processo de formação, foram oportunizadas igualmente, vivências fora de contextos indígenas, em ambientes considerados formativos, por responderem à abordagem da “ComVivência Pedagógica”. Diferentemente da abordagem educativa conteudista e cognitivista hegemônica, é uma proposta pedagógica que envolve “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 [...] na germinação de outro modo de organização social.” (GUIMARÃES & PRADO, 2002, p.94). Assim, ao desvelar resistências ao modo hegemônico de organização social, o processo educativo se potencializa, revelando e possibilitando novos fazeres. (Ibidem).

A investigação sobre as potencialidades da “ComVivência Pedagógica”, entre educadores ambientais em formação com epistemologias indígenas, insere na dimensão formativa ambiental a ótica da interculturalidade crítica. Esta perspectiva lança um prisma sobre os direitos ontológicos destes povos, num movimento de contribuir para o seu protagonismo, e a desconstrução de leituras colonialistas, difundidas pelo padrão hegemônico, para a construção de um saber plurifacetado. Esta intencionalidade corrobora Boaventura Santos, na afirmação de que compete ao campo pedagógico emancipatório, desconstruir imagens de relações culturais baseadas na hierarquização, segundo critérios tidos como universais, onde a superioridade da cultura dominante “justifica a existência de culturas dominadas”. (SANTOS, B., 1996, p.30). É preciso

[...] criar imagens desestabilizadoras deste tipo de relacionamento entre culturas, imagens criadas a partir das culturas dominadas e da marginalização, opressão e silenciamento a que estão sujeitas e, com elas, os grupos sociais que são seus titulares. Estas imagens desestabilizadoras

⁹⁷ Em 23/11/2016 - UFRRJ/IM

ajudarão a criar um espaço pedagógico para um modelo alternativo de relações interculturais. (Ibidem).

Esta desconstrução processual pode se fortalecer com cada ato educativo, que em sua intencionalidade, contemple uma leitura crítica da conjuntura que oprime os povos indígenas. Que promova o reconhecimento e o respeito à sua alteridade. No compromisso com o mundo, inerente à ação educativa, conforme nos orienta a perspectiva freireana, insere-se inadiavelmente o compromisso com a desconstrução da visão colonial, que compromete os direitos ontológicos destes povos. A valorização de suas culturas, enquanto referenciais para outras formas de relações em sociedade e destas com a natureza, é parte deste movimento, que traz intrínseca a luta pela justiça socioambiental.

Para isso, acreditamos ser necessário assumirmos nossa capacidade de aceitar o outro em sua legitimidade na convivência, o que para Maturana (1996/2002) é uma disposição humana natural, que acontece primeiramente pela emoção, e não pela razão. Conforme afirma o autor, “o amor é a emoção que constitui o espaço de condutas que aceitam o outro como um legítimo outro na convivência.” (2002, p.66). Entretanto, os seres humanos muitas vezes criam conotações que confundem emoções com ações arbitrárias, movidas pela racionalidade.

Os seres humanos inventamos discursos racionais que negam o amor, e assim tornamos possível a negação do outro. Não como algo circunstancial, mas como algo culturalmente legítimo, porque na espontaneidade de nossa biologia estamos basicamente abertos à aceitação do outro como legítimo outro na convivência. Esta disposição biológica básica é básica em nós, porque é o fundamento de nossa história hominídea. (Ibidem, p.68)

Inferimos que a consolidação de uma comunidade planetária (GUTIERREZ & PRADO, 2008), em seus ideais de justiça e equilíbrio socioambiental, só será possível se formos capazes de construir relações que, pautadas no amor pelo mundo e pelos homens (FREIRE, 2016), aceitemos o outro em suas diferenças. Agindo de acordo com a biologia do amar, que “é o fundamento biológico do mover-se de um ser vivo, no prazer de estar onde está na confiança de que é acolhido, seja pelas circunstâncias, seja por outros seres vivos.” (MATURANA, 2004, p.1).

A partir destas experiências formativas, foi possível perceber o grande potencial de uma abordagem que contemple a pluralidade cultural na formação do educador ambiental, como alicerce para a construção de outras bases epistemológicas e de percepções de mundo. Barcelos (2014, p.83) nos subsidia com sua ideia de Educação dos Trópicos que, criada a partir desta perspectiva, propõe ‘um profundo mergulho na cultura, na vida, no cotidiano,

enfim, deve brotar da multiplicidade intercultural em que se constitui aquilo que denominamos “realidade brasileira”. Para o autor,

[...] se quisermos, realmente, nos livrar do bolor acadêmico e intelectual que há séculos reveste nossas práticas pedagógicas devemos partir, decididamente, para a conquista de nossa alforria intelectual. Só a partir do momento em que nos propusermos a proclamar essa independência é que começaremos, de fato, a tomar como nossa responsabilidade a construção de uma nação social e ecologicamente mais justa e, em paz. (Ibidem, p.83)

A vivência com outras culturas emerge como um detonador para descobertas transformadoras no sujeito, tanto na dimensão individual como coletiva, e considerando-as indissociáveis. No caso da “ComVivência Pedagógica” com comunidades indígenas, diversas experiências interativas abriram espaço para esta possibilidade. Dentre elas, a vivência de uma dinâmica organizacional e relacional diferente, que mesmo específicas de cada povo, tem no coletivo um dos fundamentos estruturais mais importantes. Nestes contextos, observa-se que normalmente não há espaço para o individualismo, pois o coletivo se sobressai ao individual. Outro aspecto particularmente marcante foi a experientiação da espiritualidade nas relações com a natureza, vivenciada nos rituais tradicionais. Esta experiência de transcendência é capaz de mexer profundamente nas estruturas internas do sujeito, nos valores que sustentam sua relação consigo e com o todo. Para nos ajudar a compreender o que ocorre, salientamos a afirmação de Maturana, de que as experiências espirituais unem os seres humanos. “A experiência mística e espiritual é uma experiência num âmbito mais amplo que o pessoal. Com a experiência mística se vive a unidade com outros seres, sem perguntas nem exigências, simplesmente como um feito.” (1996, p.80, tradução nossa). Outro fator de especial destaque, que repercutiu de diversas maneiras nos participantes das experiências, foi a forma como estas comunidades nos acolheram, na amorosidade e generosidade. O povo Krahô, especificamente, não somente compartilhou conosco suas casas, suas histórias, seus costumes e paisagens de seu lindo território, como voluntariamente nos batizaram com um nome Krahô.

A perspectiva da interculturalidade crítica, que teceu o diálogo de saberes no presente estudo, realizou-se no enriquecimento de ambas as partes, cuja predisposição à reciprocidade foi essencial. O encontro entre as epistemologias indígenas e acadêmicas, pela dialogicidade e ausência de imposições, proporcionou o aprendizado mútuo. Onde o inesperado pode ser acolhido e ressignificado, dando espaço para outras possibilidades epistemológicas. Os fragmentos dos conhecimentos dos três povos indígenas, tão generosamente compartilhados por seus protagonistas nas experiências de “ComVivência” com os educadores ambientais em

formação, geraram nos estudantes reflexões de grande pertinência. Mexeram com as bases que sustentam sua episteme, configurada nos padrões da sociedade moderna, repercutindo em elucidações sobre aspectos objetivos e subjetivos do existir, para dar lugar a outras formas de percepção de mundo, de se perceber nele e com ele.

Ao mesmo tempo em que este despertar é revelador quanto às questões que afetam estes povos e na percepção de que, como qualquer sociedade, não são perfeitas. Enfrentam problemas próprios, estreitamente relacionados a um histórico marcado pela opressão da sociedade moderna. São situações complexas, que requerem a superação de inúmeros desafios, hoje dentro da massificação de um mundo globalizado. Estas percepções geraram, nos educadores ambientais em formação, um movimento solidário e fraterno, de quem foi tocado pela força e riqueza cultural destas sociedades, e pela vivência da amorosidade e generosidade, nunca recusadas.

3.1.2 Impressões dos educadores ambientais em formação na “ComVivência Pedagógica”

[...] nunca podemos nos ver, fisicamente, por inteiro; aí reside uma encarnação tácita de nossa incompletude constitutiva, da necessidade que temos do outro para estabelecer nossa consciência de nós e, portanto, também para existir.

(TODOROV, 2014, p.203).

O grupo de educadores ambientais em formação, participante do projeto ao qual se insere o presente estudo, esteve composto por três docentes e nove discentes, oriundos do Programa de Pós-graduação em Educação Contextos Contemporâneos e Demandas Populares – PPGEduc/UFRRJ, Curso de Graduação em Geografia – UFRRJ e Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEduc/UNIRIO.

Como forma de registrar e melhor compreender o reflexo das experiências de “ComVivência Pedagógica” com as epistemologias indígenas Krahô, Guarani e Quêchua, neste processo formativo, foram realizados um encontro para Grupo Focal, com a participação de sete pessoas do grupo e entrevistas separadas com três participantes⁹⁸. Visto que a proposta da “ComVivência Pedagógica” teve como pano de fundo a perspectiva do Reencontro com o Natural, em ambas as ocasiões esta temática também foi abordada, assim como outras questões concernentes o projeto como um todo, no intuito de verificar os aportes desta proposta para a formação de educadores ambientais.

⁹⁸ Transcrições disponíveis no CD em anexo

Exporemos aqui as impressões mais relevantes dos educadores ambientais em formação, registradas nas ocasiões acima citadas. Porém, optamos por estruturá-las em formato textual, desacompanhadas das questões⁹⁹, já que as temáticas foram naturalmente se entrecruzando nas falas dos educadores ambientais em formação.

Após a experiência de “ComVivência Pedagógica” com o povo Krahô, um dos integrantes do grupo de educadores ambientais em formação, expressou que aquela vivência “foi uma experiência mais do que inovadora, foi um impacto muito grande. Eu vejo que esse encontro com essa outra cultura faz olhar prá você mesmo!” (DANIEL RENAUD, Informação verbal¹⁰⁰). Esta colocação, similar a de outros integrantes do grupo, sugere que a repercussão destas experiências nos educadores ambientais em formação, desdobrou-se em percepções que vão muito além de aspectos cognitivos.

De fato, percebemos que o convívio com culturas indígenas foi revelador e transformador para todos os participantes do projeto. Conforme afirma Guerra “[...] eu percebi no decorrer do projeto a transformação muito grande nas pessoas que participaram, e dessa transformação também se refletiu em mim.” (EMERSON GUERRA, informação verbal¹⁰¹). Para Gonçalves, as vivências com os indígenas acrescentaram novas percepções e questionamentos pessoais, que superando a dimensão formativa, estendem-se para um sentido existencial:

No sentido de “ser” mesmo [...] Do que você precisa realmente? Por que a gente está se distanciando da gente? [...] Qual a minha real procura sendo verdadeiro comigo? Prá onde eu tô caminhando? O que eu quero, sabe? Será que eu quero breguetes, coisas? Eu tenho, graças a Deus! Mas será que não posso, a partir disso, estar partilhando? De repente, sonhos e oportunidades com outras pessoas? (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹⁰²)

Em resposta à questão sobre o impacto das experiências de vivências em suas vidas, um dos fatores que imediatamente vieram à tona, foi a reflexão sobre os padrões de consumo ao qual estamos imersos na sociedade moderna. E com isso, a constatação de que uma vida com mais simplicidade pode aportar mais liberdade e mais completude ao cotidiano, uma vez que outros valores são postos em prioridade. Mesmo que com visíveis impactos de elementos da sociedade moderna, o referencial do contexto indígena atuou como um detonador para questionamentos sobre necessidades e prioridades, e sua relação com as visões de mundo, de ambas as sociedades.

⁹⁹ Integralmente disponíveis no Anexo C

¹⁰⁰ Grupo Focal, 05/12/2015

¹⁰¹ Entrevista estruturada, 24/11/2016

¹⁰² Entrevista estruturada, 10/12/2016

Como que a gente vive de coisas muito supérfluas, como que a gente precisa questionar o que é realmente necessário, [...] realmente importante. Essa questão do consumismo, materialismo, como que isso afeta a nossa realidade. E eu acho que essa vivência conseguiu produzir certas reflexões nesse sentido, que podem ajudar na formação do educador ambiental (DANIEL RENAUD, Informação verbal¹⁰³).

Um dos participantes observou nas vivências com os indígenas, a importância do cuidado, como um valor que permeia as relações sociais e fortalece a coesão do coletivo: “tem a ideia do coletivo mesmo. Tanto o idoso quanto a criança eles são cuidados como um bem maior daquela comunidade. São tratados e têm zelo, todo mundo tem um olhar prá ter o cuidado com aquela criança.” (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹⁰⁴). Fazendo uma relação entre a simplicidade e valores de caráter social, o educador ambiental em formação ressalta a riqueza deste aprendizado, oportunizado pelo processo formativo:

Como que eles ainda vivem na simplicidade do fazer, da existência deles como pessoa, da existência como comunidade [...], a simplicidade da vida com a família, com as crianças, com os idosos, num contexto maior. Acho que é esse o ganho que eu tive prá minha experiência de vida e como educador. (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹⁰⁵).

Percebemos neste processo formativo, que o impacto da vivência numa aldeia indígena pode gerar um movimento de desconstrução de padrões pré-estabelecidos pelo sistema hegemônico, inclusive sobre o próprio contexto indígena. Segundo Guerra (Informação verbal¹⁰⁶), esses padrões são, na maioria das vezes, desfocados da realidade. O educador, que já tem contato com os Krahô desde a década de noventa, afirma que a relação com a matéria, foi efetivamente um dos primeiros elementos por ele vivenciados, que apontaram para esta desconstrução: “eu chegar lá nos Krahô e ver povos que culturalmente vivem com o mínimo [...], materialmente falando! Isso não ser entendido ter pouco como pobreza. Você desconstruir a ideia de pobreza.” (Idem). Esta constatação parte da observação, de que o modo de vida destas comunidades está alicerçado em bases desprovidas da perspectiva do acúmulo material, estocagem de alimentos, roupas e outros bens: “passado alguns dias com eles, eu comecei a sentir que [...] não precisa muito mais além do que aquilo... E você vai começando a entender! Ao ponto de quando eu volto prá casa, eu chego na cidade e o choque já é outro! Já foi ao contrário! Prá que tudo isso?” (Idem).

¹⁰³ Grupo Focal, 05/12/2015

¹⁰⁴ Entrevista estruturada, 10/12/2016

¹⁰⁵ Entrevista estruturada, 10/12/2016

¹⁰⁶ Entrevista estruturada, 24/11/2016

Pudemos observar que a referida desconstrução tem caráter multidimensional, uma vez que se insere num movimento de reflexões que envolvem fatores materiais, sociais, epistemológicos, espirituais, existenciais, entre outros. Neste contexto, foi bastante marcante entre todos os participantes, reflexões concernentes as relações em sociedade. Em suas impressões, Guerra diz que o contato inicial com os Krahô gerou mudanças “no aspecto que tange a sociabilidade humana [...], formas de organização coletiva, formas de relação do indivíduo com o coletivo, com diferentes coletividades, a relação com o poder, a relação com o espaço, a relação com a matéria e com a economia.” (Idem). Impressão similar foi expressa por Gonçalves, ao relatar estar certo de que o processo de aprendizado proporcionado pelas vivências “é muito mais amplo, do que ficar fechado só ao entendimento [...]. É essa oportunidade de valorizar mesmo, valorizar, de visibilizar, que existem outros modelos de sociedade, outros modelos de convivência, outros modelos de relação”. (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹⁰⁷).

Neste movimento, a abordagem da interculturalidade crítica, bastante reforçada nestas vivências, representou um importante complemento para a desconstrução da ótica hegemônica sobre o universo indígena. Lembrando que esta abordagem faz emergir a colonialidade impressa nas concepções do saber, do ser e do estar do universo indígena, construídas pela sociedade moderna, numa perspectiva de desconstrução destes padrões. Pudemos perceber entre os educadores ambientais em formação, não só a preocupação com a importância do rompimento com este paradigma, enquanto requisito essencial para o estabelecimento de relações dialógicas e horizontais, nos momentos de “ComVivência” com estes povos, como a sua real ocorrência. Sobre isso, Guerra diz que

[...] você conseguir, aos poucos compreender esse processo e colocando sua trajetória cultural, civilizatória perante a de outros povos, no seu devido lugar, já é um processo de descolonização do pensamento. Já é um processo, um princípio de processo de descolonização. Então, acho que esse projeto [...] é extremamente decolonial por isso, colocar diferentes culturas em diálogo. E essas culturas colocadas em diálogo, são culturas que socialmente, hoje, período contemporâneo, elas estão em posições de poder, de dominação, de subalternidades diferentes, quase que antagônicas, e aí, isso tem um potencial muito grande de gerar inúmeras reflexões. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹⁰⁸)

O educador sinaliza que a violência contra a identidade é a versão contemporânea do genocídio indígena. “Ou seja, você negar, desqualificar, igualizar as identidades indígenas,

¹⁰⁷ Entrevista estruturada, 10/12/2016

¹⁰⁸ Entrevista estruturada, 24/11/2016

[...] ou estereótipo que lhe é imposto, e não é real.” (Idem, informação verbal¹⁰⁹). Ressaltando que uma visão romantizada sobre o contexto indígena revela-se igualmente prejudicial, pois distorce o foco da realidade. Neste sentido, Sanchés corrobora a perspectiva de desconstrução de padrões de pensamento, proporcionada pelas experiências oportunizadas no projeto:

[...] existe o “mito do bom selvagem”, constituído no período com o antigo brasileiro, se quisermos chamar assim, [...] o indígena como o cavaleiro medieval, Ceci e Peri [...]. Nós estamos desconstruindo isso! Nós não estamos aceitando esta visão indígena, [...] como o mito de um ser humano perfeito, como um mito, do mito do bom selvagem”. (CELSO SANCHES, informação verbal¹¹⁰).

A consciência e respeito pela identidade, como elemento essencial para a horizontalidade das relações, foram observados por Sarmento, como fatores desencadeadores de mudanças na sua forma de relacionar-se com o outro. “Algo que reforçou muito foi a questão da outridade. A gente se colocar no lugar do outro, ver o outro. Então isso ficou muito latente.” (HELDER SARMENTO, informação verbal¹¹¹). Em suas impressões, ele destaca que fatores como a dialogicidade e integração, vivenciados junto aos indígenas, trouxeram aportes em sua forma de relacionar-se em situações sociais: “me deixou muito perceptivo nesta questão, de como é importante dialogar, se integrar. E ter uma percepção mais tranquila. [...] Com uma visão maior do processo. Ver como o processo está acontecendo. [...] Ver as diversas possibilidades.” (Idem). O educador ambiental em formação, explica como a “ComVivência Pedagógica” com as comunidades indígenas, atuou como elemento reflexivo sobre a necessidade de desaceleração do ritmo cotidiano no meio urbano, para um melhor equilíbrio na sua vida. “Certas questões já não me afligem como afligiam antigamente. [...] Eu consigo uma harmonia, uma calma, que eu vi, convivi na aldeia.” (Idem). Além disso, Sarmento percebeu que o desacelerar no ritmo de vida, ao propiciar uma outra dinâmica interna, lhe favorece o Reencontro com o Natural:

[...] quando a gente volta, quer retornar àquele ritmo, que não é tão acelerado. ...Eu fiquei muito reflexivo, o olhar ao redor, você fica com o olhar assim, um pouco em câmera lenta. Analisando cada situação, [...] cada momento que você está em sociedade, o urbano. Então você se questiona muito, cada atitude, cada gesto, prá que tanto você tá acelerando? É o que a gente pode incorporar desta experiência, prá que você não viva tão acelerado e que você possa lutar contra esse movimento que tenta te aprisionar? Então eu senti uma necessidade, mais ainda, de estar integrado, de pertencimento ao natural. [...] Aos poucos eu tô conseguindo reorganizar e colocar dentro

¹⁰⁹ Grupo focal, 15/12/2015

¹¹⁰ Idem

¹¹¹ Entrevista estruturada, 23/11/2016

dos princípios que eu vi, convivi... É muito interessante toda essa visão. (HELDER SARMENTO, informação verbal¹¹²).

Conforme exposto anteriormente, a perspectiva do Reencontro com o Natural, se entretetece com a proposta da “ComVivência Pedagógica”, pelo viés da vivência entre educadores ambientais em formação com outras epistemologias¹¹³. Para Sarmento, a experiência do Reencontro com o Natural reverberou diretamente em seus sentidos e no sentimento de pertencimento: “o cheiro, os sentidos! O olfato, audição. [...] Me sensibilizou mais. [...] E um pertencimento mais e mais. [...] Essa relação que a gente tem que estar com a natureza. Isso reforçou muito, muito em mim. [...] passei a estar buscando continuamente isso.” (Idem). Foi também observado o caráter pedagógico e inovador desta abordagem, conforme exemplificamos nas palavras de Uchôa:

[...] acho que esse conceito que a gente trouxe na pesquisa, essa proposta que vocês tiveram do Resgate do Natural, [...] percebi a importância da pedagogicidade dessa perspectiva [...]. Como que isso pode encharcar o espaço, até no campo das ciências. E aí a gente começa a pensar qual é o tipo de ciência que a gente tá fazendo? [...]. A gente tá desmistificando, desconstruindo um pouco o modelo tradicional [...] da academia. A gente vai ter um produtivismo científico em cima disso, mas a gente tá partindo de uma outra perspectiva, de uma outra inserção. (RAFAELA UCHÔA, informação verbal¹¹⁴)

Na repercussão do Reencontro com o Natural nos participantes do projeto, observamos a percepção do reencontro consigo mesmo, com o próprio corpo, com suas dimensões interna e externa, em cuja expansão insere-se o fator cuidado. Ou seja, no Reencontro com o Natural, cuidar da natureza é também cuidar de si mesmo e do outro, já que a dimensão humana é parte da natureza. Estas percepções foram facilitadas pelo contato com as culturas indígenas, nas quais percebemos não haver disjunção sociedade e natureza. Porém, Guerra ressalta a importância de se evitar generalizações sobre a forma como os indígenas se relacionam com a natureza, visto a grande diversidade cultural existente nesse universo. Para o educador, aprender a lidar com a natureza

[...] é um processo que parte de dentro prá fora, e não de fora prá dentro, necessariamente! Então você pode ser o ponto de partida. A relação sua com seu corpo, com seu organismo, que pode ser o ponto de partida. [...] o sujeito

¹¹² Idem

¹¹³ Conforme objetivo geral do projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”: “Compreender processos formativos de educação ambiental, que busquem o resgate do natural em outras epistemologias, como uma das formas de educar ambientalmente para a construção de uma nova visão de mundo, refletindo em práxis pedagógicas inovadoras e diferenciadas.” (MAURO GUIMARÃES, informação verbal – grupo focal, 15/12/2015)

¹¹⁴ Grupo focal, 15/12/2015

como ponto de partida da relação com a natureza, porque ele é natureza, então você quebrar o paradigma de que a natureza não tá fora e tá dentro. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹¹⁵).

Considerando estas colocações, podemos inferir que as experiências espirituais, oportunizadas pelo Reencontro com o Natural na “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias, sintonizam-se com este contexto, uma vez que propiciam a percepção e conexão com as diferentes dimensões do ser, facilitando o desenvolvimento do autoconhecimento.

O aporte da dimensão espiritual na “ComVivência” com outras epistemologias, foi também visto como pedagógico por alguns dos participantes. Para Gonçalves, a forte ligação com o sagrado, observada entre os Guarani, redimensiona as relações com a vida em si. O cotidiano se impregna do sentimento de gratidão, pelas coisas simples e essenciais que o constituem, imprimindo-lhes um valor sagrado, que fortalece o desenvolvimento individual e os laços coletivos:

De estar o tempo todo sendo grato pela vida. Grato pelo presente, [...] grato pelo dia de hoje, grato pela oportunidade do nosso encontro, pela minha saúde. [...] é uma coisa que é uma constante do povo Guarani, eles se fortalecem nisso! Num processo de gratidão com o pai celestial. [...] Essa valorização da conexão com o sagrado, o tempo inteiro [...] prá movimentar o elo da vida individual e o elo coletivo. Através do trabalho que tem que ser feito, de plantar, colher [...]. A espiritualidade muito forte nas relações! (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹¹⁶)

A pedagogicidade da convivência com comunidades indígenas foi percebida por Guimarães já em sua primeira vivência junto aos Krahô¹¹⁷, conforme relatado durante o Grupo Focal: “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!”(MAURO GUIMARÃES, informação verbal¹¹⁸). O educador relatou que já sentia, intelectualmente, uma simpatia pelo universo indígena. Porém, “estar junto deles, no cotidiano, vendo isso, o quanto aquilo prá mim foi fundamental! [...] no momento que eu passei a viver a experiência com os Krahô. Deixou de ser apenas uma intelectualidade, uma racionalidade [...], mas sentir.” (idem). Em suas impressões, Guimarães observou que no âmbito do projeto ao qual se insere este estudo, as três experiências de “ComVivência Pedagógica” com epistemologias indígenas tiveram

¹¹⁵ Entrevista estruturada, 24/11/2016

¹¹⁶ Idem, 10/12/2016.

¹¹⁷ No ano de 2013

¹¹⁸ Grupo focal, 15/12/2015

intensidades diferentes, devido às suas características. Sendo que a experiência junto aos Krahô foi de especial intensidade, devido ao tempo da vivência ter sido maior e pelo distanciamento desta comunidade do contexto urbano. (Idem).

Gonçalves destaca que, ao vivenciar a riqueza das referências culturais dos contextos indígenas, as experiências de “ComVivência Pedagógica” imprimem novas dimensões ao aprendizado: “como foi rico esse processo de aprendizado entre a gente e na convivência com os indígenas [...]. Em relação a gente se entender como ser eterno. [...] Como que esse processo, de quando você tá trabalhando em cima da sua verdade na relação com o outro, é bom.” (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹¹⁹). A pedagogicidade das experiências vividas, questão central no presente projeto e temática abordada tanto no Grupo Focal como nas Entrevistas, foi percebida pelo educador ambiental em formação, na própria convivência. Lembrando que a reciprocidade entre os grupos, inerente a proposta, foi um componente essencial neste processo:

[...] a parte mais pedagógica que eu vi, a convivência em si já é um processo pedagógico. [...] E quando você está num outro modelo societário, ali você tá como aluno, mas no nosso caso [...] a intencionalidade mínima nossa é você saber que tava indo numa aldeia, [...] sem estar querendo impor regra nenhuma. Mas ao mesmo tempo a gente também, de certa forma, podia estar lá prá aprender e prá ensinar. (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹²⁰)

Embora por curtos períodos, a intensidade das experiências de “ComVivência Pedagógica” entre os educadores ambientais em formação e epistemologias indígenas, proporcionaram, de certa forma, a experiencição de um rompimento de paradigma. Imersos num ambiente diverso, onde a própria linguagem abre outro cenário de mundo, ao vivenciar a receptividade recíproca, pautada no total respeito e aceitação do outro, estas experiências provocaram reflexões profundamente marcantes. Nesta perspectiva, Guerra identifica a pedagogicidade destas experiências, na forma diferenciada em que aconteceu o diálogo com as outras epistemologias:

[...] quando esse fluxo não vai no sentido da apropriação e da dominação, e sim vai no sentido do aprendizado e da interação positiva, horizontal, a gente sai do mono e do uno pro pluri! [...] Universal-pluriversal. [...] a dimensão pedagógica tá ali, tá colocada nessa transição. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹²¹).

¹¹⁹ Entrevista estruturada, 10/12/2016

¹²⁰ Entrevista Estruturada, 10/12/2016

¹²¹ Grupo Focal, 15/12/2015

Corroborando, e sinalizando que o trabalho com as relações é a essência da questão pedagógica, Guimarães diz que “a gente tá muito marcado na nossa sociedade por essa relação de dominação e exploração. Ela é marcante, é estruturante das relações sociais da modernidade [...] da nossa forma de lidar com o outro [...]. Me parece fundamental no processo pedagógico, a vivência de outras relações.” (informação verbal¹²²).

Na opinião de Guerra, a preocupação com as relações sociais deve anteceder os questionamentos sobre as relações com a natureza. Para a construção de relações mais equilibradas na sociedade e entre sociedades, é preciso romper com a exclusão de povos e culturas “invisibilizados” (SANTOS, B., 2002b) pelo pensamento eurocêntrico, inserindo estes referenciais nas reflexões sobre relações sociais. O educador ressalta o fato de que, no decorrer deste projeto, esta perspectiva foi alcançada:

Não tem como a gente pensar numa mudança da relação da nossa sociedade com a natureza, sem a gente pensar antes numa mudança das próprias relações sociais. [...] Da relação da sociedade nossa com as outras sociedades. Da nossa sociedade entre nós mesmos! [...] O que a gente fez foi isso! Pensar as relações sociais para chegar nas relações da sociedade com a natureza. [...] A gente fez esse caminho, de buscar, de refletir, de viver outras relações sociais. A partir daí, descobrir outras possibilidades... de relação com a natureza. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹²³).

A “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias, gerou nos educadores ambientais em formação, um movimento de desprendimento epistemológico. Sustentado por uma postura de receptividade a outros saberes, esta “oxigenação epistemológica” proporcionou uma ampliação dos conhecimentos, com a introdução de novas concepções sobre as dimensões do ser, do saber, do fazer. Para Sanches, “A gente devia reconhecer que o contato com outras epistemologias nos desloca epistemologicamente, nos faz produzir, leva para um lado cognitivo, que é criativo, que é inventivo, [...] que te desloca da tua zona de conforto!” (CELSO SANCHES, informação verbal¹²⁴). O educador expressa em suas percepções, o potencial de aprendizado das oportunidades de “ComVivência Pedagógica” para a sua formação humana:

Tudo o que gente teve [...] seja nas aldeias, seja em nossos encontros, é algo que teve impregnado de sentidos! Eu aprendi isso, vivi essa experiência, de ver uma vida impregnada de sentidos! Aprendi a trazer esse sentido pra minha prática! Pensar a minha prática a partir do impregnar-se de sentidos, [...] vivendo com povos indígenas, construindo uma casa lá. Que

¹²² Idem

¹²³ Grupo Focal, 15/12/2015

¹²⁴ Idem

experiência! Aquilo me tornou mais homem! Mas capaz! [...] de ter coragem de enfrentar a vida, de ter coragem diante da vida. De ver a vida com amor, com coragem. [...] A gente ser capaz de olhar prá vida com gana, e não ter medo [...] dessa relação de encontro com a natureza. (CELSO SANCHÉS, informação verbal¹²⁵).

É notório que o ambiente inusitado e enormemente acolhedor das aldeias indígenas visitadas, rico em simplicidade e amorosidade, foi transformador para os educadores ambientais em formação. Porém, observamos que esta perspectiva transformadora, resultante das experiências de “ComVivência”, impactou também os indígenas com quem convivemos. Neste sentido, vale citar a importância de posturas dialógicas e amorosas nas relações, assumidas por ambos os grupos durante o processo, e que se revelaram essenciais à instauração da reciprocidade entre todos. A “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação com epistemologias indígenas, resultou em aprendizado tanto para os acadêmicos como para os indígenas, conforme observamos nas palavras de Guerra: “Não fomos só nós que buscamos, que assimilamos, que agregamos. [...] Nós também deixamos marcas por onde nós passamos. [...] Eles também imergiram em nós! A imersão também foi deles!” (EMERSON GUERRA, informação verbal¹²⁶)

Entretanto, e de forma bastante pertinente, o educador chama atenção para a necessidade de que haja uma preparação dos educadores ambientais em formação, para a “ComVivência” com outras epistemologias. Este processo deve ser realizado anteriormente ao contato com os indígenas, conforme proporcionado neste estudo. De acordo com suas observações, a ausência desta etapa durante o processo, poderia causar um sério desvio dos objetivos da proposta:

[...] se não tem um trabalho de preparação, se não tem mediação nesse processo de colocar diferentes culturas para conversar, corre-se o risco de, ao invés de você desconstruir estereótipos, de você aproximar o conhecimento de uma forma horizontal e respeitosa, corre-se o risco de você reproduzir os mesmos vícios colonialistas de aprofundar e aumentar o juízo de valor, as formas de subordinação do outro [...]. Então, eu não defendo que qualquer pessoa de qualquer forma vá de qualquer jeito a uma comunidade indígena. Não, de forma alguma! Eu acho que qualquer pessoa precisa ter um preparo mínimo. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹²⁷)

Pela preparação, o educador ambiental em formação tem a oportunidade de perceber a necessidade de romper com a visão hegemônica sobre os contextos indígenas, abrindo espaço para a absorção de novas relações e referenciais, conforme salienta Guimarães: “este é o

¹²⁵ Idem

¹²⁶ Grupo Focal, 15/12/2015

¹²⁷ Entrevista estruturada, 24/11/2016

momento anterior, de preparo [...] numa caracterização de que esses referenciais já não nos servem e a introjeção disso na nossa vida, prá que a gente esteja aberto prá estar numa perspectiva de interculturalidade. (MAURO GUIMARÃES, informação verbal¹²⁸)

A experiencição da convivência, potencializada pela proposta da “ComVivência Pedagógica”, propõe a dialogicidade e o reconhecimento do outro a partir de referenciais integrativos de novas relações. Para Sarmento, a “ComVivência” foi percebida como “o eixo central que você vai construir outridade, dialogicidade, que você vai captando todos esses pontos essenciais. E o espaço formativo, que tem que ser [...] o espaço que propicie o resgate, o reencontro com o natural (HELDER SARMENTO, informação verbal¹²⁹).

Ressaltando que as experiências de “ComVivência Pedagógica” entre os educadores ambientais em formação, foram oportunizadas em diferentes espaços considerados formativos, lembramos que alguns destes encontros aconteceram fora do contexto indígena. Neste sentido, as experiências de “ComVivência Pedagógica” revelaram sua potencialidade também na dimensão interna do grupo em formação, numa perspectiva que insere a ótica da auto formação¹³⁰. Sarmento destaca a importância do sentido de pertença a um coletivo, construído durante este processo, entre os educadores ambientais em formação. Para ele, a experiência de vivência do coletivo “[...] vem reforçando que é necessário esse sentimento de pertencimento, em grupo. Eu percebi muito, esta questão, essa visão, essa convivência. Que não dava prá fazer a formação sem essa vivência do coletivo. [...] muito inovador, essa proposta dessa pesquisa.” (Idem). Destaque similar foi feito pela maioria dos educadores ambientais em formação, dentre eles Guerra:

Só de aprimorar a tua capacidade de convivência, de extrair positividade da convivência, acho que é um desafio cotidiano incessante prá todo mundo. Eu acho que qualquer atividade que te coloque nesse exercício, ela te faz uma pessoa melhor. Então, conviver com esse grupo durante esse projeto, me trouxe desafios cotidianos, que me fizeram avançar alguns degraus nesse caminho. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹³¹)

Diferentemente dos outros participantes do projeto, os educadores Guerra e Sanches já haviam construído uma relação com os indígenas, devido a estudos realizados anteriormente. Desta forma, ambos deram especial relevância ao impacto sentido pela experiência do

¹²⁸ Grupo Focal, 15/12/2015

¹²⁹ Entrevista estruturada, 23/11/2016

¹³⁰ Segundo Josso (2008), a consciência e compreensão do aprendizado construído pelas experiências acumuladas, que implica um autoconhecimento, gera um processo de auto formação.

¹³¹ Entrevista estruturada 24/11/2016

coletivo, oportunizada nos diversos momentos de “ComVivência Pedagógica” entre os educadores ambientais em formação.

A partir das impressões aqui expostas, podemos perceber que nesta proposta o aprendizado pessoal se desenvolve nas relações, na experiência dentro do coletivo. Ou seja, o desenvolvimento pessoal é beneficiado pela convivência com o grupo em formação, conforme observamos nas palavras de Sanchés:

[...] foram momentos transformadores! Cada vivência, cada encontro, cada reunião. Foram momentos de muita agregação. [...] eu realmente aprendi muito com vocês! [...] Tivemos momentos lindos, místicos, de crescimento espiritual, de evolução humana. [...] acho que o projeto do educador é tornar-se uma pessoa melhor a cada dia. É o Ser Mais, como diria Paulo Freire! Esse projeto [...] Tem me permitido Ser Mais! Acho que não só a mim, como todos nós. [...] como docente e ao mesmo tempo um dos participantes, a gente conseguiu construir uma horizontalidade. [...] Eu queria destacar este processo, de muito ganho [...] desse encontro com vocês. [...] Foi uma rede de solidariedade que se formou! Foi uma experiência fantástica, muito formadora! [...] No sentido de Ser Mais freireano! (CELSO SANCHES, informação verbal¹³²).

A inspiração freireana, evidenciada nas palavras de Sanchés, foi um importante referencial nas pesquisas teóricas, de vários educadores ambientais em formação participantes deste projeto. Esta referência ofereceu um subsídio essencial para o estabelecimento de relações apoiadas na dialogicidade e amorosidade, que caracterizaram as experiências de “ComVivência Pedagógica” no decorrer deste processo formativo. Conforme verificamos, a amorosidade permitiu abrir um espaço para a reciprocidade, entre acadêmicos e indígenas. A postura amorosa, que se instaurou no grupo de educadores ambientais, tem sido essencial para a construção de um coletivo alicerçado na solidariedade, confiança e entendimento mútuo, reforçando os laços relacionais entre os participantes. Na opinião de Guerra,

[...] uma dimensão fundamental do projeto de formação em EA nosso, que foi a dimensão amorosa desse processo. [...]. Foi amoroso entre nós, foi amoroso de nós com os indígenas, foi amoroso dos indígenas que participaram conosco. [...] foi amoroso, foi generoso! Porque ali, muita gente partiu de pontos, de entendimento, de compreensão muito diferentes. De visões de mundo muito diferentes! E aí o projeto propiciou uma equalização ou uma aproximação de entendimentos. [...]. Eu acho que a educação ela precisa ter essa dimensão, essa amorosidade, essa generosidade. Isso aconteceu com a gente, isso foi fundamental.” (EMERSON GUERRA, informação verbal¹³³).

¹³² Grupo Focal, 15/12/2015

¹³³ Entrevista estruturada, 24/11/2016

Um aspecto marcante deste processo formativo, expressado pelos participantes do projeto, diz respeito ao formato livre de hierarquizações entre educadores e educandos, proposto nos princípios da “ComVivência Pedagógica”. Esta perspectiva, um tanto inusual no meio acadêmico, revelou-se fundamental para o estabelecimento de relações baseadas na dialogicidade e horizontalidade, oferecendo uma alternativa diversa ao *modus operandi* acadêmico.

Evidenciando que a formação pelo coletivo, inerente a proposta da “ComVivência Pedagógica”, teve forte repercussão entre os participantes, observamos que um coletivo, mesmo que estruturado por pessoas com diferentes visões de mundo, deve convergir para objetivos comuns. Este movimento, que requer a aceitação mútua, no sentido de superação das diferenças, contribui para o enriquecimento dos envolvidos no processo. Na percepção de Guerra:

Os desafios colocados foram os mesmos prá todos nós. Acho que estes desafios partiram principalmente, de como dialogar as nossas diferentes referências, as nossas diferentes vivências, as nossas diferentes bagagens. Conseguir fazer tudo isso convergir pros objetivos do projeto, das nossas discussões, dos nossos objetivos comuns. Eu acho que isso foi acontecendo de forma bastante interessante, de forma que propiciou o enriquecimento, eu acho, que o enriquecimento prá todos, né? E eu acho que todo mundo agregou um pouquinho no outro neste processo. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹³⁴)

Levando em consideração que este processo formativo busca preparar formadores de educadores ambientais, tanto no Grupo Focal como nas Entrevistas indagamos sobre as possibilidades das abordagens metodológicas utilizadas, numa perspectiva de verificar suas reais potencialidades. Conforme observamos, várias percepções já inseridas ao longo deste tópico, deram franco destaque à perspectiva da “ComVivência Pedagógica” com outros referenciais, assim como dentro do próprio coletivo de educadores em formação. Vale ressaltar também a colocação feita por Guerra, respondendo à indagação acima mencionada:

[...] promover essa convivência, nessas atividades coletivas, ela é uma forma de te puxar dessa rota civilizatória que te coloca na trilha do individualismo, ela é revolucionária! Então, num mundo extremamente individualista, qualquer atividade que te puxe para uma dimensão coletiva, de coletividade, ela é revolucionária! Ela é uma célula revolucionária. [...] Então, eu acho que nesse sentido, essas atividades de imersões coletivas, essas atividades pautadas na coletividade e na interculturalidade, ela é uma célula revolucionária num mundo individualista e colonialista. Então eu acho que

¹³⁴ Grupo focal, 15/12/2015

isso, enquanto modelo, é fundamental. (EMERSON GUERRA, informação verbal¹³⁵)

O educador salienta ainda que em sua opinião, a coisa mais importante na abordagem adotada neste processo formativo, foi o encontro entre indígenas e não indígenas. Entretanto, Guerra sugere que não seja descartada a possibilidade de que estas vivências sejam realizadas também com indígenas que vivem nas cidades. Sua sugestão parte do princípio de que, considerando o número de educandos nos fluxos formativos, a vivência em aldeias não seria viável a cada processo. O educador argumenta que a riqueza do diálogo entre acadêmicos e indígenas independe do espaço, podendo ser inclusive potencializada pela capacidade de tradução de visões de mundo, já construída pelos indígenas que vivem na cidade.

Obviamente, que você estar no espaço deles e ver [...] uma amostrazinha de como é a relação deles, [...] estando na coletividade deles, é um outro grau de convivência, que é muito mais rico. [...] Mas enfim, a possibilidade de dialogar com os indígenas já é demasiadamente rico. E aí, existem vários indígenas que estão, por diversos motivos na cidade, que tem fluxo na cidade, fluxo de movimento político, fluxo de educação, de estudo, com universidade [...]. Eu acho que a gente precisa aproveitar o potencial destes indígenas que estão mais próximos da gente pro diálogo. [...] e aí já parte de um princípio de descolonizar outras perspectivas de entendimento e enxergar o indígena só naquela situação romântica ideal, do que está vivendo na aldeia lá, no ambiente natural dele. [...] E desconsiderar que o indígena ele é mais do que isso! O indígena, a condição dele não se define só pelo ambiente que ele tá vivendo, e sim pelo que ele trás dentro dele quanto à construção cultural, trajetória e história étnica, visão de mundo, forma de dar sentido e ressignificar as coisas. [...] isso tudo ele tem dentro dele independente se ele tá na aldeia ou se ele tá na cidade! (EMERSON GUERRA, informação verbal¹³⁶)

Para Gonçalves, algo importante que deve ser reforçado em processos formativos de educadores ambientais, é a necessidade de desaceleração, em todos os sentidos, para a priorização de uma vida mais simples. O ponto de partida para sua sugestão, é a reflexão crítica sobre a perspectiva hegemônica, em contraposição às experiências de “ComVivência” com os referenciais indígenas.:

Uma metodologia de desacelerar mesmo! [...] Porque no nosso modelo societário é uma cobrança muito grande de produtividade. Será que é isso que a gente precisa mesmo? [...] Contra-hegemonicamente, qual é a melhor metodologia? Eu acho que seria o desacelerar! [...]. Como é que a gente, uma maneira de travar um pouco a máquina? Se todo mundo diminuir o consumo, [...] desacelerar mesmo, em função do quanto a gente já tem, acho que é um grande passo! Dessa vivência toda que eu tive, eu acho que a coisa

¹³⁵ Entrevista estruturada, 24/11/2016

¹³⁶ Entrevista estruturada, 24/11/2016

que mais me chamou atenção é da necessidade de desacelerar mesmo!
...Tipo de ficar atento aquilo que você tá fazendo. “Pô, é isso que eu quero?
Preciso disso?” (EMERSON J. GONÇALVES, informação verbal¹³⁷)

Podemos observar que este relato de Gonçalves, expressa um movimento em direção ao rompimento da “armadilha paradigmática” (GUIMARÃES, 2011), um dos objetivos centrais da perspectiva da “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias. Da mesma forma que as percepções do grupo participante, expressam a preocupação quanto ao rompimento com referenciais culturais sobre o contexto socioambiental indígena, no sentido de desconstruir tanto a visão colonial, como o discurso ingênuo, romantizado e genérico sobre os povos indígenas. Isso denota a emergência de uma profunda solidariedade para com estes povos, ao mesmo tempo em que evidencia a cientificidade intrínseca nas reflexões dos educadores ambientais em formação, sobre tais contextos.

Ao longo deste estudo vimos que a formação de educadores ambientais é um processo complexo, que requer constantemente novas abordagens. Estas devem proporcionar ao educador ambiental, a desconstrução da visão de mundo ditada pela ótica hegemônica, para a construção de um contexto socioambiental mais equilibrado, alicerçado sobre bases menos materialistas e mais orgânicas, nas relações entre seres humanos e destes com a natureza.

Assim, a contribuição das impressões dos participantes, aqui expostas, nos permite perceber que as peculiaridades deste processo formativo foram essenciais para alcançar algumas destas intencionalidades e acrescentar novos sentidos à formação de educadores ambientais. É possível observar que o acréscimo de tal processo no sujeito em formação, se repercutiu em diferentes dimensões do ser, do fazer, do estar no mundo e com o mundo. Estes educadores ambientais, sujeitos em transformação, se inserem, voluntariamente, num movimento coletivo pela transformação da sociedade.

¹³⁷ Entrevista estruturada, 10/12/2016

CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

As experiências de vivências com outros referenciais, inerentes à perspectiva da “ComVivência Pedagógica”, tiveram grande impacto sobre os participantes do projeto. Conforme exposto anteriormente, para o presente estudo os educadores ambientais em formação vivenciaram imersões em diferentes espaços considerados formativos, dentre os quais se inserem aldeias indígenas. Entretanto, vale ressaltar que espaços como comunidades rurais, quilombolas, caçaras, de permacultura, dentre outros, são igualmente identificados como potenciais referências epistemológicas para esta dimensão da proposta, por oferecerem relações socioambientais diferenciadas da epistemologia hegemônica.

Partimos da constatação de que a dicotomia sociedade e natureza, construída pela perspectiva hegemônica, é uma das principais causas do afastamento do ser humano da natureza, destacando que esta característica, marcante na dinâmica da sociedade moderna, está profundamente implicada nas relações de dominação e exploração sobre a natureza. Nesta lógica, percebemos que romper com essa dicotomização, é processo essencial à formação do educador ambiental. É a partir desta condição que ele poderá estabelecer o rompimento com a “armadilha paradigmática” (GIMARÃES, 2011). Ou seja, é pelo processo de desconstrução dos padrões estabelecidos, que se poderá abrir espaço para um movimento interno de construção de outras relações socioambientais, que poderão ser desencadeadas através da vivência com outros referenciais epistemológicos, diferentes da visão hegemônica, conforme verificamos no decorrer deste projeto.

Pela proposta teórico metodológica da “ComVivência Pedagógica”, o educador ambiental em formação tem a oportunidade de, através da vivência com outras referências, estabelecer um contraponto aos referenciais da modernidade. Porém, verificamos a necessidade de que este processo seja iniciado por uma sólida abordagem crítica à conjuntura socioambiental estabelecida pelo modelo hegemônico, de forma que essa compreensão anteceda o contato com os outros referenciais.

Da mesma forma que identificamos como primordial que, antes das experiências de “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias, os educadores ambientais em formação passem por um processo de preparação para o posterior contato com outras culturas. Este critério parte do princípio de que, as diferenças entre os universos culturais, podem acarretar interpretações equivocadas nos participantes, tanto positivadas como negativadas. Esta etapa de preparação pode 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 proporcionado pela vivência, a preparação facilita no educador ambiental em formação o desenvolvimento da predisposição à receptividade pelo novo contexto.

Merecem destaque na proposta da “ComVivência Pedagógica”, duas abordagens centrais e interligadas: o Reencontro com o Natural e a vivência do coletivo. A primeira insere-se no movimento de rompimento com a dicotomização ser humano e natureza, entendido como produto da engrenagem hegemônica. Partimos do princípio de que, ao iniciar-se o movimento de compreensão e rompimento desta condição de afastamento, a experiência de Reencontro com o Natural poderá desencadear no educador ambiental, a percepção de sua própria integralidade, assim como sua conexão com o todo. Esta reconexão faz emergir o sentimento de pertencimento, a noção de interdependência e solidariedade para com a Terra e os seres que nela coabitam, consolidando outros padrões relacionais. Lembrando que o Reencontro com o Natural é potencializado pela “ComVivência Pedagógica” com epistemologias onde comumente não ocorra tal dicotomização, como nas comunidades indígenas visitadas no decorrer deste estudo.

A proposta de formação pela vivência do coletivo, oportunizada neste projeto por momentos de imersões coletivas em diferentes contextos, fundamenta-se na adoção de posturas de dialogicidade e amorosidade nas relações, para a formação de um coletivo não hierarquizado e solidamente unido, capaz de ações conjuntas transformadoras. O sujeito tem a oportunidade de conectar-se consigo mesmo, de desenvolver o autoconhecimento, a autorreflexão, a espiritualidade, tanto quanto em experiências de vivências individuais. Porém, na perspectiva da “ComVivência Pedagógica”, a experiência de relação consigo mesmo se redimensiona pela relação com o outro, pela sintonia com a dimensão do coletivo. Neste processo, a “ComVivência Pedagógica” em comunidades onde a dimensão do coletivo é constituinte sociocultural, fortalece no educador ambiental em formação o estabelecimento de relações baseadas em outros referenciais. Verificamos no decorrer deste projeto, que a predisposição recíproca à amorosidade, solidariedade e dialogicidade, condicionantes essenciais para uma convivência autêntica, foram fundamentais para a horizontalidade das relações, tanto entre os educadores ambientais em formação como destes com as comunidades indígenas, permeando as relações de respeito e aceitação mútua.

Pudemos perceber durante este processo formativo, uma grande pedagogicidade na proposta da “ComVivência Pedagógica”. 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 experienciação 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.

A priorização de vivências reais, dentro de um coletivo e com outras formas de viver em sociedade e na natureza, proporcionaram aportes diferenciados ao processo formativo. Esta contribuição, que passa pela observação, experienciação 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, vinculadas ao modelo hegemônico. Ao mesmo tempo em que 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.

Portanto, estimamos que o objetivo geral deste estudo: analisar as potencialidades de outras epistemologias em processos formativos de EA, a partir de experiências de “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais e comunidades indígenas, foi contemplado durante o processo. Assim como os objetivos específicos: analisar a importância da “ComVivência Pedagógica” na formação de educadores ambientais; acompanhar e vivenciar experiências de imersão em comunidades indígenas com grupo de educadores ambientais em formação; dialogar com elementos culturais do povo krahô (TO), Guarani Mbyá e Quéchua (Andes), enquanto potenciais referências para novas abordagens nas práticas de formação de educadores ambientais.

Evidenciando que a dimensão da “ComVivência Pedagógica” com os indígenas, imprimiu um caráter ímpar à formação, ressaltamos que seu impacto vai além do aspecto formativo acadêmico, pois traz aportes para a construção do ser e estar, redimensionado no mundo, reconectado consigo e com o coletivo, a partir da amorosidade. Este “viver com”, é o espaço onde subjetividades latentes são valorizadas, tanto quanto as objetividades implícitas do cotidiano.

Ao propiciarem aos educadores ambientais em formação, vivenciar coletivamente o estabelecimento de novas relações, entre eles e o mundo, estas experiências podem nos fornecer elementos potenciais, para pensarmos o processo formativo de um educador ambiental comprometido com a práxis e capaz de romper com as armadilhas da hegemonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. I. O. A Universidade e a Formação de Professores para a Educação Ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, n° zero, pp.56-62, 2004. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/4959471/Revista-Brasileira-de-Educacao-Ambiental-n00>>. Acessado em 30/04/12

BARCELOS, V. Intercultura, antropofagia e educação: pensando uma educação nos trópicos. In: BARCELOS, V. & MADERS, S. (org.). *Educação e Intercultura: descolonização dos saberes*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.

BENITES, S. *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, M.A. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. Porto Alegre, RS: UFGRS, 2005. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2005. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4509/000501989.pdf?sequence=1>> Acessado em 07/10/2016.

_____. *Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acessado em 14/06/2016.

BOFF, L. *A Águia e a Galinha*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRANDÃO, C. R. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. *Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países membros*. Tbilisi, 1977. Disponível em <<http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tbilisi.pdf>>. Acessado em 08/10/15.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília - DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 30/09/13.

_____. *Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795 de 27 de Abril de 1999*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acessado em 30/09/13.

_____. *Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global*. (1992). Disponível em <http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf> Acessado em 07/10/13.

CARVALHO, I. C. M. *Educação Ambiental: a Formação do Sujeito Ecológico*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, I.C.M.; STEIL, C.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.

CASCINO, F. Educação Ambiental - princípios, história, formação de professores. São Paulo: SENAC São Paulo, 1999. - DIAS, Genebaldo Freire. *Educação ambiental - princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2004.

CASTRO, E. V. de. *Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena*. O que nos faz pensar nº18, pp. 225-254, setembro de 2004. Disponível em <http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/perspectivismo_e_multipluralismo_na_america_indigena/n18EduardoViveiros.pdf> Acessado em 11/09/2015.

_____. O Brasil é grande, mas o mundo é pequeno. [Blog] ISA - Instituto Socioambiental, 27 Junho 2008. Disponível em <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-isa/o-brasil-e-grande-mas-o-mundo-e-pequeno> . Acessado em 14/06/2016.

CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR (Brasil). *Mainô ÿ rapé*. O caminho da sabedoria. FREIRE, R.B. (Org.), TELLES, L.S. (Coord. Ed.). Rio de Janeiro: IPHAN, CNFPC: UERJ, 2009

CLASTRES, P. *A Fala Sagrada: Mitos e Cantos Sagrados dos Índios Guarani*. Campinas, SP: Papius, 1990.

DIAS, G.F. *Educação ambiental - princípios e práticas*. São Paulo: Gaia, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa* dicionário. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo; 2008. 896 p.

FREIRE, J.R.B. *Tem índio no Rio*. p.63

FREIRE, P. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. 1996. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/.../pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire>. Acessado em 28/08/2014

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2009.

GALLI, F. *A relação das crianças do sul do Brasil com o ambiente e seu impacto no bem-estar pessoal*. Porto Alegre, RS: UFRGS. 2014. Dissertação de Mestrado, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98325/000929112.pdf?sequence=1> Acessado em 27/07/2016.

GÓMEZ, A.P. O pensamento prático do professor: a formação do professor reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.93-114. (Coleção Temas de Educação).

GRÜM, M. *Ética e Educação Ambiental – a conexão necessária*. São Paulo: Papirus, 2004.

GUERRA, E. F. *Organização Política e Segurança Alimentar na Sociedade Krahô*. Uberlândia/MG: EDFU, 2008.

GUERRA, A.F.S. & GUIMARÃES, M. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 2, n. 1, pp.155-166, 2007. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30023/31910>>. Acessado em 12/10/15.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. São Paulo: Papirus, 2011.

_____. Armadilha Paradigmática na Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C.F.B. (Org.). *Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-29

_____. *Outras epistemologias no processo formativo de Educação Ambiental*. Brasília, CNPq, (Projeto) Edital Universal 2013.

GUIMARÃES, M. & PRADO, C. 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: Cortes, 2014. p. 78-109 (Coleção Educação em Direitos Humanos)

GUTIERREZ, F.; PRADO, C. *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*. São Paulo: Cortez, 2008.

HIGUCHI, M. I.; AZEVEDO, G. C. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, n° zero, pp.63-70, 2004. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/4959471/Revista-Brasileira-deEducacao-Ambiental-n00>>. Acessado em 30/04/12.

JOSSO, M.C. As narrativas centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v.17, n. 29, p.17-30, jan. /jun.2008. ISSN 0104-7043. Disponível em <http://www.uneb.br/revistadafaeaba/files/2011/05/numero29.pdf> . Acessado em 05/11/2016.

KRAHÔ, L. 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.

LAYRARGUES, P.P. Muito Além da Natureza: Educação Ambiental e Reprodução Social. In: In: LOUREIRO, C.F.B. (Org.). *Pensamento Complexo, Dialética e Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 72-103.

LEFF, E. *Epistemologia Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Saber Ambiental*. Petrópolis, 2008.

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: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/375/ASPTA_as_sementes_tradicionais_do_kraho.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acessado em 10/10/2016

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, C. F. B. *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. São Paulo: Cortez, 2012.

MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, 1996.

_____. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. Entrevista – Humberto Maturana. *Revista Humanitates*, Volume I - Número 2 - ISSN 1807-538X . CCEH, Universidade Católica de Brasília – UCB. Nov 2004. Disponível em <http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>> Acessado em 01/12/2016.

MIGNOLO, W.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. Artigo originalmente publicado na Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007 e traduzido por Ângela Lopes Norte. Disponível em <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acessado em 28/05/2016.

MORIN, E. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *A Cabeça Bem-Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E., CIURANA, E.R., MOTTA, R.D. *EDUCAR NA ERA PLANETÁRIA: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

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).

OLIVEIRA, L.F. Perspectiva e Emergência de Construção de uma Análise Decolonial: conclusões? In: _____. *História da África e dos Africanos na escola: as perspectivas para a formação de professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular*. 2010. 275f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontífica Universidade Católica, Rio de Janeiro.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.35-50. (Coleção Temas de Educação).

PRADO, C. 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.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E.S. (Coord.). *Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33

_____. *Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. V.1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. *Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências*. 2002b. Disponível em: www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF> Acessado em: 26/06/2016

SANTOS, E. O. *Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente*. 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11800>>. Acessado em 10/04/2015>. Acessado em 30/07/2015.

SCHIEL, Ricardo Cavalcanti. *Saberes indígenas, muito além do romantismo*. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/mundo/america-latina/os-saberes-indigenas-muito-alem-do-romantismo/>>. Acessado em 16/05/2015.

SILVA, G. O. ; THIOLLENT M. *Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais*. Disponível em: <<http://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/888/1533>>. Acessado em 10/04/2015.

SOFFIATI, A. *O paradigma mecanicista versus paradigma organicista*. Disponível em: <<http://port.pravda.ru/science/19-11-2013/35657-mecanicista-0/#>>. Acessado em 25/02/2016.

SONNEVILLE, J.J. Histórias de aprendiz e protagonismo discente. In: D'AVILA, C. (org). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2010, p. 89-99.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

TIRIBA, L. e PROFICE, C. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, A.M.M., TIRIBA, L. (Orgs.) *Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos*. São Paulo: Cortes, 2014. p. 47-77 (Coleção Educação em Direitos Humanos)

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acessado em 11/04/2015.

TRISTÃO, Martha. Saberes e fazeres da educação ambiental no cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, n° zero, pp.47-55, 2004. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/4959471/Revista-Brasileira-de-Educacao-Ambientaln00>>. Acessado em 30/04/12.

VIEGAS, A.; GUIMARÃES, M. Crianças e Educação Ambiental na Escola: associação necessária para um mundo melhor? *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, n° zero, pp.56-62, 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/4959471/Revista-Brasileira-de-Educacao-Ambientaln00>>. Acessado em 30/04/12.

WALSH, C. 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 <<http://docslide.com.br/download/link/walsh-catherine-interculturalidade-critica-e-pedagogia-decolonial>>. Acessado em 06/06/2016.

WALSH, C. *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 <http://docslide.com.br/documents/walsh-interculturalidade-e-descolonialidade.html> . Acessado em 07/06/2016

ANEXOS

A – Breve descrição das etapas de desenvolvimento do projeto “Outras Epistemologias no Processo Formativo de Educação Ambiental”

B - Planejamento 1ª Vivência em EA

C – Questionário Entrevistas

D – Registros Visuais

ANEXO A

BREVE DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS NO PROJETO “OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO PROCESSO FORMATIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL”

Período: 2014 e 2015 (4 semestres)

Etapas:

- 1) Apresentação do projeto e planejamento
- 2) Experiência Formativa e Intercultural
- 3) Experiência Formativa
- 4) Experiência Formativa Intercultural
- 5) Experiência Pedagógica e Intercultural
- 6) Experiência Formativa
- 7) Experiência Formativa Intercultural
- 8) Experiência Pedagógica e Intercultural
- 9) Experiência Pedagógica e Intercultural
- 10) Experiência Pedagógica

Desenvolvimento:

1º semestre/2014

- 1) Apresentação da proposta para o período de formação / planejamento coletivo das etapas do projeto: 02/2014
 - Objetivos: estimular a participação, a dialogicidade, a construção coletiva.

- 2) Experiência Formativa e Intercultural: “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação com a epistemologia Guarani Mbyá - de 19 a 21/06/2014 no Sítio Anahi (Areal/RJ)¹³⁸
 - Dinâmicas de grupo, oficina de introdução ao modo de ser Guarani (com Alberto Guarani, Cineasta e professor indígena).
 - Objetivos: Compreender a educação ambiental no projeto, desenvolver a confiança mútua e o cuidado recíproco, experienciar a busca coletiva de soluções, vivenciar o

¹³⁸ Roteiro no anexo B

reencontro com o natural, compreender a perspectiva da interculturalidade, conhecer aspectos da cultura Guarani, vivenciar a dimensão espiritual nas relações com a natureza.

- 3) Experiência Formativa: “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação - 20/07/2014 no Sítio Anahi (Areal/RJ).

- Resgate da 1ª oficina, preparação para imersão na aldeia Guarani Mbyá.

2º semestre/2014

- 4) Experiência Formativa Intercultural: Seminário Guarani Mbyá - 22/10/2014. 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)

- Objetivos: Compreender a perspectiva da interculturalidade crítica, entender o modo de ser Guarani, ampliar o conhecimento sobre as culturas indígenas.

- 5) Experiência Pedagógica e Intercultural: “ComVivência Pedagógica” com os Guarani Mbyá - de 25 a 27/10/2014 na Aldeia *Ara Hovy* de Itaipuaçu (Maricá/RJ).

- Participação em mutirão de construção da casa principal, com técnica tradicional Guarani de bioconstrução.

- Objetivos: Experienciar a “ComVivência” com referenciais que não sejam hegemônicos, identificar outras formas de relações entre seres humanos e destes com a natureza, 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.

- 6) Experiência Formativa: “ComVivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação - 07/11/2014 no Sítio Anahi (Areal/RJ).

- Dinâmicas de Grupo¹³⁹, 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.

¹³⁹ Similar à vivência do 1º semestre, conforme anexo B.

1º semestre 2015

- 7) Experiência Formativa Intercultural: Oficina sobre a cultura Krahô / preparação para vivência em aldeia Krahô – em 23 e 30/03/2015: com Prof. Emerson Guerra (Coord. GEOPOVOS - Grupo Geografia e Povos Indígenas/UFRRJ). (IM/UFRRJ - Nova Iguaçu/RJ)
- Objetivos: Conhecer aspectos culturais do povo Krahô, entender o funcionamento da aldeia no período da visita, planejar coletivamente a viagem.
- 8) Experiência Pedagógica e Intercultural: “ComVivência Pedagógica” com o povo Krahô - de 17 a 26/04/2015 na Aldeia Nova de Tacajá¹⁴⁰ (Krahôlândia/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.

2º semestre/2015

- 9) Experiência Pedagógica e Intercultural: “ComVivência Pedagógica” com o Indígena Quéchuá Carlos Prado (Étno Botânico e Médico Naturista) - de 23 a 25/10/2015 no Sítio Anahi. (Areal/RJ)
- Objetivos: Conhecer aspectos da cultura Quéchuá, 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.
- 10) Experiência Pedagógica – 05/12/2015 (UNIRIO/RJ)
- Seminário de Avaliação: atividade de Grupo Focal
 - Objetivo: avaliação coletiva das experiências de “ComVivência Pedagógica” com outras epistemologias no processo formativo de educadores ambientais, experienciar a práxis

¹⁴⁰ Vide tópico 2.4 do corpo textual.

ANEXO B

Planejamento 1ª Vivência em EA 19 a 21/06/2014

1º dia: Chegada (noite)

- (19hs) Recepção/acomodação

◦ Quiosque: Apresentação do grupo e dos objetivos da imersão – encontro de formação de educadores ambientais e criação de ambientes educativos - exercício de simplicidade e despojamento ao longo da vivência (não estamos num spa). Divisão em dois grupos e planejamento das atividades – Confraternização.

◦ Filme do Alberto Guarani

2º dia: manhã

- Despertar

1 - grupo 1 – oficina suco verde e preparo café da manhã; grupo 2 - caminhada

- Café da manhã

2 - Frases fraseadas:

◦ Abertura ao novo: viver novas relações – matéria=energia condensada, somos seres energéticos (para alguns espirituais). Valores vivenciais de outras relações horizontalizadas e dialógicas: humildade; generosidade (gentileza gera gentileza); solidariedade.

◦ Formação de duplas: objetivo de cuidado recíproco durante a imersão (criar um ato simbólico-dar sentido).

3 - Dinâmica de “Guia de Cego”: conduzir o outro a um lugar significativo e traduzir esse sentido para ele.

4 - Reflexão individual:

◦ Como me senti guiando e sendo guiado? O que me leva a estar aqui me formando como Educador Ambiental? O que pretendo daqui pra frente? Qual a relação disso (do que pretendo) com o mundo que eu quero? O que temos em comum?

5 - Exercício da cadeira – análise científica (individual – análise escrita)

◦ Apresentação e discussão

- Almoço

6 - Silenciamento contemplativo

7 - Exercício “pivô solto” (uma pessoa no centro amparada pelo grupo):

◦ Confiança no coletivo

8 - Exercício “Uri Gueler” (grupo levantando uma pessoa por duas abordagens diferentes):

◦ Potência da ação coletiva – $1+1=2$ / 1 com $1 > 2$

9 - Caminho das Pedras:

◦ denominação dos grupos (explicitação do sentido)/orientações (quiosque);

- Parada na Gruta - ação ancestral: reverência (cada um da sua forma) aos elementos da natureza (sol/lua/estrela); colaboração X competição na constituição da humanidade – instruções e objetivos (alcançar em 20 min) – metáfora do rio;

- Subida do Rio - (informações no caminho: 1º objetivo achar a seta indicativa; informação na seta – direção onde encontrarão algo que precisa dos seus cuidados, mas que também cuida de vocês.)

10 - Cerimônia de consagração das plantas

- Realização do objetivo – Plantio

- Jantar

11 - Ritual de conexão (Xamanismo)

3º dia: manhã

- grupo 2 – oficina suco verde e preparo café da manhã – Grupo 1 – caminhada

12 - roda da fogueira (transferido da noite anterior)

- relato das experiências: cuidado com o outro / roda de conversa da manhã / criação de laços-conexões – amizade – solidariedade – afetividade – generosidade/profeta gentileza (princípio religioso-ser bom na relação) – formação do sujeito ético.

13 - O que é educação ambiental neste projeto de pesquisa?

- Leitura texto EDH e EA

- Discussão

- Armadilha Paradigmática

- Reconstrução de relações dialógicas do um com o outro pela convivência pedagógica: cuidado/amorosidade;

- Sacralização das relações, onde tudo está ligado a todos; o sagrado da minha relação com o outro, a vivência reverenciada de que o outro me antecede;

- A práxis de sujeitos éticos na construção de novas relações conectivas na vivência de um novo mundo – simplicidade; solidariedade.

- Almoço

- Silenciamento contemplativo/ plantio

13 - Como formar o educador ambiental?

- ambientes educativos/práxis pedagógica

- relações com o vivenciado na imersão

- Convivência pedagógica

- Planejamentos

- saída

Práxis:

- Como transpor essas experiências vivenciadas na formação do educador para as suas práticas cotidianas? (princípio investigativo para a nossa pesquisa)

ANEXO C
QUESTIONÁRIO ENTREVISTAS

**ENTREVISTA ESTRUTURADA COM EDUCADORES AMBIENTAIS EM
FORMAÇÃO - PROJETO “OUTRAS EPISTEMOLOGIAS NO PROCESSO
FORMATIVO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL”**

Vigência do projeto: 2014-2015

Estratégia Metodológica estudada: “Com Vivência Pedagógica” entre educadores ambientais em formação em espaços revelados formativos, notadamente em comunidades indígenas.

Povos Indígenas: Guarani Mbya (RJ), Krahô (TO), Quêchua (Bolívia)

Coordenador do projeto: Mauro Guimarães

Educadores ambientais em formação entrevistados:

- Helder Sarmiento (em 23/11/2016)
- Emerson Ferreira Guerra (em 24/11/2016)
- Emerson José Gonçalves (em 10/12/2016)

Perguntas:

- 1) De que forma as experiências vividas com os indígenas refletiram em sua vida?
- 2) Elas influenciaram nas suas relações com o outro (sociedade) e na natureza?
- 3) E na sua visão de mundo?
- 4) O que estas vivências representam para seu processo formativo?
- 5) Você considera que estas experiências foram pedagógicas? Como?
- 6) Elas acrescentaram algum “sentido a mais” à sua formação?
- 7) Elas facilitaram o sentimento de pertencimento à natureza, o resgate do natural?
- 8) Como a vivência coletiva impactou na sua formação?
- 9) Fale um pouco sobre o mutirão na aldeia Guarani
- 10) Quais elementos destas vivências podem ser utilizados em propostas metodológicas na formação de educadores ambientais?

ANEXO D
- REGISTROS VISUAIS -



Figura 1: Mutirão na Aldeia Guarani (Foto Fernanda Olivieri)



Figura 2: Aldeia Nova (Foto Noeli B. Granier)



Figura 3: Interculturalidade (Foto Noeli B. Granier)



Figura 4: “ComVivência Pedagógica” (Foto Noeli B. Granier)



Figura 5: Os corretores chegando (Foto Noeli B. Granier)



Figura 6: Banho de rio coletivo (Foto autor não registrado)



Figura 7: Aula aberta sobre o cerrado (Foto Noeli B. Granier)



Figura 8: Conhecendo o território Krahô (Foto autor não registrado)

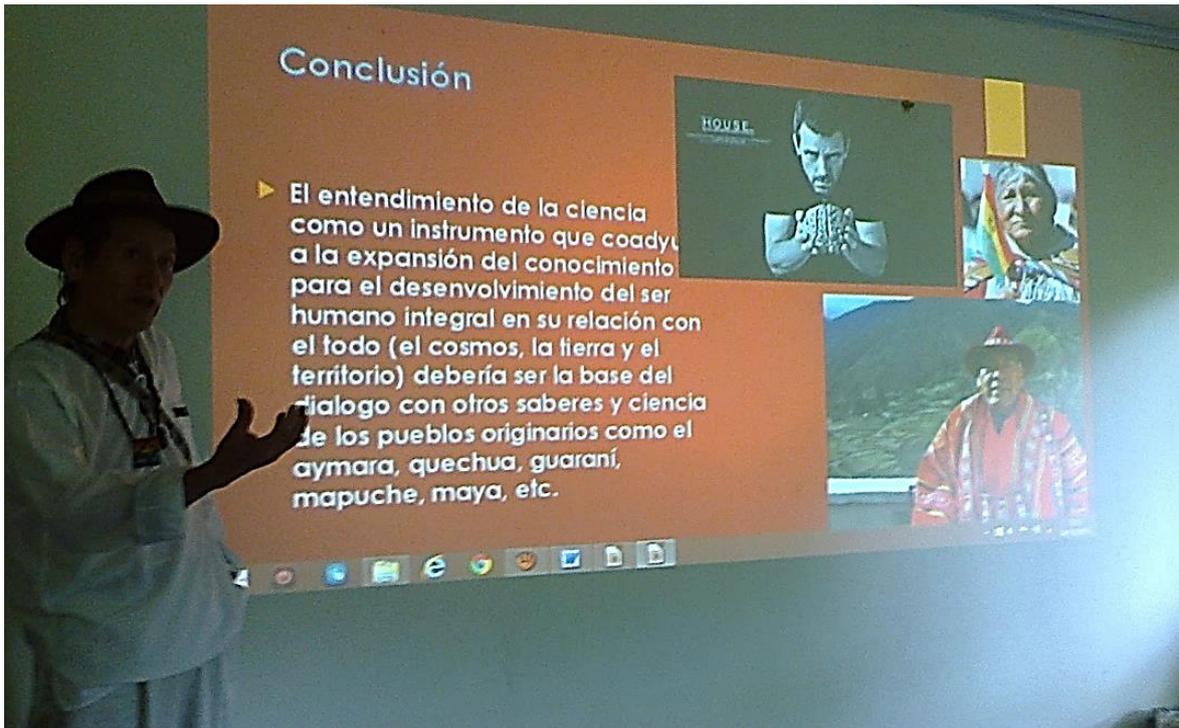


Figura 9: Vivência Quéchua (Foto Noeli B. Granier)



Figura 10: “ComVivência Pedagógica” no Sítio Anahi (Foto autor não registrado)



Figura 11 Seminário de Avaliação (Fotos Noeli B. Granier. Última foto – grupo - autor não registrado)



Figura 11: Educadores ambientais em formação (Foto Noeli B. Granier)